ideice

9° PRE CONGRESO

ISFODOSU-IDEICE • 2019

HACIA EL CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL AULA

ESPACIO DE DESARROLLO CURRICULAR

MEMORIA

MEMORIA

Memoria 9.º Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2019

Memoria 9.º Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2019

Dirección de Evaluación e Investigación
Julio César Mejía

Compilación y Divulgación Científica
Julián Álvarez Acosta
Francisco Martínez

Corrección de estilo
Roque Santos

Diseño y Diagramación
Yeimy Rosa Olivier Salcedo
Natasha Mercedes Arias

Centro de Gestión de la Información y Documentación
Dilcia Armesto Núñez

Derechos Reservados
Ministerio de Educación de la República Dominicana

Julio 2020
Se permite reproducir parcialmente este documento
siempre que se cite la fuente

ISSN: 2306-143x

Santo Domingo, D.N.
República Dominicana

AUTORIDADES

Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Antonio Peña Mirabal
Ministro de Educación

Denia Burgos
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Rafael Darío Rodríguez Tavares
Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

Manuel Ramón Valerio Cruz
Viceministro de Educación, Encargado de Certificación Docente

Víctor Ricardo Sánchez
Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

Adarberto Martínez
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Evaluación de la Calidad Educativa

Luis de León
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

PERSONAL COLABORADOR DEL ISFODOSU-IDEICE

DIRECCIÓN GENERAL PRE-CONGRESO ISFODOSU-IDEICE 2019: HACIA EL CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dr. Julio Sánchez Maríñez
Rector del ISFODOSU

Dr. Julio Leonardo Valeirón
Director ejecutivo del IDEICE

Dr. Julián Álvarez Acosta
Coordinador- enlace del Pre-congreso, IDEICE

Dra. Andrea Paz
Vicerrector de Investigación y Postgrado, enlace del ISFODOSU

Dr. Vladimir Figueroa
Director de Investigación, ISFODOSU

COORDINACIÓN TÉCNICA, RECINTO URANIA MONTÁS

Maestro Jorge Sención
Vicerrector ejecutivo

Maestro Anthony Paniagua Beriguete
Director académico

Dra. Adriana Juliet Serna Jaramillo
Coordinadora División de Investigación

Dra. Ana Cristina Bolívar Orellana
Docente-investigadora

Dra. Diana Lucía Grisales Ochoa
Docente-investigadora

Dr. Franklin Rafael Astudillo Villalba
Docente-investigador

COORDINACIÓN TÉCNICA, RECINTO LUIS NAPOLEÓN NÚÑEZ MOLINA

David Capellán, M. A.
Vicerrector ejecutivo

Dra. Martha Teresa Gabot
Directora académica

Dra. Ceferina Cabrera
Encargada de la Sección Investigación y Publicación

Lilian Burgos
Secretaria de Investigación y Publicación

COORDINACIÓN TÉCNICA, RECINTO EMILIO PRUD'HOMME

Dra. Ana Julia Suriel
Vicerrectora ejecutiva

Ana Teresa Valerio, M.A.
Directora académica

Dra. Dionicia Reynoso
Encargada de la Sección Investigación y Publicación

COORDINACIÓN TÉCNICA, RECINTO JUAN VICENTE MOSCOSO

Sor María de las Mercedes Carrasco
Vicerrectora ejecutiva

Elisa Mena
Directora académica

Hirrael Santana
Encargado de Investigación

César Sabino

COORDINACIÓN TÉCNICA, RECINTO FÉLIX EVARISTO MEJÍA

Dra. Luisa Celeste Taveras
Vicerrectora ejecutiva

Dr. Braulio de los Santos
Director académico

Dra. Francisca Burgos Escaño
Encargada de Investigación

COORDINACIÓN TÉCNICA, RECINTO EUGENIO MARÍA DE HOSTOS

Mtra. Cristina Rivas
Vicerrectora ejecutiva

Mtra. María Montás García
Directora académica

Dr. Henyer Zamora Mota
Coordinador de Investigación

INDICE

PRESENTACIÓN 1
INTRODUCCIÓN 3
ACTO DE APERTURA 7
Palabras de bienvenida 9
Palabras de acogida 11
Discurso inaugural : El aula como espacio de desarrollo curricular 13
CONFERENCIA-TALLER 17
PANELES POR RECINTO 21
RECINTO URANIA MONTÁS 23
PANEL 1: ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTE Y SALUD 25
Factores que inciden en el aprendizaje de los fundamentos del baloncesto en jugadores con edad de 11 a 13 años, en los clubes de la zona urbana del municipio de San Juan de la Maguana, 2018. Ángel Modesto Ventura 25
Estilos de vida saludables en los docentes de Educación Primaria, Distrito Educativo 02-05, San Juan de la Maguana, 2018-2019. Flor Berenice Fortuna Terrero 29
PANEL 2: GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO/ FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD 33
La participación de la familia en la implementación de programas educativos desde la gestión del centro José Altagracia Mateo, del Distrito Municipal las Maguanas, Hato Nuevo, año 2018-2019. Dominga De los Santos Ventura 33
Evaluación de los aprendizajes basados en competencia aplicada por los docentes en centros educativos, Nivel Primario, Distrito 02-05 de San Juan, Año Escolar 2018-2019. Aneuris Ogando García 37
Incidencia del uso de las TIC en el mejoramiento de la gestión pedagógica entre un centro público y uno privado, en los grados Primero y Segundo del Primer Ciclo de Secundaria, Distrito 02-05, San Juan de la Maguana, 2018-2019. Raquel Alcántara Lorenzo 41
Incidencia de la Gestión Directiva en la formación continua de los docentes de las escuelas del Nivel Primario, zona urbana, Distrito Educativo 02-05, San Juan Este, año escolar, 2018-2019. Rossanda Ydeise Ramírez Ramírez 44
PANEL 3: ESTRATEGIAS DOCENTES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 49
La Influencia de la Sintaxis del Español (L1) en el Aprendizaje del Inglés (L2) como Lengua Extranjera. Amaury Beltré García 49
Organización retórica del planteamiento del problema en el trabajo de grado de Maestría en Lingüística. Ana Cristina Bolívar Orellana 53
Estrategias pedagógicas y recursos didácticos para el desarrollo de la Competencia Científica y Tecnológica que permita la enseñanza de los estados y cambios en la materia. Erick Javiel Pérez Herrera, Estefany Montero Encarnación, Génesis Viola Villegas 57

La retroalimentación como estrategia para la evaluación de acompañamiento de las prácticas docente de los estudiantes durante la formación inicial.
Romelia Colón Valdez, Carlos Arturo González Lara, Anthony Paniagua Berigüete 61

Uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios.
Adriana Juliet Serna Jaramillo, Joao Carlos Cunha Nobre 65

PANEL 4: PROGRAMA JOVEN INVESTIGADOR-IDEICE 69

Percepción del desempeño de maestros que imparten docencia en áreas distintas a la de su formación inicial, de un centro educativo del Nivel Secundario Distrito 01-04 año, 2018-2019. Manuela Feliz Rubio 69

Arte en la resiliencia: relación entre las artes y la capacidad de resiliencia en jóvenes.
Angelino Rodríguez García 72

Actitudes respecto a la atención a la diversidad en estudiantes de educación de la provincia de Santo Domingo.Miguel Ángel González Dotel 75

Estrategias de aprendizaje en alumnos del Segundo Ciclo de Secundaria de dos centros educativos de la Regional 10 de Santo Domingo. Emily Solange Ega Abreu 79

Experiencia gremial basada en dos comunidades. Edwin Emmanuel Santana Soriano 84

Biodiversidad en el contexto escolar como factor influyente en el rendimiento de estudiantes de Educación Primaria en San José de Ocoa. Zoidi Marie Carpio Pérez 89

PANEL 5: EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DOMINICANA 93

Relación entre la atención y el rendimiento de las matemáticas. Suzana Bienvenida Hernández Rosario 93

Implementando un plan de mejora para el desarrollo de habilidades que involucren funciones exponenciales y logarítmicas en los estudiantes de Cuarto grado del Nivel Medio (Sexto grado del Nivel Secundario), Sección A, Politécnico Monseñor Thomas F. Reilly, Distrito Educativo 02-06, San Juan de la Maguana Oeste, 2018-2019.
Reynaldo Ismael De Los Santos Beriguete, Pascual Jesús De Los Santos Mora,
Apolinar Hertziany Romero Vargas. 96

Conocimiento entomológico de los estudiantes de nivel primario y secundario en San Juan de la Maguana: miedos, mitos e importancia de este conocimiento para la conservación de la biodiversidad.
Diana Grisales, Juana de la Rosa Ramírez, Leandro Mattos Santos. 99

PANEL 6: FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO 103

Implementando estrategias diversas para el logro de competencias sobre los grupos funcionales y las nomenclaturas químicas de hidrocarburos en los estudiantes de 5.o, área de Informática del Liceo Técnico Pedro Henríquez Ureña, Distrito Educativo 02-05, San Juan de la Maguana Este, 2018-2019.
Evelyn Teresa Encarnación García, Melvin Stewart Mora Herrera, Lenin García Ogando 103

Desarrollo de la competencia científica y tecnológica a través de la enseñanza de los insectos y su importancia para la conservación de la biodiversidad.
Arisleyda Florián, Natividad Medrano, Miguel Ángel Pérez 107

Fortaleciendo el conocimiento de la morfología y procesos fisiológicos de los órganos que componen el sistema digestivo de los seres humanos en los alumnos de Sexto grado del Centro de Educación Integral "La Unión", Distrito Educativo 02-05, San Juan de la Maguana Este, 2017-2018. Aridio Delgado Aybar 110

RECINTO LUIS NAPOLEÓN NÚÑEZ MOLINA Y EMILIO PRUD´HOMME 113

PANEL 1: GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO 115

Limitaciones de los auto reportes para medir los conocimientos de docentes de Educación Secundaria para integrar las TIC mediante el modelo TPACK. Dilenia A. Marte, Arelis A. García 115

Influencia de la gestión administrativa en el clima laboral del personal docente.
Kiana Hidalgo Camacho, Lidia Jerez Batista 119

Programa de capacitación en Tecnología Educativa para docentes.
José Luis Escalante, Roberto Feltrero 123

El acompañamiento pedagógico en el Centro Educativo Padre Boíl, del Distrito 07, de Villa Isabela, Regional 11, Puerto Plata, durante el año escolar 2018-2019. Lucidania Duarte Peña 126

Formación y capacitación de gimnasia rítmica con estudiantes de la Licenciatura de Educación Física.
Epifania de los Reyes Mariano Burgos 130

Nivel de cumplimiento del reglamento interno y su incidencia en el ambiente escolar.
Yohaira Karina Familia Severino 133

PANEL 2: ESTRATEGIA DOCENTE ENSEÑANZA APRENDIZAJE 137

El rol del tutor ante los incidentes críticos en el proceso de acompañamiento.
Eufracia Cristina Jiménez y Martha Teresa Gabot 137

Rol del tutor durante los diálogos reflexivos desarrollados con los futuros docentes mediatizados con videos. Orlenda De Jesús, Martha Oritiana Serrata 141

Uso de la red social Facebook, como medio para motivar en el estudiante el interés por la Historia y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Mayra Leonard Ruiz 145

Algunas propiedades de los núcleos reproductivos en espacios modelos. Newman Zambrano 149

Inteligencias múltiples en el contexto escolar de la República Dominicana: caso de la Educación Primaria en la Regional 11, Puerto Plata. Luis Emilio Brito Arias 150

Prácticas de laboratorio como estrategia didáctica para la construcción y compresión de los temas de Biología. Mairin Lemus Barrios 154

Ritualidad y religiosidad popular como espectáculo: la puesta en escena del gagá dominicano.
Leonardo Herrera Adames 157

Estrategias docentes reflexivas en la formación inicial del maestro de Educación Física.
Búsqueda Sistemática. Sandy Reynaldo Portorreal García 163

El cortometraje herramienta que favorece el trabajo en equipo. Carmen Mata 166

Implementación de estrategias psicopedagógicas para el aprendizaje de la lectoescritura en Tercer Grado.
Francia Rodríguez 169

Estrategias de aprendizaje efectivas para el logro de Competencias Tecnológicas en la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA). Yanet Jiminián 172

Metodología y discurso. Dificultades que presentan los estudiantes de grado de cinco universidades de Santiago de los Caballeros con la aprehensión de la metodología de la investigación (2015-2016): experimento y propuesta para el Nivel Medio. Arcadio Vargas Everts 176

Procesos perceptivos, visuales, auditivos y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de Tercer Grado Nivel Primario, área de Lengua Española. Rosario Ynmaculada Cáceres Tejada 180

Fomento de la innovación educativa en República Dominicana: uso y satisfacción de los estudiantes sobre las posibilidades docentes de un entorno virtual en una experiencia de aprendizaje combinado. José Luís Escalante, Ana Valerio, Roberto Feltrero 184

PANEL 3: INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA 187

Autoestima y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública formadora de maestros. Alexandra María Fondeur 187

Pedagogía lúdica transpersonal. Una nueva manera de vivir y concebir la realidad educativa universitaria. Miguel Israel Bennasar 191

Rio Yaque: pobreza, educación y ambiente. Arisleydi Bonifacio Reyes, Luz Alondra Liriano Rodriguez, Yenifer Quezada 194

Programas aislados como propuesta de intervención en habilidades para la vida. Evaluación de la mejora de los alumnos en las competencias en inteligencia emocional a partir de una experiencia de gamificación. Rosanny Tavárez Ortega, Lisette Guzmán, Alexandra Fondeur, Roberto Feltrero 196

PANEL 4: FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD / EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DOMINICANA 199

Relación familia-escuela y su incidencia en el desenvolvimiento escolar de los niños. Ana Carolina de la Cruz 199

Incidencia del vínculo Escuela-Familia en los aprendizajes de los estudiantes. Domingo Núñez, Eliseo Gómez, Ruth Ferreira 202

El tratamiento a las competencias Ambiental y Ética desde la asignatura Biología en el Liceo Científico Dr Miguel Canela Lázaro. Ibrahin Clavel Hernández 205

Un acercamiento a los números irracionales en la enseñanza Secundaria. Carlos Falcon, María Antonia García 209

PANEL 5: EVALUACIÓN POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS 211

Perfiles psicosociales de los estudiantes de nuevo ingreso en ISFODOSU. Vladimir Figueroa Gutiérrez, Emmanuel Silvestre 211

Manejo y aplicaciones del currículo por parte de los egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. En el área de Matemáticas, en el Primer Ciclo del Nivel Medio. Luis Eduardo Ramírez López 214

Efecto Escuela en los Estudiantes de Programas de Matemáticas en Colombia. Greisy Paola Morillo 218

El Liceo Científico y el Museo Maguá: una experiencia educativa innovadora. Eloy Bermejo, Mikel Bermejo 220

RECINTO JUAN VICENTE MOSCOSO 225

PANEL 1: ESTRATEGIA DOCENTE DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 227

Estrategias dirigidas al trabajo por competencia en lectoescritura de estudiantes de Primaria. Escuela Norge William Botello, San Pedro de Macorís. Linssy Margarita Pérez Rivera 227

Diseño de alternativas didácticas para la enseñanza de la conducción del balón en el fútbol soccer en las clases de Educación Física en el Segundo Ciclo del Nivel Primario. Jesús Herrera Frías 230

Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica en estudiantes de octavo semestre de La Facultad de Medicina de la Universidad Central del Este (UCE). Caridad Cicerón Martes de Low 234

Diseño y mantenimiento de acuarios escolares como estrategia pedagógica para el aprendizaje de Ciencias Naturales. Lolymar Romero Maza 239

PANEL 2: EVALUACIÓN POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS / EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DOMINICANA 243

Evaluación y supervisión de los docentes en la gestión educativa del Centro Educativo el Buen Pastor. Claumary Ramirez Belen, Ana Esther Griffith Morla 243

Relación de la atención, concentración y memoria en los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios. Agueda Peña 246

Evaluación de la relación entre liderazgo y Escuelas Efectivas. Rolando Feliciano 249

Capacidad predictiva de las actitudes sobre el rendimiento escolar en Matemáticas. Hirrael Santana 253

Incidencia del trabajo del coordinador docente para la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje. Ivelisse Cedeño 256

PANEL 3: FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD 259

Impacto de la Jornada Escolar Extendida en el aspecto socioeconómico de las familias del Municipio San José de los Llanos. Yaira Guirado 259

Significados de la corrupción en estudiantes universitarios, docentes en formación. Fernando García 263

PANEL 4: ESTRATEGIAS DOCENTES E INNOVACIÓN 267

Docentes informáticos. Percepción y uso de herramientas web 2.0 y 3.0 en su desempeño. Oandy Zorrilla, Leida de la Rosa 267

Incidencias de la pizarra digital interactiva en la práctica docente. Leidy Dahiana Berroa Mercedes 270

PRESENTACIÓN EN POSTER 275

Relevancia de la Educación Inicial para un desarrollo integral. Ruth Ester Peguero Guerrero 277

RECINTO FÉLIX EVARISTO MEJÍA 281

PANEL 1: GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO 283

Desarrollo de habilidades de liderazgo en las futuros docentes de Educación Inicial. Bilda Elizabeth Valentín y Braulio de los Santos 283

Desarrollo de destrezas de pensamiento: una propuesta al servicio de la competencia comunicativa mediante la construcción de estrategias cognitivas. José Alejandro Rodríguez Núñez 288

Investigación evaluativa en la Educación Superior dominicana: evaluación de las competencias a medio término de los estudiantes de las Licenciaturas en Educación. Roberto Feltrero, Rosa Kranwinkel y Lidia Losada 291

Perspectiva docente sobre beneficios e integración de espacios naturales en centros educativos en el Segundo Ciclo de Educación Inicial. Coral Vargas, Zoila Valenzuela y Melisa Díaz 295

Planificación Curricular en el Aula. Un Modelo Basado en Competencias. Caso de un Centro Educativo Primario en República Dominicana. Francisca A. Burgos Escaño y Flor Berenice Fortuna 298

Análisis de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario.
Maribel Núñez Méndez 302

Proyecto de escritura orientado al desarrollo de la competencia específica de producción escrita.
Germania Aracelis Morillo Castillo 306

PANEL 2: FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD 309

La enseñanza temprana de la lectura y la escritura como prácticas sociales a través del desarrollo de habilidades para el siglo XXI.
Nour Adoumieh Coconas 309

Las Adicciones: Problemática social y sus repercusiones educativas y psicológicas.
Fátima Virginia Pons Peguero y Rafael Bello 313

Análisis de la enseñanza de la antropología y la pedagogía de la criticidad: necesidad de un enfoque pragmático que incida en el conocimiento y valoración de la identidad nacional. ISFODOSU 2017-2018.
Maria Montero Lajara 317

Comprensión del concepto de ser vivo en la infancia: un estudio de los dibujos que niños y niñas de España y República Dominicana crean sobre el mundo vegetal. Raquel Muguerza Olcoz 321

Un algoritmo para aproximar funciones continuas mediante sucesiones polinomiales crecientes.
Felipe De Jesús Cordero González 324

Formación sobre el plan operativo anual (POA) que tiene el equipo de gestión de los Centros Educativos Socorro Sánchez, Ercilia Pepín Estrella y Javier Angulo Guridi del distrito educativo 04-04 de Villa Altagracia.
Wascar Ant. Hernández Arciniega 326

Impacto Psicosocial en los usuarios del Programa de Apoyo Psicológico Online en la Plataforma Apol. Experiencia Dominicana. (2015-2017). Lourdes Henríquez Díaz 331

PANEL 3: ESTRATEGIAS DOCENTES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 335

Estrategias para desarrollar la Expresión Musical en los niños del Nivel Inicial.
Santa Elizabeth Araujo Pinales, Angela Bienvenida Castro Asencio, Ilianna Massiel Valdez Cabrera 335

Estrategias para Despertar el Interés Científico en Niños del Nivel Inicial.
Diomarys Deciré De la Cruz Reyes 338

Estrategias Didácticas para fomentar la motivación en el área de Ciencias de la Naturaleza.
Isbely Manzueta De Rosa 341

"El Juego lúdico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Operaciones Básicas de Matemática".
Irma Belén Rodríguez 345

Estrategias metodológicas para desarrollar las competencias de Ciencias de la Naturaleza en el 6to grado de la Escuela Primaria Padre Silvio González. Sahony Mateo Caminero 348

Gestión del tiempo en la planificación. Práctica Docente ISFODOSU.
Carmen Luisa Carvajal Díaz, Flordaliza Pérez Carvajal, Landia Méndez Paniagua 350

Percepciones y experiencia de los actores sobre el Flipped Classroom en un aula de Educación Superior.
Geynmi Pichardo 353

PANEL 4: ESTRATEGIA DOCENTE E INNOVACIÓN 355

Experiencia docentes y el nuevo currículo por competencias; vivencias de un grupo de docentes de Segundo Ciclo de Primaria. Jose Miguel Cabrera 355

Ciberplagio Académico Como Desafío En La Competencia Informacional En Estudiantes Del Segundo Ciclo De Nivel Medio De La Modalidad Académica. Estevenson Luis Solano 361

Derecho fundamental en el tablero de la desigualdad: análisis de las políticas educativas de apoyo a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad y los desafíos en la implementación. Paola Celina Corporan 364

RECINTO EUGENIO MARÍA DE HOSTOS 371

PANEL 1: EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN 373

Favorabilidad del entorno para la práctica de la Educación Física. Diego Rafael La Rotta Villamizar 373

Evaluación de la condición física relacionada con la salud en estudiantes de Secundaria: una revisión sistemática. Antonio Delgado 376

Lateralidad y funcionamiento ejecutivo según sexo en alumnos de Sexto Grado del Nivel Primario de la Escuela Básica General Antonio Duvergé. Antonia Leyba Alcántara 381

Parámetros de medición relacionados con los niveles de concreción curricular. Gabriel De Los Santos Tavárez 383

Balonmano y programas transversales: Una intervención didáctica por competencias. Richard Almaguer López 386

Influencia del pensamiento pedagógico de Eugenio María de Hostos en la introducción y el desarrollo de la Educación Física en la República Dominicana. Cristian Beltré 390

Conjunto de acciones que contribuya con el mejoramiento del equilibrio dinámico en los estudiantes de Segundo Grado, de la Escuela Primaria Laguna Prieta, Distrito 05-01. Leandro De León 394

Estrategias lúdicas para mejorar las capacidades físicas básicas en los estudiantes de Cuarto B. Gabriela Jiménez Echavarría 398

Metodología de enseñanza de la carrera plana de velocidad implementada por docentes de Educación Física del ISFODOSU y su impacto en el aprendizaje. Recinto Eugenio María de Hostos. Santo Domingo, año 2018. Roberto Heredia 402

Estrategias metodológicas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad motriz en las clases de Educación Física. Loan Bautista 405

Conjunto de acciones para el mejoramiento de la lateralidad en los estudiantes de Segundo grado de la Escuela Primaria Boca del Soco, Distrito Educativo 05-01. Joel Máximo Tomas Romero Solano 408

Sistema de acciones e intervenciones en los talleres de la clase de Ajedrez de cara al mejoramiento de los fundamentos básicos técnicos, tácticos y teóricos, en la asignatura Ajedrez y su didáctica. Recinto Eugenio María de Hostos. Manuel Ramírez Franco 411

Preferencias de estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje. Gilberto Álvarez, Bernardo Mesa 414

Programa "Actividad Física para la Ciudadanía–ACFICI para el desarrollo y fortalecimiento de la competencia fundamental ética y ciudadanía". Mauricio Prada Rozo 417

Niveles de bullying que presentan los jóvenes de una institución educativa de la localidad de Básima, Villa Altagracia, San Cristóbal. Hircania Sánchez 420

Conjunto de actividades para el mejoramiento del equilibrio estático en los estudiantes de Segundo Grado del Nivel Primario de la Escuela Saona del Distrito Educativo 03-04. Víctor Aguasvivas Abreu 423

PANEL 2: ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD 427

Estilos de vida y actividad física en los jóvenes que cursan estudios de Sexto Grado de Primaria entre las edades de 10-13 años. Heida Joaquín Tineo 427

Estudio comparativo de la práctica de la actividad física y cómo influye en los estilos de vida del alumnado de Nivel Primario y Secundario. Fausto Martínez 430

Estudio diagnóstico sobre la relación la actividad física y los factores de riesgo en estudiantes de Secundaria. Henyer Zamora Mota 432

Presentación

Con la llegada de la actual Dirección Ejecutiva, año 2010, se tomó la decisión trascendental de realizar un congreso internacional en el que se presentarán y debatirán los resultados de estudios sobre la realidad educativa dominicana. Para el año siguiente, 2011, nace la inquietud de llevar a las regiones del país una actividad que contribuya a hacer sólidos aportes al fortalecimiento de una cultura de investigación y evaluación. De manera coincidente, se puede entender hasta de simbólico, esta idea nace precisamente en el recinto Urania Montás en la celebración de una jornada científica organizada por el vicerrector ejecutivo de ese momento, Mtro. Rubén Zabala. En el marco del congreso internacional IDEICE, en alianza con las autoridades del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, se acordó los términos de una alianza estratégica en la que se decidió concretar la idea, a través de la realización de un Precongreso, denominándose "Precongreso ISFODOSU-IDEICE". Esta alianza se selló con el ideal de crear espacios importantes y significativos, que incentivaran en todos los recintos del ISFODOSU, la pasión por la investigación, al mismo tiempo, brindar la oportunidad de compartir los hallazgos de estudios con académicos de las instituciones de Educación Superior de la zona.

El documento que ponemos a disposición de la comunidad educativa nacional recoge las principales actividades de la realización del 9.º Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2019. Nueve precongresos realizados son la mejor evidencia de que aquel sueño se hizo realidad. Se convirtió en una actividad que todos esperamos. A lo largo de estos años, los docentes interesados en el estudio sistemático de la realidad educativa han tenido la oportunidad de compartir sus intereses y realizaciones en las diferentes actividades de divulgación que se han llevado a cabo. No ha sido "poca cosa", como reza la expresión popular. Sus resultados, a través de una reflexión y lectura atenta, pueden ser luz que ilumine el sendero de las mejores decisiones que ha de tomar el sistema educativo dominicano en favor de la calidad educativa. El Precongreso es el evento de mayor y mejor fruto de la alianza convenida.

Cabe recordar a los estudiosos del sentido de la Historia que plantean dos criterios de estudio: el eterno retorno de los griegos y el lineal de la tradición judeocristiana. Uno, el eterno retorno, a través del cual se parte de un punto y luego se llega al mismo punto, repitiéndose el ciclo; el otro, que la historia es lineal, en donde hay un principio a partir del cual se origina todo y se llega a un punto final. La coincidencia lineal, es que la idea del Precongreso se inicia en el Recinto Urania Montás de San Juan de la Maguana, y la apertura formal del 9.º Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2019, como recinto sede, se hace desde este mismo lugar. Aquí se ha abierto y cerrado un ciclo de la alianza. A partir de ahora quedó iniciado un camino nuevo. El precongreso se transforma, cual metamorfosis, en el Congreso Caribeño de Investigación Educativa para los próximos años. Por nuestra parte, podemos decir, "misión cumplida". El IDEICE se siente, más que regocijado, orgulloso de haber sido parte importante en el desarrollo de la cultura investigativa en los diferentes recintos del ISFODOSU. Nos sentimos en el deber de apoyar esta importante decisión, lo que significa que nuestra alianza estratégica institucional cobra, de pronto, matices nuevos.

Como el ideal es la mejora de la calidad educativa, el IDEICE siempre estará abierto a compartir los esfuerzos necesarios que nos acerquen a ese ideal.

Introducción

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, institutos descentralizados del Ministerio de Educación de la República Dominicana, comparten la misión de crear conocimientos para solucionar los principales desafíos del sistema educativo. Ambos concertaron una alianza estratégica para aunar esfuerzos en beneficio de la investigación educativa. Como fruto de esta, en el año 2011, surge el acuerdo de realizar, en el marco del Congreso Internacional IDEICE, el Precongreso ISFODOSU-IDEICE, evento celebrado todos los años en los recintos del ISFODOSU.

El objetivo principal de este evento académico es incentivar y fomentar la acción investigativa entre los formadores de formadores y los maestros de las distintas regiones del país, contribuyendo así a la creación de una cultura de investigación y aportando conocimientos para la mejora de la calidad educativa. A nueve años de distancia, la valoración de ambas instituciones del alcance de este objetivo es positiva. La semilla ha germinado en el ISFODOSU, floreciendo y fructificando a favor de la calidad del sistema. Esto supone trascender en mejora de la autonomía, la determinación y alcance.

De esta manera, como ocurre en el devenir de la historia, en la cambiante realidad social del hombre y de las instituciones, cada iniciativa está llamada a superarse a sí misma, como el hijo supera al padre y el discípulo está llamado a superar al maestro. Así, el Precongreso ISFODOSU-IDEICE trasciende hacia una nueva dimensión, fortalecido y mejorado, deudor de su origen, al convertirse en el Congreso Caribeño de Investigación Educativa. Seguirá siendo un espacio académico, abierto a todos los profesionales de educación de la región caribeña, en donde se presentarán y debatirán los resultados de estudios, con la finalidad de orientar la toma de decisiones en procura de la mejora de la calidad educativa. Particularmente, la formación docente.

En esta transición, el Precongreso ISFODOSU-IDEICE, en el marco del Congreso Internacional IDEICE correspondiente a este año 2019, toma como lema orientador: El aula: espacio de desarrollo curricular; espacio sagrado para alimentar la mente (maestro-alumno) mediante la educación, la formación y la enseñanza hacia un perfeccionamiento del hombre como ser social. Su continuidad discontinua, mejorado en su origen y abierto a la mayoría de edad como autonomía y mirar el futuro a partir de la propia determinación, en un horizonte ancho y abierto, deudor del procreador y sensible a la novedad.

La investigación educativa no puede quedar al margen de los problemas reales del aula, escenario de la concreción curricular. Se ha de tomar en cuenta para tener un papel relevante para dar respuesta a las necesidades que incidan en la transformación de los sujetos y, por ende, de la realidad social. Se tiene la convicción de que sólo una investigación educativa de calidad, comprometida con la calidad científico-técnica, con enfoques metodológicos cooperativos y en colaboración con la comunidad educativa y la sociedad, puede construir conocimientos útiles para la mejora de la educación y, con ello, transformar la sociedad.

Los frutos del Precongreso ISFODOSU-IDEICE, en los primeros ocho años, se manifiestan en la cantidad de trabajos de investigación presentados, un total de 547, según se muestra en el siguiente cuadro:

Relación de Recintos según ponencias por años (2011-2018)

RECINTO	PONENCIAS								TOTAL
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Emilio Prud´Homme y Luis Napoleón Núñez Molina	14	25	17	16	33	26	28	35	194
Félix Evaristo Mejía y Eugenio María de Hostos	16	11	22	28	19	19	39	31	185
Juan Vicente Moscoso	15	3	11	13	1	16	23	16	98
Urania Montás	8	11	4	14	6	9	07	11	70
Total	53	50	54	71	59	70	97	93	547

De igual manera, la cantidad de participantes que han acudido a los recintos del ISFODOSU a reflexionar y debatir los resultados de estudios ha sido grandioso, ascendente a un total de 6,939 personas, según se muestra en el siguiente cuadro:

Relación de participantes por Recintos según años (2011-2018)

RECINTO	PARTICIPANTES								TOTAL
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Emilio Prud´Homme y Luis Napoleón Núñez Molina	300	324	256	350	290	350	476	381	2727
Félix Evaristo Mejía y Eugenio María de Hostos	275	239	277	493	250	300	359	240	2433
Juan Vicente Moscoso	178	50	60	100	30	120	171	167	876
Urania Montás	170	123	110	100	20	100	120	160	903
Total	923	736	703	1043	590	870	1126	948	6939

El Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2019: hacia el Congreso Caribeño de Investigación Educativa se realizó el jueves 26 de septiembre en horario de 8:00 AM a 5:00 PM en todos los recintos del ISFODOSU.

Son invitados a participar los docentes e investigadores de las instituciones de educación superior, autoridades locales de educación, directores regionales y distritales, técnicos regionales y distritales, docentes y estudiantes de la carrera de educación.

El acto de apertura del Precongreso, ordinariamente se realizaba en el recinto Félix Evaristo Mejía, de la ciudad de Santo Domingo. Pero a partir del año 2015, se tomó la decisión de rotarlo a otros recintos con la finalidad de darle esplendor y fortalecer su liderazgo regional. En esta oportunidad correspondió al recinto Urania Montás de la ciudad de San Juan de la Maguana, de la Región Sur del país.

En la apertura de este magno evento participan las autoridades de ambos institutos (ISFODOSU e IDEICE). Las palabras de bienvenida estuvieron a cargo del vicerrector ejecutivo del recinto, Mtro. Jorge Sención. Las palabras de acogida estuvieron a cargo de la vicerrectora de investigaciones del ISFODOSU, Dra. Andrea Paz., y el discurso inaugural estuvo a cargo del director ejecutivo del IDEICE, Dr. Julio Leonardo Valeirón.

Al término del acto de apertura se realizó el acostumbrado taller, con el título Estrategias alternativas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes, impartido por la maestra Dinorah de Lima, investigadora del IDEICE. La temática de este taller es fruto del programa de investigación en comprensión lectora, dirigido a lograr habilidades puntuales en los docentes.

Luego del taller, cada recinto pasa a las diversas sesiones temáticas. En esta oportunidad, los diferentes trabajos se presentaron de acuerdo con las siguientes sesiones temáticas:

1. Estrategias docentes de enseñanza-aprendizaje
2. Gestión institucional del Centro Educativo
3. Evaluación, políticas educativas públicas/el aprendizaje en la escuela dominicana
4. Estrategia docente e innovación
5. Familia, Escuela y Comunidad
6. Actividad física

Los resultados del 9.º Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2019 en cantidad de ponencias, expositores y el número de participantes se muestra en el siguiente cuadro:

Relación de ponencias, expositores y asistentes por Recintos

RECINTO	NO. PANELES	NO. PONENCIAS	POSTER	NO. EXPOSITORES	NO. ASISTENTES
Luis Napoleón Núñez Molina y Emilio Prud´Homme	12	40	0	55	334
Félix Evaristo Mejía	4	21	0	36	348
Juan Vicente Moscoso	4	16	1	19	139
Urania Montás	7	21	8	34	250
Eugenio María de Hostos	4	19	0	19	170
Total	31	117	9	163	1241

El **Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2019: Hacia el Congreso Caribeño de Investigación Educativa** se realizó de manera simultánea en cinco (5) recintos del ISFODOSU. Teniendo como recinto sede al recinto Urania Montás en San Juan de la Maguana, desde donde se realizó el acto de apertura, transmitido on line a los demás recintos. Al Luis Napoleón Núñez Molina se le une el Emilio Prud'Homme en Licey, Santiago; en los recintos Félix Evaristo Mejía y el Eugenio María de Hostos en Santo Domingo, y en el Juan Vicente Moscoso de San Pedro de Macorís. Hay que destacar que el recinto Eugenio María de Hostos, siempre había participado en los anteriores Precongresos unido al Félix Evaristo Mejía. Pero en el 9.º Precongreso, por primera vez, lo realizó en su propio recinto.

La clausura del Precongreso es realizada por el vicerrector ejecutivo y los encargados de investigación de cada recinto.

Este documento memoria se pone a disposición de la comunidad educativa, contentivo de las actividades relevantes de la realización del 9.º Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2019. Este es un evento, el que, en nueve años, ha rendido numerosos frutos, sobre todo el haber aportado a fortalecer una cultura de investigación y evaluación en el sector educativo nacional. Pero, de lo más relevante es el espacio de reflexión que se ha abierto en el que se han dilucidado las diferentes problemáticas del sistema educativo dominicano. Sólo el debate informado permitirá una mejor toma de conciencia sobre la responsabilidad que demanda nuestra generación. La responsabilidad que demanda el sector educativo es una renovación espiritual, en donde el mayor contenido ha de girar en el fortalecimiento de la conciencia ética, motor impulsor de la liberación de la enajenación cosificada en la que se encuentran los actuales líderes y actores.

Dr. Julián Álvarez Acosta,

Enlace interinstitucional ISFODOSU-IDEICE

9° PRE CONGRESO

ISFODOSU-IDEICE • 2019

HACIA EL CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL AULA

ESPACIO DE DESARROLLO CURRICULAR

ACTO DE APERTURA

Palabras de bienvenida

Buenos días, representantes de la mesa principal. Buenos días, maestra Andrea Paz, vice-rectora de Investigación y Post-grado del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Buenos días, maestra Dinorah de Lima, representante del IDEICE. Buenos días, maestro Vladimir Figueroa, director de Investigaciones del ISFODOSU. Buenos días, maestro Víctor Espinosa, director del Distrito. Buenos días, Monseñor José Dolores Víctor Estrella. Buenos días, maestro Paniagua Berigüete, director académico del Recinto Urania Montás. Buenos distinguidos invitados especiales que nos acompañan en esta mesa, estudiantes, autoridades, personalidades de la vida académica, amigos todos.

Es un gran honor para mí ofrecerles la más calurosa bienvenida en la inauguración de este 9.º Congreso de Investigaciones ISFODOSU-IDEICE 2019. Buenos días a todos los presentes en este Recinto Urania Montás. Buenos días a todos los participantes presentes en los diferentes Recintos del ISFODOSU que están en cadena con nosotros a través del internet.

Este evento educativo se celebra cada año y ya vamos por la novena versión. Es un evento en donde tenemos como escenario la recreación y renovación del conocimiento. Renovación y recreación del conocimiento que realizamos por medio de la investigación, es una de las funciones básicas de toda universidad. Hoy tenemos nuestro noveno congreso y esto cuenta obviamente con la presencia de más de seis instituciones de Nivel Superior que nos acompañan en este evento y que aprovecho para saludar su presencia. Tenemos representaciones de la UASD, de UCATEBA, de INTEC, UNIBE, PUCMM, tenemos una representación especial de la Universidad de Michigan que vienen a exponer en este escenario sus investigaciones. Estos escenarios sirven entonces para que consagrados investigadores compartan con nosotros su conocimiento, pero también sirve de escenario a investigadores nóveles que debutan en este escenario y que también comparten sus experiencias con nosotros.

Es sumamente reconfortante compartir con todos ustedes este evento, que ya va por su novena versión.

Señoras y señores presentes en los demás Recintos, agradezco su presencia, sobre todo a cada uno de esos investigadores, a cada uno de esos representantes de instituciones académicas que nos acompañan y que han venido a fortalecer este evento. Bienvenidos todos y gracias por su presencia.

Mtro. Jorge Sención,
Vicerrector Ejecutivo del Recinto Urania Montás

La investigación educativa permite que el docente replantee sus ideas y conocimientos sobre la práctica docente. Los resultados de las investigaciones permiten al docente tomar las mejores alternativas para la solución de los problemas que se les presentan en el aula, asegurando así mejores resultados académicos en sus alumnos.

El desarrollo de investigaciones educativas por parte de los docentes universitarios propicia la creación de nuevos conocimientos, promueve la reflexión evitando así que el docente se quede anclado en la repetición o asimilación acrítica de contenidos en muchas ocasiones desactualizados.

El desarrollo de las capacidades de investigación del personal docente, administrativo y del estudiantado constituye un aspecto fundamental en la estrategia del ISFODOSU y, evidentemente, espacios académicos como este congreso permiten a los docentes ejercitarse en el ámbito de la investigación educativa y generar un entorno favorable para la alfabetización y comunicación académica.

Ciertamente, existen grandes retos y en el ISFODOSU los hemos identificado y estamos trabajando para superarlos. Dos retos son: el desarrollo de capacidades de investigación de nuestro personal docente y otro es reducir la brecha existente entre las investigaciones y las prácticas en el aula, muy común en la mayoría de los países de nuestra región. Por ejemplo, investigaciones sobre el consumo de literatura científica por parte de los profesionales de la educación revelan que dicho consumo es muy pobre. De hecho, en la investigación del profesor norteamericano Glenn Latham (1993) se afirma que los profesores opinan que no merecía la pena el esfuerzo de leer literatura de investigación, y lo justificaban principalmente por dos razones: el lenguaje era demasiado técnico y no encontraban utilidad a las investigaciones educativas. Actitudes contrarias a la de profesionales de ingeniería, abogacía y medicina.

En los esfuerzos por cambiar la realidad antes descrita e introducir la investigación en la cultura de las instituciones formadores de docente y en la práctica educativa se han propuestos distintas estrategias: a) a través de la toma de decisiones políticas; b) a través de la sociedad, mediante la formación inicial y continua del profesorado, c) a través de la difusión y divulgación de investigaciones y, finalmente, d) a través de la organización de espacios académicos similares para la socialización de los resultados de las investigaciones.

Evidentemente participar en la inauguración de este 9.º Precongreso ISFODOSU IDEICE con el lema "Desarrollo curricular y prácticas innovadoras", representa para mí un gran privilegio al saber que estamos contribuyendo al fortalecimiento de la cultura de investigación del ISFODOSU, a la socialización de nuevos conocimientos y al desarrollo del hábito investigador entre docentes y el estudiantado. Celebro con todos ustedes la gran acogida reflejada en la alta participación de investigadores y asistentes que esta mañana nos acompañan en los distintos recintos. Ustedes serán siempre bienvenidos a esta universidad, la Pedagógica Dominicana.

Aprovecho esta ocasión para reconocer el gran trabajo que el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) está haciendo a favor del desarrollo de la investigación educativa en la República Dominicana. Al auspiciar programas como joven investigador y otras iniciativas que incentivan la investigación en nuestro país, y la socialización de las investigaciones, tal como este evento que hoy celebramos.

Han sido nueve años de apoyo incondicional en el montaje del Precongreso ISFODOSU-IDEICE. El trabajo interinstitucional, el acompañamiento y asesoramiento han favorecido significativamente al ISFODOSU para que sea hoy un centro donde convergen académicos para socializar los resultados de sus investigaciones educativas, favoreciendo el prestigio e imagen del ISFODOSU.

Detrás de toda esta positiva y maravillosa relación mutuamente beneficiosa se encuentra el Dr. Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del IDEICE. Para nadie es un secreto que el Dr. Julio Leonardo asumió sabiamente este evento como si fuese suyo. Ahora nos enorgullece reconociendo que hemos madurado y se siente complacido entregándonos su apoyo y confianza para que en lo adelante este Congreso pueda ser realizado enteramente por el ISFODOSU.

La senda está trazada y como fruto de la evolución del Precongreso ISFODOSU-IDEICE, este evento se llamará en lo adelante: Congreso Caribeño de Investigación

Educativa. Con este cambio aspiramos a convertirnos en un punto de encuentro para toda la región del Caribe y más allá para socializar temas de interés educativo para nuestra región.

Ya no existen fronteras, ni mares, ni océanos que nos aparten del conocimiento.

Damos la más cálida bienvenida a todos los participantes que tendrán unos pocos minutos -pero eficientemente utilizados- para compartir sus más importantes hallazgos. Bienvenidos sean los docentes del ISFODOSU, los docentes de universidades aliadas y docentes de centros educativos con los cuales tenemos estrecha relación. Todos ellos conforman un selecto grupo de investigadores en el área de la educación que, sin lugar a duda, marcarán significativos hitos en la evolución hacia la calidad de la educación dominicana.

Esta iniciativa congrega a centenares de personas de distintas universidades y nacionalidades, unidos en torno a unos objetivos compartidos distribuidos en cuatro cinco recintos del ISFODOSU: LNNM-EPH (Santiago), Urania Montás (San Juan de la Maguana), Juan Vicente Moscoso (San Pedro de Macorís), FEM en Santo Domingo y este año la cantidad de asistentes e investigaciones se ha incrementado al unirse por primera vez el recinto Eugenio María de Hostos, el cual aspira a elevar aún más el prestigio de la Educación Física y Recreativa. Todo esto nos lleva a un promedio de asistencia mayor a los años pasados. En total estimamos una asistencia de 1,250 personas. Démonos un caluroso aplauso a todos desde cada uno de los recintos, que se sienta en todo el país.

Al pasar de los años, las estadísticas de presentación y asistencias atestiguan el crecimiento de un evento académico cada vez más sólido y con mayor alcance. Para que se hagan una idea, en el año 2017 se presentaron 70 ponencias, en el 2018 se elevó a 90 y en el evento que hoy inauguramos esperamos la presentación de más de 130 investigaciones. Un verdadero hito en la historia del ISFODOSU y el IDEICE.

El programa que está en sus manos es muestra de la gran diversidad temática que se aborda y refleja versiones que responden a la problemática del sistema educativo dominicano, relacionado con el desarrollo curricular y las mejores prácticas en el aula, tales como:

1. Estrategias docentes de enseñanza-aprendizaje
2. Gestión institucional del Centro Educativo
3. Evaluación, políticas educativas públicas/el aprendizaje en la escuela dominicana
4. Estrategia docente e innovación
5. Familia, Escuela y Comunidad

Sintámonos orgullosos de ser maestros y seamos protagonistas y no meros espectadores de las rápidas transformaciones que el mundo experimenta hoy. Aprendamos y disfrutemos de los nuevos conocimientos que vamos a socializar y apliquémoslos en nuestras aulas para el beneficio del alumnado y de sus familias. Seamos conscientes de nuestro rol en la formación de los ciudadanos del futuro porque el maestro es indispensable y no puede intercambiarse o sustituirse.

Por favor, sentirse como en casa y disfrutemos de la sabia compañía de los que nos rodean el día de hoy.

"Solos podemos llegar más rápido; pero juntos, llegamos más lejos".

Andrea Paz,
Vicerrectora de Investigación y Posgrado

Discurso inaugural : El aula como espacio de desarrollo curricular

Salutaciones

Estimado Rector del ISFODOSU

Dr. Julio César Sánchez Maríñez

Vicerrector Ejecutivo Jorge Sención, anfitrión de este Recinto Urania Montás;

Vicerrectora de Investigación, Dra. Andrea Paz, y con ella a los demás Vicerrectores Ejecutivos de los demás Recintos que nos están viendo.

Autoridades del ISFODOSU.

Académicos, maestros, público en general y amigos de la prensa.

El Pre-Congreso ISFODOSU–IDEICE que hoy se inicia, se viste de una gran significación, diría incluso, simbólica. El nacimiento de la idea, en el año 2010, fue precisamente aquí, en el Recinto Urania Montás, cuando fui invitado a participar como ponente en las Jornadas Científicas que el Recinto organizó entonces. Una idea que nació de un intercambio de impresiones entre el Vicerrector del Recinto, Mtro. Rubén Zabala y quien les habla, en el desarrollo mismo de aquella actividad. Para ambos esta alianza debía ser capaz de generar espacios importantes y significativos, que incentivaran en todos los recintos del ISFODOSU, la pasión por la investigación, al mismo tiempo, que la oportunidad de compartir los hallazgos de estos estudios con académicos de las Instituciones de Educación Superior de la zona.

Al año siguiente 2011, precisamente un 11 de noviembre, llegamos a cabo nuestro Primer Precongreso. En aquel entonces 53 ponencias fueron presentadas por el conjunto de los recintos. Nueve precongresos realizados son la mejor evidencia de que aquel sueño se hizo realidad. Ya es una actividad que todos esperamos.

A lo largo de estos años, los docentes interesados en el estudio sistemático de la realidad educativa han tenido la oportunidad de compartir sus intereses y realizaciones en las diferentes actividades de divulgación que se han llevado a cabo. No ha sido "poca cosa", como reza el refrán popular. En estos nueve precongresos se han presentado 642 estudios, por más de 700 académicos. Para que tengamos una idea de lo que esto ha significado es que hemos pasado de 53 estudios presentados en el primer precongreso, a 122 que serán presentados en este 9.0 Pre-congreso ISFODOSU–IDEICE. Todos estos trabajos han engrosado la bibliografía nacional de estudios sobre los diferentes temas educativos.

Hoy se inicia un camino nuevo, el Precongreso se transforma, cual metamorfosis, en el Congreso Caribeño de Investigación Educativa para los próximos años. Por nuestra parte, podemos decir, "misión cumplida". El IDEICE se siente más que regocijado, orgulloso de haber sido parte importante, en el desarrollo de la cultura investigativa en los diferentes recintos del ISFODOSU. Nos sentimos en el deber de apoyar esta importante decisión, lo que significa que nuestra alianza estratégica institucional cobra, de pronto, matices nuevos.

Quiero aprovechar esta situación histórica interinstitucional, para poner de relieve un tema que sé que es de común preocupación, y se trata del tema de la calidad del docente de aula en nuestro país.

No es un secreto, pues la evidencia es pública y todos las conocemos, que nuestros estudiantes no parecen alcanzar las expectativas que a lo largo de los años de reforma nos hemos planteado. Tanto en los estudios nacionales como internacionales, los logros de aprendizaje distan mucho de lo que todos desearíamos.

Las dos últimas evaluaciones diagnósticas realizadas por la Dirección de Evaluación y Control del Ministerio de Educación hablan por sí solas: Una minoría de los estudiantes de 3º y 6º de primaria, alcanzan la categoría de "satisfactorio" en ambas evaluaciones. En 3º de primaria estos son el 12.20% y el 27.40% en lectura y matemática respectivamente. En el caso de 6º de primaria 27.40%, 4.10%, 18% y 15.60% en las asignaturas evaluadas (Lectura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza). Recordemos que en estas evaluaciones participan tanto los centros educativos públicos como privados.

En los estudios PISA, ICCS y ERCE, un porcentaje relativamente alto solo alcanza el nivel de "elemental". En las Pruebas Nacionales, que años tras años se aplican a los estudiantes de fin del Nivel, hoy solo en

el caso del bachillerato, estos resultados siguen siendo los mismos. Nuestros estudiantes, a lo largo de su trayectoria en el sistema educativo, apenas alcanzan a desarrollar de manera limitadas sus capacidades cognitivas e intelectuales. No les estamos ofreciendo las oportunidades necesarias para que puedan aprender de manera significativa.

Sabemos que hay diversos factores que explican estos resultados. Algunos de ellos propios de los estudiantes y sus contextos. Otros referidos a la gestión institucional y pedagógica que se desarrolla en los centros educativos. Acerca de este último tema, haremos ciertas precisiones y comentarios.

Se ha planteado a nivel internacional que "el maestro hace la diferencia". Es decir, la escuela compensa lo que el contexto social y familiar no puede desarrollar, sobre todo en las poblaciones más vulnerables.

La recién evaluación del desempeño docente llevada a cabo en el Ministerio de Educación revela que de los más de 60 mil docentes de aula evaluados el 2.90% alcanza calificaciones ponderadas igual o superior a 90 puntos; que el 23.90% alcanza calificaciones entre 80 y 89 puntos; y que la gran mayoría (73.20%) cae en las categorías de básico e insuficiente (o mejorable). Esta es una cuestión compleja, que incluso ya anteriormente han mostrado evidencias, que no se corresponden que lo esperado. En un estudio realizado por el IDEICE en el 2012 (Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente, como factor de éxito o fracaso escolar en el Primer Ciclo del Nivel Básico en República Dominicana), y en el cual se evaluó el conocimiento que el maestro del Primer Ciclo de Básica tenía acerca de la matemática que enseña en esos primeros cursos, el 63.3% de la muestra del estudio, no alcanza los 65 puntos. Un porcentaje muy mínimo tuvo calificaciones superiores a 90 puntos, y a nivel nacional, una docente alcanzó los 100 puntos. En una situación como la descrita en dicho estudio, ¿cuáles pueden ser las posibilidades de aprendizaje de las matemáticas de dichos estudiantes?

Como para ponerle la tapa al pomo, los resultados del recién pasado concurso de oposición para cargos docentes, nos proporciona una evidencia contundente acerca de los resultados de la formación docente en nuestro país. De un total de 54,679 profesionales inscritos en el concurso, que alcanzaran un puntaje mínimo total de 70 puntos fueron el 12.7%.

Es una situación de extrema gravedad, puesto que el resto de los docentes evaluados, es decir el 87.3%, cuenta con una certificación o diploma otorgado por una institución de educación superior, que "lo acredita" con los conocimientos generales y específicos para ejercer la carrera docente.

Estas informaciones deben mantener encendido el bombillo de "alerta". Si queremos una educación de calidad, es necesario contar con docentes de calidad.

Este es un tema que debe convocarnos a todos a la reflexión profunda y, quizás, a un "acto de contrición". Traigo de nuevo aquella frase que he dicho en múltiples ocasiones y que hoy repito con mayor fuerza: "No hay peor situación que un niño, una niña pobre estudie en una escuela pobremente gestionada", pues potencialmente su realidad de pobreza no crecerá matemáticamente, sino geométricamente.

Este no es solo un tema del propio docente, es un tema de la escuela, del distrito y la regional, del Ministerio de Educación y del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Más aún, este es un tema de cada una de las universidades que forman docentes, del propio gremio de los maestros y es un tema de la sociedad dominicana que, con sus impuestos, quiere, desea, anhela y necesita de una mejor educación, una educación que les asegure, sobre todo a los más pobres, que sus niños y niñas van a aprender, van a desarrollar todas sus competencias y habilidades. Una educación que agregue valor.

No es posible seguir como el avestruz. Ya no es posible argumentar lo que en la década de los 80, 90, e incluso, parte del 2000 era el principal argumento: "que el Estado no invierte lo necesario en educación". El presupuesto de la cartera educativa, en la educación preuniversitaria, casi alcanza el 30% del presupuesto nacional. Es decir, de cada 100 pesos invertidos por el Estado en el país, 30 se destinan a dicho sector.

Todos conocemos de los grandes esfuerzos que se vienen haciendo desde el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, y de otras instituciones de educación superior, como respuesta a este problema. Es necesario redoblar esfuerzos. Es tarea de quienes tienen las competencias de estudiar estos procesos y resultados de continuar con su labor de investigación sistemática, con la esperanza de aportar conocimientos para continuar los procesos de mejora, particularmente en todo lo que tiene que

ver con la gestión docente. Contar con docentes bien formados, es esencial para una educación de calidad. En la celebración del Día Mundial de los Docentes, que se celebra el 5 de octubre, la UNESCO el año pasado recordó a la comunidad internacional que "el derecho a la educación implica el derecho a docentes cualificados". Es un tema fundamental mejorar la calidad de la formación de los nuevos profesionales de la educación, y de los que están en ejercicio. Cada año que transcurre en estas condiciones, son miles de niños y niñas que se incorporarán a la adultez sin las competencias fundamentales para la vida adulta.

Se hace imprescindible que todos apostemos a un maestro–profesional de altas competencias y calidad. De un profesional que se reinventa continuamente en función de los nuevos retos que demanda la realidad misma y los sujetos que son parte de ella. El que los forma, el que se dedica al estudio e investigación del ejercicio de la profesión docente.

Sigamos buscando nuevas respuestas, y si estas dejan de ser efectivas, entonces cambiemos nuestras preguntas.

Muchas gracias.

Dr. Julio Leonardo Valeirón,
Director Ejecutivo IDEICE

9º PRE CONGRESO
ISFODOSU-IDEICE • 2019

HACIA EL CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL AULA

ESPACIO DE DESARROLLO CURRICULAR

CONFERENCIA-TALLER

Estrategias alternativas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes con rezago lector.

Mtra. Dinorah de Lima

En esta conferencia se analizará una metodología alternativa que se está desarrollando en el IDEICE con estudiantes repitentes de 3.º, 4.º y 5.º del Nivel Primario, que podría contribuir con superar el rezago lector. Se expondrán los criterios científicos que la sustentan, así como una descripción de los materiales didácticos y la investigación que será desarrollada para poner a prueba su validez científica. La efectividad de la propuesta sobre la comprensión lectora será puesta a prueba por medio de un estudio piloto en centros educativos, cuyos estudiantes mostraron bajos desempeños en la evaluación diagnóstica de 3.º y 6.º del MINERD. Con la metodología se pretende alcanzar una tasa del efecto de 0.40 propuesta por John Hattie, como criterio mínimo para considerar su eficacia.

DURACIÓN: 2:00 Hs.

Programa

CONTENIDO	ESTRATEGIA	RECURSOS	DURACIÓN
Los bajos desempeños en comprensión lectora en 3.º y 6.º del Nivel Primario.	Exposición	Power point	20 minutos
Análisis de posibles causas de bajos desempeños en comprensión lectora	Trabajo entre pares	Estudio de casos	15 minutos.
Factores externos e internos de la escuela, que inciden sobre el desarrollo de la comprensión lectora.	Exposición	Power point	20 minutos
Aportes que podemos realizar desde nuestro ámbito de acción	Trabajo entre pares	Respuestas a tres preguntas	15 minutos
Propuesta del IDEICE para revertir los bajos desempeños en comprensión lectora	Exposición	Power point	35 minutos
Sesión de preguntas y respuestas	Intervenciones de participantes		15 minutos

Recurso para entregar al público participante

ESTUDIO DE CASOS

Situación: lectura de un texto narrativo de una prueba de lectura para 2.º grado de Primaria.

Características de la niña: 9 años, 4.º grado del Nivel Primario, no repitente // Participó en la evaluación diagnóstica de 3.º de 2017.

El caso de María Josefina

Reporte de la lectura realizada por la niña:

"…Aunque leyó todo el texto, no logró decodificar todas las palabras de manera convencional, por ejemplo, leyó de-ón donde decía león. No obstante, usó estrategias interesantes para comprender algunas de las palabras que sí lograba decodificar. Por ejemplo, leyó a-gún dí-a y repitió "algún día" como en efecto decía el texto. Es decir que, en algunos casos, ella aplicaba (de manera consciente o inconsciente) su capacidad metacognitiva de buscar interpretar el sentido del texto. No obstante, aunque decodificaba algunas palabras de manera no convencional (a-gún), en ese caso logró interpretar el sentido. Sin embargo, al preguntarle después de su lectura sobre qué trataba el texto, contestó ´de nada´. No encontramos evidencia de que había logrado comprender algún aspecto del texto."

Fuente: D. de Lima y M. Rondón (2019). *El aprendizaje de la comprensión lectora después del tercer grado del Nivel Primario: dificultades y perspectivas.* Santo Domingo: IDEICE. (EN PRENSA)

Deliberación sobre el caso

1. ¿Cuál es la dificultad de María Cristina que le impide comprender su lectura a pesar de que puede decodificar?

2. ¿Cuál hipótesis tienen ustedes acerca de las posibles causas externas e internas a la escuela por las que María Cristina no diera muestras de haber comprendido su lectura?
3. ¿Qué podrían hacer ustedes para ayudar a María Cristina en su aprendizaje de la lectura?

Recurso para entregar al público participante

TRES PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

1. Si la situación de la comprensión lectora en el país es tan preocupante ¿De qué manera la investigación educativa podría tener alguna utilidad para cambiar esta situación?
2. ¿Cuál sería la línea de investigación necesaria para lograr esta mejora en la comprensión lectora?
3. ¿Cuáles alternativas podrían crearse para modificar esta situación de la comprensión lectora en los primeros grados?

9º PRE CONGRESO

ISFODOSU-IDEICE • 2019

HACIA EL CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL AULA

ESPACIO DE DESARROLLO CURRICULAR

PANELES POR RECINTO

9º PRE CONGRESO
ISFODOSU-IDEICE • 2019

HACIA EL CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL AULA

ESPACIO DE DESARROLLO CURRICULAR

RECINTO URANIA MONTÁS

Factores que inciden en el aprendizaje de los fundamentos del baloncesto en jugadores con edad de 11 a 13 años, en los clubes de la zona urbana del municipio de San Juan de la Maguana, 2018.

Ángel Modesto Ventura

Introducción

El baloncesto es un deporte que ha crecido al desfilar de los años, debido a esto se crearon normas y reglas de juego que hacen cada día, más competitiva esta disciplina. En los equipos de baloncesto existe un director técnico, enfocado a orientar a sus miembros mediante estrategias de juego, que enseña a cada uno. El diálogo, entre los entrenadores y jugadores se realiza de manera técnica; con el fin de que exista una comunicación equilibrada entre todos los miembros del equipo. La forma en que se comunican en este tipo de deporte se ve reflejada en los fundamentos técnicos del baloncesto, de los cuales se expondrán los aspectos más relevantes.

Durante el proceso de observación en la experiencia del sustentante, los jugadores de los clubes de baloncesto del casco urbano del Municipio de San Juan de la Maguana, presentan dificultad en la ejecución de los fundamentos técnicos del baloncesto, al momento que realizan el juego.

El diagnóstico como producto de observación y acompañamiento, realizado por el responsable de este estudio, arrojó una serie de debilidades, las cuales se nombran a continuación: dificultad para realizar el pase con seguridad y precisión, al realizar el tiro con una mano con seguridad y dificultad para realizar el pase con los dos pies en el suelo.

El propósito fundamental de esta investigación es determinar los factores que inciden en el aprendizaje de los fundamentos del baloncesto en jugadores con edad de 11 a 13 años, en la zona urbana del Municipio de San Juan de la Maguana.

Fundamentación teórica

De acuerdo con Sáenz, P. (2005), estas son diversas razones por las que jóvenes talentos no han llegado a la alta competición. A continuación, describimos las que han aparecido:

- Desarrollo antropométrico y físico precoz, lo que da mucho rendimiento en categorías inferiores, pero posteriormente se estancan.
- Cuando se destaca en categorías inferiores es fácil que se traduzca en falta de humildad.

Mondoni, M. (2013), sostiene que los siguientes son una serie de ejercicios para la mejora e integración de los fundamentos básicos del baloncesto.

1. Bote en parado, en movimiento, alrededor de la pista, siguiendo las líneas del campo, en el medio campo.
2. En medio de la pista, botar siguiendo las instrucciones de señales del Instructor (voz, silbato, golpeo, palmas), cambio de velocidad, de dirección, cambio de mano, reverso.
3. Botar por la pista siguiendo un camino previamente marcado.
4. Botar con dos balones, sobre el mismo terreno y en movimiento.
5. "Juego de la statua"
6. "Atrápalo

Burgos, E. (2015) establece que el aprendizaje deportivo es un cambio relativamente permanente en la conducta producto del entrenamiento y de la experiencia. Constituye tanto un proceso de adaptación al entorno como la progresión de sucesivos ajustes que pasan de lo simple a lo complejo.

Buceta (2003), expresa que la práctica del baloncesto como cualquier deporte de competición, es un instrumento muy valioso en el proceso formativo de los jóvenes, pero para ello tiene que cumplir unos requisitos que deben ser considerados, siendo la responsabilidad de los directivos, los padres y los entrenadores, asegurarse de que tales requisitos están presentes.

Según López y García (2010), el baloncesto es un deporte en el que intervienen muchos y diferentes factores, como pueden ser la velocidad de movimientos, la altura, el lanzamiento a la canasta, una gran visión, la táctica, la estrategia, entre otros.

Por su parte Montero (2002), entiende que la integración se puede definir como "el proceso de interacción entre los miembros de un grupo, cuyos componentes poseen intereses heterogéneos, pero con un objetivo común que provoca un ajuste recíproco entre los mismos, y una toma de conciencia individual de identificación con el grupo.

Paglilla, et al (2005), acerca de las estrategias grupales, señala que además de los aspectos referidos al mejoramiento de las capacidades físicas, técnicas y estrategias tácticas, uno de los aspectos fundamentales para tener en cuenta en el rendimiento de un equipo deportivo es la dinámica interna y la continua interacción que se produce entre los integrantes del plantel deportivo (jugadores, cuerpo técnico y operadores de campo).

Según Pinillos (2002), la motivación puede definirse como «el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo».

Metodología

Este es un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo. Para la realización del presente estudio, se emplearon una serie de métodos y técnicas, como se detalla a continuación.

Observación: permitió precisar las evidencias acerca de las limitaciones en la realización de los fundamentos del baloncesto, en los jugadores en edad de 11 a 13 años.

La encuesta: fue aplicada a los jugadores la cual permitió conocer el nivel de aprendizaje de los fundamentos del baloncesto.

Estudio de fuentes documentales: sirvió para la fundamentación teórica del objeto y el campo de acción de esta investigación, así como de la propuesta didáctica.

Métodos matemáticos y estadísticos: fueron utilizados para la elaboración, validación, aplicación y el procesamiento de los instrumentos.

Este estudio se llevó a cabo en el municipio de San Juan de la Maguana con los jugadores y entrenadores de los clubes de baloncesto en zona urbana con una población total de 101, distribuido de la siguiente manera: 94 jugadores y 7 entrenadores de igual número de clubes.

Para el estudio empírico se tomó la población total de 94 jugadores que reciben entrenamientos en las diferentes canchas del Municipio de San Juan de la Maguana. También los 7 entrenadores de igual cantidad de clubes, que representan el 100%.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos del presente estudio consistieron en 2 cuestionarios, uno dirigido a los entrenadores con 7 preguntas cerradas y otro para los jugadores con 5 ítems cerrados, se aplicaron con el objetivo de obtener los mejores resultados.

El procedimiento que se llevó a cabo después de haber administrado los instrumentos de recolección de las informaciones fue el siguiente: se recogieron los datos, se organizaron, se consolidaron, luego fueron tabulados, después se presentan en gráficos y al final se analizaron. Esto permitió llegar a las conclusiones de lugar.

Resultados

En el mismo sentido, los entrenadores utilizan más el juego que las prácticas para la enseñanza de los fundamentos del baloncesto, a mi entender debería ser lo contrario, sin dejar de trabajar la parte teórica de los fundamentos del baloncesto, ya que los jugadores presentan debilidad en cuanto al conocimiento teórico de los fundamentos de este deporte.

El 71% de los entrenadores consideró que siempre utiliza buena metodología para enseñar los fundamentos del baloncesto, el 57% indicó que a veces es el video una estrategia usada por estos para la enseñanza de este deporte, además que siempre emplea el juego como principal estrategia para enseñar los fundamentos del baloncesto.

Un 42% sostuvo que siempre sustenta su práctica de la enseñanza de los fundamentos del baloncesto en una base teórica.

Con respecto a esto, un 96% de los jugadores señaló que nunca el entrenador usa el video para enseñarles los fundamentos del baloncesto, el 74% indicó que nunca toma en cuenta el entrenador la teoría en la enseñanza de estos fundamentos.

Por otro lado, el 71% sostuvo que nunca su entrenador usa charlas y conferencias para enseñarles los fundamentos del baloncesto.

Un 42% de los encuestados valoró como muy alta el entrenamiento que realizan, otro 42% señaló ser alta; en cuanto a la valoración acerca del rendimiento de los jugadores el 57% de los entrenadores lo valoró como alta.

El 83% de los jugadores valoró como alta el entrenamiento que realiza el entrenador, también el 82% valoró como alta su rendimiento como jugador.

De acuerdo con las observaciones la valoración acerca del entrenamiento que realizan los entrenadores y el rendimiento de los jugadores en el 57% de los casos es alta.

El 86% de los entrenadores señaló que siempre corrige los alumnos durante la enseñanza de los fundamentos del baloncesto, El 61% de los jugadores señaló que nunca es evaluado en la realización de la práctica de los fundamentos del baloncesto, el 38% señaló que a veces le corrige durante la enseñanza; el 36% afirmó que a veces el entrenador le cuestiona sobre la base teórica de los fundamentos del baloncesto y adema según el 34% nunca cuando rompe las normas establecidas en los fundamentos de este deporte su entrenador le amonesta.

Se pudo evidenciar que el 86% de los entrenadores a veces cuestiona a sus alumnos sobre la base teórica de los fundamentos del baloncesto, el 57% casi siempre corrige los alumnos durante la enseñanza y evalúa en estos la práctica y, a veces, los amonesta cuando infringen las normas establecidas en los fundamentos del baloncesto.

Resumiendo lo anterior, se puede indicar que el nivel de dominio que poseen los jugadores con edad de 11 a 13 años de los fundamentos del baloncesto es bajo, esto es muy lamentable, porque si no se ejecutan de forma correcta los fundamentos técnicos del baloncesto, los jugadores no aprenderán este deporte y no serán incluidos en los juegos o las competencias que se realicen en el futuro, lo que puede provocar desmotivación.

Conclusiones

- Las mujeres de la categoría juvenil practican poco el deporte del baloncesto, puesto que se evidenció que todos los entrenadores y jugadores consultados son de sexo masculino.
- La mayoría de los clubes estudiados cuentan con espacio físico o cancha adecuada, los tableros, poseen aros y mallas, suficientes balones y, a veces, reciben recursos de alguna institución para llevar a cabo la enseñanza de los fundamentos del baloncesto.
- Las estrategias que emplean los entrenadores en la práctica de los fundamentos del baloncesto son: charlas y conferencias para enseñar los fundamentos del baloncesto y utilizan el juego como principal estrategia de enseñanza.
- Entre las estrategias que no utilizan están los videos y nunca sustentan las prácticas de la enseñanza de estos fundamentos en una base teórica.
- Entre las estrategias o técnicas que deben contemplarse para promover el aprendizaje: Orientar a sus jugadores sobre la base teórica de los fundamentos del baloncesto, corregirlos durante la enseñanza, evaluar en éstos la práctica y amonestarles cuando infringen las normas establecidas.
- El nivel de dominio que poseen los jugadores con edad de 11 a 13 años de los fundamentos del baloncesto es bajo, esto debido a que presentan dificultades a la hora de ejecutarlos.

Referencias bibliográficas

Buceta, J. (2003). *El papel del baloncesto en el desarrollo y la formación de los jóvenes*. Suiza: Fiba.

Gómez, V. (2007). *Estructura Metodológica de la Caracterización del Baloncesto y el Pase*. Guatemala: Universidad de San Carlos.

Hernández, J. (2008). *Jornadas Técnicas de Baloncesto Femenino "Ciudad de Burgos"*. España.

López, A. y García, A. (2010). *El aprendizaje de la técnica individual en baloncesto*. España: Universidad de Murcia.

Made, Y. y García, L. (2014). *Sistema de Acciones que Contribuyan al Desarrollo de la Motivación por el Baloncesto Femenino, en las Estudiantes del Nivel Medio en el Liceo Experimental de la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Santo Domingo: UASD.

Martín, M. (2010). *El Pase*. Delegación Segoviana de Baloncesto. España: Asociación Castellana de Entrenadores.

Montero G. (2002). *"Reflexiones acerca de la integración"*. Colección del Premio al pensamiento caribeño, 18 pp. Editor Gobierno, estado de Quintana Roo, México.

Novas, D. y Solano, F. (2015). *Fortaleciendo los fundamentos básicos y técnicos en la disciplina del baloncesto con estudiantes del primer ciclo del Nivel Secundario en el Liceo Ana Dilcia Santana del Distrito Educativo 18-02*. Distrito Municipal El Palmar Provincia Bahoruco, República Dominicana.

Orosco, H., Veloz, M. y Raymundo, S. (2015). *Mejorando el dominio de los fundamentos básicos del baloncesto (dribling, pase y tiro) de los estudiantes de 6to A de la Escuela Inicial y Básica Félix Mota*, Distrito Educativo 03-02. Azua: ISFODOSU.

Paglilla, R. y Paglilla, D. (2005). La dinámica grupal de equipos deportivos. Planificación y conducción de equipos. Argentina.

Pinillos, J. (2002). *Principios de psicología.* Madrid, España: Alianza Universal.

Planells, J. (2000). *Gran enciclopedia de los deportes tomo 2*. Editorial Cultura S.A.

Estilos de vida saludables en los docentes de Educación Primaria, Distrito Educativo 02-05, San Juan de la Maguana, 2018-2019.

Flor Berenice Fortuna Terrero

Introducción

Según Guerrero, J. (2004), la era moderna ha traído consigo cambios en los estilos de vida de la población mundial favorecidos por los medios publicitarios, la tecnología, el ambiente laboral, el estrés, las migraciones y la transculturación, entre otros. Estos elementos van generando la lenta pérdida de hábitos relacionados con estilos de vida saludables por otros, que ofrecen pocos beneficios a la salud individual y colectiva.

El ejercicio físico al aire libre, la ingesta de alimentos sanos, naturales y no procesados, la ingesta regular de agua, entre otros, han sido sustituidos por horas frente al televisor o el computador, la ingesta de alimentos procesados, la focalización y la ingesta de alcohol, el consumo del tabaco y el sedentarismo. Esta situación ha generado la preocupación de instituciones internacionales que buscan intervenir en la población para promover los estilos de vida saludables.

En efecto, las funciones realizadas por los docentes, desde el inicio del año escolar, y algunas veces en su tiempo libre, asociadas a la interacción, que forzosamente tienen con el alumno, los padres de familia, administrativos y directivos provocan malestares psíquicas y psicosomáticas.

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer que la población docente presenta modos de vivir que la lleva a crear estilos de vida particulares, en concordancia a las características propias del ambiente en el que se desarrollan sus actividades cotidianas.

El objetivo principal de esta investigación ha sido determinar los estilos de vida saludables en los docentes de educación Primaria del Distrito Educativo 02-05. Así mismo, indagar sobre los hábitos de alimentación que practican; conocer el tipo de actividad física que realiza el personal docente para mantener una salud adecuada y determinar los estilos de vida saludable de los docentes según recreación y manejo del tiempo libre y sueño.

Fundamentación teórica

De acuerdo con Bennasar, M. (2014) el estilo de vida está referido a "los comportamientos de una persona, tanto desde un punto de vista individual como de sus relaciones de grupo, que se construye en torno a una serie de patrones conductuales comunes". Mientras que Gutiérrez (2000) lo define como "la forma de vivir que adopta una persona o grupo, la manera de ocupar su tiempo libre, el consumo, las costumbres alimentarias, los hábitos higiénicos".

Investigadores tales como Cols, (2012); Bennasar, (2014) y Gutiérrez (2000) afirman que dentro de una determinada sociedad no hay un único estilo de vida saludable sino muchos, cualquiera que sea la definición de salud que se adopte. El estilo ideal de vida saludable no existe, afortunadamente, porque implicaría que sólo una cierta manera de afrontar diariamente la realidad en la que se vive es saludable.

Según Maya L. (2001), los factores de vida saludables apuntan hacia una actitud positiva que enfoca la búsqueda del bienestar propio del individuo mediante acciones, conductas o costumbres que, junto al entorno en el cual se desenvuelven, se conjugan como un sistema continuo de actos que producen un impacto en el ser humano. Como afirma la Guía para universidades saludables, que "La salud es construida y vivida por las personas en su ambiente cotidiano donde ellas trabajan, aprenden, juegan y aman".

Carrillo, H. y Amaya, M. (2015), el estilo de vida en relación con los docentes se puntualiza en las conductas del individuo para cumplir sus planes de acuerdo con la disponibilidad de su tiempo; ya que el docente es aquella persona que se dedica a enseñar y guiar a los estudiantes para su formación profesional y personal, desempeñando un rol importante en la vida de sus estudiantes. Por consiguiente, el estilo de vida del docente está enmarcado en la vida que lleva en su trajinar laboral y familiar como un profesional, fuera o dentro de la institución educativa.

Medina, A. (2013), señala que un estilo de vida saludable genera una repercusión directa y positiva en la salud a nivel físico y nivel psicológico, en general los efectos más importantes se evidencian en: una buena salud, mayor energía y vitalidad, mejor estado de ánimo, reducción en los niveles de estrés y mejor descanso.

Martínez, A. (2016) los hábitos para llevar un estilo de vida saludable son los siguientes: Alimentación saludable, actividad física regular, mantener un peso adecuado, evitar el tabaco y el alcohol, dormir bien, controlar el estrés, realizar las pruebas preventivas recomendadas y mantener relaciones sexuales seguras.

Metodología

El presente estudio se llevó a cabo con los tipos de investigación: exploratoria, descriptiva, de campo, cuantitativa y cualitativa. El universo de estudio está compuesto por 1,915 docentes de educación primaria del Distrito Educativo 02-05, San Juan Este, participaron 105 docentes. El método de selección de la muestra fue no probabilístico por conveniencia. En cuanto a los criterios de inclusión se consideraron todos los docentes contratados por el MINERD y se excluyó a los docentes que se dedicaban sólo a trabajos administrativos.

La construcción de la variable se llevó a cabo a partir del objetivo general de la investigación: determinar los estilos de vida del docente. Las variables fueron: Estilo de vida saludable y sus dimensiones: Hábitos de Alimentación, Ejercicios, Autoestima, Descanso, Ocio, Nivel de Sustancias Tóxica y Acciones para fomentar estilos de vida.

Dentro de las técnicas que se utilizaron están: revisión bibliográfica, análisis documental, observación y la encuesta. Se utilizó un cuestionario validado de Prácticas y Creencias Sobre Estilos de Vida por juicios de expertos.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación, se procedió a realizar un proceso de levantamiento de informaciones y aplicación del instrumento a los docentes de educación Básica, con previa aprobación formal de la dirección de los centros educativos donde laboran los docentes objeto de estudio.

Una vez concluida la etapa del levantamiento de datos, se procedió a analizar los resultados que fueron colocados en una base de datos usando Microsoft Excel para Macbook versión 2016 creada a partir del registro de las respuestas de los cuestionarios. Se realizó un análisis de datos mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics 24.0, se obtuvieron las frecuencias absolutas y relativas de las variables cualitativas; media y desviación estándar de las variables cuantitativas.

Resultados

La muestra estuvo conformada por un total de 92 docentes donde el 44% (41) fueron mujeres y el 56% (51) hombres. La edad promedio fue de 46 años.

Uno de los objetivos fue demostrar los conocimientos que tienen los docentes sobre estilo de vida saludable.

En lo que respecta a los conocimientos que tienen los docentes sobre estilo de vida saludables, la gran mayoría, un (63%), expresaron que entre estos estilos están: alimentación sana y ejercicios; mientras que, por otra, parte la gran minoría de los docentes (20%) no dio ninguna respuesta.

Correspondiente a Identificar los hábitos alimenticios de los docentes, se detalla lo siguiente: los docentes manifiestan que siempre (37%) consumen entre cuatro y ocho vasos de agua al día. En cuanto a si su alimentación incluye vegetales frutas, panes, cereales, productos lácteos, granos enteros y fuertemente adecuados en proteínas; más de la mitad de los docentes (57%) respondieron que siempre es así. Menos de la mitad (40%) sostuvo que a veces come pescado y pollo, más que carnes rojas.

Con respecto a las actividades físicas que practican los docentes, se detalla lo siguiente: menos de la mitad (47%) de los docentes a veces hace ejercicios, caminan, trotan o juegan con algún deporte y un (43%) dijo que siempre. Otro 47% a veces realiza ejercicios que le ayuden al funcionamiento cardiaco (spinning, cardiobox, aeróbicos, baila y zumba).

Relativo a la respuesta del objetivo sobre las acciones que realiza el centro educativo para fomentar el estilo de vida saludable en los docentes; una gran parte de los docentes (50%) no respondió, no se obtuvo ninguna respuesta por parte de ello. 17% dijeron supervisión de los alimentos; y una minoría de los docentes (10%) manifestó lavarse la mano antes de ingerir alimentos, velar que sean preparados con higiene.

En cuanto a la percepción que tiene el docente de sí mismo el 43% declararon que siempre van al médico de forma preventiva por lo menos una vez al año. Respecto a si observa en su cuerpo con detenimiento para detectar cambios físicos; el 50% de los docentes afirmó que siempre.

Más de la mitad de los docentes (63%) manifestaron que siempre obedecen las leyes de tránsito sea peatón o conductor; en efecto, 73% de los docentes dijeron que siempre como conductor o pasajero usa el cinturón de seguridad.

Dentro de los hábitos de descanso y ocio que poseen los docentes, menos de la mitad (40%) siempre incluye momentos de descansos en su rutina diaria; respecto al compartimiento de la familia y/o amigos en su tiempo libre, más de la mitad (53%) dijeron que siempre.

En cuanto al nivel de sustancias tóxicas que utiliza el docente, la gran mayoría (87%) dijeron que nunca fuma cigarrillo o tabaco; por otro lado, en un alto porcentaje (93%) expresaron que nunca fuma más de media cajetilla de cigarros en la semana.

Conclusiones

- Entre estos estilos están: alimentación sana y ejercicios. Los docentes tienen conocimiento sobre vida saludable y cómo llevarla.
- Dentro de los hábitos alimenticios de los docentes se encuentran los siguientes: consumen entre cuatro y ocho vasos de agua al día; en su alimentación incluye vegetales frutas, panes, cereales, productos lácteos, granos enteros y fuertemente adecuados en proteína.
- Se determinó que dentro de las actividades físicas que practican los docentes están: hacen ejercicios, caminan, trotan o juegan con algún deporte y de relajación.
- En cuanto a las acciones que realiza la gestión del centro educativo para fomentar el estilo de vida saludable, no respondieron, no hacen ninguna actividad o acciones.
- Respecto a la percepción que tienen los docentes de sí mismo declararon que siempre van al médico de forma preventiva por lo menos una vez al año; realizan exámenes de colesterol, triglicérido y glicemia una vez al año.
- Se evidenció que los docentes siempre obedecen las leyes de tránsito, sea peatón o conductor; usa el cinturón de seguridad.
- Dentro de los hábitos de descanso y ocio que poseen los docentes, siempre incluye momentos de descansos en su rutina diaria.

Referencias bibliográficas

Acuña, Y. y Cortes, R. (2012). Promoción de estilos de vida saludable área de salud de esparza. Tesis de maestría. Instituto Centroamericano de Administración Pública. San José, Costa Rica.

Aparicio, M. (2011). Lista de Estilo de Vida del Docente. Obtenido de España. Documento en línea: http/ www/ lista de estilo de vida del docente. /http

Arriagada, E. (2014). Una Revisión De Los Estilos De Vida De Estudiantes Universitarios Iberoamericanos. Cuba: Scielo.

Arrivillaga, L. (2010). Guía para Universidades Saludables yotras Instituciones de Educación Superior. CHILE: Universidad de Chile.

Ayan, S. y Kocacik, F. (2010). The Relation between the Level of Job Satisfaction and Types of Personality in High School Teachers. Australian: Journal of Teacher Education, Vol. 35, (1).

Barragán, L. y De las Mercedes, A. (2014) Estilos de Vida Saludables en Personal Docente, Administrativo y de Apoyo de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Guayaquil 2015" Universidad de Guayaquil Facultad de Ciencias Médicas. Obtención del título de Licenciada/o en Enfermería.

Bennasar, V. (2014). Estilos de vida y salud en estudiantes universitarios: la universidad como entorno promotor de la salud. España: TDR. Obtenido de Documento en Línea: http://www.tdx.cat/handle/10803/84136

Buonafina, I. (2013). La importancia de un estilo de vida saludable [En línea] Disponible en: http://vidasaludable.com/la-importancia-de-un-estilo-de-vida-saludable/ (Consultado: 06/08/2018)

Canario, R. (2010). El docente del siglo 21. España. Editorial Rojas.

Carrillo, H. y Amaya, M. (2008). Estilos de Vida Saludables de las Enfermeras Docentes de la Escuela de Enfermería de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Obtenido de Documento en Línea: http://www.index-fcom las casa/documentos/lco/28 php.

Cols, C. (2012). Estilos de vida. Obtenido de Documento en Línea http://ocw.um.es/gat/contenidos/palopez/contenidos/estilo_de_vida.html

Couceiro, J. (2005). Estilo de vida saludable para analizar factores de riesgo en profesores del Instituto de Educación Media (IEM) de la Universidad Nacional de Salta (UNSA) en Argentina. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Salta.

Espinoza, L. y Rodríguez, R. (2011). Hábitos de alimentación y actividad física en estudiantes universitarios. Chile. Revista Chilena de Nutrición. Diciembre, vol. 38, No. 4.

Fortuna, F. y Paniagua, A. (2015). El Síndrome de Burnout. San Juan de la Maguana. ISFODOSU, Recinto Urania Montás. pp. 91-92

Gonzales, K. y Rodríguez, Y. (2015) Estilo de Vida y Factores Biosocioculturales de los Docentes de la Institución Educativa República de Chile - Casma, 2012.

Guerrero, J. (2004). Caracterización de los estilos de vida de los escolares de las Escuelas Básicas Nacionales de la Parroquia Juan de Villegas como factores de riesgo para el desarrollo de enfermedades crónicas, Estado Lara. Tesis de maestría. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto, Venezuela.

Guerrero, L. y León, A. (2010). Estilo de vida y salud. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes. Revista Educere, vol. 14, núm. 48, enero-junio.

López, I.; Vivanco, Z. y Mandiola, E. (2006). Percepción de los alumnos sobre su primer año de universidad. Facultad de medicina Universidad de Chile. Revista Educación Médica. Septiembre, vol. 9, No. 3.

Maya L. (2001) Estilos de Vida Saludables: Componente de la Calidad de Vida Editorial Funlibre. Costa Rica.

Medina, A. (2013). Beneficios de un Estilo de Vida Saludable. [En línea] Disponible en: https://escolasaude.sergas.es/Docs/EGSPC/pilula/05.../lc_550105_doc05.pdf (Consultado: 06/08/2018)

MINERD (2016). Diseño Curricular del Nivel Inicial. Santo Domingo, R.D.

OMS. (2014). Estilos de vida saludable e indicadores. Ginebra: OMS.

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004). Dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas: Informe de una consulta mixta de expertos OMS/FAO. Ginebra. Serie de Informes Técnicos de la OMS No. 916.

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud: Actividad Física en los jóvenes. Ginebra.

Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2010). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud: Actividad Física en los jóvenes. Ginebra.

La participación de la familia en la implementación de programas educativos desde la gestión del centro José Altagracia Mateo, del Distrito Municipal las Maguanas, Hato Nuevo, año 2018-2019.

Dominga De los Santos Ventura

Introducción

La familia y la escuela comparten un objetivo común, la formación integral de niños y niñas, a lo largo de distintos periodos del desarrollo humano, así como del proceso educativo.

Estas dos instituciones necesitan converger para garantizar la estabilidad y el equilibrio para una formación adecuada de sus representado, refiriéndose a la participación activa de los padres y representante, comunidades locales, docentes y directores, todos unidos como fuerza viva, para desarrollar una buena gestión de calidad. Sabemos que actualmente la situación de País está atravesando un desequilibrio social profundo, tales como la violencia de varios tipos, en el hogar, medios televisivos y la misma sociedad, a eso se le agrega la falta de valores en el hogar.

En el caso de la República Dominicana, uno de los problemas esenciales generados en las escuelas se produce a partir de la masificación, uniformación y limitación del ámbito potencial del sujeto para que ésta funcione, presentándose el sacrificio propio del individuo en nombre de un sistema de valores escolares.

Este problema tiene consecuencias críticas en los niños no solo por sus peculiares condiciones de indefección, sino además por el impedimento que ello representa en el desarrollo de habilidades y aptitudes para la vida.

Complementario con este presupuesto podemos afirmar que socialmente se avala el hecho de ciertos dispositivos escolares de ejercer la disciplina, entre otros, que de alguna manera legitiman comportamientos poco pedagógicos en el trato cotidiano de los niños.

Los propósitos de esta investigación son:

Describir la función de la familia en la implementación de programa educativo desde la gestión del centro José Altagracia Mateo, del Distrito Municipal Las Maguanas Hato Nuevo, año 2018-2019.

Describir el acompañamiento del entorno familiar en la gestión del centro José Altagracia Mateo

Fundamentación teórica

Sobre el papel de los padres en el desarrollo de la competencia social, Moore (2007) refiere que los padres se interesan por las interacciones más tempranas de sus hijos con sus compañeros, pero con el paso del tiempo, se preocupan más por la habilidad de sus hijos a llevarse bien con sus compañeros de juego, asimismo Moore postula que en la crianza de un niño, como en toda tarea, nada funciona siempre, se puede decir con seguridad, sin embargo, que el modo autoritario de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos (pasivo y autoritario) en lo que es facilitar el desarrollo de la competencia social del niño tanto en casa como en su grupo social.

De acuerdo con McClellan y Katz (2006) durante las últimas dos décadas se han acumulado un convincente cuerpo de evidencias que indica que los niños alrededor de los seis años, al alcanzar un mínimo de habilidad social, tienen una alta probabilidad de estar en riesgo durante su vida.

Muchas son las definiciones y los puntos de vistas que se han planteado con relación a la gestión educativa. La Secretaría de Educación Pública de México (SEPM) por ejemplo la define así: "La gestión educativa es el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretender alcanzar. Se caracteriza por una visión más amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver una situación o alcanzar un fin determinado" (2009, p. 41).

Martínez (2012) hace una comparación entre gestión y administración concluyendo que el concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye. La organización escolar es

junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión, y esta requiere siempre un responsable, que ha de tener capacidad de liderazgo; sin embargo, la gestión escolar no es sólo la función del director, pues incluye el trabajo colegiado y los vínculos que se establecen con la toda comunidad externa.

Según Barrios Veloso y Vásquez Martínez (2012), el modelo para la participación de madres y padres de familia en la educación según tiene las siguientes características: dinámico, colaborativo, incluyente, está centrado en el aprendizaje, está orientado al desarrollo de competencia, manifiestan su identidad y pertenencia a la comunidad.

Vásquez (2010) en su tesis "Gestión Pedagógica del trabajo docente a través de grupos cooperativos" menciona los estilos de gestión considerados por Casassus (2000, p. 7-17): normativo, prospectivo, estratégico, estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional.

Es necesario conservar la unidad familiar, fomentándoles a los hijos la necesidad de trabajar juntos, no importando la complejidad de las actividades que se tengan que realizar. Los buenos hábitos, las buenas costumbres y los valores (morales, espirituales, etc.) deben mantenerse siempre activos dentro de la familia.

Metodología

La investigación es de enfoque cuantitativo, descriptivo, de campo y evaluativo.

En el centro objeto de investigación, existe una población de 236 estudiantes, 236 padres y 19 docentes para un total general de 491. La muestra está compuesta por 44 estudiantes de los grados sexto de Primaria, primero y segundo de Secundaria y 10 docentes para un total de 98 equivalente al 20% de la población general. La muestra se tomó al azar, por conveniencia. Para la elección de los padres se tomó uno por estudiante

Dentro de las principales técnicas que se utilizaron en la recolección de los datos, están: consultas a través de tesis, monográficos, libros, periódicos e Internet y otras fuentes obteniendo informaciones y datos referentes a dicho tema; Encuesta a través de la aplicación de instrumentos que fueron dirigidos a los actores involucrados en la investigación y la observación para evidenciar la integración de la familia en las actividades del centro educativo y fotografías para tener evidencias del trabajo de campo.

Para la recolección de los datos se aplicaron cuestionarios que fueron dirigidos a los docentes, estudiantes y padres de la escuela con el fin de lograr los objetivos propuestos en esta investigación.

Luego de la recolección de los datos, se procedió a su procesamiento y tabulación, para luego realizar la presentación de los resultados en tablas, con sus respectivas descripciones estadísticas. Además, se llevó a cabo un análisis e interpretación de los datos por objetivo, tomando en cuenta los hallazgos más relevantes del estudio.

La digitación de las informaciones se llevó a cabo en el programa Microsoft Word 2013, utilizando el tipo de letra Arial, tamaño 12, a espacio y medio. En cuanto al procesamiento de los datos, éste se realizó en el programa Estadístico Microsoft Excel 2013.

Resultados

En cuanto a los padres de familia que apoyan la digestión educativa, la mayoría de los docentes (90%) indicaron que son más de 20 familias. Por otro lado, menos de la mitad de los docentes (40%) manifestaron que realizan visitas domiciliarias quincenal y mensual. Es importante resaltar también que la mitad de los docentes (50%) expresaron que reciben visitas de los padres de familia en el aula de clase y que conoce una parte de ellos.

Los resultados obtenidos en esta investigación reafirman que el acompañamiento del entorno familiar, y especialmente de los padres y madres, tiene un efecto valioso en el desempeño escolar de los niños. Por tanto, el buen funcionamiento del centro y el mejoramiento del desempeño de los estudiantes es un desafío que no solo depende de la escuela, sino también de las familias.

En cuanto al apoyo de los padres de familia, menos de la mitad de los docentes (40%) expresaron que tienen mucho apoyo y suficiente apoyo, respectivamente. Por otra parte, un porcentaje considerable (40%) manifestó que realiza reuniones con los padres de familia mensual y trimestralmente, además de que comunican siempre a los padres de familia los problemas educativos (50%).

En otro orden, más de la mitad de las familias (64%) manifestaron que sí conocen los problemas de la escuela de sus hijos. Tomando en cuenta que una gran parte de las familias expresaron que dialogan con sus hijos los problemas de la escuela. Es importante resaltar que más de la mitad de las familias (66%) indicaron que conocen los maestros de sus hijos y afirman que regularmente reciben visitas de los maestros de sus hijos.

En cuanto a la relación interpersonal con sus estudiantes, la mitad de los docentes (50%) manifestaron que es muy buena.

Menos de la mitad (48%) de las familias indicaron que es muy buena su relación interpersonal con sus hijos, mientras que la menor parte (32%) es buena.

En cuanto la relación con el maestro, más de la mitad (57%) de las familias indicaron que es muy buena. La mayoría de los estudiantes (75%) expresaron que es muy buena la relación que existe con sus padres. Y más de la mitad (59%) de los estudiantes manifestaron que es muy buena la relación interpersonal con su maestro.

En esta investigación se determinó que un porcentaje considerable (41%) de las madres ayudan a sus hijos a realizar las tareas, quizás a ello se deba que afirma la mayoría (48%) que tienen muy buena relación interpersonal con sus hijos y que conoce y dialoga los problemas de la escuela con sus hijos. Además, se debe resaltar que la mayoría de las familias encuestadas (75%) indicaron que asisten siempre a las reuniones de la escuela.

Conclusiones

Los padres de familia que apoyan la gestión educativa, la mayoría de los docentes indicaron que son más de 20 familias, manifestaron también que realizan visitas domiciliarias quincenal y mensualmente.

Por otra parte, los docentes reciben visitas de los padres de familia en el aula de clase por lo que conocen una parte de ellos.

Los docentes consideran que está entre mucho y suficiente el apoyo que reciben de los padres por lo que realizan reuniones quincenal y mensualmente con las familias, comunicándose así los padres y docentes sobre los problemas educativos de sus hijos.

Mientras que más de la mitad de las familias regularmente reciben visitas de los maestros de sus hijos y una gran parte de las familias manifestó que sí ha sido convocado alguna vez por el maestro de su hijo para tratar asuntos relacionados con él.

Según los estudiantes siempre su papá y su mamá participan en las actividades de la escuela.

La relación interpersonal de los docentes con sus estudiantes está entre buena y muy buena al igual que la relación interpersonal entre padres e hijos. En cuanto la relación con el maestro, más de la mitad de las familias indicaron que es muy buena.

Referencias bibliográficas

Cagigal, V. (2003) La Relación Familia Escuela: Un Entramado de Crecimiento Hoy. Fundación Santa Maria – Universidad de Vigo

Castro, Vanesa. (1999). "Evaluación de impacto de los preescolares comunitarios". Informe del trabajo de campo, segunda fase. Copia mimeo. Managua, Nicaragua, Pág. 42.

CEPAL. (2002). Panorama Social de América Latina 2000-2001. Pág. 148.

Deal, T. y Peterson, K. (2009). Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises. San Francisco: Josey-Bass.

Deming, W.E. (1988). Out of crisis. Cambridge, MA: MIT Press. Freire, P. (1970). La Pedagogía del Oprimido. ICIRA. Santiago. Chile.

Freire, Paulo. (1969). La Educación Como Práctica de la Libertad. Santiago, ICIRA. Fujimoto,

Gaby. (1994). "Factores que inciden en la Calidad de la Educación". OEA, copia mimeo. High Scope Early childhood. 1994. The Perry preschool program long terms effects. High scope early childhood. Policy Papers.

Harris, A. (2009). Improving Schools in Challenging Contexts. SecondInternational Handbook of Educational Change (pp. 693-706). Netherlands: Springer.

Ivanovic y otros. (1989). "Nutritional status and educational achievement of elementary first grade Chilean students". Nutritional Reports International. Volumen 39, N°6, Snow, C. y otros.

Ivanovic y otros. (1991). "Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy. Cambridge. Massachusetts. Harvard University Press".

Ivanovic, Dy Buitron, C. (1987). "Nutritional Status, birth weight and breast feeding of elementary first grade Chilean students". Nutritions Report International, volumen 36, N° 6.

Kotliarenco, María Angélica; Cortés, Mónica. (2001). "Importancia del rol de los padres como principales educadores de sus hijos e hijas", y anexos Nos. 1 al 3. Documento de trabajo elaborado para la UNESCO.

López, Gabriela; Assael, Jenny; Neumann, Elisa. (1984). La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?, PIIE.

López, M., (2009), El Papel de la Familia en la Educación. Revista Recursos de Formación num. 3 y 4.

Evaluación de los aprendizajes basados en competencia aplicada por los docentes en centros educativos, Nivel Primario, Distrito 02-05 de San Juan, Año Escolar 2018-2019.

Aneuris Ogando García

Introducción

Ante la puesta en vigencia de un nuevo diseño curricular en la República Dominicana orientado a una educación por competencias se cumple con la meta de revisión integral de currículo consignada en el Plan Decenal de Educación 2008-2018. Los esfuerzos en este sentido se enmarcan en el artículo 63 de la Ley General de Educación 66-97, donde se establece que "La educación dominicana estará siempre abierta al cambio, al análisis crítico de sus resultados y a introducir innovaciones. Los cambios deben ser producto de las necesidades, de la reflexión, de las investigaciones y del aprovechamiento de experiencias anteriores. Las innovaciones nacionales tomarán en cuenta el desarrollo de la educación a nivel internacional".

Por medio de visitas realizadas a las escuelas para el objeto de estudio observó que algunos docentes aún utilizan más el enfoque tradicional que el recomendado en el nuevo enfoque curricular, el cual se basa en el constructivista y una enseñanza por competencias. En ese sentido, la aplicación de sus estrategias y criterios de evaluación no logran los resultados esperados en los estudiantes.

Propósito General

Determinar la forma de evaluación de los aprendizajes basados en competencias aplicada por los docentes de Educación Básica, Distrito Educativo 02-05 de San Juan, año escolar 2018-2019.

Propósitos Específicos

1. Describir el nivel de conocimiento que poseen los docentes del Nivel Primario, respecto a la evaluación de los aprendizajes basados en competencias.
2. Detectar las estrategias que utilizan los docentes para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes esperados por los alumnos.
3. Clasificar las técnicas y recursos utilizados, acordes con los criterios de evaluación de los aprendizajes, desde la transformación curricular implementada por el docente del Nivel Primario.

Fundamentación teórica

Según Teleña (2008) la evaluación "es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden". Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados.

Otra conceptualización es que la "Evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión". (Maccario, 2005)

Para (Canul, 2016), la evaluación educativa es importante porque ofrece posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de los objetivos o propósitos en cualquier campo de estudio. La evaluación permite evidenciar cuáles son las necesidades prioritarias que se deben de atender y desde la perspectiva educativa debe mostrar congruencia entre saber y desempeño, esta fórmula es la que puede encausar a la educación hacia la llamada calidad.

Al hablar de tipos de evaluación Casanova (2007) hace referencia a aquellas modalidades que pueden presentarse en función de los diversos criterios; ésta la clasifica por su funcionalidad, por su normotipo, por los agentes que intervienen, por los instrumentos que usa, entre otros.

Esta investigación como parte del enfoque por competencias, se apoya en la teoría del constructivismo, el cual se refiere a la capacidad que tiene el alumno para crear sus propios conocimientos. Es decir, que le permite obtener un mejor aprendizaje construido de manera adecuada. Se refiere a enfoque donde cada persona construye su punto de vista de un determinado tema, es algo que no es irrepetible.

Según Fernández (2001) el constructivismo concibe al estudiante como el protagonista central del proceso educativo y no como un mero receptor de información; los contenidos curriculares se plantean como objeto de aprendizaje más que de enseñanza y el docente deja de ser el único poseedor y transmisor del conocimiento para convertirse en mediador y facilitador del proceso de aprendizaje.

La evaluación a nivel general es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas. La evaluación a menudo se usa para caracterizar y evaluar temas de interés en una amplia gama de las empresas humanas, incluyendo las artes, la educación, la justicia, la salud, las fundaciones y organizaciones sin fines de lucro, los gobiernos y otros servicios humanos (Pérez y Gardey, 2008).

Según Dansereau (2005), "las estrategias son secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información".

Según el MINERD (2016), las estrategias de enseñanza-aprendizaje constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente para apoyar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar, en permanente interacción con las comunidades.

Metodología

La presente investigación se ha desarrollado conforme a un enfoque de tipo: exploratoria, descriptiva, de campo, cuantitativa y cualitativa:

Los instrumentos que se utilizaron para obtener las informaciones y datos, fue el de tipo cuestionario, el cual fue dirigido a los docentes del Nivel Primario y diseñado con preguntas cerradas y algunas abiertas para el logro de los objetivos y a los estudiantes con preguntas organizadas de manera estratégica, para el logro de una buena comunicación con los participantes. Además, aplicó una ficha de observación a la docencia del Nivel Primario, con el fin de evidenciar cómo los docentes llevan a cabo los procesos de evaluación en el aula.

Dichos instrumentos fueron elaborados por todos los estudiantes del monográfico No.90. Luego se llevó a cabo un proceso de reducción de ítems y validación por la asesora del monográfico, la Dra. Flor Berenice Fortuna Terrero.

También para la recolección de los datos, se llevaron a cabo grupos focales con los integrantes del equipo de gestión de los diferentes centros, con los cuales fueron analizadas varias preguntas para tener una percepción general de la realidad en base al tema investigado.

Esta investigación se llevó a cabo por 30 docentes, 60 estudiantes, 10 personas del equipo de gestión. La muestra de estudio utilizada en esta investigación es el muestreo no probabilístico, muestreo por conveniencia.

Resultados

Luego de la descripción de los datos llevamos a cabo el análisis de este, las informaciones obtenidas por diversos actores:

Es relevante mencionar que del alto porcentaje de docentes consultado el 63% es femenino; de igual forma es importante resaltar que tanto los estudiantes como el grupo focal también son femeninos, con un 30% para el grupo focal y un 58% para los estudiantes. Cosa de gran preocupación para la sociedad ya que se evidencia que las mujeres son las encargadas de la educación en nuestro país.

En correspondencia con los instrumentos de evaluación que prefieren usar los docentes con mayor frecuencia en el aula, un 90% afirmó que usa el registro anecdótico. Luego de consultar a los estudiantes se evidenció que realmente es así ya que 92 % de los estudiantes mencionó este como el principal instrumento de evaluación en el aula.

En cuanto a las estrategias que los docentes usan con mayor frecuencia en el aula, un 90% afirmó que la observación de aprendizaje y el registro anecdótico son los que usan con mayor frecuencia y, en lo concerniente a los estudiantes, un 80% afirmó que estos usan exámenes. El mismo porcentaje estableció que también usa ensayos y trabajos prácticos con mayor frecuencia. Cosa que resulta preocupante ya que no hay concordancia en lo que dice el maestro y lo que establece el estudiante.

En correspondencia con el nivel académico de los maestros consultados, un 87% es licenciado mientras que solo un 13% ha realizado especialidad, al igual que el grupo focal la gran mayoría se ha mantenido con una licenciatura, cosa preocupante ya que a través de esto pudimos observar que los maestros, a pesar de los grandes avances tecnológicos en educación aún permanecen con el mismo grado académico.

Con relación a los cursos de actualización pedagógica un 100% de los docentes expresó que ha realizado cursos sobre manejo de estrategias metodológicas. Aunque son profesionales con experiencia y planificación por competencias resulta preocupante ya que en la observación no se evidenció y el grupo focal no lo mencionó.

Es relevante que el 97% de los docentes utilicen la computadora como recurso tecnológico en el aula para la evaluación de los aprendizajes, de igual forma el 72% de los estudiantes dijeron que estos la usan, aunque resulta preocupante ya que en la observación de la clase esto no se evidenció que el grupo focal, no lo mencionó.

Los recursos y materiales didácticos, el 93% de los docentes le dan preferencia a la pizarra; de igual manera el 100% de los estudiantes, dijeron que este es el recurso que más utilizan. El cual se evidenció en la observación de la clase, además de que el equipo de gestión también la mencionó como el principal recurso que utiliza el docente.

Conclusiones

Son profesionales con experiencia y capacitación en planificación por competencias, evaluación de los aprendizajes, manejo de estrategias metodológicas y con uso de las TIC y con poca actualización de los contenidos.

Las estrategias de evaluación de los aprendizajes que emplean los docentes objeto de estudio se determinó que dan prioridad, en el proceso, a la observación de aprendizaje, el registro anecdótico, las pruebas de desempeño, los debates, los intercambios orales, los ensayos y trabajos prácticos. Estrategias de enseñanza para apoyar el proceso, los docentes prefieren usar con mayor frecuencia, la recuperación de saberes, la lluvia de ideas y la exposición.

De acuerdo con los instrumentos y técnicas que aplican, se obtuvo que se inclinan más por el registro anecdótico, cuestionario, cuaderno de clase, debates, participación en la pizarra y los trabajos de los alumnos.

Entre las pruebas de evaluación de mayor uso por los docentes, están los exámenes de falso y verdadero, de selección múltiple, de completa y los pareados. En cambio, la técnica de observación de los aprendizajes y el registro anecdótico es la de mayor preferencia para los profesores a la hora de evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

Concerniente a las formas de evaluación evidencian el uso de la evaluación formativa como la de mayor uso por los educadores. En segundo plano, aplican la diagnóstica, procesual, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y la evaluación cuantitativa.

Los profesores objeto de estudio siempre son justos al evaluar a sus alumnos y toman en cuenta sus estilos de aprendizajes al aplicar sus estrategias y formas de evaluación, lo que ha permitido que éstos últimos se sientan muy satisfechos, mejoren su conocimiento de la clase, tengan mayor dominio de los contenidos, un rendimiento académico más elevado y participen más en clase.

Referencias bibliográficas

Álvarez, (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (35), 87-96.

Álvarez, (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, (45).

Ausubel, (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva.

Bravo, (2004). Metodología de la Investigación. SM. Editores Quito.

Canul, (2016). Diseño de un instrumento diagnóstico para medir el grado de apropiación tecnológica por parte de los docentes de Universidades Publicas. Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, 3(6).

Carrasco, Lebrón, & Suárez (2016). Conocimiento de los gestores y docentes del enfoque basado en competencias del primer ciclo del nivel prinario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del distrito escolar 15-01 de Los Alcarrizos.nes y cuatro proyectos. Arquitectura y Urbanismo, 29(1).

Casanova (2007). Desafíos a la formación inicial del profesorado: buenas prácticas educativas en el contexto de la innovación con TIC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, 6(2), 109-126.

Chomsky, (1965). Aspects of the theory of sintax/ Aspectos de la teoría de sintaxis.

Conley, (1997). Cómo evaluara al profesorado para promociones y aumentos salariales. In Manual para la evaluación del profesorado (pp. 188-207). La Muralla, Gronlund, N. (1976). Pruebas con referencia a criterio.

Cordero, y Medina, 2014). Diagnóstico Evaluativo sobre las Estrategias de

Dansereau, D. (2005). Transferencia de Aprendizaje: Investigación y Aplicaciones Contemporáneas. Hillsdale, Erlbaum, Nueva York, Estados Unidos. p. 21.

Diccionario Real Academia dela Lengua Española (2014).

Enseñanza y Aprendizaje que emplean los Docentes Egresados de la UASD Centro San Juan de la Maguana, Tesis para optar por el Título de Maestría Profesionalizante en Educación Superior. Universidad Autónoma de Santo Domingo, Centro San Juan de la Maguana. San Juan, República Dominicana.

Familia et al (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Fernández, (2001). Educar en tiempos inciertos [Texto impreso].

Galán Gómez Galán, J. (2015). Nuevos Espacios Físicos y Virtuales como Medios de Integración de la Educación Superior en la Sociedad Digital. In Proceedings of International Congress CUICIID 2014.

Gamboa, E. (2010). Satisfacción laboral: Descripción teórica de sus determinantes. Revista PsicologiaCientifica. com, 12, 16.

García Molina, R. (2011). Presentación del monográfico sobre ciencia recreativa.

Gardey, (2008). Concepto de avaluación. Obtenido de: http://definicion. de/evaluacion.

Gullickson, (2007). Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Bilbao: Mensajero.

Heredia et. al (2010). Tecnología educativa en el salón de clase: estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática. Revista mexicana de investigación educativa, 15(45), 371-390.

Incidencia del uso de las TIC en el mejoramiento de la gestión pedagógica entre un centro público y uno privado, en los grados Primero y Segundo del Primer Ciclo de Secundaria, Distrito 02-05, San Juan de la Maguana, 2018-2019.

Raquel Alcántara Lorenzo

Introducción

En la actualidad la educación dominicana se encuentra en un proceso de cambio, donde se habla de la revolución educativa, de República Digital, dejando atrás la escuela del lápiz y papel. Es una nueva escuela de computadora y contenidos digitales, que permite una educación a un más global y de más calidad que se refleja en todos los actores del proceso educativo, a la medida en que estos se integran al uso de las tecnologías.

Este es un estudio comparativo de la incidencia del uso de las TIC en el mejoramiento de la gestión pedagógica en dos centros educativos, uno del sector público y otro privado, del Distrito 02-05, San Juan de la Maguana, año escolar 2018-2019. Esta es una investigación que proyecta la realidad que impera en los centros y la misma será útil para fortalecer la gestión pedagógica de los centros educativos y el desarrollo de los estudiantes.

Específicamente en esta investigación, se aborda la problemática relativa a si existen diferencias significativas en cuanto a la incidencia del uso de las TIC en ambos centros educativos, además de conocer si existe algún mejoramiento en la gestión pedagógica en la escuela Francisco del Rosario Sánchez y el Colegio Lucille Rupp de San Juan de la Maguana, Regional 02, Distrito 05, en el año escolar 2018-2019.

Fundamentación teórica

Antecedentes Internacionales

Un estudio relevante es el presentado por Barragán, S. et al. (2017) de la universidad estatal de Milagro, Ecuador, estos realizaron la investigación sobre el uso de las TIC en el mejoramiento y su incidencia en los procesos enseñanza/aprendizaje. Este trabajo se basó en el tipo de Investigación Bibliográfica y de Campo; mediante el estudio se establecerá si las variables guardan o no una vinculación para lo cual se aplicará una encuesta y entrevistas a la población estudiantil Básica de la unidad educativa 17 de septiembre y de igual manera a sus docentes del periodo lectivo 2016-2017.

En este estudio concluyeron que es notorio que la implementación de las herramientas tecnológicas es altamente significativa en el aprendizaje del estudiante, pero a su vez ellos no tienen mucho dominio de las herramientas tecnológicas.

Del Vasto (2015) en su estudio Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales, concluye que la utilización de las TIC permite que la educación se transforme de manera positiva para los centros escolares, profesores, alumnos y padres.

En esta investigación se confirma que la población estudiantil integra las tecnologías al proceso de aprendizaje, existen multiplicidad de factores con una mayor incidencia para potenciar la educación.

Antecedentes nacionales

Rivas (2017), Doctora de la Universidad de Salamanca, en su estudio implementación de las TIC en República Dominicana, acercamiento a la percepción de los docentes, indica que los docentes tienen una percepción positiva en lo referente a la utilización de las TIC en la escuela.

El principal objetivo de esta investigación fue indagar en la percepción que tienen los docentes del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EDPJA) en República Dominicana sobre la formación en el uso de las TIC, cuya metodología fue un estudio cuantitativo, con un diseño no experimental-transversal de tipo exploratorio, en un objeto escasamente afrontado desde una postura científica en lo que se expone en la nación cuerpo de estudio: República Dominicana.

Conclusión según la primera hipótesis de este estudio, indicaba que «los docentes tienen una percepción positiva en lo referente a la utilización de las TIC en la escuela» se acepta. En los diferentes ítems abordados, se obtiene un alto grado de acuerdo.

Metodología

Diseño de Investigación

- No Experimental
- Corte transversal y Correlacional

Enfoque de Investigación

- Mixto (Cualitativo – Cuantitativo)

Tipos de Investigación

- Descriptiva
- Correlacional

Técnicas e Instrumentos

Técnicas Cuantitativas:

- Cuestionario
- Ficha de Observación

Técnicas Cualitativas:

- Entrevistas
- Grupos Focales

Resultados

En cuanto a nuestro primer objetivo: cuales recursos y equipos TIC usan en tu centro, las respuestas fueron variadas entre ambos centros, fue evidentes que utilizan el proyector, la computadora y las bocinas en mayor proporción en los dos centros, pero notamos una gran diferencia en cuanto a su uso por la cantidad del mismo equipo. En el centro FRS solo tienen un proyector para una escuela bastante grande y en el centro privado tienen tres proyectores, y los docentes tienen su computadora.

En cuanto a los recursos más utilizados en ambos centros fueron: en la FRS internet con un 24.7%, office 16.5%, Facebook 13.1%, redes sociales 31%, y en el CELURU internet 23.8%, office 25%, Facebook 19.1%, audiovisuales con 9.5%. Demostrando que el CELURU utiliza más el office, estos programas de uso cotidiano de gran utilidad, también notamos que ambos centros utilizan con regularidad el internet.

Nuestro segundo objetivo comparar el dominio que poseen los actores de la gestión pedagógica sobre el uso y manejo de las TIC en la escuela Francisco del Rosario Sánchez y el Colegio Lucille Rupp, aquí pudimos recolectar información muy variada en cuanto a los dos centros.

Según la información recolectada ambos centros los docentes manejan y tienen buen uso del procesador de texto Word, enfatizando que solo un profesor no tiene dominio de este, en el centro privado.

Según los resultados de la entrevista focal recalcamos la variación de las respuestas en cuanto se refiere al dominio que poseen los docentes en el centro privado ya que algunos confirman la necesidad de capacitación de actualización de dichos docentes. Y en cuanto a los estudiantes, tienen más facilidad para aprender, se integran muchos más, y los procesos son más dinámicos cuando se implementan las TIC en los diferentes procesos.

En nuestro tercer objetivo, describir la relación existente entre la incidencia del uso de las TIC en el mejoramiento de la gestión pedagógica, se pudo evidenciar según la respuestas ofrecidas por los actores que existe una relación muy estrecha en el mejoramiento de la gestión pedagógica ya que el 91% de los docentes del sector público están totalmente de acuerdo, y un 88% del privado, entre tanto de los estudiantes del sector público un 73 % creen que sí inciden y en el privado un 78% creen que sí, entre excelente y muy bueno, por lo que puedo concluir que definitivamente las TIC inciden en el mejoramiento de la gestión pedagógica.

En cuanto a valorar la percepción que poseen los actores (directores, docentes y estudiantes) de las TIC en los procesos enseñanza-aprendizaje, la conclusión a la que se llegó fue que el uso de las TIC fortalece el aprendizaje de los estudiantes, le ayuda a ser más creativo y a desarrollar habilidades para solucionar problemas. En cuanto a los docentes mejora su práctica educativa, facilita la obtención de contenidos en líneas y los mantienen motivados a buscar nuevos horizontes y a mantenerse renovando e innovando. Aunque también un punto muy relevante que obtuvimos en la entrevista focal fue la percepción de que se les debe instruir a todos los actores para darle el uso correcto.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación puedo concluir de manera general, que los docentes al igual que los estudiantes expresaron que el uso de las TIC influye muy positivamente en el mejoramiento de la gestión pedagógica, generando cambio muy positivo, como es la motivación tanto en los docentes y mucho mayor en los estudiantes.

Después del análisis realizado podemos observar que existe correlación entre el uso de las TIC y la gestión pedagógica. En consecuencia, se acepta el trabajo, afirmándose que existe una relación directa, moderada y significativa entre el uso de las TIC y la gestión pedagógica.

De igual manera esa relación se observa tanto en el centro educativo público como en el privado; por lo tanto, ambos centros presentan una relación significativa y directa.

Se observan diferencias muy marcadas entre esas relaciones y funciones en el sector público y el sector privado tales como:

• La cantidad de equipos con que cuenta la escuela pública en comparación con la privada, manejando el sector público un 4% que aún no se ve en los centros.

• La poca interactividad que tienen los centros públicos con centros vecinos de su mismo sector, a través del uso de las TIC.

Una diferencia bien marcada es el poco uso de los equipos y recursos TIC por los integrantes del equipo de gestión, ya que siempre está la vista sobre los docentes de aula y los directivos son pocos los que la utilizan, tanto para el centro público como privado.

Referencias bibliográficas

Arranz, D. (noviembre de 2007). Internet, Pediatria Y La Web 2.0. Obtenido de http://www.avpap.org

Barragán, Verdugo y Quinto-Ochoa, E. (2017). El uso de las TICS en el mejoramiento y su incidencia en los procesos enseñanzaaprendizaje. tesis maestria, Ecuador.

García Sánchez y Aguilera Terrats, J. J. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. Odiseo Revista Electronica Pedagogica.

Messina, V. (septiembre de 2016). Ridaa, Repositorio institucional Universidad Nacional de Quilmes. Obtenido de https://ridaa.unq.edu.ar

Verdecia Carballo, E. (2007). Algunos Fundamentos Filosóficos y Psicológicos de la Tecnología Educativa. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.

(*), J. C. (s.f.). DialNet. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579891

Almánzar, A. I. (29 de octubre de 2016). Las TICs en la educación. Obtenido de http://anairisabreu.blogspot.com

Incidencia de la Gestión Directiva en la formación continua de los docentes de las escuelas del Nivel Primario, zona urbana, Distrito Educativo 02-05, San Juan Este, año escolar, 2018-2019.

Rossanda Ydeise Ramírez Ramírez

Introducción

Innovación Educativa establece que el Ministerio de Educación de la República Dominicana, en sus aspiraciones de mejorar y contrarrestar los resultados negativos arrojados por las evaluaciones a que ha sido sometido el sistema educativo dominicano, y a la vez elevar las competencias de los egresados de los distintos niveles, ha desarrollado la política de la Jornada Escolar Extendida de forma paralela con la implementación de un currículo basado en competencias.

El Informe PREAL (2015), señala que a través del INAFOCAM los docentes en aula, coordinadores y directores de centros, así como técnicos distritales, reciben apoyo para mejorar su práctica mediante programas recurrentes de formación continua (talleres, cursos, diplomados, especialidades y maestrías). Estos responden a diferentes necesidades de formación y desarrollo profesional de acuerdo con líneas prioritarias definidas con las instancias centrales y regionales del MINERD, junto con otros actores institucionales y sociales.

Esta investigación analiza la incidencia de la gestión directiva en la formación continua de los docentes de los centros de la zona urbana del Distrito Educativo 02-05, San Juan Este. La información obtenida en este estudio permitirá profundizar en el conocimiento y tratamiento de las diversas teorías existentes relacionadas con la incidencia de la gestión directiva en la formación continua de los docentes; y así afianzar los conocimientos en la materia, aspirando a que las conclusiones y recomendaciones, despierten el interés de los lectores para continuar la formación continua y de este modo ayudar a mejorar el proceso educativo de las seis provincias y, por ende, del país.

Fundamentación teórica

Según la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica (2010), el concepto gestión tiene al menos tres grandes campos de significado y de aplicación:

En el primero, la gestión se relaciona con la acción, es una forma de proceder para conseguir un objetivo determinado por personas.

El segundo, es el campo de la investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables. Investigar sobre la gestión es distinguir las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, de su análisis crítico y de su interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos. De ahí surgen las nociones de gestión democrática, gestión administrativa y gestión institucional, entre otras.

En el tercer campo, la gestión es parte esencial de la innovación y el desarrollo, en éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y para hacerla eficiente, porque utiliza mejor los recursos disponibles.

Estos planteamientos dejan en claro que una gestión de calidad abarca diferentes aspectos, teniendo el equipo directivo la responsabilidad de la realización de actividades efectivas y encaminadas a una buena gestión.

En ese sentido, el Ministerio de Educación (MINERD 2014), en Diseño Curricular Nivel Primario Primer Ciclo, plantea que:

En todo momento, una dirección eficiente estará atenta a mantener en su más alto nivel la calidad de la enseñanza que se ofrece en su centro, para lo cual impulsará en el personal docente el desarrollo de la mejor capacidad profesional y liderazgos auténticos en cada aula, de manera que asuma con entusiasmo el trabajo en equipo, acompañe la toma de decisiones,

comparta la construcción del conocimiento, mostrando actitudes críticas y solidarias en la promoción de los valores humanos.

Camargo, et al. (2004) expresan que "el docente es concebido como un actor fundamental del proceso educativo, sobre quien descansa la transmisión y reconstrucción del conocimiento". Partiendo de esta expresión, se considera al docente como uno de los ejes centrales para la calidad educativa, siendo necesario un proceso de formación continua para combatir debilidades que se presenten y satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

La Ordenanza No. 8´2004 que establece el sistema de formación docente en su artículo 6 la concibe "como un proceso continuo de desarrollo humano y profesional, dentro de un marco de principios que permitan el enriquecimiento de oportunidades y de acciones que beneficien a los docentes, desde la etapa de formación inicial hasta el término de sus labores".

Metodología

Métodos de la investigación

Análisis y Síntesis: se usó para la construcción del marco teórico de la investigación y en la búsqueda e interpretación de la diversidad de argumentos textuales y locales, que se esgrimen en torno a la incidencia de la gestión directiva en la formación continua de los docentes.

Matemático y Estadístico: para la tabulación y procesamiento de las informaciones de esta investigación, tales como cálculo porcentual, tablas y gráficos.

Técnicas de Recolección de Datos: para el proceso de investigación se utilizaron la revisión bibliográfica, análisis documental, observación directa y encuestas.

Observación: por medio de observaciones se obtuvo información del contexto de estudio que contribuyeron a confirmar lo investigado.

Encuesta: se aplicó a los actores involucrados en la investigación, por medio de un instrumento de recolección de datos para conocer su percepción sobre el tema en cuestión.

Descripción de la población y selección de la muestra

Las escuelas primarias de la zona urbana del Distrito Educativo 02-05, San Juan Este, cuentan con una población de 41 directivos y 162 docentes, los cuales conforman la materia prima para la realización de esta investigación, siendo 203 personas la población objeto de estudio. Se decidió trabajar con una muestra de 76 personas, equivalente a 37% de dicha población.

A la hora de aplicar el cuestionario, se tomaron en cuenta a las 41 personas pertenecientes al equipo directivo que equivalen al 100% de esa población. La muestra de docentes, por su lado, está integrada por 35 maestros, equivalentes a un 22% de su población.

Resultados

Dentro de los resultados obtenidos con las técnicas de recolección de datos es relevante mencionar los siguientes:

- El 86% de los docentes "siempre" 49% o "casi siempre"; 37%, disponen de tiempo para la educación continua. Sólo el 14% de ellos responde que "a veces" dispone tiempo. Estos datos permiten inferir, que la gestión directiva promueve la formación continua, facilitando el tiempo que necesitan los docentes para realizarla.
- Solo un 6% de los docentes no reconoce tener deficiencias que ameriten mayor preparación para mejorar su práctica docente. El 94% reconoce que "siempre", "casi siempre" o "a veces" existen deficiencias que ameritan mayor preparación. Esta parte puede indicar que los docentes están conscientes de las necesidades de formación para mejorar su práctica diaria.
- Cuando los docentes fueron cuestionados sobre su colaboración personal con otros docentes o con el centro para apoyar las actividades de formación continua, el 91% dijo que "siempre" o "casi siempre" apoya. Sólo el 9% respondió que "a veces".
- El 80% de los docentes afirma que "siempre" o "casi siempre" participan en actividades de formación continua, mientras que el 20% respondió "a veces". En resumen, el 100% se involucra en actividades de formación continua.

- Las actividades de formación en las que más participan los docentes son los diplomados con un 96% y los talleres con 90%. Le siguen las especialidades con las maestrías, 82% y 78% respectivamente.
- Los recursos para la formación continua de los docentes del equipo de gestión, en su gran mayoría provienen del MINERD en 85% y propios en 71%, mientras que sólo en el 39% de los casos los recursos han provenido de instituciones externas.
- Según el equipo de gestión, en el 95% de los casos, el equipo directivo motiva al personal, en el 66% de los casos facilita el tiempo requerido por los docentes, y en el 68% de los casos proporciona los espacios para desarrollar la formación; así como también investigan en un 56% y disponen de recursos para la formación continua en un 46%.
- Relacionado a las acciones que han tomado los directivos de los centros para facilitar la formación continua, los docentes expresaron lo siguiente: Motivación del personal (71%), facilidad de tiempo (57%), espacio para desarrollar la formación recibida (31%), investigan y canalizan la formación continua para sus docentes (43%) y disponen recursos para dicha formación (23%).
- El 85% de los miembros del equipo de gestión, manifestó que se evidencia en el centro la participación de sus docentes en la formación continua; el 78% indicó que los docentes han mejorado la calidad de los aprendizajes; el 71% señaló que los maestros hacen un uso correcto de la formación continua; por su lado, en un 63% afirmaron, que los profesores están contentos en su lugar de trabajo; mientras que en un 49% expresó, que los conocimientos y destrezas producto de la formación continua son socializados con los demás colegas.

Conclusiones

La mayoría de los docentes dispone de tiempo y reconoce deficiencias que ameritan preparación académica para superarlas, además de colaborar y asistir a las actividades relacionadas con la formación docente.

El equipo directivo motiva al personal, otorga facilidad de tiempo, investiga, analiza y dispone recursos y espacio para el desarrollo de la formación continua de sus docentes.

En los centros se evidencia que luego de la formación continua, mejora la calidad de los aprendizajes y que los conocimientos y destrezas producto de la formación continua son socializados con otros colegas.

Implicaciones:

- Si la gestión directiva motiva la formación de sus docentes, se pueden corregir errores en la práctica pedagógica e incentivar fortalezas para garantizar la eficiencia del proceso educativo.
- Si el equipo de gestión realiza un reconocimiento a la formación de sus docentes, se puede lograr mayor satisfacción de éstos con la gestión directiva, despertando el interés de aquellos que no han continuado capacitándose.
- Si los docentes participan de más programas de formación continua, se mejoraría la calidad del aprendizaje y práctica pedagógica.
- Si los miembros del equipo de gestión están preparados a nivel académico, profesional y personal, ayudaría a que el personal a su cargo tenga un buen desempeño laboral.

Referencias bibliográficas

Alday, H. & Nordenflycht, M. (2013). Perfeccionamiento de educadores e innovación educativa. Santiago de Chile: CPEIP.

Arellano, F. (2015). La Labor Docente en la Educación Primaria. México, D. F.

Arias, H. & Feliz, S. (2014). Incidencia de la formación de los docentes en el aprendizaje de 8vo. Grado, Escuela Belice, Distrito 10-06, año 2013 (Tesis de maestría) Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA). Santo Domingo.

Arroyo, A. (2016). La gestión escolar y las dimensiones en el proceso de calidad. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Assael, J. & Soto, S. (2012). Cómo aprende y cómo enseña el docente. Santiago de Chile. Informe de seminario: PIIE-ICI.

Ávalos, B. (2007). Repensando el concepto de formación continua de profesores. Pensamiento educativo, 77-99.

Banco Mundial (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del "Panorama general". Washington, DC: Banco Mundial.

Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. & Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. España y Portugal: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe.

Canales, M. (2006). Metodología de la investigación social. Introducción de los oficios. Chile: Lom Ediciones.

Canario, R. (2010). El docente del siglo 21. España: Editorial Rojas.

Casassus, J. (2003). La escuela y la desigualdad. Santiago de Chile: LOM ediciones.

Definición ABC (2014). Concepto de escuela. Definición ABC. Obtenido de http://www.definicionabc.com/social/escuela.php

Definicion.mx (2018). Concepto de incidencia. Obtenido de: https://definicion.mx/incidencia/

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México, D.F.

Fantova, F. (2005). Manual para la Gestión de la Intervención Social. Políticas, Organizaciones y Sistemas para la Acción. Madrid: Editorial CCS

González, M. (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa, un enfoque metodológico. Málaga: Ediciones Aljibe.

González, R. & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación n.º 43/6 – 15 de agosto. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Informe de Seguimiento PREAL (2015). República Dominicana. El estado de las políticas públicas docentes: en la antesala de las transformaciones. Santo Domingo: EDUCA.

Institución Educativa Pedro Estrada. (2018). Institución Educativa Pedro Estrada. Obtenido de https://www.iepedroestrada.edu.co/gestion-directiva/

Jáquez, D. (2013). El centro educativo hoy. España: Paidós.

Lagos, D., Sanabria, P. & Rozo, I. (2016). La formación docente como proceso de la gestión académica. (Tesis de especialidad) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Martínez, C. & Riopérez, N. (2005). El Modelo de Excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. Bogotá: Universidad Nacional de Educación a distancia.

Mateus, S., Álvarez, M. & García, J. (2011). La transformación de la gestión directiva en una institución educativa de básica y media. (Tesis de Maestría) Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Méndez, J. (2011, septiembre 11). Identidad Sanjuanera. Obtenido de http://identidadsanjuanera.blogspot.com/2012/09/digamos-no-al-analfabetismo-en-san-juan.html

Mendoza, L. & Silva, M. (2014). La formación continua del docente de educación primaria para favorecer en el alumno el aprendizaje significativo de los valores cívicos y éticos. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional. México.

MINERD (2016). Diseño Curricular Nivel Primario: Segundo Ciclo (4ro, 5to. y 6to.). Santo Domingo, R.D.

Miranda, S. (junio de 2016). Scielo. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200562

Morillo, A. (2014). Mapa de la pobreza en la República Dominicana. Santo Domingo: Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo.

Oficina Nacional de Estadística. (s.f.). obtenido de https://www.one.gob.do/provinciales-y-municipales

Ortíz, O. (2009). Incidencia de los cursos de los estudios de Posgrado en el desempeño de los docentes en las Instituciones Públicas Vespertinas del Nivel Medio, del Municipio de Santiago, año 2007-2008. (Tesis de maestría) Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

Pequeño Larousse (2005). Definición de Gestión. España: Larousse editorial.

Pérez, J. & Merino, M. (2012). Definición de Integración obtenido de: http://definicion.de/integracion/.

Quiroz, L. (2015). Fortalecimiento de la formación continua de los docentes desarrollado por el municipio de Pisco - Región ICA. (Tesis de maestría) Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.

Reyes, A. (2014). Administración Moderna. México: Editorial Limusa.

Rico, A.D. (2016). La Gestión Educativa: Hacia la optimización de la Formación Docente en la Educación Superior en Colombia.

Sampieri, R. (2010) Metodología de la investigación. Quinta edición. México: Interamericana Editores

Sampieri, R. (2014) Metodología de la investigación. Sexta edición. México: Interamericana Editores

Santillán, M. (2016). Gestión administrativa y su incidencia en el clima organizacional con los docentes de la Unidad Educativa "Antonio José de Sucre" del Cantón Quevedo Provincia de Los Ríos del año 2016. (Tesis de grado) Universidad Técnica de Babahoyo. Quevedo, Ecuador.

Secretaria de Estado de Educación (SEE, 2004). Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos. Santo Domingo: Editora Taller.

SEE (2004). Ordenanza No. 8´2004 que establece el sistema de formación docente. Santo Domingo, R.D.

Srephen, R. & Coulter, M. (2017). Administración. México: Pearson Educación.

Stoner, J. & Freeman, E. (2016). Administración. México: Pearson Educación.

Tapia, J. (2015). Incidencia: concepto, terminología y análisis dimensional. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/242150483_Incidencia_concepto_terminologia_y_analisis_dimensional

UNESCO (2015). V Seminario Sub – Regional de la Calidad Educativa. Santo Domingo: MINERD.

Vezub, L. (2007). El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires: Espacios en Blanco.

La Influencia de la Sintaxis del Español (L1) en el Aprendizaje del Inglés (L2) como Lengua Extranjera.

Amaury Beltré García

Introducción

En países de habla hispana el idioma inglés es importante en la formación académica de los estudiantes. Existe un interés por comprender cómo influye la sintaxis del español en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, observando diferentes actividades comunicativas en el aula, se notó que muchos estudiantes organizan sus construcciones orales en inglés de manera similar a como lo hacen en español.

Muchos lingüistas definen este fenómeno como transferencia lingüística. Ellis (1994) citado en Li (2019), señala que en la fase inicial del aprendizaje de una segunda lengua la transferencia lingüística consiste en el uso de elementos gramaticales de la lengua materna en el razonamiento natural de la lengua extranjera mientras el estudiante va desarrollando las reglas de uso de la lengua extrajera. Lallier y Carreiras (2018) sostienen que los individuos bilingües adaptan sus recursos lingüísticos a propiedades ortográficas de la segunda lengua usando elementos de la lengua materna durante la adquisición de una segunda lengua.

Esto ocurre durante el desarrollo del "Interlenguaje" definido por Brown (2014) como el nivel del estudiante o estado estructuralmente intermedio entre el idioma nativo y el idioma por aprender. Este es afectado por la lengua materna porque el estudiante utiliza su conocimiento del L1 para entender y organizar sus ideas en el L2, compensando las lagunas de competencia existentes en la segunda lengua.

El propósito de esta investigación es describir cómo influye la sintaxis del español como lengua materna (L1) en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (L2) en estudiantes entre los 13 y 17 años del instituto Crece en San Juan de la Maguana e indagar en la maestra su percepción al respecto. Con los resultados, se busca desarrollar técnicas, enfoques y/o método para ayudar a los estudiantes del idioma inglés a diferenciar la sintaxis del español de la del inglés.

Fundamentación teórica

El análisis de la influencia de la sintaxis del español como lengua materna (L1) en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (L2), se sujeta de varias teorías. Este es un resumen de las teorías empleadas durante el curso de esta investigación. "Interlanguage", "The significance or learner's error" y "Constrative Analysis." El interlenguaje sirvió de fundamento principal y marco teórico para esta investigación. Así mismo "The significance of leaner's errors" y "Constrative Analysis" fueron tomados como referencia para la elaboración del marco teórico y el análisis de los datos de la investigación.

Singh, Singh, Razak, y Ravinthar (2017) explican que "Error Analysis" es un tipo de análisis lingüístico centrado en los errores que cometen los estudiantes de una segunda lengua y que este ayuda a los maestros de una segunda lengua a comprender el proceso de aprendizaje del idioma. En esa misma tesitura Khansir (2012) explica que consiste en una comparación entre los errores cometidos por los aprendices en su lengua materna y en la segunda lengua. Este análisis se enfoca en la importancia de los errores que comenten los aprendices en el segundo idioma.

De acuerdo con Corder (1978) citado por Khansir (2012) estudiar los errores que los aprendices cometen, es una forma de investigar proceso de aprendizaje de idiomas. El mismo agrega que el análisis de los errores de los aprendices se asemeja metodológicamente al estudio de la adquisición de la lengua materna. Esto indica que, para identificar la presencia y la naturaleza de un error, es necesario hacer una interpretación de la expresión del alumno. Es decir, que dependiendo del significado de la interpretación la expresión se podría tomar la construcción del aprendiz como un error o no, debido a esto, habría que analizar si el aprendiz usa su conocimiento cultural de su lengua materna para expresar el significando en la segunda lengua.

Sharma y Tripathi (2018) explican que el Constrative Analysis, fue propuesto como una teoría lingüística por Robert Lado en su libro "Linguistics Across Cultures" para predecir todas las propiedades del interlenguaje,

en el caso de que solo se esté aprendiendo una segunda lengua, que puedan ser difíciles de aprender para el estudiante de una segunda lengua.

De acuerdo con Lado (1957) citado en Choi (2017) es posible predecir las áreas de dificultad que un idioma extranjero en particular presentará para los estudiantes al comparar sistemáticamente su L1 y L2, y las culturas. En adición cuando los dos idiomas y las culturas son similares no habrá dificultades de aprendizaje, pero cuando son diferentes es de esperarse que surjan dificultades de aprendizaje, lo que indica que cuanto mayor sea la diferencia entre la lengua materna y la lengua extranjera, mayor será el grado de dificultad en el aprendizaje de la segunda. En otras palabras, aquellos elementos de la segunda lengua que sean similares a la lengua materna le resultarán más sencillos de manejar al estudiante y aquellos elementos que sean diferentes le resultarán más difíciles.

Metodología

Se optó por emplear un método de investigación mixto utilizando una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para describir completamente el problema de investigación. En la parte cuantitativa, se usó la formula estadística t o t-student, y en la parte cualitativa datos se recolectaron a través de una entrevista en profundidad.

Para realizar esta investigación se tomó a conveniencia el nivel básico (A2) del instituto Crece, en San Juan de la Maguana. Los participantes fueron 13 estudiantes, 9 hembras y 4 varones, que comprenden edades entre 13 y 17 años y asisten a clases dos días a la semana (lunes y miércoles), por dos horas cada día.

En la recolección de datos se utilizaron instrumentos diseñados según los objetivos del estudio para dar respuestas a las preguntas de investigación. En la recaudación de información se visitó el instituto de inglés, Crece; se entregó una carta a la directora solicitando permiso para realizar la investigación, detallando el procedimiento para la aplicación de los instrumentos a los estudiantes y a la maestra, y se expresó el compromiso de compartir los hallazgos con la administración del instituto.

Se solicitó a los estudiantes escribir un texto narrativo sobre su infancia, se les proporcionó un examen de nivel y se aplicó una encuesta sobre la frecuencia con la que refuerzan fuera del centro de estudio los contenidos que aprenden. A la maestra se le aplicó un cuestionario sobre la percepción de la influencia del español en el aprendizaje de inglés en los estudiantes.

Los datos se organizaron y tabularon utilizando Excel, se determinaron y analizaron las variables de interferencia. Además, se diseñó una tabla con las preguntas y variables de los instrumentos donde se transcribieron las respuestas y se estableció la frecuencia de cada respuesta. Finalmente, se calcularon los porcentajes en relación con las transferencias.

Resultados

A continuación, se muestran las repuestas a las preguntas de investigación usando los resultados parciales obtenidos de las repuestas de 11 de los 13 estudiantes que participaron en la investigación.

¿Cuáles estructuras sintácticas del español influyen en el aprendizaje del inglés en los estudiantes del nivel básico (A2) del instituto Crece, en San Juan de la Maguana?

Los resultados muestran que la lengua materna produce una interferencia significativa cuando los estudiantes escriben en la segunda lengua, debido a que los estudiantes piensan en español y luego traducen el discurso al inglés. La cantidad de errores de interferencia más notable se encontró en palabras inventadas, la posición de los adjetivos y orden de palabras, falsos cognados, mal uso de comparativos y superlativos y mal uso de formas de género.

¿Hasta qué punto se relaciona el nivel de inglés de los estudiantes con el nivel del programa de inglés básico (A2)) del instituto Crece, en San Juan de la Maguana?

Los resultados del examen (A1) que le fue suministrado a los participantes para comprobar si habían adquirido los conocimientos necesarios en el nivel anterior mostraron que solo 6 de 11 estudiantes adquirieron los conocimientos necesarios para aprobar el nivel anterior y pasar al nivel siguiente (A2).

¿Con que frecuencia los estudiantes refuerzan fuera de clases los contenidos aprendidos en el nivel básico (A2) del instituto Crece, en San Juan de la Maguana?

Los resultados de la encuesta aplicada a 11 de los 13 estudiantes muestran que el 28.6 % de los estudiantes refuerzan los contenidos aprendidos en clases todos los días, un 35.7% lo hace tres veces a la semana, un 28.6 una vez a la semana y un 7.1% nunca.

¿Cuál es la percepción de los maestros de inglés con relación a las estructuras sintácticas del español que influyen en el aprendizaje del inglés en los estudiantes del nivel básico (A2) del instituto Crece en San Juan de la Maguana?

A partir de las respuestas suministradas por la maestra se determinó que el uso de las reglas gramaticales del inglés es el área más desafiante para los estudiantes. La maestra explicó que se nota un gran nivel de interferencia en el uso del artículo definido e indefinido, pareciendo reflejar un conflicto entre el uso del L1 (español) y el inglés. Así mismo, se nota interferencia en el uso de los adjetivos, los estudiantes lo colocan después del sustantivo en frases simples y en frases más complejas, donde hay más de un adjetivo, no se tiene un patrón preciso de colocación.

Se han notado dificultades en la conjugación de los verbos irregulares, en la tercera persona del singular y la formación del pasado especialmente en la forma interrogativa. También, existe confusión en diferenciar los adjetivos de los adverbios, y usar las preposiciones ya que no tienen un solo uso, el cual no es igual que en español y también en la negación, que los estudiantes la forman de manera similar al español.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación muestran que el L1 influye en los estudiantes de EFL cuando escriben en inglés, ocasionando transferencia lingüística desde la lengua materna a la segunda lengua.

También que solo 6 de los 11 estudiantes que tomaron la prueba del nivel (A1), tienen los conocimientos necesarios para estar en el nivel actual (A2).

Que solo un 28.6 % de los estudiantes refuerzan fuera de clases los contenidos aprendidos en el aula todos los días y que un 35.7% lo hacen tres veces a la semana.

Se encontró un alto nivel de interferencia del L1 en la gramática y el vocabulario inglés, debido a la dependencia de los estudiantes gran medida de las estructuras gramaticales del español cuando escriben en inglés, y que los falsos cognados y las palabras inventadas fueron el resultado de la traducción palabra por palabra del inglés al español, en adición al uso indebido de verbos, de preposiciones, el uso excesivo de artículos y el orden incorrecto de las palabras.

Para concluir, se entiende que, aunque existen errores de interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de inglés, el centro de estudio no tiene estrategias y/o actividades destinadas a minimizar tales errores.

Referencias bibliográficas

Brown, H. D. (2014). Principles of language learning and teaching [Principios del aprendizaje y la enseñanza de idiomas]. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Chen, J. J. (2016). The development of an interlanguage [El desarrollo de un interlenguaje]. TESOL JOURNAL, 3(1), 48. Recuperado de http://journal.nystesol.org/january2016/NYSTESOLJ-jan2016-47-56.pdf

Choi, K. Y. (2017). Some methodological guidelines for contrastive analysis and error analysis [Algunos lineamientos metodológicos para el análisis contrastivo y el análisis de errores]. Journal of Modern Languages, 10(1), 86-99. Recuperado de https://jml.um.edu.my/index.php/JML/article/view/3839

Khansir, A. A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition [Análisis de errores y adquisición de un segundo idioma]. Theory & Practice in Language Studies, 2(5). Recuperado de http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/05/22.pdf

Lallier, M., y Carreiras, M. (2018). Cross-linguistic transfer in bilinguals reading in two alphabetic orthographies: The grain size accommodation hypothesis [Transferencia lingüística cruzada en la lectura bilingüe en dos ortografías alfabéticas: La hipótesis de acomodación granulométrica]. Psychonomic Bulletin & Review, 25(1), 386-401. Recuperado de https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-017-1273-0

Li, X. (2019). A Probe into the Influence of Language Transfer on English Learning and Its Countermeasures [Una investigación sobre la influencia de la transferencia del idioma en el aprendizaje del inglés y sus contramedidas]. Recuperado de https://webofproceedings.org/proceedings_series/ESSP/ETMHS%202019/ETMHS19057.pdf

Singh, C. K. S., Singh, A. K. J., Razak, N. Q. A., & Ravinthar, T. (2017). Grammar Errors Made by ESL Tertiary Students in Writing [Errores Gramaticales Hechos por Estudiantes Terciarios de ESL al Escribir]. English Language Teaching, 10(5), 16-27. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137462.pdf

Sharma, D., y Tripathi, P. (2018). Error Analysis for English Language Teaching at Primary Level [Análisis de Errores para la Enseñanza del Idioma Inglés en el Nivel Primario]. IJELLH (International Journal Of English Language, Literature In Humanities), 6(9), 7. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331833838_Error_Analysis_for_English_Language_Teaching_at_Primary_Level.

Organización retórica del planteamiento del problema en el trabajo de grado de Maestría en Lingüística.

Ana Cristina Bolívar Orellana

Introducción

El trabajo de grado de Maestría en Lingüística (TGML) es un género discursivo académico que tiene una fundamental importancia dado que su propósito comunicativo general es dar a conocer un conocimiento elaborado por un maestrante o sustentante bajo la supervisión de un tutor. La elaboración de este texto genera unas expectativas sobre la estructura e información que la audiencia puede encontrar en cada una de las secciones de este texto. Por ello, si bien a través del tiempo se han hecho algunas incorporaciones o pueden hacerse modificaciones aceptadas como contribuciones institucionales al texto se mantiene un "nivel de conciencia" (Swales, 1990, p. 53) o componente cognitivo (Parodi, 2008, 2009) heredado entre los miembros de la comunidad disciplinar que hace posible la supervivencia y reconocimiento del género discursivo -en este caso de un TGML- a través del tiempo.

De las partes, secciones o apartados del trabajo de grado, en general, el planteamiento del problema ha sido catalogado como un escrito difícil de lograr por parte de los estudiantes y tesistas (Mora Vargas, 2005; Pasek, de Pinto, 2008; Shiro y D' Avolio); porque se plantea que al momento de redactarlo quienes lo elaboran no dan cuenta realmente de una argumentación con ejemplos, reportes, datos, situaciones específicas o evidencias que permitan aceptar la existencia de una situación problemática o vacío en la configuración teórica de una disciplina determinada; además de que en muchos casos terminan elaborando solo una introducción al tema o formulan apreciaciones sin evidencias o sustento, lo que trae como consecuencia que el texto sea rechazado por sus jurados o correctores (Díaz Blanca, 2009; Quintana, 2008). Por ello, desde esta investigación me propongo caracterizar la organización retórica del planteamiento del problema del trabajo de grado de Maestría en Lingüística para facilitar la elaboración discursiva de este texto.

Fundamentación teórica

El trabajo de grado (TG) tiene una importancia fundamental en las instituciones académicas, dado que se ha constituido en la forma de validar el conocimiento que posee un individuo aspirante a ingresar a una comunidad disciplinar. Por ello, autores como Castañeda, De la Torre, Morán y Lara, 2002; Balestrini Acuña y Lares, 2005; Sabino, 2007; Ruíz Bolívar y Arenas de Ruiz, 2007, entre otros abordan tanto su definición como los lineamientos para conformar su estructura, redacción y procedimientos metodológicos existentes.

En cuanto a su definición, Ruíz Bolívar y Arenas de Ruiz (2007) indican que el TG puede ser considerado como un proceso y como un producto. Como proceso dado que éste se desarrolla de manera sistemática a través de experiencias de aprendizaje que propicia y supervisa el tutor (a), a fin de garantizar que el tesista o sustentante logre articular lo aprendido durante sus estudios y genere aportes o conocimientos al área disciplinar. Como producto es un escrito académico que resulta "de un proceso de investigación, fundamentado en conocimientos y razonamientos teóricos, metodológicos y técnicos organizados de manera coherente, de acuerdo con normas aprobadas por la comunidad académica nacional e internacional, cuyos resultados tienen relevancia científica, social o institucional" (Ruíz Bolívar y Arenas de Ruiz (2007, p. 22).

Planteamiento del problema

El planteamiento del problema tiene como finalidad o propósito convencer al interlocutor (lector o jurado) de que existe la necesidad de realizar una investigación, en vista de que el asunto de interés no ha sido abordado –o se ha dicho y hecho poco al respecto- por lo que existe un vacío en la disciplina que requiere llenarse. Para ello, plantean autores como Itriago y Zerpa (2011), Zapata (2005) y Quintana (2008) que el escritor de un planteamiento del problema requiere organizar su discurso con la mención de hechos, situaciones, anomalías, datos que dan cuenta de las lagunas prácticas o teóricas existentes en la disciplina.

Modelo de Movidas y pasos retóricos

Este estudio tiene su base fundamental en los planteamientos de Swales (1990; 2004) a través de su modelo de movidas y pasos retóricos que denomina Create Research Space (crear un espacio de investigación), conocido por sus siglas CARS ideado inicialmente para estudiar las introducciones de los artículos de investigación dentro de la enseñanza del inglés con propósitos específicos. Luego, el modelo también se ha empleado para el estudio de géneros en español, como el artículo científico la introducción (Storani, 2000), las conclusiones (Espejo Repetto, 2006) o el artículo completo (Sabaj Meruane, Toro Trengove y Fuentes Cortés, 2011); también ha trascendido hacia el estudio de otros géneros utilizados en diferentes disciplinas, como el manual.

Este modelo de Swales contempla la ubicación de movidas y pasos retóricos entendidos como unidades discursivas que se articulan para conformar el propósito comunicativo general de un texto. Esta ubicación se realiza a partir de la aplicación de procesos de abstracción que permitan identificar y caracterizar los diferentes propósitos comunicativos globales y locales presentes en esos textos a partir de los cuales se les ubica como parte de un género.

Metodología

Esta investigación se ubica como parte de la lingüística de corpus, pues contó con un conjunto de textos que comparten rasgos definitorios, en este caso los ubican como Trabajos de Grado de Maestría en Lingüística (en adelante TGML. Este corpus estuvo constituido por treinta y un (31) TGML elaborados en Venezuela y en República Dominicana: seis (6) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay (UPEL IPMAR), cinco (5) de la Universidad del Zulia (LUZ), diez (10) del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Recinto Urania Montás y diez (10) de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) en sus diferentes recintos.

Para la ubicación de las movidas y pasos retóricos del TGML se organizaron los textos en matrices de análisis de datos. Esto permitió (a) segmentar el texto en párrafos (sin alteraciones del contenido) y (b) identificar el (los) segmento (s) discursivo (s) presentes en los párrafos. Se entiende por segmento discursivo a la unión de palabras o frases que sean significativas para el receptor; aquellas que le permiten reconocer los propósitos comunicativos locales (pasos) de un TGML.

Para ello, se consideró la literatura sobre el tema, específicamente las categorías predefinidas por Sabaj Meruane, Toro Tengrove y Fuentes Cortés, 2011. Además, se conformaron nuevas estructuras en función de la contrastación del TGML con la información sobre la redacción del TG en general (Ruíz Bolívar y Cardelle Elawar, 1986; Castañeda, De la Torre, Morán y Lara, 2005; Balestrini Acuña, 2006; Valarino, Yaber y Cemborain, 2011; Rodríguez Noriega, Ochoa de Rigual y Pineda, 2012) con las que emergieron a partir del análisis del corpus. Seguidamente se conformaron las movidas en función de la realización de proceso de categorización de los pasos identificados en las secciones de todos los TGML en función de sus propósitos discursivos en el texto.

Resultados

El planteamiento del problema tiene como propósito comunicativo convencer a quien lee –en el caso de un TGML a tutores y jurados- de que realmente es importante y necesario abordar la situación o problema, puesto que denota la existencia de una dificultad, problema, vacío en la disciplina o responde a un interés social, disciplinar o institucional. En tal sentido, es una redacción fundamentalmente argumentativa, porque requiere organizar todo el discurso de manera que el receptor quede convencido con lo planteado y lo acepte como una investigación que generará aportes a la comunidad disciplinar. Para cumplir con estas consideraciones los tesistas de los TGML de las instituciones estudiadas se apoyan en una estructura potencial o posible compuesta por siete (7) movidas desarrolladas en dieciseis (16) pasos, a saber:

1. Contextualiza la investigación

- Establece generalizaciones del tema a investigar
- Señala vacío investigativo
- Define el tema de interés
- Plantea problemáticas relacionadas con el tema
- Muestra evidencias que determinan la posibilidad de realizar la investigación
- Relaciona la temática con la disciplina
- Reseña antecedentes

2. Refiere objetivos/ propósitos del estudio

- Indica objetivo general /propósito del estudio
- Plantea premisas o hipótesis del estudio

3. Presenta el sustento teórico y/o legal

- Refiere los fundamentos teóricos- disciplinares que guían el estudio

4. Señala perspectivas metodológicas

- Indica consideraciones metodológicas

5. Valora la investigación

- Indica aportes del TG
- Destaca la importancia del lugar donde se realiza el estudio
- Evalúa la relevancia de abordar el tema de estudio

6. Puntualiza el problema

- Plantea interrogantes

7. Incorpora discurso referido

- Refiere ideas / voces de autores

De estas se presentan de manera recurrente dos (2) movidas retóricas que son: contextualiza la investigación e incorpora discurso referido. La movida contextualiza la investigación caracteriza el tema de estudio en función de dar a conocer indicios que precisan la existencia de un problema, referencias históricas de éste y su relación con la disciplina de estudio. Los pasos que pueden usarse para desarrollar esta movida son:

1. Establecer generalizaciones del tema a investigar que permite detallar las características, rasgos que destacan orígenes, caracterizan y distinguen hechos a estudiar.
2. Señalar vacíos investigativos para mostrar temas pocos estudiados, ausencias investigativas en la disciplina.
3. Definir el tema de interés para precisar, detallar, delimitar el asunto de interés que se tratará en el estudio.
4. Plantear dificultades relacionadas con la temática para indicar los síntomas, indicios, indicadores, ausencias que requieren investigarse.
5. Relacionar la temática con la disciplina cuando el asunto de interés indagatorio de disciplinas diferentes de la lingüística.
6. Reseñar antecedentes para referir a investigaciones que abordan anteriormente la temática de estudio del TGML y, por tanto, generan aportes sobre los alcances que han tenido las investigaciones.

Mientras que la movida incorpora discurso referido se encuentra en la mayoría de los TGML porque entre las características de los textos académicos incorporar voces de otros autores que ya hayan generado aportes a la temática, establecer una interacción con estos a fin de generar una voz propia (Hernández Rodríguez y García Valero, 2015).

Conclusiones

La identificación de las siete (7) movidas y los dieciséis (16) pasos retóricos en el planteamiento del problema del TGML tiene la finalidad de proporcionar apoyo a quienes tengan la necesidad de elaborar este tipo de textos, pues les permite reconocer qué aspectos requieren considerar al momento de realizarlo; no obstante, no representa una estructura rígida; se constituye en una organización potencial que ha sido usada de manera exitosa por otros investigadores. En tal sentido, está compuesta por informaciones que se pueden incorporar u obviar en función de los aspectos que se necesitan para desarrollar la argumentación predominante en este escrito. Por ello, no es una receta en la cual se plantee un orden de aparición ni una estructura fija en la redacción. Asimismo, es importante tener en cuenta que, en la estructuración definitiva del problema, tal como lo plantean (Shiro y D' Avolio, 2011) no existen planteamientos de problema redactados de manera idéntica, ya que tanto el estilo de escritura del tesista, como la metodología adoptada y las normativas de divulgación del conocimiento instauradas históricamente en las instituciones tienen una incidencia importante en el escrito.

Referencias bibliográficas

Castañeda, J., De la Torre, M., Morán, J. y Lara, L. (2002). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill

Díaz Blanca, L. (2009). Proyectos de Trabajos de grado: Deficiencias metodológicas. Ponencia presentada en XIII Jornada de Investigación. Universidad ´Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay.

Parodi, G. (2008). Géneros Académicos y Géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer. [Documento en línea]. Disponible: http:// www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf

Pasek, De Pinto, E. (2008). La construcción del problema de investigación y su discurso. Revista Orbis [Revista en línea], 3 (9), 2008. Disponible: http://www. revistaorbis.org.ve/pdf/9/Doc1.pdf [Consultado: 2018, marzo 15].

Shiro, M. y D' Avolio, C. (2011). El planteamiento del problema en el artículo de investigación. En Bolívar, A. y Beke, R. Lectura y escritura para la investigación. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.

Swales, J. M. (1990) Genre Analysis. English in academic and research settings. Australia: CAMBRIDGE

Swales, J. M. Research Genres. Explorations and applications. USA: CAMBRIDGE, 2004.

Valarino, E., Yáber, G., y Cemboraín, M.S. (2011). Metodología de la investigación. Paso a paso. México: Trillas.

Valarino, E., Yáber, G., y Cemboraín, M.S. (2011). Metodología de la investigación. Paso a paso. México: Trillas.

Estrategias pedagógicas y recursos didácticos para el desarrollo de la Competencia Científica y Tecnológica que permita la enseñanza de los estados y cambios en la materia.

Erick Javiel Pérez Herrera, Estefany Montero Encarnación, Génesis Viola Villegas

Introducción

Las estrategias pedagógicas en el área de Ciencias sirven de enlace entre el conocimiento científico del maestro y la curiosidad innata de los estudiantes hacia la naturaleza y sus fenómenos. Este proyecto se ha ejecutado con el objetivo de Implementar estrategias pedagógicas y recursos didácticos que permitan enseñar los estados y cambios en la materia para desarrollar la Competencia Científica y Tecnológica.

Durante nuestro proceso de intervención áulica, identificamos algunas situaciones con oportunidad de mejorar, ya que no favorecían nuestra práctica docente y, por ende, afectaban el proceso de aprendizaje de los estudiantes dentro de estas: implementación de estrategias pedagógicas, manejo de recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias y uso de las herramientas tecnológicas.

Procuramos desarrollar la Competencia Científica y Tecnológica al evidenciar que dentro de nuestra oportunidad de mejora se encontraba el uso de las herramientas tecnológicas y manejo de recursos didácticos; optamos trabajar los estados y cambios en la materia, porque consideramos que este tema era impartido de forma muy monótona y vacía en las aulas y vimos la oportunidad de ampliar nuestros conocimientos sobre el mismo.

Al ejecutar este proyecto, buscamos potenciar al máximo nuestras destrezas, habilidades y estrategias como docentes, para estar a la altura de lo que demanda la sociedad actual y poder encaminar a nuestros estudiantes a explotar sus saberes, familiarizarse con el medio natural que los rodea y los cambios que en este suceden. Ya que todo lo que existe en el universo es materia, buscamos innovar con estrategias y recursos que propicien un aprendizaje significativo de ello a los alumnos, así que nuestros estudiantes sean capaces de crear, experimentar e incluirse a la era digital utilizando la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)."

Fundamentación teórica

El Minerd (2016) en las Bases de la Revisión y Actualización Curricular, argumenta que las estrategias de enseñanza y aprendizaje constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente para apoyar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar, en permanente interacción con las comunidades. Se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza, como un medio para contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socioafectivo y físico, es decir, de las competencias necesarias para actuar socialmente.

El Minerd (2016), n el Diseño Curricular del Nivel Primario Segundo Ciclo define recursos didácticos como instrumentos, productos y materiales auxiliares que, al ser utilizados durante las situaciones didácticas, favorecen el desarrollo de las Competencias Fundamentales y Específicas asumidas desde cada asignatura o área curricular.

El Minerd (2016) en las Bases de la Revisión y Actualización Curricular plantea que Las ciencias y las tecnologías se han incorporado a la vida social, convirtiéndose en parte integral de nuestra cultura, por sus contribuciones a las soluciones de las necesidades humanas como la salud, agricultura, comprensión y conservación de la naturaleza, los medios de comunicación y transporte, producción industrial y comercio.

El Minerd (2016) en las Bases de la Revisión y Actualización Curricular plantea que La Competencia Científica y Tecnológica prepara al estudiantado para aplicar la metodología científica y distinguir así una opinión u otros tipos de saberes, de un conocimiento comprobado y basado en evidencias resultantes de un proceso investigativo. Fomentar el desarrollo de esta competencia es fundamental, ya que tiene un impacto positivo en la construcción de conocimiento, el bienestar de ser humano y la resolución de nuestros problemas como país.

Según Flores, Moreno y Rosales (2006) en términos generales la materia es aquello de lo que están hechos los objetos que constituyen el universo observable. La materia tiene dos propiedades que juntas la caracterizan: ocupa un lugar en el espacio y tiene masa.

López (2009) expresa que la materia es cualquier cosa que ocupa un volumen y tiene masa. La materia es cualquier cosa que podemos ver y tocar o no (aire). Todas las sustancias pueden existir en los tres estados: sólido, líquido y gaseoso.

Pastor, Escobar, Mayoral y Ruíz (2013) indican que los cambios de estado de la materia se producen al unirse o separarse sus partículas. De mayor a menor unión de las partículas que forman la materia, esta puede pasar de estado sólido a líquido, a gaseoso, a plasmático.

Lopera (2017) sostiene que es preciso que el docente del Nivel Primario se pregunte sobre cómo abordar los cambios de la materia de manera satisfactoria y en relación con el contexto. Al respecto se debe tener en cuenta que todos los días ocurren cambios en los materiales que nos rodean, por ejemplo, en el aspecto, la forma, el estado; asuntos que normalmente inquietan y sorprenden al estudiante, de los cuales el docente puede valerse para contextualizar la enseñanza de la química, específicamente en este caso de la transformación de la materia.

Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa, utilizando la metodología de la Investigación-acción. Trabajamos con el modelo de Kemmis (1989), ya que este aparte de ser el asumido por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) para el diseño y ejecución de los proyectos finales de investigación, se compone de una espiral de fases que va desde planificación y acción, hasta observación y reflexión; cada fase de estas organiza el proceso de enseñanza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación.

Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción que nos ayudan a mejorar la práctica desde una perspectiva holística.

En este proyecto de Investigación-acción diseñamos y pusimos en práctica un plan de acción, contenido por seis acciones y diecisiete actividades encaminadas a la consecución o logro de los objetivos planteados.

Asimismo, en cada una de las actividades realizadas se implementaron distintas estrategias, como: uso de presentaciones, manejo de preguntas y respuestas, socialización, recuperación de saberes previos, uso del pizarrón, uso de videos, aprendizaje por descubrimiento, uso de modelos, juicio de expertos, inserción en el entorno, producción escrita, juegos, talleres, prácticas científicas de argumentación, prácticas científicas de indagación, aprendizaje basado en problemas, expositiva de conocimientos elaborados, revisión documental, análisis de documental, indagación dialógica, trabajo en equipo y juego de roles.

Todas de la mano con la utilización de recursos didácticos y tecnológicos para apoyar y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, señalamos: pizarra, hojas en blanco, hojas de colores, fichas de trabajo, guías de estudio, libreta de apuntes, láminas, imágenes, carteles, rotafolio, franelógrafo, pancartas, maquetas, modelos, entorno natural, computadoras, proyector, bocinas, plataformas digitales, diapositivas, videos, cámaras fotográficas y de videos.

Resultados

Al finalizar el proyecto de investigación, se pudieron obtener los siguientes resultados:

Como equipo pasante, fomentamos actitudes críticas y deseo de aprender; potenciando el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas para diseñar y manejar estrategias pedagógicas, técnicas, recursos didácticos e instrumentos de evaluación acorde a los contenidos de los estados y cambios en la materia, que propiciaron el desarrollo de aprendizajes significativos; trabajo en equipo dinámico, organizado y colaborativo manteniendo conexiones interactivas en cada uno de los momentos del proceso educativo.

Alcanzando, por último, las experiencias que nos encaminan a perfeccionar nuestras prácticas educativas y ofrecernos al sistema dominicano de educación como docentes de calidad.

Los estudiantes fortalecieron los conocimientos acerca de los estados y cambios en la materia identificando de manera pertinente sus propiedades y características, pudiendo clasificar objetos por su composición y estableciendo relación entre los estados de la materia y los fenómenos u objetos del entorno; a la vez perfeccionaron destrezas y habilidades necesarias

para el desarrollo de la Competencia Científica y Tecnológica, alcanzando evaluar, inferir, analizar y comunicar ideas que les permitirán dar respuesta a fenómenos y sucesos que ocurran en la naturaleza relacionadas con los cambios de estados.

Además, tienen la oportunidad de ser personas críticas, amantes de la naturaleza e insertarse en un mundo totalmente cambiante de forma activa y significativa, teniendo así la capacidad de argumentar con un lenguaje científico y tecnológico. Todo esto junto a la consolidación de las demás competencias fundamentales que establece el currículo dominicano: comunicativa; desarrollo lógico, creativo y crítico; desarrollo personal y espiritual; resolución de problemas: ambiental y de la salud y ética y ciudadana.

El maestro evidenció la puesta en práctica y fomento de nuevas estrategias metodológicas y recursos didácticos, que le permitirán desarrollar los contenidos de manera más creativa, dinámica y significativa, utilizando adecuadamente los conocimientos tecnológicos como medio de información y comunicación, potenciando actitudes y valores positivos en los estudiantes para propiciar el aprendizaje.

Los padres, madres y/o tutores tienen hijos altamente críticos, con actitudes positivas, dinámicos, creativos, colaborativos, calificados, con deseos de aprender y buenas competencias fundamentadas en lo científico y tecnológico para dominar contenidos del área de Ciencias de la Naturaleza, de la misma manera que se les permitió ser partícipes en la construcción y consolidación de conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas y valores de sus hijos, determinando la importancia que tiene su integración en ese proceso de aprendizaje e incorporarse en cada uno de los avances de sus hijos, al momento de desaprender para aprender.

La institución cuenta con estudiantes calificados, con competencias y dominio de contenidos del área de Ciencias de la Naturaleza, capacitados, motivados, atentos e involucrados con el bien de su entorno y preocupados por las consecuencias que trae consigo la influencia de los seres humanos en la explotación y declive del mundo. Con maestros participativos, entusiastas, creativos, manejadores de estrategias para seguir ejecutando y colaborando con proyectos de mejoras como estos; permitiendo el desarrollo de habilidades y competencias que exige el sistema educativo dominicano con fines a la calidad.

Conclusiones

Conforme a los objetivos propuestos podemos concluir que:

Ejecutando comunidades de aprendizaje, talleres, excursiones y simulaciones se clasifican objetos atendiendo a su composición y se favorece el uso de estrategias metodológicas al enseñar las propiedades, composición y estados de la materia.

Haciendo inserciones en el entorno, juegos y prácticas científicas de indagación, se establece relación entre los estados de la materia con los fenómenos u objetos del entorno y se profundizan los conocimientos sobre los estados de la materia utilizando recursos didácticos.

Realizando estudios de casos, prácticas científicas de argumentación y comunidades de aprendizaje, se les da respuesta a fenómenos y sucesos que ocurren en la naturaleza relacionados con los cambios en la materia y se propicia la enseñanza de los cambios de estados en la materia utilizando un lenguaje científico y tecnológico.

Aplicando análisis de documentales y usando plataformas digitales para evaluar los aprendizajes, se consigue la visualización y descripción de experimentos de laboratorio y posibilitamos la concretización de los saberes sobre los estados y cambios en la materia a través de recursos tecnológicos.

Desarrollando ferias y cierre de proyecto se presentan las mejoras y resultados de aprendizaje obtenidos en el desarrollo del proyecto mediante procedimientos científicos y tecnológicos.

Referencias bibliográficas

Flores, E.; Moreno, E. y Rosales, N. (2006). Ciencias Físicas o Filosofía de la Naturaleza. Producciones Científicas, Panamá.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Laertes. Barcelona.

Latorre, A. (2015), La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. España, GRAÓ.

Lopera, M. (2017). Transformación de la materia: enseñanza de los cambios físicos y químicos para niños de quinto grado de una escuela rural. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Minerd (2016). Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo (4to, 5to y 6to). Santo Domingo, D.N., República Dominicana.

Pastor, A., Escobar, D., Mayoral, E. y Ruíz, F. (2013). Ciencias Aplicadas I (Matemáticas, Ciencia y Tecnología). España: Ediciones Paraninfo, S.A.

Petrus, A. (1997). Pedagogía social, Barcelona España, Editorial Ariel S.A.

Puig, J., Martín, X., Escardíbul, S., Novella, A. (2002). Cómo fomentar la participación en la escuela: Propuestas de actividades. España: Editorial Graó.

Sánchez, G. (2013). Los estados de agregación de la materia. Una propuesta de enseñanza para 3º de la ESO basada en analogías. España: Región de Murcia.

Sánchez, M. (2005). Manual de Trabajo Social, México, Segunda edición: Plaza y Valdez, S.A de C.V.

La retroalimentación como estrategia para la evaluación de acompañamiento de las prácticas docente de los estudiantes durante la formación inicial.

Romelia Colón Valdez, Carlos Arturo González Lara,

Anthony Paniagua Berigüete

Introducción

Las prácticas docentes constituyen la columna vertebral de la formación inicial de los estudiantes que cursan la carrera de educación en el ISFODOSU, en sus seis recintos y de la oferta formativa de los usuarios de estos servicios. Las prácticas en el Instituto son reguladas por el Sistema de Práctica (2018) y Reglamento de Práctica (2018), se establecen seis niveles de práctica reconocido y avalado por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología; institución encargada de regular la educación superior en el país. Estos niveles de práctica garantizan las competencias que requiere el perfil de dicha carrera.

Durante la realización de las prácticas y su inserción en el centro educativo, los docentes en formación reciben el seguimiento, acompañamiento y servicios de apoyo del docente anfitrión del aula y del docente tutor o acompañante, los cuales sirven de guía ofreciendo orientaciones dirigidas al fortalecimiento de las prácticas que estos desarrollan en las aulas. Reglamento de Prácticas Docente, ISFODOSU (2018, p.10). Es en este proceso que se emplea la retroalimentación como estrategia de acompañamiento, con el objetivo de fortalecer el desempeño de los docentes en formación durante sus intervenciones pedagógicas en los centros educativos.

La investigación se centró en el estudio de la retroalimentación como estrategia para la evaluación del acompañamiento de las prácticas docente de los estudiantes durante la formación inicial. La cual pretende determinar los aportes de la retroalimentación, como estrategia de evaluación, en las prácticas docentes en la formación inicial del profesorado.

Los estudiantes seleccionados para realizar el presente trabajo cursan la Pasantía III, se encuentran en la etapa de finalización de su programa de formación inicial. La docente tutora de la sección es Romelia Colón Valdez, la cual ha estado trabajando con esa sección los últimos tres niveles de prácticas, (pasantía I, II y III).

Fundamentación teórica

En la actualidad, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) tiene un sistema de práctica docente para la carrera de educación en sus programas de grado, éste establece seis niveles de prácticas en centros educativos, para un total de 1354 horas (Reglamento de Práctica Docente del ISFODOSU). Vinculado al proceso de acompañamiento pedagógico a los estudiantes enfocado en la retroalimentación y reflexión crítica del accionar docente.

Para fines de esta investigación, se asume el acompañamiento pedagógico como una estrategia y modalidad particular para promover el desarrollo profesional docente, vinculado a su vez con los principios que sostienen la idea de la formación centrada en la escuela (Vezub, n.d.). En este sentido, el profesor universitario y el tutor acompañante de la práctica docente se sitúa como un asesor cercano al estudiante, como alguien que se esmera por optimizar sus procesos de aprender y de construir conocimientos (Ariza y Ocampo, 2005).

En el proceso de acompañamiento, el acompañante observa la actuación del practicante, aplica los instrumentos pertinentes y luego propicia un espacio de reflexión con el grupo de pasantes, a fin de valorar las fortalezas y debilidades del proceso desarrollado, al tiempo que se retroalimenta para ir propiciando mejoras.

El término retroalimentación se utiliza frecuentemente en la teoría didáctica. En la voz española, así como en la inglesa -feedback-, el cual forma parte de los desarrollos teóricos asociados a la evaluación. Sin embargo en la literatura actual se "reserva el uso del "feedforward" para la evaluación orientada al aprendizaje, que enfatiza una evaluación con sentido prospectivo y constructivo, como apoyo para el desarrollo del aprendizaje autodirigido, la autoreflexión y la autoevaluación" (Cathcart, Greer & Neale; Nicol, Thomson & Breslin; Walker, citado en Canabal y Margalef, 2017). Este debe tener en cuenta la manera cómo los estudiantes dan sentido y utilizan la información suministrada en la retroalimentación. Sin perder de vista que lo más importante es que los

estudiantes sean capaces de comparar el desempeño real con un estándar y tomen medidas para cerrar la brecha que pueda existir entre estos desempeños.

Otro aspecto relacionado con lo expuesto en los párrafos anteriores es la Evaluación, como acción sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden (Pila Teleña, 2014).

Tomando en cuenta la relación existente entre los conceptos acompañamiento pedagógico, retroalimentación de los aprendizajes y la evaluación de la práctica, y la importancia de éstas para el logro de los aprendizajes, prácticas efectivas y coherentes y el desarrollo de las competencias fundamentales, genéricas y específicas, así como la contribución y sus aportes a la construcción del perfil de egreso de los estudiantes del ISFODOSU, se presenta esta investigación acción titulada *La retroalimentación como estrategia para la evaluación del acompañamiento de las prácticas docente de los estudiantes durante la formación inicial.*

Metodología

El estudio se realizó utilizando como método cualitativo de investigación el "Self-Study", autoestudio o estudio de sí mismo, una metodología que se enmarca en el enfoque cualitativo. Por demás, en esta investigación se profundizó en las concepciones de los practicantes sobre el perfil y rol del acompañante de práctica.

La investigación "Self-Study estudia la práctica profesional desarrollada por los mismos docentes (Hamilton, 1998) con la intención última de tener una conciencia rigurosa de lo que hacen para poder así mejorar en su profesión, (Zeichner, 2008), cambiando sus valores profesionales y sus creencias personales (Russell, 2007) en su accionar.

Preguntas:

Para los practicantes:

1. ¿Cuáles son los aportes de la retroalimentación como estrategia de evaluación?
2. ¿Cuáles son las concepciones de los practicantes sobre el perfil y rol del acompañante de práctica?
3. ¿Cuáles resultados han obtenido de los procesos de acompañamiento en las prácticas?
4. ¿Qué esperan de sus maestros, equipos de práctica o acompañantes al momento de retroalimentar un proceso de acompañamiento?

Para los tutores:

1. ¿Cuáles son las concepciones de los tutores sobre el perfil y rol del acompañante de práctica?
2. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes del proceso de retroalimentación desarrollados por el equipo investigador?

Esta investigación se realizó en una sección de pasantía III, conformada por 27 estudiantes, distribuidos en nueve equipos de tres, con la finalidad de desarrollar las prácticas y pasantías.

Como muestra se tomó seis estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria, Segundo Ciclo: Concentración en Lengua Española y Ciencia Sociales.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Para la recolección de los datos se utilizaron las técnicas: entrevista, observación de pares-retroalimentación, grupo focal, grabación y análisis de video, diálogos y diarios reflexivos online. El análisis de la información se realizó por categorías y con la técnica de triangulación.

Resultados

"Con relación a la primera pregunta se evidenció que la retroalimentación es una estrategia de evaluación que hace aportes significativos a los docentes en formación durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas, favoreciendo la identificación de fortalezas y debilidades y aportando elementos de mejora de la planificación, gestión y evaluación de los aprendizajes. Algunas ideas destacadas en la reflexión a la cuestionante son:

"…nos guía y nos orienta a mejorar nuestra práctica… nos ayudan a mejorar nuestra planificación: elementos que hay dentro de la planificación que no conocemos en su totalidad cuál es su descripción, su definición y ellos nos guían…"

"…es importante porque este nos permite destacar las debilidades poseemos y también nuestras fortalezas, así mutuamente lo vamos interactuando entre nosotros mismos."

"…todo es un proceso, en cada cosa que hacemos necesita una retroalimentación, para saber lo que hicimos…

Los resultados destacados en correspondencia a la pregunta sobre las concepciones que tenían los practicantes frente al perfil y rol del acompañante de práctica docente resultaron centrarse no solo en lo que piensan de cómo son, sino más bien en cómo deberían ser esos tutores o acompañantes, es decir, destacan actitudes y acciones no encontradas, pero sí consideradas a profundizar para un mayor fortalecimiento de la práctica. Algunos resultados con relación a esta pregunta son:

"…que cuente con las competencias necesarias para que el cómo evaluador me pueda decir que yo debo cambiar y me pueda brindar nuevas técnicas y estrategias que yo pueda utilizar en ese proceso."

"Eh… yo opino que lo primero que uno merece de un evaluador es objetividad que tú entiendas que esta persona no te está dando sugerencias de forma personal; o porque tenga un conflicto contigo te las da para que tú mejores. Asimismo, cómo diría empatía. Que esa persona entienda que le está diciendo las cosas a un ser humano y que como ser humano tenemos sentimientos y que tenga un poquito de sensibilidad al momento de decirlas."

En relación con los resultados que los estudiantes han obtenido en los procesos de acompañamientos se evidencia una relación entre lo que establece el ISFODOSU (2018) como institución formadora en su manual de práctica en el cual se expresa que en el proceso de acompañamiento se observa la actuación del practicante, aplican instrumentos pertinentes y luego se propician espacios de reflexión con el grupo de pasantes, a fin de valorar las fortalezas y debilidades del proceso desarrollado, al tiempo que se retroalimenta el proceso para ir propiciando mejoras, concordando con lo que expresan los participantes en el análisis de la triangulación, ya que los estudiantes han logrado una profundización en los procesos de retroalimentación; valoración de autorreflexión y autorregulación de los procesos que necesitan ser mejorados y fortalecidos; correcciones que les han permitido modificar o transformar su práctica; desarrollo de confianza en sí mismo y en el trabajo que realiza; y motivación y empoderamientos de diferentes herramientas, estrategias, técnicas, actividades y recursos necesarios para atender al perfil de egreso exigido por el ISFODOSU y el MINERD.

Conclusiones

Reconocemos la importancia de la retroalimentación como estrategia de evaluación en el desarrollo de los acompañamientos de los futuros docentes, pues les permite la reflexión crítica sobre lo que se hace y establecer acuerdos de mejora para las próximas intervenciones, además les aporta la motivación y empoderamientos de diferentes herramientas, estrategias, técnicas, actividades y recursos necesarios para atender al perfil de egreso exigido por el ISFODOSU y el MINERD.

Valoramos el resultado que han obtenido de los procesos de acompañamientos en las prácticas docentes, siendo este la valoración de autorreflexión y autorregulación de los procesos que necesitan ser mejorados y fortalecidos.

Reflexionamos profundamente la importancia y el reconocimiento que tiene el tutor o acompañante en el proceso de evaluación de la práctica, pues consideramos que estos deben distinguirse por ser personas competentes, con excelentes capacidades comunicativas, con actitud de escucha, innovador, que es capaz de ponerse en el lugar de los practicantes

para comprender los procesos que estos desarrollan y ofrecer retroalimentación, destacando fortalezas y áreas de mejora.

Reconocemos que uno de los aportes de ser tutor u acompañante de un grupo de practicantes, consiste en servir de guía o modelo.

Entendemos que el perfil de un tutor o acompañante está definido en función de un conjunto de características personales y profesionales que les habilitan por la función.

Referencias bibliográficas

Ariza, G. I. & Ocampo, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. Universitas Psychologica, 4(1).

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2018). Reglamento de práctica docente. Editora Búho. Santo Domingo.

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2018). Sistema de Práctica Docente. Editora Búho. Santo Domingo.

Juwah, C., Macfarlane, D., Matthew, B., Nicole, D., Ross, D & Smith, B. (2004). Enhancing student learning through effective formative feedback. Recuperado de: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id353_senlef_guide.pdf

Liverpool John Moores University. (2012). Assessment and feedback strategies. Recuperado de: http://www.ljmu.ac.uk/lid/ltweb/93129.htm

Sylvana V. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú. Blanco & Negro. 5 (2). Recuperado: file:///C:/Users/carlo/Downloads/11388-45235-1-PB.pdf.

Uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios.

Adriana Juliet Serna Jaramillo,

Joao Carlos Cunha Nobre

Introducción

La principal actividad de todo estudiante en cualquier edad, nivel y modalidad educativos es aprender (Meza, 2013) y culminar con éxito su proceso de formación académica. Para ello es necesario conocer y utilizar recursos, técnicas, herramientas y estrategias funcionales y adecuadas que permitan garantizar el aprendizaje.

Existe un interés por conocer cómo aprenden los estudiantes universitarios y el tipo de estrategias que utilizan para obtener aprendizajes significativos durante su proceso de formación académica en la universidad. Las estrategias de aprendizaje constituyen un aspecto relevante para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Roys Rubio y Pérez García, 2018) no sólo de los estudiantes durante el período universitario, sino también en otros espacios de formación y de aprendizaje.

Atendiendo a dicho interés, la presente investigación tiene como propósito indagar y conocer el tipo de estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios en su proceso de formación académica.

Para ello se aplicará el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), el cual a partir del análisis de las respuestas de los estudiantes en cada uno de los ítems que plantea va a permitir conocer el tipo de estrategias de aprendizaje que utilizan con mayor frecuencia lo estudiantes universitarios y en este sentido fortalecer y promover su uso tanto por parte de los mismos estudiantes como de los docentes dentro y fuera del aula o adquirir el conocimiento sobre otras estrategias que fortalezcan el rendimiento y el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

Fundamentación teórica

La principal actividad de todo estudiante en cualquier edad, nivel y modalidad educativos es aprender mientras que, el afán principal de los docentes es asegurarse que los estudiantes aprendan (Meza, 2013). Por tanto, es importante dotar a los estudiantes de las herramientas y estrategias que les permitan aprender, aunque pocas veces se ofrecen talleres para el desarrollo de hábitos y técnicas para el estudio, así como programas o entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje se consideran como un constructo multidimensional, polisémico y en ocasiones confuso. Existen múltiples definiciones, incluso el concepto se ha enriquecido en su contenido hasta hacerse más integrador, incluyendo elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009). Monereo (2000) define las estrategias de aprendizaje como el conjunto de acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo de aprendizaje. Roys Rubio y Pérez García (2018) las definen como actividades o procesos mentales que lleva a cabo el estudiante de manera intencional para procesar, comprender y adoptar la información que reciben en los espacios de formación académica.

De ahí que las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009). Ello llevará al estudiante a actuar estratégicamente lo que a su vez supone querer aprender de manera eficaz, así como diseñar y ejecutar planes de acción ajustados a las metas previstas, las condiciones del contexto, seleccionando y llevando a cabo procedimientos, habilidades y técnicas eficaces para aprender (García y Pintrich, 1993).

En la literatura se pueden encontrar diferentes clasificaciones de las estrategias de aprendizaje (Weinstein, 1982; Beltrán, 1987; Chadwick, 1988; Pozo, 1990; Román y Gallego, 1994; Meza y Lazarte, 2007; entre otros. Citados por Meza, 2013). Así como diferentes instrumento para su evaluación, tales como: el LASSI (Inventario de Estrategias del Estudio y el Aprendizaje, Weinstein, 1987; Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988), el ACRA (Escala de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo –al aprendizaje- Román y Gallego, 1994), el CEA-U (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje en Universitarios, Martín et al, 2007), el CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios, Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009), entre otros. Este último instrumento se

utilizó en la presente investigación ya que tiene en cuenta tanto los aspectos cognitivos y metacognitivos relacionados con las estrategias de aprendizaje, como los factores motivacionales, afectivos y contextuales (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009). Cuenta con adecuadas propiedades psicométricas (alfa de Cronbach= 0,897 para los 88 ítems), validez factorial, criterial, consistencia interna y presenta una utilidad práctica en el ámbito de la evaluación del uso de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario (Bustos, Oliver y Sancho, 2017).

Metodología

El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico IBM SPSS. El diseño de la investigación es no experimental de carácter cuantitativo. Se realizaron análisis de frecuencias, estadísticos descriptivos y análisis de correlación. La significación estadística general adoptada fue p< ,05

La muestra estaba constituida por un total de 161 estudiantes universitarios. 105 mujeres, 56 hombres con edades entre 15 y 26 años, de tres titulaciones diferentes: Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo, Licenciatura en Educación Inicial y Licenciatura en Educación Física, de los cuatrimestres: tercero, quinto y sexto. Los estudiantes aceptaron de manera voluntaria responder el cuestionario, los datos de identificación y demográficos para los que se garantizó confidencialidad.

Se aplicó el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU. Gargallo et al, 2009). El cual contiene dos escalas, seis subescalas, veinticinco estrategias y 88 ítems. Los ítems responden al formato de escalas tipo Likert, con cinco opciones de respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y muy de acuerdo.

La primera escala evalúa estrategias afectivas, de apoyo y control, consta de 53 ítems, incluye cuatro subescalas: estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos.

La segunda evalúa estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, incluye dos subescalas: estrategias de búsqueda y selección de información, estrategias de procesamiento y uso de la información. Contiene 35 ítems.

Los estudiantes interesados en responder el cuestionario recibieron información sobre el procedimiento a seguir. Cada uno expresó voluntariamente su disposición y aprobación para participar en el diligenciamiento de este.

Los estudiantes resolvieron el cuestionario de manera individual con una duración de 60 minutos aproximadamente. Las respuestas se codificaron en una base de datos en Excel para su posterior análisis en el programa SPSS.

Resultados

La muestra estaba conformada por 161 estudiantes universitarios de tres titulaciones diferentes (Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo, 120 estudiantes 74,5%; Licenciatura en Educación Inicial, 12 estudiantes 7,5% y Licenciatura en Educación Física, 29 estudiantes 18%) y de los cuatrimestres: tercero (37 estudiantes 23%), quinto (44 estudiantes 27,3%) y sexto (80 estudiantes 49,7%). En total fueron 8 secciones de estudiantes que aceptaron de manera voluntaria responder el cuestionario incluyendo los datos de identificación y demográficos para los que se garantizó confidencialidad.

De ellos 105 eran mujeres (65,2%), 56 eran hombres (34,8%). La mayoría tenían edades en el rango 19-20 (57,1%), seguidos por los rangos de edad 17-18 (18%), rango 21-22 (18%), rango 23-24 (5,6%), rango 15-16 (,6%) y rango 25-26 (,6%). De estos estudiantes 51 eligió la carrera como primera opción (31,7%), 81 como segunda opción (50,3%), 6 como tercera opción (3,7%), 14 en otras opciones que incluía cuarta opción y última opción (8,7%) y 9 como única opción (5,6%).

Dado que el propósito de la investigación fue analizar el tipo de estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes universitarios, el análisis de correlación entre las dos escalas del cuestionario mostró que existe una correlación significativa entre la utilización de estrategias afectivas, de apoyo y control y estrategias relacionadas con el procesamiento de la información n= 161, Pearson r= ,63; p= ,00

Los estudiantes utilizan significativamente más estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (3,71) que estrategias afectivas, de apoyo y control (3,63).

Existen diferencias significativas en la utilización de estrategias de aprendizaje de acuerdo con las subescalas. Siendo las tres estrategias más utilizadas las estrategias motivacionales (en primer orden), las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos (segundo orden) y las estrategias de procesamiento y uso de la información (tercer orden).

En cuanto a las 25 estrategias que conforman el cuestionario, se observa que existe una correlación significativa entre 10 de los 15 pares de correlaciones posibles. Se observan correlaciones positivas lo cual indica que si un estudiante utiliza más una de las estrategias también utiliza más la otra. Es decir, que los estudiantes combinan las estrategias de aprendizaje que utilizan.

De las 25 estrategias, las más utilizadas por los estudiantes son: valor de la tarea (primer orden), motivación intrínseca (segundo orden) y transferencia, uso de la información (tercer orden).

Conclusiones

Los estudiantes universitarios que participaron en el estudio utilizaron más estrategias de aprendizaje de la escala "estrategias relacionadas con el procesamiento de la información" que estrategias de aprendizaje de la escala "estrategias afectivas, de apoyo y control".

Generalmente los estudiantes universitarios combinaron diferentes tipos de estrategias de aprendizaje en su proceso de formación académica utilizando en primer lugar estrategias relacionadas con el procesamiento de la información y en segundo lugar estrategias afectivas, de apoyo y control. Lo cual indica que si los estudiantes utilizan estrategias internas ya no utilizan las externas o si utilizan poco las atribuciones internas utilizan más las atribuciones externas.

El uso de estrategias de aprendizaje adecuadas favorecerá el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios durante su vida académica e incluso en otros espacios de formación y aprendizaje puesto que, les permitirá obtener un mejor desempeño y rendimiento académico.

El uso de herramientas y recursos óptimos y funcionales para el aprendizaje, tales como estrategias de aprendizaje adecuadas les serán de utilidad a los estudiantes universitarios en su proceso de formación académica tanto dentro como fuera de la universidad. De ahí la importancia de promover el uso de estrategias de aprendizaje tanto por parte de los docentes como de los estudiantes universitarios.

Referencias bibliográficas

Bustos, V.; Oliver, A.; Galiana, L. & Sancho, P. (2017). Propiedades psicométricas del CEVEAPEU: Validación en población peruana. [Psychometric properties of the CEVEAPEU: Validation in peruvian population]. Educación XX1, 20(1), 299-318, doi: 10.5944/educXX1.11546

García, T. y Pintrich, P.R. (1993). Selfschemas, motivational strategies and selfregulated learning. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American

Educational Research Association. Atlanta, GA, April 12-16.

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. RELIEVE, v. 15, n. 2, p. 1-31. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm

Martín, E., García, L. A., Torbay, A., y Rodríguez, T. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. Anales de Psicología, 23(1), 1-6.

Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje, Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. Propósitos y Representaciones, 1(2), 193-213. Recuperado de http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48

Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.), Estrategias de aprendizaje (pp. 15-62). Madrid: Visor.

Román, J. M., y Gallego, S. (1994). Escala de Estrategias de Aprendizaje, ACRA. Madrid: TEA Ediciones.

Roys Rubio. J., y Pérez García. A. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior y su asociación con logros

académicos. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 19.

Weinstein, C. E. (1987). LASSI (Learning and Study Strategies Inventory). Clearwater, FL: H&H Publishing Company.

Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A., y Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation (pp. 25-40). New York: Academic Press, Inc.

Percepción del desempeño de maestros que imparten docencia en áreas distintas a la de su formación inicial, de un centro educativo del Nivel Secundario Distrito 01-04 año, 2018-2019.

Manuela Feliz Rubio

Introducción

El desempeño docente nos remite a nociones otras como: función docente, capacidad docente, perfil docente, competencias docentes, desarrollo profesional docente, práctica de enseñanza, rol docente, entre otras. Cada una de éstas pone de manifiesto las múltiples implicaciones del desempeño docente.

Para Ponce (2005) el desempeño profesional docente es la actuación del profesor de acuerdo con sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente.

La Educación en República Dominicana en los actuales momentos atraviesa por una etapa de cambios en todos los renglones. Estos cambios están dirigidos a mejorar la Calidad de la Educación. Para ello, es necesario insertar al proceso educativo todos los sectores que conforman la sociedad y muy especialmente, el sector magisterial, del cual depende en gran manera, el éxito o fracaso de una gestión en el ámbito educativo. El propósito principal de este estudio consiste en analizar la percepción que se tiene del desempeño docente en aquellos maestros que imparten docencia en áreas no afines a la de su formación inicial.

Con esta investigación se busca analizar la percepción del desempeño de los docentes que imparten docencia en áreas no afines a la de su formación inicial, en qué medida afecta en aprendizaje de los estudiantes e identificar qué estrategias utiliza un docente que imparte docencia en un área que no es la suya.

Fundamentación teórica

Perfil del docente en el currículo nacional:

Según el currículo del Nivel Secundario (2016) los docentes de Nivel Secundario demuestran conocimiento y comprensión de la adolescencia como etapa de desarrollo. Colaboran con el autoconocimiento de cada estudiante y lo acompañan en sus retos de desarrollo y aprendizaje.

Toman en cuenta la diversidad en los patrones de desarrollo y aprendizaje de los/las estudiantes en las dimensiones cognitiva, lingüística, social, emocional y física.

Diseñan e implementan experiencias y situaciones de aprendizaje apropiadas a la etapa adolescente, tomando en cuenta la influencia de los contextos naturales, sociales y escolares en el desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes.

Perfil del docente y la evaluación de desempeño

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa IDEICE (2017) expresa que "el perfil se concibe como la descripción de los atributos y características personales y profesionales que requiere el profesional de la docencia para lograr su óptimo desempeño en los diferentes contextos en los cuales ha de realizar su práctica".

En ese mismo orden también expresa que "el perfil docente para el siglo XXI demanda, no solamente rupturas con prácticas metodológicas tradicionales, sino también con concepciones, valoraciones y actitudes que durante mucho tiempo han conformado la imagen profesional docente y que hoy necesita renovarse, considerando el sentido transformador que le confiere su práctica. Por tanto, este perfil ha de superar la concepción de sólo transmitir conocimiento y abocarse al desarrollo de habilidades y competencias mediante procesos de mediación

curricular experiencia les que conecten los procesos de aula con las situaciones reales de la vida a las cuales se ven expuestos cotidianamente los sujetos".

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Según el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo, (2016) se plantea que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje son secuencias de actividades y procesos, organizados y planificados sistemáticamente, para apoyar la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias. Posibilitan que el estudiantado enfrente distintas situaciones, aplique sus conocimientos, habilidades y actitudes en diversos contextos.

Las estrategias son intervenciones pedagógicas realizadas en el ámbito escolar que potencian y mejoran los procesos y resultados del aprendizaje. Las estrategias son seleccionadas / diseñadas por el/la docente con intencionalidad pedagógica para apoyar el desarrollo de las competencias en el marco de las situaciones de aprendizaje. El desarrollo de las competencias en los estudiantes requiere de un/a docente capaz de modelar procesos y habilidades de pensamiento, curiosidad, actitud científica, objetividad, reflexividad, sistematicidad, creatividad, criticidad, etc.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo y un tipo de estudio descriptivo.

Resultados

Según la formación inicial que han tenido los docentes, se muestra, que el 33% dijo tener una licenciatura en Matemáticas, un 12.5% en Ciencias Sociales, un 12.5% en Educación Física, un 12.5% en Filosofía y Letras, un 12.5% Contabilidad, por lo que es un maestro habilitado, un 12.5% Ingeniería lo cual también es un maestro habilitado; mientras que el restante dijo que su licenciatura es en Educación Básica, puesto a que es una maestra contratada, y la ubicaron en ese centro educativo.

El nivel académico de los docentes muestra que un 87.5% dice tener una licenciatura, un 12.5% una especialidad. Lo que se puede evidenciar que gran cantidad de los docentes no han seguido preparándose; el 50% nunca ha recibido ningún tipo de actualización y, en menor proporción, el 13% expresó que casi siempre, mientras que ningunos de ellos expresaron han recibido ningún tipo de capacitación. Lo que deja a entender que existe gran deficiencia en los docentes, de que no han continuado preparándose.

Con relación a la pregunta ¿cómo se siente trabajando en un área diferente a la de su formación inicial? El 37.5 % expresó que se sentía bien, sin embargo, un 12.5% inseguro, sin embargo, 62.5% expresó no sentirse bien del todo. El gráfico B, un 62.5% de los docentes expresaron, que siempre muestran interés a pesar de que es un área distinta a la de su formación inicial y el 37.5% contestó que siempre.

Respuestas dadas por los docentes, sobre los retos tenidos. El 50% de los docentes expresó que es un reto estar impartiendo docencia en un área distinta a la de su formación; mientras que para el 12.5% casi siempre lo ha sido. Sobre los retos que han tenido los maestros que enfrentar el mayor porcentaje expresó, en un 62.5%, que su mayor reto ha sido el manejo de los contenidos; 12.5% implementar estrategias que se adecuen al área; un 12.5% tratar que los estudiantes logren prestar atención, mientras que el otro 12% tener que adecuarse a un área distinta.

Sobre el uso de las estrategias curriculares utilizada por los docentes

El 50% de los docentes utiliza siempre las estrategias propuestas en el currículo, mientras que el 50% restante lo hace medianamente.

Según las estrategias utilizadas por los docentes, se puede evidenciar que la estrategia más usada por los docentes es la de experiencias previas 75% y las estrategias basada en problemas 62.5%.Sin embargo, solamente el 37.5% de los docentes utilizan estrategias de debate, descubrimientos e indagación entre otras.

En cuanto a la cuestionante ¿conoces las técnicas adecuadas, para llevar el proceso de enseñanza? El 62.5% de los docentes expresaron que conocen las técnicas adecuadas para guiar el proceso de enseñanza, mientras que el 37.5% dijeron que casi siempre las conocen.

Conclusiones

Según los resultados obtenidos en este estudio se llegó a concluir que sus conocimientos, en cuantos, a los contenidos curriculares, es deficiente y no están acorde a las exigencias educativas donde se espera contar con docentes y estudiantes competentes, capaz de saber desenvolverse en diferentes contextos de la vida. Cabe destacar que gran porcentaje de los docentes se sienten incómodos e inseguros al impartir docencia en un área diferente a la de su formación inicial.

Con relación a los recursos un gran porcentaje de docentes no utiliza recursos educativos, estos son de suma importancia, porque constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Con relación a los conocimientos que a las estrategias propuestas por el diseño curricular; gran porcentaje de los docentes no la utilizan; por lo tanto, no podrán llevar a cabo un proceso educativo de calidad, lo que revierte en contra de la formación de los estudiantes.

Sobre el nivel de conocimientos que tienen los estudiantes que reciben docencia de aquellos maestros que no son de áreas a fines a su formación inicial, las calificaciones obtenidas por aquellos estudiantes no son tan satisfactorias.

Referencias bibliográficas

Ponce M. Zenaida (2005). Desempeño profesional pedagógico del tutor de la microuniversidad pedagógica de nivel primario (Tesis de Dr. En Ciencias Pedagógicas) Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello. Matanzas.

Diseño curricular del nivel secundario (2016). Perfil del docente. República Dominicana

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa IDEICE (2017) Evaluación del desempeño docente. Recuperado de: https://www.ideice.gob.do/evaluacion-del-desempeno-docente.html

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa IDEICE (2012) Modelo de Evaluación del Desempeño Docente basado en Competencias en la República Dominicana. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/07/modelo-evaluacion-del-desempeno-docente-basado-en-competencias.pdf

2008-2018 plan Decenal de Educación (2019) República Dominicana Recuperado de: http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001/File/PLAN_DECENAL_final.pdf

27 de febrero, Constitución dominicana de (1844). República Dominicana.

66-97 4 de febrero, ley general de educación 66-97. República Dominicana. Recuperado de: https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-12.pdfEl 3.1.4.2

Arte en la resiliencia: relación entre las artes y la capacidad de resiliencia en jóvenes.

Angelino Rodríguez García

Introducción

¿En la República Dominicana una existe una escasez de resiliencia en los jóvenes? ¿Hay alguna manera de desarrollar esta resiliencia en la educación? Estas preguntas son las que motivan esta investigación debido a los resultados de investigaciones como PISA (2015) donde solo se observó la presencia de resiliencia en un 0.4% de la población de jóvenes estudiantes dominicanos. De igual manera UNICEF (2016) encontró una tasa de abandono escolar donde solo el 44.5% de los estudiantes matriculados en escuela primaria continúan el nivel de Secundaria.

Por otra parte, también se observa el estudio de CONANI (2018) que muestra cómo más de 700 jóvenes entre las edades de 1 a 18 años habían sido ingresados a casas de acogida por razones de abandono y para protección por casos de abuso físico y sexual. La juventud dominicana es vulnerable a situaciones como: la pobreza, embarazos adolescentes, trabajo infantil y deserción escolar.

Dado que diversos autores han trabajado la superación del trauma y situaciones adversas mediante el arteterapia (Ettun, Schultz y Bar-Sela. 2014; Kalmanowitz, 2016 y Páez, 2016) en esta investigación se plantea si la relación de los jóvenes con las artes presenta una correlación con su capacidad de resiliencia. Por lo que se planteó el objetivo de determinar la existencia de correlación entre los niveles de resiliencia y la relación con las artes de los jóvenes, esto bajo la hipótesis de que mientras mayor relación con las artes se posea mayor será la capacidad de resiliencia.

Fundamentación teórica

Las intervenciones para el desarrollo de la Resiliencia han ido orientadas a trabajar de manera cognitiva conductual temas de regulación emocional, toma de decisiones, habilidades de afrontamiento y toma de perspectiva para trabajar la depresión (Horowitz y Garber, 2006; McMahon, Wells y Kotler, 2006). Por esta misma línea Cutuli, Gillham, Chaplin, Reivich, Seligman, Gallop, Abenavoli y Freres (2013) comentan de cómo programas para la depresión y situaciones de riesgo utilizan técnicas de asertividad, relajación y reestructuración cognitiva, las cuales han demostrado ser componentes efectivos en dichos programas. Otro aspecto que resaltar es el planteado por Allen, Pfefferbaum, Nitiéma, Pfefferbaum, Houston, McCarter y Gray (2016) de que la intervención para desarrollar resiliencia y habilidades de afrontamiento pueden facilitar el intercambio de pensamientos y la apertura de los sentimientos, expandir las opciones de acción constructivas en jóvenes y ayudar así a construir resiliencia.

Dada la relación de la resiliencia con situaciones estresantes y/o traumáticas podemos mencionar las estrategias terapéuticas del arteterapia usadas en tales casos. Es común el uso de las artes para ayudar a las personas a conectar con sus emociones y poder externalizarlas de tal modo que puedan fortalecerse y superar los escenarios adversos que los atrapan e incapacitan (Ettun, Schultz y Bar-Sela. 2014). Kalmanowitz (2016) explica como el arteterapia posee un rol especial en su trabajo con el trauma y situaciones adversas dado que esta permite acceso al material no verbal del trauma, permitiendo la externalización del pensamiento interno, como también de los sentimientos. La externalización del pensamiento y los sentimientos de manera adecuada permite en los jóvenes reducir y extinguir conductas disruptivas, como también el pensamiento negativo y depresivo (Cutuli, Gillham, Chaplin, et al., 2013). La manifestación artística estimula la reflexión, múltiples niveles de observación, al igual que permite construir nuevos pensamientos incentivando nuevas perspectivas y alternativas, restructurando así narrativas dominantes del trauma por otras más resilientes (Páez. 2016).

Se ha encontrado en estudios realizados en el contexto dominicano que el nivel de resiliencia presenta una correlación negativa con los niveles de depresión de supervivientes de violencia de género donde a mayor resiliencia menor es la depresión; provocando una reducción en los niveles de ansiedad en jóvenes que estaban expuestos ante situaciones de crisis y traumas, generadoras de estrés (Feliz, 2010; Álvarez, 2018).

De manera semejante en su estudio Brea, Dacosta y Peña (2014) mencionan la necesidad de República Dominicana de crear y apoyar instituciones que puedan proporcionar alternativas de desarrollo saludable en situaciones de crisis y traumas, como actividades académicas, deportivas, sociales, lúdicas y artísticas que promuevan la autonomía y la creatividad.

En efecto, las artes y otras actividades lúdicas permiten a las personas expresar sus sentimientos y experiencias vividas de un modo en que puedan sanar sus heridas, ya que el arte pone a la persona en posición de creador, otorgando un espacio de control y dominio donde facilita la asimilación del trauma de manera sana y permitiendo una reestructuración del recuerdo (Álvarez, 2018; Brea et al., 2014).

Metodología

Diseño

La presente es una investigación cuantitativa de tipo correlacional y de corte transversal

Participantes

La muestra seleccionada consistió en estudiantes de 15 años de tres escuelas públicas ubicadas dentro del sector de Santo Domingo Oeste. Estos fueron seleccionados de manera no probabilística, haciendo llamado por las aulas a los jóvenes que quisieran participar.

Instrumentos

Se aplicaron dos evaluaciones a los estudiantes las cuales tomaron un tiempo aproximado de 15 minutos. Las pruebas utilizadas fueron:

La Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), adaptada al español por Novella (2002). Esta escala mide el nivel de resiliencia en adolescentes y adultos, es una prueba de autoinforme de 25 ítems puntuados con una escala Likert y con una confiabilidad alfa de .91 en las aplicaciones de sus autores.

El Cuestionario de relación con las Arte, es una entrevista individual de preguntas abiertas, Este cuestionario busca determinar relación con las artes de los jóvenes evaluando si practican o participan de alguna actividad artística en su tiempo libre, en la escuela; si han recibido formaciones en algún arte (Literatura, música, danza, etc.) y el tiempo que dedica a dicha arte a la semana.

Procedimientos

Una vez con la confirmación y autorización de los centros se identificó a la muestra de cada centro y se coordinaron los días que se visitarían a los mismos. El proceso fue llamar individualmente a cada uno de los participantes para aplicarles la prueba de resiliencia y luego se realizó la entrevista para determinar la relación de estos con las artes

Una vez obtenidos los resultados de las pruebas se codificó la información mediante el paquete estadístico SPSS para determinar la normalidad de los datos, también se realizaron pruebas estadísticas con la finalidad de identificar la existencia de una correlación entre las variables relación en artes y resiliencia."

Resultados

En este estudio se contó con una muestra proveniente de 3 centro educativos diferentes de los cuales una vez distribuidos los consentimientos informados se obtuvieron 65 consentimientos firmados y se prosiguió a evaluar a los participantes teniendo un total de 63 participantes evaluados, dos participantes no asistieron los días en que se estuvo evaluando el centro.

Los participantes fueron tomados de tres centros, de los cuales 14 fueron del primer centro, 40 de un segundo centro y 9 del tercer centro educativo. De los 63 participantes que conformaron la muestra 45, el 71.4%, fueron jóvenes de sexo femenino y 18, un 28.6%, de sexo masculino. La edad de los participantes se encontraba alrededor de los 15 años con 1 (1.6%) participante de 14 años, 51 participantes (81%) de 15 años, y 11 (17.5%) participantes de 16 años.

El puntaje promedio de los participantes en la prueba de resiliencia (Puntuaciones: 25-54 bajo; 85-114 Normal; 115-144 Normal Alto; 145-175 Alto) fue de 135.5 puntos con una desv stdr (desviación estándar) de 17.2, situándose la mayoría de los resultados un 63.5% en el rango de normal alto (entre 115 y 144) y un 28% en el rango de alto (145-175), presentándose solo una minoría en los puntajes de resiliencia bajo (1.6%) y normal (6.3%).

En los resultados de relación con las artes (Puntuaciones: 0-poca relación,1- relación moderada baja, 2-moderada, 3-moderada alta y 4-mucha relación) el promedio de los participantes mostró poseer una relación moderada con las artes, con un puntaje de 2.6 (de 0 a 4). La mayoría de las puntuaciones de los participantes se encontraron entre los rangos de

relación moderada y mucha relación con las artes, un total de 77. 7% de los participantes (moderado 19%, moderado alto 23.8% y mucha relación 34.9%)

Se aplicó una prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para una muestra presentando una Sig. = 0.01 < 0.05, por lo que la muestra no presentó una distribución normal y por lo que se continuó trabajando con la prueba no paramétrica de Spearman para determinar la correlación de las variables nivel de resiliencia y relación con las artes. La aplicación de la prueba Spearman detectó una correlación positiva de 0.22; sin embargo, esta no llegó a ser significativa, presentando una Sig. = 0.08 > 0.05.

Conclusiones

Se puede concluir que la relación con las artes no promueve una mayor resiliencia ya que por sí sola y sin la guía de un terapeuta no genera efectos diferentes a los de otras actividades lúdicas y sociales. También se observó una alta resiliencia en los jóvenes dominicanos a pesar de que los resultados de este estudio no se pueden generalizar, son semejantes a otros estudios donde también se midió resiliencia en jóvenes dominicanos.

Referencias bibliográficas

Allen, S., Pfefferbaum, B., Nitiema, P., Pfefferbaum, R., Houston, J., McCarter III, G., & Gray, S. (2016). Resilience and coping intervention with children and adolescents in at-risk neighborhoods. Journal of Loss and Trauma, 21, 85-98. doi: 10.1080/15325024.2015.1072014

Alvarez, A. (2018). Arte Terapia Como Herramienta de Intervención Para Disminuir Niveles de Ansiedad en Niñas y Adolescentes Institucionalizadas (Tesis de Especialidad). Universidad Iberoamericana UNIBE. República Dominicana.

Brea, F., Dacosta, M. y Peña, A. (2014). Resiliencia en Niños y Niñas de Pobreza (Tesis de Especialidad). Universidad Iberoamericana, UNIBE. República Dominicana.

Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia, CONANI. (2018). INFORME ESTADÍSTICO 2017 Informe de las "Principales Operaciones Estadísticas producidas por las áreas que conforman el Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI), año 2017". http://conani.gob.do/transparencia/Descargas/222/informe-estadistico-anual/2612/informe-estadistico-2017.pdf

Cutuli, J., Gillham, J., Chaplin, T., Reivich, K., Seligman, M., Gallop, R., Abenavoli, R., … Freres, D. (2013). Preventing adolescents' externalizing and internalizing symptoms: Effects of the Penn Resiliency Program. The international journal of emotional education, 5(2), 67-79. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3952879/

Ettun, R., Schultz, M., & Bar-Sela, G. (2014). Transforming pain into beauty: on art, healing, and care for the spirit. Evidence-based complementary and alternative medicine: eCAM, 2014, doi: 10.1155/2014/789852.

Feliz, Y. (2010). Resiliencia y Depresión en Supervivientes de Violencia de Genero (Tesis de Grado). Universidad Iberoamericana, UNIBE. República Dominicana.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2016). Estado mundial de la infancia 2016. Una oportunidad para cada niño. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf

Horowitz, J., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74(3), 401-415. http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.401

Kalmanowitz, D. (2016). Inhabited studio: Art therapy and mindfulness, resilience, adversity and refugees. International Journal of Art Therapy, 21(2), 75-84. http://dx.doi.org/10.1080/17454832.2016.1170053

Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In: Cicchetti, D., Cohen, DJ., editors. Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation. New York: Wiley, 740-795.

Páez, C. (2016). Experiencias resilientes del terapeuta generadoras de cambio a través de expresiones plásticas. Arch Med (Manizales); 16(2), 345-58.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA. (2015).

Wagnild, G. y Young, H. (1993). Development and Pshychometric Evaluation of the Resilience Scale. Journal of Nursing Measurement, Springer Publishing Company, 1(2).

Actitudes respecto a la atención a la diversidad en estudiantes de educación de la provincia de Santo Domingo.

Miguel Ángel González Dotel

Introducción

En la República Dominicana, la clase social, el nivel socioeconómico y el género son los principales predictores de la deserción escolar; lo que indica que la educación inclusiva sigue siendo uno de los retos más grandes para la UNESCO (Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad, 2018; González-Gil, Martín-Pastor y Orgaz-Baz, 2017). En este sentido, la exclusión educativa es el primer causante de la marginación social (Sarrionandía, 2008). En la República Dominicana, esta exclusión se observa en que la educación media e inicial cubren menos del 60% de la población y la educación básica, aunque cubre casi el 94% de la población, el 37% de estos acaban desertando por las razones mencionadas anteriormente (Oficina Nacional de Estadística, 2016 y Oficina Nacional de Estadística, 2014). Asimismo, es de esperarse que las personas con discapacidad presenten problemas similares de deserción constatando que el 23% de las personas con discapacidad no pasaron por un proceso de alfabetización y apenas el 14% de estos logran llegar a la educación superior (Observatorio a la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2014).

Para el 2017, América Latina seguía siendo la región con mayor desigualdad del mundo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2017). Este problema llega hasta la comunidad educativa, obstaculizando el acceso a la misma y, por ende, dificultando la movilidad social. Las prácticas discriminatorias a los grupos indígenas, de bajos recursos, la comunidad LGBT, las personas con discapacidad, entre otros, son los grupos con mayores dificultades para acceder a la educación, pues esta discriminación es comúnmente aceptada en las sociedades latinoamericanas (Hirmas, Hevia, Treviño y Marambio, 2005).

Por esto, esta investigación tiene como objetivo general identificar las actitudes que presentan los estudiantes de educación respecto a la atención a la diversidad en Santo Domingo, República Dominicana.

Fundamentación teórica

La atención a la diversidad es definida por Blanco (2009) como un proceso enfocado en incrementar la participación de los estudiantes y así minimizar la exclusión de estos en el sector educativo. La atención a la diversidad debe garantizar que todos los estudiantes permanezcan y participen en su educación, principalmente los niños pertenecientes a grupos marginados y discriminados.

Con el objetivo de atender la diversidad, se han planteado diferentes modelos educativos

Como una manera de atender la diversidad en las escuelas, se está proponiendo un nuevo modelo educativo llamado educación inclusiva. Esta se refiere a atender las necesidades comunes y específicas del estudiantado ofreciendo una educación de calidad que garantice el derecho de todos los estudiantes a ser incluidos en un sistema educativo flexible y que le ofrezca una educación que pueda manifestarse en el día a día de sus estudiantes (Vélez, 2013; Luengo-Navas, 2004). La UNESCO (2009) definió educación inclusiva como "un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos" (p. 8). Asimismo, la UNESCO considera que esta estrategia educativa es la que les va a permitir lograr sus objetivos de Educación Para Todos.

No obstante, introducir un modelo de educación inclusiva a una escuela requiere cambiar toda la institucionalización de esta, iniciando en lo que sería la formación de los docentes, puesto que se les enseña a trabajar en un ambiente homogéneo donde los estudiantes aprenden de la misma manera. La educación inclusiva requiere entrar al docente en un paradigma heterogéneo en que se entienda que los estudiantes tienen diferentes maneras y velocidades de aprender (Vélez, 2013).

En consecuencia, la formación del docente debe incluir la atención a la diversidad con la finalidad de permitir la integración positiva de todo el joven en edad escolar en las escuelas. Asimismo, es de suma importancia que un docente maneje un lenguaje sin discriminación, pues esta es una herramienta que favorece la igualdad entre todos los estudiantes dentro del sistema educativo (Velez, 2013; Arnaiz-Sánchez, 2012).

Las actitudes de los docentes también son un factor para tomar en cuenta, pues estas son las predisposiciones que determinan la manera de actuar de una persona y vienen dadas por una serie de respuestas emocionales, cognitivas y conductuales que se relacionan y construyen la base de lo que sería la actitud de la persona (Sabatés y Capdevila, 2010). Esto quiere decir que la formación del docente influye en las actitudes que va a presentar a la hora de atender la diversidad en un salón de clases. Por lo que, un docente formado en un paradigma de aprendizaje homogéneo encuentra dificultosa la educación integradora (Barrios y García, 2009). Esto vuelve imprescindible incluir en el proceso de formación un cambio en las actitudes a la atención a la diversidad con la finalidad de hacer valer el derecho de todos los jóvenes para acceder a la educación como consta en el artículo cuatro de la Ley General de Educación 66-97 (Sales-Ciges, Moliner-García y Sanchiz-Ruiz, 2001; Ley No. 66-97, 1997).

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo no experimental con diseño fenomenológico transeccional y alcance descriptivo.

Para recolectar los datos, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia de 13 estudiantes de educación de distintas universidades dominicanas que hayan cursado la asignatura de atención a la diversidad, o equivalente, en su plan de estudios. A estos, se les aplicó una entrevista semiestructurada de preguntas abiertas realizada por el investigador.

Resultados

En la entrevista se pidió a los participantes definir con sus propias palabras qué entienden por atención a la diversidad. Aquí predominaron dos maneras de definir la atención a la diversidad. En este sentido, la que tuvo más prevalencia fue la atención a la diversidad enfocada en las diferencias individuales de las personas, es decir, diferencias culturales, de pensamiento, de aprendizaje, diferencias de actitudes y diferentes mundos.

"atención a la diversidad es cuando tu entiendes que en un centro de aula no son todos iguales, cada estudiante tiene su mundo y es diferente. Entonces como docente uno no puede solamente tomar en cuenta un solo mundo […]" [Participante TR007, INTEC]

Por otro lado, algunos participantes optaron por definir atención a la diversidad como la atención a las necesidades de individuos que viven con discapacidades específicas.

También se solicitó a los sujetos que definan con sus propias palabras qué entienden por educación inclusiva. En este sentido, la definieron de dos maneras: desde una perspectiva general que abarca a todas las personas y desde una perspectiva que se limita a incluir a las personas que tienen alguna discapacidad.

Para contrastar la información, se han incluido las opiniones y actitudes que manifestaron los participantes al ser cuestionados directamente sobre la atención a la diversidad en la labor docente. En general predominaron las actitudes positivas, los sujetos opinaban que atender a la diversidad en los salones de clases es deber del docente pues deben de asegurarse que los estudiantes aprendan los contenidos de la clase buscando métodos nuevos.

No obstante, algunos estudiantes reconocieron que, aunque sea posible atender a la diversidad, encontraron limitaciones que dificultan la labor inclusiva del docente como sería la falta de capacitación, herramientas y la sobrepoblación de las aulas dominicanas, así como también la falta de apoyo de las familias en la educación de los niños.

"Sería difícil […] Porque vemos que en las escuelas actuales entran a 40 personas en un mismo curso" [Participante TR006, INTEC]

Para profundizar en las opiniones respecto a la atención a la diversidad, se les pidió a los participantes dar sus opiniones respecto a la educación inclusiva. Aunque surgieron opiniones positivas, predominaron las actitudes en contra de la educación inclusiva, presentando una variedad de argumentos y obstáculos sobre lo que implica la educación inclusiva en el sistema educativo dominicano. En este sentido, la mayoría de los participantes catalogaron la educación inclusiva como difícil.

Por último, se observó el lenguaje utilizado por los participantes a lo largo de las entrevistas para determinar si cumple con las recomendaciones para la reducción de la discriminación en el lenguaje de la APA. En este sentido se observó un predominio de un

lenguaje que nombra a las personas por su condición y eufemismos condescendientes para describir a las personas con discapacidad.

[…] en el colegio que yo estaba, yo tenía 5 niños especiales, a parte de los otros, tu ve', tenía un autista, el niño anteriormente, los autistas generalmente o son muy amorosos o muy agresivos […] [Participante TR013, ISFODOSU]"

Conclusiones

Se puede concluir que, a pesar de que los estudiantes de educación tienen el interés necesario para cumplir con su deber de atención a la diversidad, estos perciben muchas debilidades tanto en la formación docente como en la estructura del sistema educativo. Los participantes consideran que el escaso manejo del lenguaje inclusivo, la sobrepoblación en las aulas, la baja presencia familiar en la escuela y la falta de recursos hacen imposible que la atención a la diversidad sea lograda en los centros educativos del país.

Por esto se recomienda realizar investigaciones a mayor profundidad que permitan determinar las actitudes de los docentes actuales hacia la atención a la diversidad; como también investigaciones que permitan determinar si los docentes y futuros docentes cuentan con las competencias necesarias para la misma.

Por otro lado, también se recomienda fortalecimiento de las asignaturas de atención a la diversidad, psicología del aprendizaje y materias a fines, con el fin de fortalecer el manejo del lenguaje inclusivo como un primer acercamiento a la educación que atiende la diversidad de manera efectiva.

Referencias bibliográficas

Arnáiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Educatio siglo XXI, vol 30, nº 1, 2012. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10201/27247

Barrios, M. E. y García, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 15(1), 1-24. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_3.htm

Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, Madrid, OEI. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/talento/archivo/convocatoria07-2017/material/ejes/curriculum/3_escuelas_inclusivas.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (8 de junio de 2017). CEPAL: Pese a avances recientes, América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo [Comunicado de prensa]. Recuperado de: https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-pese-avances-recientes-america-latina-sigue-siendo-la-region-mas-desigual-mundo

González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz-Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. Aula Abierta, 46(2), 33-40. Doi: https:doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40

Hevia, R., Hirmas, C., Treviño, E., & Marambio, P. (2005). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago de Chile, UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/politicas_educativas_de_atencion_a_la_diversidad_cultural/

Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad. (2018). Informe semestral de seguimiento y monitoreo Primer Semestre 2018.

Ley no. 66-97. Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Santo Domingo, 9 de abril de 1997. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf

Luengo-Navas, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En M. Pozo, J. Álvarez, J. Luengo y E. Otero (Eds.), Teorías e instituciones contemporáneas de educación (pp. 30-47). Madrid, España: Biblioteca Nueva. Recuperado de http://psicologiavirtual.com.mx/Aula1/Biblioteca/Educacion/1-EducacionConcepto.pdf

Observatorio a la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2014). Derechos de las personas con discapacidad en República Dominicana. Recuperado de https://www.pciudadana.org/explorer/epu-rd/DISCAPACIDAD%20ESPANOL.pdf

Oficina Nacional de Estadística. (2014). Abandono y/o deserción escolar en República Dominicana. Recuperado de https://es.scribd.com/document/354230693/Desercion-Escolar-en-Republica-Dominicana

Oficina Nacional de Estadística. (2016). Tasa neta de cobertura por nivel, según región y provincia, 2014-2015 [Archivo de Datos]. Recuperado de https://www.one.gob.do/Multimedia/Download?ObjId=18570

Sales-Ciges, A., Sanchiz-Ruiz, M. y Moliner-García, O. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 4(2), 1-7. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317

Sarrionandía, E. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Revista Electrónica sobre, Calidad, Eficacia y Cambio en educación, 6(2), 9-18. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661082

UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Francia: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. Folios, (37), 95-113. Doi: 10.17227/01234870.37folios95.113

Estrategias de aprendizaje en alumnos del Segundo Ciclo de Secundaria de dos centros educativos de la Regional 10 de Santo Domingo.

Emily Solange Ega Abreu

Introducción

La presente investigación de carácter cuantitativo estudia el uso de las estrategias de aprendizaje en 80 estudiantes de nivel medio de 2 centros educativos de la Regional 10 de Santo Domingo de los sectores público y privado. El objetivo general de esta investigación es analizar y contrastar diferencias de género, grado y sector en el uso de estrategias de aprendizaje. Para evaluar se utilizó la escala de estrategias de aprendizaje ACRA (Román y Gallego, 2008).

En la actualidad, existen muchas expectativas en torno a la independencia de los estudiantes para su proceso de aprendizaje: se espera que sean competentes, autónomos y capaces de aprender por sí solos. Por esta razón, es pertinente comprender la naturaleza de los procesos cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje y, así mismo, conocer las estrategias más adecuadas para cada estudiante con el fin de que puedan apropiarse de su proceso y optimizarlo.

Las estrategias de aprendizaje son uno de los focos de atención para investigadores en el área de educación, pues ofrecen información valiosa de las formas en que aprenden los estudiantes. Las estrategias de aprendizaje colocan al estudiante como un ente regulador y responsable de su proceso de aprendizaje. En efecto, es pertinente identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes en el nivel medio para que estos puedan reconocer las más adecuadas y hacer uso de ellas en las aulas y posteriormente en la universidad.

Fundamentación teórica

El aprendizaje es un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y competencias. Es un cambio permanente en el comportamiento que se produce como resultado de la experiencia. Es también, una forma de adaptación al ambiente. (Papalia & Wendkos, 1998)

La independencia al aprender es importante para el éxito en la escuela, especialmente en el nivel medio, pues es cuando los estudiantes pasan mayor parte del tiempo estudiando por su cuenta. Según investigaciones, los estudiantes regulan y controlan su aprendizaje a través de estrategias, entre ellas de planeación, vigilancia y evaluación.

Entre el quinto de Primaria y el segundo de Secundaria, los estudiantes muestran un aumento en el uso de estrategias de planeación, secuenciación y establecimiento de metas. Otras investigaciones señalan que los estudiantes de Primaria y Secundaria tienden a utilizar estrategias pasivas para recordar los textos, como tomar apuntes, subrayado o copiar literalmente las palabras.

El control y la vigilancia son elementos claves del aprendizaje autorregulado. Los estudiantes hábiles, vigilan su comprensión y toman medidas correctivas en caso de no entender. Los niños, tienden a vigilar menos su comprensión lectora; un niño seguirá leyendo si puede decodificar y entender las palabras individuales. En cambio, a los jóvenes se les hace mas fácil descubrir incongruencias y confusión cuando leen. Las habilidades de monitoreo de la comprensión siguen desarrollándose hasta la adolescencia (Meece, 2000).

Desde la perspectiva de las diferencias individuales, cada individuo aprende y utiliza estrategias de aprendizaje de una manera diferente. Quezada (1988) considera que cada estudiante a lo largo de su vida académica aprende de alguna forma y esta forma de aprender se convierte en una de sus características personales.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos o habilidades que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga, Castañeda & Lule, 1986; Hernández, 1991).

La función de las estrategias de aprendizaje es facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del alumno, este proceso implica la gestión, de los datos que entran, su clasificación, categorización, almacenamiento, recuperación y salida de la información (Monereo, 1990).

Weinstein y Mayer (1986) definen las estrategias de aprendizaje como conductas y pensamientos que pone en marcha el estudiante durante el aprendizaje, para que influyan de forma efectiva en su proceso de codificación.

Metodología

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo y su diseño es no experimental y transeccional. Es cuantitativo pues utiliza la recolección y análisis de datos para contestar una pregunta de investigación. Además, es no experimental y transeccional o transversal ya que se recolectaron datos en un momento dado con el propósito de observar y medir variables y analizar su incidencia. (Hernández, Fernández & Baptista, 2003)

Participantes / muestra

Se eligió una muestra de estudiantes de todo el 2.º Ciclo de Secundaria de la Regional 10 en Santo Domingo en dos centros educativos, uno público y uno privado. La muestra no probabilística fue constituida por 80 estudiantes, 26 hombres y 54 mujeres entre las edades de 14 y 20 años. El centro público estuvo compuesto por una muestra de 45 y el privado por 35 estudiantes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Esta investigación fue realizada en 2 centros (1 público y 1 privado) de la Regional 10, ubicados en Santo Domingo.

Se eligieron secciones de todo el 2.º Ciclo de Secundaria (4.º, 5.º y 6.º) en cada centro educativo y se les aplicó la escala de estrategias de aprendizaje ACRA.

Para identificar y evaluar el uso de las Estrategias de Aprendizaje, se utilizó la escala ACRA elaborada por Román y Gallego (2008). Este instrumento es utilizado para evaluar los tres procesos de Adquisición, Recuperación, Codificación, además de la Escala de Apoyo de procesamiento humano de la información. La validación de la escala ACRA fue realizada en México. El coeficiente de confiabilidad total del ACRA es alto (a = .97), de igual manera, en la consistencia interna de las cuatro escalas se obtuvieron puntajes altos: Adquisición (a = .80), Codificación (a = .93), Recuperación (a = .86) y Apoyo (a = .92) (Juárez-Lugo, Pichardo-Silva, Escoto-Ponce & Montijo, 2015)

Resultados

El objetivo general de esta investigación es analizar el uso de estrategias de aprendizaje por estudiantes de 14 a 20 años del Segundo Ciclo de Secundaria de la Regional 10 de Santo Domingo de dos centros educativos de los sectores público y privado.

Se aplicó el cuestionario de estrategias de aprendizaje ACRA, a continuación, se describen los resultados encontrados a partir del cuestionario utilizado.

La muestra estuvo compuesta por veintiséis hombres y cincuenta y cuatro mujeres correspondientes al 32.5% y 67.5% respectivamente.

La muestra estuvo compuesta por ochenta estudiantes de catorce a veinte años. Las edades estuvieron comprendidas de la siguiente forma: por veinticinco estudiantes de Cuarto, veintiuno de Quinto, y treinta y cuatro de Sexto. Treinta y cinco estudiantes fueron del sector privado y cuarenta y cinco del sector público.

Las estrategias utilizadas con mayor frecuencia fueron las de Apoyo al procesamiento de la información con una media 2.9000, en cambio, las estrategias utilizadas con menor frecuencia fueron las estrategias de Codificación de la información con una media de 2.4481.

Las estrategias de adquisición de información utilizadas con mayor frecuencia son de repaso reiterado con una media de 32.688 y las utilizadas con menor frecuencia son las de epigrafiado con una media de 23.500. Las estrategias de codificación de información utilizadas con mayor frecuencia son las de relaciones compartidas con una media de 28.625, y las utilizadas con menor frecuencia son los diagramas con una media de 18.500. Las estrategias de recuperación de información utilizadas con mayor frecuencia son búsqueda de respuesta con una media de 29.300 y las utilizadas con menor frecuencia son las de respuesta escrita con una media de 26.875. Las estrategias metacognitivas utilizadas con mayor frecuencia son las de autoconocimiento con una media de 29.054 y las utilizadas con menor frecuencia son las de automanejo y planificación con una media de 26.313. Las estrategias de apoyo al procesamiento utilizadas con mayor frecuencia son las de motivación escape con una media de 30.625 y las utilizadas con menor frecuencia son las de autocontrol con una media de 25.125.

Para comprobar si existen diferencias entre la utilización de estrategias de aprendizaje según el sexo se utilizó la Prueba T en la cual ninguna de las estrategias dio diferencias significativas. Para comprobar si existen diferencias entre la utilización de estrategias de aprendizaje en el sector privado y el público, se utilizó la Prueba T. Las estrategias de aprendizaje que mostraron diferencias significativas fueron el subrayado lineal con un nivel de significancia de .013, el epigrafiado con .004, el repaso reiterado con .010, las metáforas con .022, los agrupamientos con .001, las secuencias con .000, los mapas conceptuales con .031, los diagramas con .039, la búsqueda de codificaciones con .031, el autoconocimiento con .003, el automanejo y planificación con .036 y las interacciones sociales con .007. Como $p<0.05$ todas estas estrategias muestran diferencias significativas, siendo el sector privado el de mayores puntuaciones medias en cada una de ellas.

Conclusiones

Los objetivos de la presente investigación eran analizar el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de 14 a 20 años del Segundo Ciclo de Secundaria de la Regional 10 de Santo Domingo de dos centros educativos de los sectores público y privado. Además, contrastar diferencias de género, grado y sector en el uso de estrategias de aprendizaje. Los resultados demostraron que las estrategias de aprendizaje más utilizadas son las de apoyo al procesamiento, estas son las metacognitivas, sociales y afectivas. Por otro lado, los resultados arrojaron que no existen diferencias significativas en el uso de estrategias de aprendizaje según género y grado. En contraste, sí existieron diferencias significativas según el sector de donde provienen los estudiantes.

La muestra de esta investigación fue limitada, por lo que sugerimos para futuros estudios ampliar la misma para que sea más representativa de la población y poder generalizar. Por otro lado, para evitar cuestionarios respondidos de manera aleatoria, agregar preguntas control que aseguren que los estudiantes leyeron las preguntas y respondieron detenidamente.

Nuevas líneas de investigación sugieren indagar de manera más profunda sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas con menor frecuencia, que fueron las estrategias de codificación, factores que influyen en la codificación correcta de información, analizar si el estatus socioeconómico o el sector influyen en que los estudiantes codifiquen de manera profunda o no y posteriormente investigar estrategias para mejorar su uso. De la misma forma, analizar las estrategias utilizadas con mayor frecuencia, las de apoyo al procesamiento de la información y observar cómo optimizarlas y qué factores inciden en que el estudiante utilice estas estrategias.

Referencias bibliográficas

Ausubel D., Novak J., Hanesian H. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2° Ed.TRILLAS México

Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría. Psicothema, 11(4), 705-723.

Barca A., Peralbo M., Porto A., Barca E., Santorum R. (2013). Estrategias de Aprendizaje, Autoconcepto y Rendimiento Académico en la Adolescencia. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Vol. 21 (1). Recuperado de: https://bit.ly/2Y0cbzr

Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. ReiDoCrea, 6(2), 16-23.

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. Educere, Vol. 5, Núm 13. Mérida, Venezuela.

Carretero, M. (2005). Constructivismo y Educación. México. Editorial Progreso

Chaves A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación, 25(2), 59-65.

Díaz F., y Hernández G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill, México, 232p.

Fernández, H. (2008). Lecciones de Psicología Cognitiva. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.

Gaeta M., (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. Zaragoza, España. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/home/

Gargallo B., Suárez-Rodríguez J., Pérez-Pérez C., (2009). El Cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes unviersitarios. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Valencia, España. No. 2. Vol. 15

Gonzalez, M. y Touron J. (1992). Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona

Hernández R., Fernández C., Baptista P. (2003). Metodología de la Investigación. McGraw Hill, México.

Hernández F., García M., Martínez P., Hervás R., & Maquilón J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista de investigación Educativa. Vol. 20 (2), 487-510.

Inderbitzen, H.M. y Foster, S.L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. Psychological Assessment, 4, 451-459.

Inglés, C., & E. Martínez-González, A., & García-Fernández, J. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. European Journal of Education and Psychology, 6 (1), 33-53. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1293/129327497003.pdf

Kohler Herrera, Johanna Liliana. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. Liberabit, 19(2), 277-288. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000200013&lng=es&tlng=es.

Jáuregui M. y Razumiejczyk E. (2011). Memoria y Aprendizaje: Una Revisión de los Aportes Cognitivos. Revista Virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador, 26, 20-44. Recuperado de https://bit.ly/2ThUwQF

Juárez C., Rodríguez G., Montijo E. (2012). El Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA y la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA Como Herramienta a Potencial Para la Tutoría Académica. Revista Estilos de Aprendizaje. México. No. 10, Vol 5.

Juárez C., Pichardo K., Escoto M., Montijo E. (2015). Confiabilidad y validez de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA en estudiantes universitarios de México. Investigación y práctica en psicología del desarrollo. Vol 1. 261-268.

Karpicke, J. D., y Blunt, J.R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. Science. DOI:10.1126/science.1199327

Legorreta, B. (s.f) Estrategias de Aprendizaje. Fundamentos Teórico-Metodológicos de la Educación a Distancia.

Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. Revista Tecnología En Marcha, 18(1). Recuperado a partir de https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442

Massone, A., y González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. Revista Iberoamericana De Educación, 33(2), 1-5. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/2983

Meece J. (2000). Desarrollo del Niño y del Adolescente para Educadores. McGraw Hill, México.

McKinsey & Company (2007). How the World's best-performing school systems come out on top. Report 1. Recuperado de https://mck.co/2YhAREt

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y Aprendizaje, 50, 3-25.

Monereo, C., Castelló M., Clariana M., Palma M., Pérez, M. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Editorial Graó. Barcelona, España.

Organisation for Economic Co-operation and Development. Programme for International Student Assessment. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm

Organisation for Economic Co-opeation and Development. (2013) ¿Las estrategias de aprendizaje pueden reducir la brecha en el rendimiento entre los estudiantes favorecido y desfavorecidos? PISA in focus. 2013/07. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-30-esp.pdf

Papalia D. y Wendkos S. (1998). Psicología del Desarrollo. McGraw Hill, México.

Pérez L. y Beltrán J. (2014). Estrategias de Aprendizaje: función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. Universidad Complutense. No. 358. Agosto 2014. Recuperado de http://dx.doi.org/pym.i358.y2014.008

Pintrich, P., Smith, D. García T. y Mackeachie, W. (1991) A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: Universidad de Michigan. Technical Report No. 91-B-004.

Quezada, R. (1988). ¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje? Perfiles Educativos. 39, 28-38.

Revel Chion, A., & González Galli, L. (2007). Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 3 (2), 87-98.

Rivera, M. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. Revista de Psicología Vol. 28 (2), 2010. Recuperado de: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1460/1407

Román, J. y Gallego, S. (2008) ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA Ediciones, S. A.

Roux, R. y Anzures-González E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Costa Rica. Vol. 15 (1)

Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds.). (2008). Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications. New York: Lawrence Erlbaum.

Saldarriaga-Zambrano P., Bravo-Cedeño G., Loor-Rivadeneira M. (2016). La teoría constructiva de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea.

Sternberg, R. J. (1985). Más allá del IQ. Teoría triárquica de la inteligencia humana. Nueva York: Cambridge University Press.

THOMAS, J.W. y ROHWEN, W.D. (1986) Academic Studying: The role of learning strategies. Educational Psychologist, 2, 19-41.

Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Vaja, A. B., & Paoloni, P. V. (2011). La autorregulación del aprendizaje en la adolescencia: Estrategias metacognitivas, motivacionales y emocionales. Education Review/Reseñas Educativas/Resenhas Educativas.

Valle, A., & Rodríguez, S., & Núñez, J., & Cabanach, R., & González-Pienda, J., & Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. Interamerican Journal of Psychology, 44 (1), 86-97.

Vera A., Poblete S., Días C., (2018). Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de: https://bit.ly/2IPEdtT

Weinstein, C.I Schulte, A. C. y Palmer, D. R. (1987). Learning and Study Strategies Inventary (LASSI) Clearwater, FL: H & H Publishing.

Experiencia gremial basada en dos comunidades.

Edwin Emmanuel Santana Soriano

Introducción

El estudio provee una aproximación, por un lado, a las diferencias en materia de activismo sindical que presenta el personal docente de dos centros educativos de gestiones de naturalezas distintas, a saber, uno de gestión pública, otro de gestión privada y, por otro, se acerca a los sentidos que ambos grupos dan a su pertenencia al sindicato, en lo que respecta tanto a su autopercepción en cuanto miembros activos del gremio, como a las reflexiones que se realizan en torno al sindicato, su función social y su deber frente a la educación. Se trabajó con una muestra no probabilística escogida a conveniencia de dos centros educativos con docentes miembros del sindicato que voluntariamente participaron de la investigación; se les aplicó un instrumento que recoge la propia percepción de su nivel de activismo, así como su activismo real y sus reflexiones en torno al papel de su gremio. Se halló un mayor nivel de activismo en los docentes del centro público que en los del centro de gestión privada; además, la autopercepción de los participantes en materia de activismo sindical resultó ser coherente con su actividad y apoyo al sindicato, y se evidencia una crítica por parte de los participantes que, en términos generales, entienden que su gremio tiene oportunidades de mejora en lo que atañe a su contribución con un aumento de la calidad educativa.

Fundamentación teórica

Herbert Marcuse, citado por Santana-Soriano (2017, pág. 131), afirma que la educación es un "medio a través del cual la conciencia misma del hombre es moldeada según ciertos parámetros", razón por la que se hace necesario que todos los actores influyentes en ella tengan claro cuáles son esos parámetros, o su fin no podrá ser conseguido a cabalidad.

El sindicalismo, por su parte, es definido como una ideología cuyos orígenes se remontan a la primera mitad del siglo XIX, y que nace con la intención de defender los intereses de los trabajadores, subordinados y dependientes en un momento de la historia en el que la industrialización amenazaba con reducir a la mínima expresión la dignidad humana de los empleados en las fábricas (Machicado, 2010). Pero ambos, sindicalismo y educación, son contemplados como derechos fundamentales en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

A decir de Frías Fernández (2008), la fuerza de los sindicatos radica en el hecho de que son organizaciones laborales que representan una diversidad de intereses particulares e individuales que logran transformar en intereses colectivos. En el caso de América Latina, los sindicatos docentes han jugado un rol decisivo en procesos políticos importantes, como es el caso de revoluciones sociales, deposición de dictadores y, de manera general, con acciones conjuntas que han dado al traste con los regímenes autoritarios cuando ha sido necesario.

Conforme al derecho contemplado tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como en la Constitución de la República Dominicana, la Ley General de Educación (1997) reconoce el derecho de los docentes a agruparse en asociaciones profesionales, siempre y cuando esto no implique un desmedro en el cumplimiento de sus compromisos con el sistema educativo.

En lo relativo a las diferencias entre docentes del sector público y docentes del sector privado en materia de activismo sindical, el Centro de Estudios en Políticas Públicas de Argentina, publica un documento de trabajo en el que asevera que los docentes presentan un cambio en la relación laboral atendiendo a quién sea su empleador directo. Fundamentan estas afirmaciones en que, a decir suyo, todas las investigaciones realizadas que toman en cuenta la conflictividad docente arrojan que hay menor nivel de conflictos de esta naturaleza en el sector privado de la educación que en el sector público (Centro de Estudios en Políticas Públicas, 2008).

En ese mismo orden, Loyo (2001) plantea que es una característica común a los sindicatos de profesores de América Latina el hecho de que estos están compuestos por más docentes pertenecientes al sistema público que a los centros educativos privados. Por vía de consecuencia, es posible encontrarse con un mayor nivel de activismo sindical en los docentes que pertenecen a los centros netamente públicos que en otros centros, especialmente en los centros cuya gestión es privada.

Cuando se habla de autopercepción, a decir de Guillén García (1992), este aspecto en los y las docentes, reviste gran significatividad, dado que posibilita el conocer y comprender la idea que tiene el profesor de sí mismo, ya sea a nivel general como en elementos determinados de su actividad docente.

Tal como afirma Fischer-Bollin (2008), resulta bastante dificultoso hallar opiniones homogéneas en el cuerpo docente en lo que respecta a su sindicato, porque cada miembro tendrá sus razones muy personales para apoyar o no ciertas acciones. De ahí que se justifique el hallazgo de Álvarez Herrera et al., (2011), quienes en un estudio realizado en Costa Rica se encuentran con que los sindicatos van obteniendo una mejor valorización por parte de los docentes en la medida en que estos van teniendo más tiempo de labor. Es decir, que los docentes de menor tiempo trabajando como tales, le confieren menor importancia a la idea de pertenecer a un sindicato.

Es posible, como afirma Loyo (2001), que la propia opinión del docente respecto a su sindicato esté directamente influida por la presión que puede ejercer el gremio sobre sus miembros. Y teniendo en cuenta esto, además del detalle que al respecto arrojan los doctores Varela Alfonso y Pérez Cruz (2011), que afirman que en nuestra región en los últimos años los docentes han sufrido una degradación tal de sus salarios que ha llevado a sus sindicatos a enfocar la mayor parte de sus acciones en la defensa de los derechos económicos y laborales más que en cualquier otro aspecto; es posible encontrarse con opiniones de los docentes tendentes a ver como función de su sindicato la de la lucha por mejoras salariales, por encima de cualesquiera otras posibles acciones.

Metodología

Diseño

El enfoque utilizado en esta investigación es mixto, lo que implica recolección de da-tos cuantitativos y cualitativos. Específicamente, se utilizó el Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC).

Se trata de un diseño en el que se recogen datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente y se anidan unos en otros y se transforman en el tipo de datos que sea prioritario para realizar un análisis conjunto atendiendo a los fines de la investigación. En este caso en particular, fueron anidados y transformados los datos cualitativos en cuantitativos. El estudio es de tipo no experimental y transeccional, pues se observa el fenómeno tal y como se da en su contexto natural sin manipular las variables para documentar los efectos de unas sobre otras, y se recolectan y analizan los datos tal y como se presentan en un momento único.

Además, es de alcance exploratorio-descriptivo. Exploratorio porque se examina un fenómeno que ha sido poco estudiado y descriptivo en tanto se especifican características importantes del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Participantes

Los participantes en el presente estudio son docentes en el sistema educativo formal preuniversitario que pertenecen al sindicato de manera activa o no. En ese tenor, fueron encuestados 26 docentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre 30 y 60 años de dos centros educativos seleccionados para tales fines. Fueron elegidos a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia y voluntario.

Técnica de recolección de datos

Se utilizó la técnica de la encuesta a través un cuestionario de elaboración propia al que se le denominó Nivel de Activismo Sindical atendiendo al objetivo que persigue revelar.

Resultados

El centro público exhibe mayor acuerdo con la frecuencia de actividades no protestales, pero cuenta con un 25% de sus docentes que consideran que es alta la cantidad de actividades que no son para protestar. En el centro privado, por su lado, sólo un 10% de sus docentes consideró muy baja la frecuencia de convocatorias, lo que demuestra una aversión hacia este tipo de actividades.

El centro público, además, tiene una alta presencia en las actividades que convoca su sindicato que no implican algún tipo de protesta, mientras que en el centro semi-privado la realidad reflejada en los datos levantados es distinta: se evidencia un tímido apoyo a las actividades convocadas por el sindicato.

En cuanto a qué tan justas consideran las protestas que lleva a cabo el sindicato, en el centro público una gran parte de los docentes se halla fuertemente comprometido con el sindicato y sus protestas, pues las considera bastante justas. Los docentes del centro privado, por su parte, muestran también un cierto apoyo moral a estas actividades, pues un 40% está en desacuerdo con la afirmación de que son justas.

Los datos recabados también muestran que los docentes del centro público tienen una alta interacción con otros miembros del sindicato en su vida cotidiana, mientras que los docentes del centro privado, tienen muy poco o ningún contacto con miembros del sindicato con la finalidad de tratar asuntos relacionados al mismo. Además, los docentes del centro público promueven el sindicato y buscan información sobre el mismo en los medios de comunicación tradicionales y digitales con mucha frecuencia; mientras que los docentes del centro privado se muestran bastante pasivos en cuanto a la promoción y búsqueda de informaciones relativas al sindicato. Esto queda evidenciado en el 60% de los docentes del centro privado que afirmó entre cero y dos veces al año, lo hace.

Cuando los participantes en el presente estudio expresaron cuán activistas se perciben, de los docentes del centro público, el total de docentes del centro público dijo considerarse altamente activo en su sindicato. Sin embargo, el panorama cambió radicalmente en el centro educativo privado. En este, el total de los docentes dijo considerarse con un bajo nivel de activismo sindical.

Las actividades humanas, por distantes que parezcan en su realización, suelen tener conexión y repercusión las unas en las otras cuando del mismo sujeto se trata. Partiendo de este postulado, es lógico inferir que la vida social de una persona que se dedique a la docencia puede tener cierto nivel de repercusión en su actividad laboral. Es el caso del activismo sindical, actividad que, por demás, en el caso de los docentes, está íntimamente ligada a sus labores.

En este caso particular, el activismo sindical de los docentes resulta relevante, en orden de percibir, ya en estudios posteriores, cuán influyente puede ser aquella actividad en la calidad con que los docentes desempeñan sus funciones profesionales.

En definitiva, los datos indican que los docentes del centro público tienen una mayor tendencia hacia la filiación sindical que los docentes del centro de gestión privada. Sin embargo, fuera de la rigidez de los datos cuantitativos, pueden existir explicaciones diversas a estas respuestas, entre las que se encuentra el hecho de que desde la gestión del centro privado se promueve un escepticismo frente al sindicato y las finalidades de sus actividades. Con esto no se afirma que los docentes no estén actuando libremente, pues, aunque desde el centro privado no se apoyen las actividades sindicales y, consecuentemente se le pida a los profesores que trabajan allí no apoyar suspensiones de docencia, todo docente, en última instancia, tiene la libertad de cambiar de lugar de trabajo, agotando los procedimientos establecidos por el Ministerio de Educación para realizar traslados de personal, que es quien gestiona la nómina docente de estos centros. Pero no deja de ser cierto que existe la posibilidad de que en algunos casos la decisión de no apoyar al sindicato, o incluso el hecho de no considerarse miembros activos, esté influida por este espíritu del centro.

Coherencia entre cuán activo se percibe el docente cuánto lo refleja en la realidad

En términos generales, el nivel de activismo arrojado por el instrumento aplicado coincidió con la autopercepción de los docentes. El 84.62% de los encuestados mantuvieron coherencia entre su autopercepción como activistas y las acciones que realizan en el seno del gremio y sólo el 15.38% tiene una autopercepción que no se corresponde con sus actividades reales.

En los casos particulares, los datos arrojan que en el centro público la autopercepción del nivel de activismo sindical es mucho mayor que en el centro privado.

Las acciones del sindicato desde la perspectiva de los docentes

Para una parte importante de los docentes participantes en el presente estudio, el sindicato tiene incidencia en sus labores y su desempeño. Muchos de ellos valoran el hecho de que el sindicato ayuda y defiende a los maestros dándoles apoyo en temas relativos a traslados, pagos de incentivos y cambios de categorías. Sin embargo, ningún docente afirmó haber recibido capacitación o facilidades para ello por parte de su sindicato.

Respecto a las acciones que puede llevar a cabo el sindicato para contribuir al incremento de la calidad educativa, los docentes en su mayoría se inclinaron hacia el hecho de que el sindicato debe realizar acciones que impacten tanto al alumnado como a los docentes, gestionando becas para que los primeros concluyan sus estudios universitarios y capacitaciones para que los segundos adquieran las competencias necesarias para estar a la altura de los tiempos.

Conclusiones

Los docentes del centro público exhiben mayor acuerdo con la frecuencia de convocatorias a actividades (sean estas de protesta o de cualquier otro tipo) hechas por el sindicato, que los docentes del centro privado.

- Aunque en el centro público la incidencia es mayor, en ambos centros existen profesores con alto nivel de activismo sindical.
- La autopercepción de los docentes en materia de activismo sindical personal coincide con sus acciones cotidianas de cara al sindicato.
- Los docentes reconocen que el sindicato incide en su labor docente y que puede llevar a cabo acciones que hasta ahora no realiza para contribuir al aumento de la calidad educativa.

Referencias bibliográficas

Álvarez Herrera, M., Arley Guevara, A., Gazel Gazel, A., González López, M., Gutiérrez Valverde, K., & Vargas Herrera, A. (2011). Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeñan en la sociedad. Actualidades Investigativas en Educación, 11(3), 1-23.

Aparicio, J. J., & Rodríguez Moneo, M. (2016). La calidad de la educación como determinante del progreso de los países y la calidad del profesorado como determinante de la calidad de la educación. Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, 1(44), 41-66.

Asociación Dominicana de Profesores. (2012). Estatutos. Reglamento electoral y disciplinario. Santo Domingo, Rep. Dom.

Asociación Dominicana de Profesores. (2017). Conoce la ADP. Recuperado el 18 de marzo de 2019, de http://asociaciondominicanaprofesores.org/conoce-la-adp/

Barba, B. (2009). Reseña de ""Doña Perpetua. El poder y la opulencia de Elba Esther Gordillo"" de Arturo Cano y Alberto Aguirre. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(40), 317-324.

Bensusán, G., & Tapia, A. (2013). El SNTE y la calidad educativa. Una agenda de investigación. Revista Mexicana de Sociología 1(4), 557-587.

Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., & Peirano, C. (Julio de 2018). Eoepsabi. Recuperado de http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.4.Eval_desemp_docente/1.5.Relacion_evaluac_doc_rendim.pdf.

Centro de Estudios en Políticas Públicas. (2008). Konrad Adenauer. Recuperado de Stiftung: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=d3f1aaa5-d252-c5f0-10cc-7cd07780fcd8&groupId=252038

Durkheim, E. (1992). Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Madrid, España: Editorial La Piqueta.

Espinosa Almendras, J. L., Vilca Alcántara, C. T., & Pariona Criales, J. M. (2014). El desempeño docente y el rendimiento académico en el curso de aritmética: Conjuntos, lógica proposicional del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pamer de Zárate, Lima 2014. Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Frías Fernández, P. (2008). Los desafíos del gremialismo en los inicios del siglo XXI . Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Fischer-Bollin, P. (2008). Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina. Recuperado de Konrad Adenauer Stiftung: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=317e59ae-8388-0503-d13d-30f1b3451f41&groupId=270499

Guillén García, F. (1992). Autopercepción y evaluación del profesor según diferentes niveles de enseñanza. Revista universitaria de formación del profesorado, 1(14), 137-148.

Gutiérrez, G. A. (2017). Contratación en México: ¿hemos contratado a los mejores maestros? (Tesis para optar por grado de Licenciada en Ciencia Política y Relaciones Internacionales). Ciudad de México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Huerta Orozco, A. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9(16).

Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. Revista Iberoamericana de Educación, 1(25). Recuperado de https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a03.htm

Ley General de Educación. (1997). Ley 66-97. Recuperado de Educando.edu.do: http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66

Luzuriaga, L. (1971). Historia de la educación y la pedagogía (Novena ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

Machicado, J. (2010). Gremialismo y gremio. Bolivia: Ediciones New Life.

Márquez Jiménez, A. (2016). Derecho a la educación vs derechos magisteriales ¿Indivisibilidad y/o jerarquización de los derechos humanos? Perfiles educativos, 38(153), 3-13. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000300003&script=sci_arttext#B9

Marrou, H.-I. (1971). Historia de la educación en la Antigüedad. Madrid, España: Akal.

Ministerio de Educación República Dominicana. (2016). Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Santo Domingo, República Dominicana.

Minsterio de Educación República Dominicana. (2012). Modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias en la República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana: IDEICE.

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? Evaluation and Policy Analysis, 26(3), 237-257. Recuperado de https://doi.org/10.3102/01623737026003237

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París, Francia.

Ortiz, E. (4 de diciembre de 2012). Educación esperó 15 años para recibir el 4% del PIB. El Nacional. Recuperado de https://elnacional.com.do/educacion-espero-15-anos-para-recibir-el-4-del-pib/

Palomino Zamudio, F. C. (2012). El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres (Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Secretaría de Estado de Educación. (2003). Reglamento del estatuto docente. Santo Domingo, Rep. Dom. Obtenido de http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CReglamento%20del%20Estatuto%20del%20Docente.pdf

Tapia G., L. A. (2017). Gremialismo magisterial y desempeño docente en México. Una aproximación empírica. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 47(2), 85-114.

Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(1e). Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4571151

UNESCO. (2004). Educación para todos: El imperativo de la calidad. París, Francia: Ediciones UNESCO.

Varela Alfonso, O., & Pérez Cruz, F. d. (2011). El maestro y la maestra como educadores. Docencia. Revista de educación y cultura, 1(36), 15-22.

Biodiversidad en el contexto escolar como factor influyente en el rendimiento de estudiantes de Educación Primaria en San José de Ocoa.

Zoidi Marie Carpio Pérez

Introducción

Diversos estudios han demostrado la importancia de la interacción de las personas con la biodiversidad y la naturaleza, sosteniendo sus beneficios como esenciales para la calidad de vida (Duarte-Tagles, 2015). Asimismo, estos beneficios se ven en los niños y las niñas durante sus procesos de aprendizaje primarios y formación escolar, pues el rendimiento escolar se ve estimulado por la exposición a espacios verdes con biodiversidad (Markevych, 2018).

En la República Dominicana, no existen estudios sobre la relación que existe entre ecosistemas saludables, espacios verdes y la exposición a estos como un factor influyente en el desempeño académico de las y los estudiantes en edad escolar primaria. Estudios en los Estados Unidos y Europa, determinan que la exposición a espacios verdes y a la naturaleza tiene efectos positivos a nivel cognitivo (Wu, et al, 2014) y se asocia a un mayor aprendizaje y desempeño en las evaluaciones escolares (Dadvand, et al, 2018).

Actualmente, en la República Dominicana existe un alto índice de bajo rendimiento académico (UNICEF, S.F.), contrastado con recintos escolares que carecen de espacios verdes en los que las y los estudiantes puedan interactuar. La presente investigación tiene como finalidad comprobar si existe correlación entre el índice de vegetación de las escuelas primaria de Ocoa y el rendimiento escolar en estudiantes de Tercero y Sexto de Primaria en escuelas públicas del municipio de San José de Ocoa.

Fundamentación teórica

Los beneficios de los espacios verdes en los planteles escolares y sus alrededores no sólo están en el desempeño de las actividades escolares; sino también en la inteligencia emocional y el manejo del estrés. En un estudio llevado a cabo en Sheffield, en Reino Unido, se encontró que las personas expresaron mayor bienestar psicológico y recuperación frente a la fatiga mental, luego de haber sido expuestas a una gran diversidad de plantas (Duarte-Tagles, 2015). Así ocurre en el entorno escolar, (Kuo et al, 2018) señalan que las actividades relacionadas a las áreas verdes en el patio de las escuelas, como la siembra, aumenta significativamente el rendimiento escolar pues permite desarrollar la habilidad de concentrarse, manejar los niveles de estrés y motiva el aprendizaje. Experimentos realizados por Li y Sullivan ((2016), citado por Kuo et al., 2018) analizaron los efectos del contacto con la naturaleza en la atención y el estrés, en los salones de clase donde había vista desde la ventana hacia áreas verdes había más concentración y menos estrés, mientras que en los salones donde no había vista a espacios verdes había menos concentración y más estrés.

La estructura del currículo escolar dominicano para el Nivel Primario, tanto del Primer como del Segundo Ciclo, se basa en siete competencias fundamentales que tienen como finalidad la realización personal, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de la sociedad en equilibrio con el medio ambiente (MINERD 2016). Entre estas, se encuentra la Competencia Ambiental y de la Salud, la cual consta de tres componentes, entre los que se encuentran: (1) Disfruta de la naturaleza y muestra sensibilidad ante su belleza, (2) Se compromete con la sostenibilidad ambiental (2.1) Identifica factores que afectan al buen funcionamiento de los ecosistemas, (2.2) Identifica y rechaza conductas humanas que generan consecuencias para la sostenibilidad ambiental, (2.3) Actúa a favor de la preservación de los recursos naturales, (2.4) Conoce y pone en práctica medidas de emergencia en caso de riesgos y desastres naturales, (2.5) Practica hábitos de uso racional de recursos tales como el agua, la energía eléctrica, el papel (MINERD, 2016, p.68-69).

En el Diseño Curricular Nivel Primario (2016) se contemplan los requerimientos de la infraestructura y espacios de aprendizaje para que sean atractivos e inclusivos, donde se describen los elementos y espacios para poder cumplir con el logro de las competencias. Sin embargo, no incluye las áreas verdes o espacios con vegetación pues destaca más un enfoque ornamental que de salud cuando se refiere a las áreas verdes y a la naturaleza.

Cabe destacar, que en este mismo currículo se establece como estrategia de aprendizaje la interacción del estudiante con su medio social y natural. No obstante, se destinan de 3 a 5 horas semanales a Ciencias Naturales, la cual es la única que contempla

actividades fuera del aula, aparte de Educación Física, y los procedimientos de esta asignatura, tanto en el Diseño Curricular Nivel Primario como Secundario, no incluye actividades en el medio ambiente o fuera del aula, más que la experimentación guiada de plantar un árbol. Es decir, que no existe una coherencia entre los componentes de la Competencia Ambiental de la Salud y los contenidos de las asignaturas.

Metodología

Diseño metodológico. (1) Cuantitativo. Se demostró a través de resultados característicos y descriptivos la relación existente entre la exposición a las áreas verdes y los resultados de las pruebas diagnósticas de estudiantes de primaria de Ocoa (Hernández-Sampieri et al. 2014). (2) Exploratorio. Identificar si existe la necesidad de aumentar los espacios verdes (Hernández-Sampieri et al. 2014). (3) Descriptivo. Describir la importancia de los espacios verdes en el currículo escolar (Hernández-Sampieri, 2014). (4) Correlacional. Cuantificar relaciones entre los espacios verdes de las escuelas y los resultados de las pruebas diagnósticas de las escuelas de Ocoa (Hernández-Sampieri, 2014).

Participantes: Seleccionamos al azar cinco centros, de los que se tomaron los resultados de las pruebas diagnósticas del año 2017 de Tercero y del 2018 de Sexto de Primaria. Sin embargo, no existían datos disponibles para uno de estos cinco centros, por lo que se trabajó con cuatro. El total de estudiantes fue de 444, compuesto de la siguiente manera: (1) Primer centro, 95 de Tercero y 109 de Sexto de Primaria; (2) segundo centro, 71 de Tercero y 66 de Sexto de Primaria; (3) tercer centro, 18 de Tercero y 17 de Sexto de Primaria; y (4) cuarto centro, Tercero de 43 y Sexto de Primaria 25.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos: (1) Observación. Se comprobó las áreas verdes, su tamaño y la cantidad de árboles del centro, y comparar si esta corresponde con la vegetación adecuada para buena calidad del aprendizaje en el centro. (2) Software ArcGIS. Se planteó el Sotware ArcGIS de análisis geoespacial, para calcular el índice de áreas verdes a través de imágenes satelitales. Sin embargo, las imágenes satelitales no podían proporcionar los datos necesarios para hacer un cálculo de índice de vegetación. Es por esto, que se tomó como alternativa la tasa de vegetación de las escuelas que sí se logró calcular a través de este mismo programa, en base al porcentaje de área verde contra el área total de la escuela.

Resultados

Se seleccionaron cinco escuelas al azar, las cuales correspondían al criterio de selección que se basó en que la escuela debía funcionar a horario de tanda extendida y ser de educación primaria. Estos fueron los factores que se identificaron a conveniencia, donde en el municipio de San José de Ocoa sólo hay 25 escuelas que cumplan con estos dos criterios, de estas 25 escuelas se seleccionó la muestra. De las cinco escuelas seleccionadas, no existían datos de una de las escuelas disponibles de las pruebas de evaluación diagnóstica, por lo que la muestra se redujo a cuatro centros.

Puntaje Español para Tercero de Primaria. Según la muestra total de Tercero de Primaria recolectada para este estudio, existe una correlación positiva moderada para el puntaje en español de los estudiantes y la tasa de vegetación disponible en los centros elegidos, puesto que la correlación es de 0.3886.

Puntaje Matemáticas para Tercero de Primaria. Con un puntaje de 0.8661, existe una correlación positiva fuerte entre la puntuación en matemáticas y la tasa de vegetación del centro.

Puntaje Español para Sexto de Primaria. Con un puntaje de 0.6253, existe una correlación positiva fuerte entre el puntaje de español de los estudiantes de Sexto y la tasa de vegetación de los centros de Ocoa seleccionados para este estudio.

Puntaje Matemáticas para Sexto de Primaria. Con un puntaje de 0.408, existe una correlación positiva débil entre la puntuación de matemáticas de los estudiantes de Sexto grado y la tasa de vegetación de los centros.

Conclusiones

- Existe correlación positiva moderada entre los resultados de la Prueba Diagnóstica de Tercero de Lengua Española y la tasa de vegetación de los centros.
- Existe una correlación positiva fuerte entre los resultados de la Prueba Diagnóstica de Tercero de Matemáticas y la tasa de vegetación de los centros.

- Existe una correlación positiva fuerte entre los resultados de la Prueba Diagnóstica de Sexto de Lengua Española y la tasa de vegetación de los centros.
- Existe una correlación positiva débil entre los resultados de la Prueba Diagnóstica de Sexto de Matemáticas y la tasa de vegetación de los centros.

Esto quiere decir, que las áreas verdes de las escuelas influyeron en el desempeño académico tanto en Tercero como en Sexto en todos los centros. Esto significa que estos espacios son importantes y tienen un valor positivo en el contexto escolar.

1. No se pudo comprobar si existe una correlación de manera particular para cada grado de cada centro con la tasa de vegetación de las escuelas por limitaciones en la metodología, pues no se pudo obtener el índice de vegetación, por lo que desde un inicio no se podía estructurar un análisis adecuado.
2. En las escuelas que participaron en este estudio, no existen áreas verdes adecuadas para el esparcimiento, que promuevan la salud y que permiten al estudiante tener una experiencia significativa en la naturaleza.
3. No se pudo determinar si existe la necesidad de implementar más espacios verdes en las escuelas basados en la correlación con el rendimiento académico.

Referencias bibliográficas

Barnes MR, Donahue ML, Keeler BL, Shorb CM, Mohtadi TZ & Shelby LJ (enero 2019) Characterizing Nature and Participant Experience in Studies of Nature Exposure for Positive Mental Health: An Integrative Review. Frontiers in Psychology. 9:2617. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02617

Beere, P. & Kingham, S. (enero 2017). Assesing the relationship between greenspace and academic achievement in urban New Zealand primary schools. New Zealand Geographer. doi:10.1111/nzg.12155

Dadvand, P., Pujol, J., Macia, D., Martínez-Vilavella, G., Blanco-Hinojo, L., Mortamais, M., Alvarez-Pedrerol, M., Fenoll, R., Esnaola, M., Dalmau-Bueno, A., López-Vicente, M., Basagaña, X., Jerrett, M., Nieuwenhuijsen, M.J., y Sunyer, J. (2018). The Association between Lifelong Greenspace Exposure and 3-Dimensional Brain Magnetic Renonance Imaging in Barcelona Schoolchildren. Environmental Health Perspectives. Recuperado de: https://ehp.niehs.nih.gov/doi/10.1289/EHP1876

Definición.de. (2008). Recuperado de: https://definicion.de/rendimiento-academico/

Definicion.de. (2015). Recuperado de: https://definicion.de/areas-verdes/

Duarte-Tagles, H.; Salinas-Rodríguez, A.; Idrovo, A.J.; Búrquez, A & Corral-Verdugo, V. (febrero 2015). Biodiversidad y síntomas depresivos en adultos mexicanos: exploración de los efectos benéficos del ambiente. Biomédica 35:46-57. doi: http://dx.doi.org/10.7705/biomedica.v35i0.2433

EcuRed. (S.F.). Recuperado de: https://www.ecured.cu/Vegetación

GeoInnova. (S.F.). Recuperado de: https://geoinnova.org/blog-territorio/ndvi-indice-vegetacion/

Habilitación Docente 23. (S.F.). Recuperado de: https://sites.google.com/site/habilitaciondocenteasr/sistema-educativo-dominiocano

Kuo M, Browning MHEM, Sachdeva S, Lee K & Westphal L (septiembre 2018) Might School Performance Grow on Trees? Examining the Link Between "Greenness" and Academic Achievement in Urban, High-Poverty Schools. Frontiers in Psychology. 9:1669. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01669

Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana, No. 66-97, 1997. Recuperado de: https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-12.pdf

Ley sobre Urbanización, Ornato Público y Construcciones, No. 675-44, 1944. Recuperado de: http://monografiadigital.com/wp-content/uploads/2016/11/Ley-675-sobre-urbanizacion-y-ornato-2010.pdf

Markevych, I., Feng, X., Astell-Burt, T., Standl, M., Sugiri, D., Schikowski, T., Koletzko, S., Herberth, G., Bauer, C.-P., von Berg, A., Berdel, D. & Heinrich, J. (octubre 2018). Residential and school greenspace and academic performance: Evidence from the GINIplus and LISA longitudinal studies of German adolescents, Environmental Pollution. Doi: https://doi.org/10.1016/j.envpol.2018.10.053.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). Diseño Curricular Nivel Primario, Primer Ciclo (1ro, 2do y 3ro). Santo Domingo, D.N. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-PRIMARIO-PC.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). Diseño Curricular Nivel Primario, Segundo Ciclo (4to, 5to y 6to). Santo Domingo, D.N. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-PRIMARIO-SC.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo (1ro, 2do y 3ro). Santo Domingo, D.N. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-SECUNDARIO-PC.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2018). Diseño Curricular Nivel Secundario, Segundo Ciclo 4to, 5to y 6to. Versión Preliminar. Santo Domingo, D.N. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/10/An9x-secundaria-segundo-ciclo-modalidad-academicapdf.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017). Centros Educativos de República Dominicana, 2018. Datos Abiertos Gobierno República Dominicana. Recuperado de: https://datos.gob.do/dataset/centros-educativos-de-republica-dominicana

Ministerio de Eduación de la República Dominicana (2016). Diseño Curricular Nivel Inicial. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-INICIAL.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017). Evaluación Diagnóstica nacional de 3er Grado de Educación Primaria. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2017/02/Folleto-MINERD-Enero-WEB.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017). Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria. Informe Nacional. Santo Domingo.

Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la República Dominicana (2015). Valor de los ecosistemas protegidos de la República Dominicana. Santo Domingo, RD.

Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones de la República Dominicana (2006). Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares – nivel básico y medio – R-023. Recuperado de: https://bit.ly/2Sep877

Murillo, J. y Marínez-Garrido, C. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. Innovación educativa, 16 (72). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000300113

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural (2017). Biodiversidad. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/office-in-montevideo/natural-sciences/ecological-sciences/mab-lac-themes/biodiversidad/

Sampaio, M-B; De La Fuente M-F.; de Albuquerque U-P; Souto A-D. & Schiel N (enero 2018). Urban Forestry and Urban Greening. Doi: http://doi.org/10.1016/j.ufug.2018.01.006

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación (6ta Edición). México D.F.: McGrawHill Education

Spain Exchange. (S.F.) Recuperado de: https://www.studycountry.com/es/guia-paises/DO-education.htm

United Nations International Children's Emergency Fund (S.F.). Educación Secundaria. Recuperado de: https://www.unicef.org/republicadominicana/education_25954.html

Wu C-D, McNeely E, Cedeño-Laurent JG, Pan W-C, Adamkiewicz G, et al. (Octubre 2014). Linking Student Performance in Massachusetts Elementary Schools with the "Greenness" of School Surroundings Using Remote Sensing. PLoS ONE 9(10): e108548. doi:10.1371/journal.pone.0108548

Relación entre la atención y el rendimiento de las matemáticas.

Suzana Bienvenida Hernández Rosario

Introducción

Tanto en el proceso de aprendizaje como en el rendimiento académico, influyen varios factores que van desde el ámbito personal y familiar hasta el contexto escolar y social, debido a la gran cantidad de información a la que debemos atender. Esto conlleva la necesidad de que el docente implemente actividades y estrategias diversas para que el desarrollo de los procesos pedagógicos resulte dinámico y participativo de manera que el estudiante mantenga la atención y alcance mejores niveles de aprendizaje.

El rendimiento de las matemáticas es importante para el desarrollo del pensamiento lógico del estudiante. Sin embargo, las dificultades que presentan algunos alumnos/as se convierte en una preocupación constante por parte de los docentes de esta área. Existe un elevado porcentaje de estudiantes que no logran alcanzar las habilidades y competencias requeridas: problemas en la realización de actividades, bajas calificaciones en los exámenes, negativa a salir a la pizarra a desarrollar algunos ejercicios, participación escasa o nula en clase, etc.

Yanes (2016), se refiere a las matemáticas como una asignatura compleja que requiere de atención, lógica y reflexión para adquirir las destrezas operacionales y habilidades para resolver problemas. Los niños con bajo nivel atencional se les hace imposible realizar actividades que se prologan en el tiempo, además, presentan dificultades para evocar reglas matemáticas, realizar operaciones mentalmente, ignorar estímulos externos irrelevantes e incapacidad para concluir con éxito los cálculos matemáticos.

En esta misma línea, Díaz, García y Pacheco (2014) expresan que la falta de atención produce sesgos respecto al aprendizaje de las matemáticas, poniendo de manifiesto pocas competencias numéricas básicas, dificultades en la identificación de números y resolución de problemas. Esta investigación tiene como objetivo general determinar si existe relación entre la atención y el rendimiento de las matemáticas en los estudiantes del Primer grado del Nivel Secundario en la República Dominicana.

Fundamentación teórica

La atención

Es concebida como la concentración hacia una determinada actividad, esto es, aplicar voluntariamente la actividad mental o de los sentidos a un determinado estímulo e ignorar aquellos que son irrelevantes. También permite hacernos consciente de todo lo que acontece en nuestro alrededor (Ballesteros, 2002). Téllez (2006) la considera como un proceso interno, no observable, indispensable para realizar cualquier actividad y alcanzar objetivos.

Aprendizaje de las matemáticas

Pascual (2009) plantea que en el aprendizaje de las matemáticas se activan diferentes procesos cognitivos tales como la atención, la memoria de trabajo, la planificación y la flexibilidad mental. En este sentido, para que el aprendizaje se realice de manera eficaz es necesario que el niño preste atención a los estímulos del medio, relacione los nuevos conocimientos con los aprendizajes previos, organice sus ideas, haga preguntas, sintetice la información, ponga en práctica los conocimientos adquiridos y haga representaciones mentales. También debe llevar al estudiante a identificar y resolver situaciones problemáticas, aprender y trabajar de manera colaborativa, expresar sus ideas, tomar decisiones oportunas y ser proactivo. De esta manera se logra desarrollar la competencia fundamental lógicomatemática y habilidades que el estudiante debe alcanzar al finalizar el grado o nivel que cursa.

Relación entre la atención y el rendimiento de las matemáticas

Estudios realizados por Jiménez (2014), establecen que el nivel de alerta es un elemento fundamental para dirigir la atención hacia el aprendizaje de las matemáticas de manera óptima y aplicable a otras actividades de la vida cotidiana. La interiorización de las reglas de los signos matemáticos facilita el dominio de las operaciones básicas de manera práctica y sencilla.

En este sentido, se establece que el nivel de alerta y la atención se corresponden entre sí, a medida que se activa el nivel de una aumenta el nivel de la otra, lo que amplía las oportunidades para que se produzca un aprendizaje significativo. De igual modo Ojeda (2014) plantea que la atención es muy importante para la construcción de procesos de aprendizaje y que requiere de un esfuerzo continuo de autocontrol. Según Hobbiss (2017), basado en el estudio de Merrell et al. (2016), establece que existe una relación lineal entre la atención y el aprendizaje de las matemáticas y el inglés.

Vega (2012); Díaz, García y Pacheco (2014) enfatizan que las tareas más simples que se ejecutan en el área de matemáticas exigen suspender otras tareas que se estén realizando para poder obtener los niveles atencionales que puedan dedicarse a la realización de ésta. En esta misma línea, según Semenza, Miceli y Girelli (1997), las personas con déficit atencionales se caracterizan por ser inconsistentes y no sistemáticos, esto les dificulta planificar, revisar la tarea y no seguir una secuencia de los pasos involucrados en la realización de cálculo.

Metodología

El diseño del estudio es de tipo no experimental y correlacional basado en un enfoque cuantitativo, en el que se busca determinar si existe relación entre la atención y el rendimiento de las matemáticas.

La población estuvo compuesta por 625 estudiantes de ambos sexos y la muestra por 25 estudiantes del primer grado del Nivel Secundario del centro, entre 11 y 12 años. De todos ellos, 13 se corresponden al sexo femenino (52%) y 12 al sexo masculino (48%).

Para medir la variable de atención se utilizó como instrumento la prueba d2 (Rolf, B., 2012) para determinar la capacidad de concentración en una tarea determinada, Para medir la variable de rendimiento de las matemáticas se tuvo en cuenta la calificación de fin de año escolar 2018-2019.

Procedimiento

Para la realización de estudio se llevó a cabo una reunión con el equipo de gestión, para explicarles en qué consistía y que aprobaran la puesta en marcha del proyecto en su centro educativo. Posteriormente, se administró la prueba d2 de manera grupal, con el apoyo de la maestra del área y la orientadora del nivel, en el horario acordado (8:30 de la mañana).

Finalmente, tras haber realizado la prueba de fin de período y después de que los maestros hicieran la sumatoria y media de los períodos anteriores, se obtuvo la calificación media del rendimiento académico en matemáticas de cada uno de los estudiantes.

Análisis de datos

Se realizó un análisis no paramétrico, porque la muestra estaba compuesta por menos de treinta participantes: el coeficiente de correlación de Spearman, ρ (rho). Para calcular ρ, los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden.

La interpretación de coeficiente de Spearman oscila entre -1 y +1, indicándonos asociaciones negativas o positivas respectivamente, 0 cero, que significa no correlación.

Resultados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento d2 para medir el nivel atencional, las calificaciones en matemáticas de los estudiantes del Primer grado del Nivel Secundario y establecer si existe relación entre la atención y el rendimiento en dicha área.

Objetivo 1. Determinar el nivel de atención en estudiantes del Primer grado del Nivel Secundario.

Los datos obtenidos en las variables de la prueba de atención d2, respecto a la media, mediana, moda, valor mínimo y valor máximo. En el índice de productividad y efectividad (TOT), la media fue de 90, la mediana y la moda de 99, el valor máximo 99 y el valor mínimo de 5. Con relación al índice de concentración la media fue de 89, la mediana de 98 y la moda de 99, con valor máximo igual a 99 y valor mínimo igual a 1. Tomando en cuenta el índice de variación (VAR), la media fue 64, la mediana 70 y la moda 35, el valor máximo fue 99 y el valor mínimo fue 1.

Con relación a la efectividad total en la prueba (TOT), el 92% estaba entre el percentil del 91 a 100, a diferencia del 8% restante que se encontraba de 1 a 10. Con relación al índice de concentración (CON), el 84% se situaba entre los percentiles de 91 -100, el 4% entre

81-90, el 4% entre 71-80 y el 8% de 1-10. Respecto al índice de variación (VAR), el 32% se ubicaba entre 91-100, 8% se encontraban en los percentiles de 81-90, 8% entre 71 a 80, 8% entre, 8% entre 51-60, y otro 8% entre 1- 10, el 4% entre 61-70, un 16% entre 41-50 y el 12 % restante se correspondía con los percentiles comprendidos de 31-40.

Objetivo 2. Identificar el nivel de rendimiento de las matemáticas que poseen los estudiantes.

En relación con el rendimiento académico de los estudiantes del primer grado del nivel secundario, el 52% estaba en el rango de 70-79, valorándose como buenos; el 12% entre 80-89, considerados muy buenos; un 20% entre 90-100, como excelentes y el 16% entre 0-69, valorados como deficientes.

Objetivo 3. Establecer si existe relación entre la atención y el rendimiento de las matemáticas.

Para establecer la relación entre las variables de atención y el aprendizaje de las matemáticas, se utilizó el análisis de correlación de Spearman, cuyo valor varía entre [-1,+1]. El estudio realizado muestra la relación entre el índice de efectividad de prueba de atención d2 (TOT) y el rendimiento en matemáticas: la correlación fue de rho= .753** y la p≤ .001.

También se evidencia que la correlación entre el índice de variación de la prueba atención d2 (VAR) y el rendimiento de las matemáticas fue de rho=.990** y p≤.001.

Conclusiones

Los estudiantes del Primer grado del Nivel Secundario presentan un alto nivel de efectividad y productividad en la realización de la tarea, lo que significa que tienen un buen nivel atencional.

En el estudio realizado se muestra diferentes niveles de aprendizaje de las matemáticas en estudiantes del mismo grado en el Nivel Secundario, situándose la mayoría del grupo de estudio en el rango de bueno, esto le permite ser promovido al curso siguiente, mostrar ciertos niveles de desempeño en la realización de sus tareas y actuar con lógica. Como era de esperarse la puntuación más alta comprendida entre el rango de 90-100 puntos, solo el 20 por ciento lograron alcanzar este nivel. A diferencia del 16% que obtuvieron el nivel más bajo o deficiente.

Se hace evidente a través de este estudio la gran importancia de la atención en el aprendizaje de las matemáticas, es decir, mayor nivel de atención más aprendizaje.

El detectar las dificultades y/o necesidades que presenten los estudiantes a través de la aplicación de instrumentos validados, facilita poder diseñar un plan de intervención para superar estas debilidades y provocar cambios más allá del alumno, la escuela, la familia y la sociedad.

Referencias bibliográficas

Ballesteros, S. (2002). Psicología general. Vol (2). Atención y percepción. Madrid: UNED

https://bit.ly/2AszT15

Jiménez, T. (2014). Propuesta didáctica para el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Investigación de operaciones con el empleo de un sitio web. Pedagogía niversitaria, 18 (5).

Ojeda, D. (2014). Influencia de la atención y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico. Recuperado de: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2396/ojeda%20ojeda.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Posner, M. y Petersen, S. (1990). El sistema de atención del cerebro humano. Anual review of neurociencie 13(1), 25-42. London: Academic Press, 1991. Recuperado en fecha 27 de abril 2019.

Ríos M., Paúl, N., Muñoz, J., Maestú, F., Álvarez, J., & Ortiz, T. (2004). Aplicación de la neuroimagen funcional al estudio de la rehabilitación neuropsicológica. Revista de neurología, 38(4), 366-373.

Semenza, C., Miceli, L., & Girelli, L. (1997). A deficit for arithmetical procedures: Lack of knowledge or lack of monitoring? Cortex, 33(3), 483-498.

Téllez, A. (2006). Atención primaria: factor clave en la reforma al sistema de salud. Recuperado de: https://bit.ly/3f8OXQg

Vega, A. (2012) Problemas de aprendizaje en las matemáticas. Recuperado en 31 de mayo del 2019 en: https://es.slideshare.net/sisari/problemas-de-aprendizaje-en-las-matematicas

Implementando un plan de mejora para el desarrollo de habilidades que involucren funciones exponenciales y logarítmicas en los estudiantes de Cuarto grado del Nivel Medio (Sexto grado del Nivel Secundario), Sección A, Politécnico Monseñor Thomas F. Reilly, Distrito Educativo 02-06, San Juan de la Maguana Oeste, 2018-2019.

Reynaldo Ismael De Los Santos Beriguete, Pascual Jesús De Los Santos Mora, Apolinar Hertziany Romero Vargas.

Introducción

El objetivo principal de este estudio consistió en implementar plan de mejora para el desarrollo de habilidades que involucren funciones exponenciales y logarítmicas en los estudiantes de Cuarto grado del Nivel Medio (Sexto grado del Nivel Secundario), Sección A, Politécnico Monseñor Thomas F. Reilly, Distrito Educativo 02-06.

El dominio de las funciones exponenciales y logarítmicas tiene relevancia para el estudiantado de Cuarto Grado del Nivel Medio (Sexto grado de Secundaria), porque la aplicabilidad de éstas se hace presente en casi todas las áreas del saber y en el sistema laboral. Haciendo énfasis, en que estos jóvenes al culminar este nivel deben estar aptos para continuar estudios superiores y/o insertarse al mundo laboral, las funciones abordadas toman aún más trascendencia. Éstas poseen múltiples usos prácticos, sobre todo cuando se utilizan para resolver problemas que siguen estos modelos matemáticos. En Economía, Biología, Finanzas, etc., estas son de mucha importancia y aplicación cuando se plantean problemas de interés compuesto, crecimiento de poblaciones, utilidades y depreciación, en los programas de computadora, análisis de datos (Meteorología), intensidad sonora, velocidad de galope de animales, datación por carbono, puntajes del CI, ciencia forense, entre otras" (Larson & Hostetler, 2008, pág. 217).

El equipo investigador entendió que el tema abordado en este estudio tenía que ser atendido con prioridad, debido a que, si no era trabajado, los estudiantes no desarrollarían las habilidades esperadas al concluir este nivel y en otro ámbito, no contarían con los conocimientos que le brindan dichas funciones.

Fundamentación teórica

Función

Una función f de un conjunto A a un conjunto B es una relación que asigna a cada elemento x del conjunto A exactamente un elemento y del conjunto B. El conjunto A es el dominio (o conjunto de entradas) de la función f, y el conjunto B contiene el rango (o conjunto de salidas)" (Larson & Falvo, 2011:39).

Funciones exponenciales

Una expresión exponencial se define como y=b^x, dadas las siguientes condiciones, b>0, b≠1, x∈R; b se llama base, x exponente y y potencia. Así, en estas circunstancias, y debe ser positiva, es decir, y>0, cualquiera sea el valor de x. Dependiendo, de cómo sea la base b, una expresión exponencial se representa mediante una gráfica, indicando que tal expresión es creciente o decreciente" (Álvarez, Fernández, & Rúa, 2009: 375). La función f es creciente para b>1 y es decreciente para 0<b<1 (Zill & Dewar, 2008: 291).

Aplicación de una función exponencial

Las funciones exponenciales, poseen múltiples usos prácticos, ejemplos:"en los programas de computadora, análisis de datos (meteorología), intensidad sonora, velocidad de galope de animales, estaturas promedio, datación por carbono, puntajes del CI, ciencia forense, interés compuesto, entre otras" (Larson & Hostetler, 2008: 217).

Además, tienen especial aplicación en la construcción de modelos matemáticos para las diferentes áreas del saber: modelos exponenciales, crecimiento demográfico y decaimiento radioactivo.

Logaritmo

El logaritmo de un número es el exponente, al cual hay que elevar la base, para obtener dicho número, esto es: log_ax=n⟺a^n=x. (Pérez, 2018: 40).

Funciones logarítmicas

Partiendo de lo dicho por Zill y Dewar, (2008: 297), la función logarítmica ""básica"" es la función y=log_bx, donde b > 0 y b ≠ 1.

Aplicaciones de las funciones logarítmicas

Las funciones logarítmicas al ser inversas de las funciones exponenciales nos permiten calcular el valor del exponente al que está elevada dicha función. En ese sentido si mediante una función exponencial se puede calcular el monto final de un capital por una tasa de interés en un tiempo determinado, gracias a las propiedades de los exponentes de forma inversa podemos calcular el tiempo conociendo el monto total, el capital y el interés con un simple despeje.

Además de esto si conocemos la tasa de crecimiento promedio de una población podemos determinar el tiempo en que podrán llegar a una cierta cantidad. En conclusión, estas funciones tienen uso cotidiano, pero especialmente en el campo de las ciencias, de esta manera es importante la correcta enseñanza al estudiantado que egresarán del Nivel Secundario para realizar estudios superiores. (Equipo Investigador, 2018)."

Metodología

Esta investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo, empleando la metodología de la investigación-acción. Al respecto, Ruíz (2007) señala que el enfoque cualitativo, es otra perspectiva para abordar la realidad que tiene como sustento el paradigma naturalista. Recurre a la comprensión de fenómenos desde la perspectiva de las personas que los protagonizan o los viven.

Macario (2006), indica que la investigación-acción es una metodología cualitativa muy apropiada para indagar la problemática de una situación educativa susceptible a la mejora. Una vez identificado el problema, el grupo elabora un plan general, lo pone en práctica y lo analizan, para elaborar de nuevo otro plan que tenga en cuenta dicho análisis. Su validez está basada en triangulaciones, además, puede y debe ser complementada con debates y entrevistas.

La importancia de la investigación-acción recae en que a través de ella se logra mejorar la práctica educativa partiendo de un problema diagnosticado y la posterior planificación de las diversas acciones destinadas a rebasar la problemática y su puesta en marcha. Además, se logra insertar la investigación en el ámbito educativo, dando como resultado la identificación de nuevas estrategias y técnicas para hacer el proceso educativo más dinámico. (Equipo investigador, 2018).

El equipo investigador, después de indagar en diferentes fuentes y leer los planteamientos de los modelos más importantes de la investigación-acción (Lewin, Kemmis, Elliot y Whitehead), realizó un análisis de las fases que plantea cada uno y al compararlas con los aspectos propios de su proyecto, decidió utilizar el modelo de Kemmis, ya que este es el que más se adapta al estudio en cuestión, puesto que las cuatro fases que plantea (planificación, acción, observación y reflexión), coinciden con la estructura del tercer capítulo titulado Ciclo de la investigación-acción, donde pondrán en prácticas las acciones diseñadas para superar la problemática identificada en el estudiantado.

Resultados

La realización de este proyecto de investigación-acción generó resultados de mejoras favorables para las diferentes personas implicadas en la misma. Este proyecto no sólo buscó que los estudiantes dominaran y realizaran ejercicios matemáticos, sino que éstos se familiarizaran con lo enseñado y/o aprendido, aplicándolo en su vida cotidiana.

Hicimos hincapié en las aplicaciones en cada momento y espacio de las actividades. Por lo tanto, es propicio resaltar cuáles fueron los resultados obtenidos con la ejecución de este proyecto de investigación-acción:

Estudiantes:

Con la ejecución del proyecto, los estudiantes mostraron cambios significativos en cuanto a la temática en cuestión, en consecuencia, fueron mejorando otros aspectos propios del área trabajada, por ejemplo, fortalecieron sus conocimientos en la potenciación, logaritmación y las ecuaciones exponenciales y logarítmicas.

Maestro anfitrión:

Este docente fue beneficiado con la implementación de esta investigación, ya que sus estudiantes poseen una base sólida en el contenido impartido, por ende, el proceso de enseñanza y aprendizaje que realizará con temas más complejos, de una manera u otra, se le hará más sencillo y ameno, puesto que estos estudiantes no tendrán lagunas, sino que podrán avanzar más rápidamente y profundizar en estos nuevos temas. Además, el uso de dramatizaciones, canciones, acrósticos y poemas se calificaban como actividades de otras áreas, pero nunca de las matemáticas. Sin

embargo, con la puesta en marcha de éstas en este proyecto, el maestro anfitrión pudo percatarse y expresar que éstas son opciones que favorecen el aprendizaje y que no tan sólo se deberían seguir implementando en el Sexto grado, sección "A", sino que las mismas deben ser proyectadas en los demás grados de este plantel.

Equipo investigador:

El equipo investigador consideró muy valioso este proyecto de investigación-acción, puesto que, adquirimos nuevas experiencias que mejoró nuestra práctica docente, contando no sólo con la teoría sino poniéndolo en práctica. Este proyecto tuvo resultados de mejoras tanto en nuestra manera de enseñanza, como en el conocimiento propio de los contenidos, ya que, fue necesario el repaso y la continua lectura para enseñar estas funciones a los estudiantes, logrando así una preparación más acabada en nuestra labor.

Centro educativo:

El centro educativo obtuvo resultados de innovación, ya que el equipo investigador implementó una serie de estrategias y actividades novedosas, muy poco vistas para el proceso de enseñanza y aprendizaje en Matemática, dejando este aporte a otros maestros del área, para que en lo adelante puedan apropiarse de algunas de éstas e integrarlas a sus actividades docentes.

Padres, madres y/o tutores:

Los padres, madres y tutores cuentan con hijos (as) capaces y competentes para desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida, en los cuales sea necesario aplicar los conocimientos y habilidades que involucran funciones exponenciales y logarítmicas, esto es, calcular el crecimiento exponencial de algún suceso, dadas ciertas condiciones, así como determinar el tiempo en que ocurrió un hecho, entre otras aplicaciones. Esto le abre puertas en la universidad y en diferentes empleos, pudiendo así beneficiar a sus respectivas familias."

Conclusiones

Para fomentar el desarrollo de destrezas relacionadas con las funciones exponenciales y logarítmicas, es necesario afianzar el concepto de función, ecuación, las leyes de los exponentes y las propiedades de los logaritmos, ya que para modelar o solucionar un problema del entorno, es necesario aplicar dichos conocimientos.

Cuando se favorece el aprendizaje de las habilidades que involucran funciones exponenciales y sus gráficas, es necesario retroalimentar las leyes de los exponentes, y la relación existente con la logaritmación, además, el docente debe conectar con los conocimientos previos y hacer hincapié en las aplicaciones de estas funciones, para que el aprendizaje sea significativo.

Para propiciar el desarrollo de habilidades que implican funciones logarítmicas y sus gráficas, es necesario implementar estrategias innovadoras, tales como: dramatizaciones, simulaciones y debates, ya que de esta manera los estudiantes se interesan más por el contenido y pueden apropiarse del mismo.

Es necesario crear en el estudiantado una cultura de estudio dentro y fuera del salón de clases, debido a que, el aprendizaje se debe a la práctica constante, superando cualquier error presentado en la realización de los ejercicios, si no se práctica constantemente lo enseñado y resuelven diferentes situaciones con estos contenidos, el aprendizaje no será duradero.

Referencias bibliográficas

Larson, R., & Falvo, D. (2011). Precálculo (Octava ed.). México, D.F.: Cengage Learning.

Larson, R., & Hostetler, R. (2008). Precálculo (Séptima ed.). Barcelona, España: Reverté.

Macario, S. (2006). Matemáticas para el Siglo XXI. España: Universitat Jaume I.

Pérez, F. (2018). Cálculo diferencial e integral de unciones de una variable. España: Universidad de Granada.

Ruíz, I. (2007). El diagnóstico de situaciones y problemas locales (Primera ed.). Editorial Universidad Estatal a Distancia: Costa Rica.

Zill, D. G., & Dewar, J. M. (2008). Precálculo. Con avances de cálculo. (Cuarta ed.). México: McGraw-Hill.

Conocimiento entomológico de los estudiantes de nivel primario y secundario en San Juan de la Maguana: miedos, mitos e importancia de este conocimiento para la conservación de la biodiversidad.

Diana Grisales, Juana de la Rosa Ramírez,

Leandro Mattos Santos.

Introducción

El estudio acerca del imaginario popular sobre los insectos en estudiantes de la escuela primaria y secundaria nos permite entender la concepción que tienen acerca de quienes son los insectos y de su importancia para la conservación de la biodiversidad. Además, favorece la transmisión de información, consciencia de cuidado y conservación de los insectos en el ambiente que los rodea. También es fundamental para impedir que el poco conocimiento científico acerca de la diversidad y ecología de los insectos lleve a la reducción de las poblaciones y extinción de las especies y, por tanto, al desequilibrio de la naturaleza.

La conciencia de que la supervivencia de los seres humanos y otros organismos en el planeta Tierra depende de la conservación de la naturaleza y el equilibrio de los ecosistemas de los cuales nos beneficiamos, se crea a partir de la socialización y divulgación de estudios científicos que lleven información compleja y específica de forma accesible a la población en general. Este entendimiento crea otras perspectivas para la conservación del medio ambiente y principalmente en escuelas primarias y secundarias, donde los niños y docentes puedan ser permeados por una conciencia ambiental.

Crear consciencia en los jóvenes de que la destrucción de bosques impide que diversas especies animales y vegetales se desarrollen y cumplan su servicio ecosistémico. Estos servicios permiten que la naturaleza esté en constante equilibrio, y son de fundamental importancia para nuestra supervivencia (por ejemplo, alimento y agua). Es por esto por lo que el objetivo de este proyecto es analizar el imaginario popular que poseen los estudiantes acerca de los insectos y su importancia para la biodiversidad, al mismo tiempo el establecimiento de una colección didáctica de insectos que permita la transmisión de información y la consciencia de cuidado y conservación de los insectos.

Fundamentación teórica

Los organismos vivos hacen parte fundamental del equilibrio dinámico de la naturaleza. Uno de los grupos de animales más importantes para mantener ese equilibrio es el de los insectos. Este constituye una parte importante de la biodiversidad con más de un millón de especies descritas, representando el 50% de todas las especies animales conocidas (Mayhew, 2007; Blas y Del Hoyo, 2013). Esta gran diversidad hace que los insectos exhiban variedad de formas, colores y comportamientos, resultado de la evolución y la adaptación a diferentes ambientes y formas de vida (Grimaldi & Engel, 2005; Rafael et al., 2012). Sin embargo, en los últimos años las poblaciones de estos se han reducido (Sánchez-Bayo & Wyckhuys, 2019). Del millón de especies descritas, únicamente 3000 especies son consideradas perjudiciales para el ser humano y otros animales, debido a la transmisión y transporte de agentes patógenos que causan enfermedades como malaria, fiebre amarilla, mal de Chagas o dengue, o por ser plagas de cultivos (Rafael et al., 2012; Blas y Del Hoyo, 2013).

La conservación de los insectos es vital para el mantenimiento de los ecosistemas, ya que muchas especies hacen parte de procesos de polinización, control de plagas mediante la depredación, control de hierbas mediante la fitofagia, degradan materia orgánica vegetal y animal, son fuente de alimento para vertebrados e invertebrados y son importantes bioindicadores de la calidad del ambiente (Grimaldi y Engel, 2005; Blas y Del Hoyo, 2013). Debido a sus múltiples funciones ecológicas y por la diversidad de interacciones culturales que los insectos tienen con los humanos, los insectos han sido usados como animales de compañía, juegos de niños, cría de insectos, en el cine, caricaturas, adornos, decoración, música y teatro (Costa-Neto, 2002). Sin embargo, una parte importante de esas interacciones y entendimientos continúan siendo como símbolos y representaciones metafóricas de la condición humana, mitos, rituales y augurios (Costa-Neto, 2002; Costa-Neto et al., 2012; Serrano-Gonzáles et al., 2011).

Los insectos están relacionados con aspectos cognitivos, afectivos y de comportamiento en el ser humano (Costa-Neto, 2002) y en una gran parte de la población reflejan miedos y su asociación con la muerte o enfermedad. El estudio de la Etnoentomología o sea la percepción, el conocimiento y el uso de los insectos por diferentes culturas en el

pasado y el presente, revela que las culturas poseen otros modelos cognitivos de manipulación de los recursos naturales, lo que indicaría distintos caminos para el uso del ambiente (Costa-Neto et al., 2012). Es a partir de esta idea que es importante el uso de esta ciencia para intentar entender el entendimiento e imaginario popular acerca de los insectos y cuál es su relación con el cuidado y conservación de su ambiente natural. La necesidad se vuelve imperiosa cuando hablamos de entender lo que los niños y adolescentes entienden por insectos y la importancia que tienen para el mantenimiento de los ecosistemas. Los niños son la base de una sociedad que pretende cambiar su forma de reconocimiento y aceptación de su entorno y principalmente el respeto hacia la naturaleza.

Metodología

Se utilizó un enfoque mixto para la toma y análisis de datos. Este enfoque involucra la obtención y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos que contemplan y amplían las posibilidades de obtener resultados discutibles y de fácil reproducción por otros investigadores, incluyendo el análisis estadístico y el análisis textual (Creswell, 2007). Los datos se colectaron a través de encuestas iniciales con preguntas cerradas y posteriormente encuestas abiertas con cuatro grupos focales en los cuales se trataron temas como el miedo a los insectos, los mitos relacionados a estos y la importancia o no que tienen para la naturaleza y su equilibrio.

Los datos cuantitativos se tabularon en Excel y a partir de estos se realizaron tablas dinámicas y gráficas de barras para visualizar mejor los resultados tabulados. También se utilizó el programa R para el análisis estadístico de la relación entre las variables. Para el análisis de datos cualitativos se utilizó el programa Atlas.ti en el cual fueron transcritas las entrevistas (anotaciones y videos) y analizadas a partir de la codificación de las respuestas y de las variables propuestas (Insectos que: contaminan, que dan asco, que cumplen una función en la naturaleza, que no cumplen una función, que son importantes, que no son importantes, entre otros). A partir del análisis de los códigos se realizaron redes de interacción entre las variables para un mejor entendimiento de los datos obtenidos. Como parte de los datos entomológicos propuestos para ser colectados, se realizaron salidas de campo para colectar insectos y así iniciar una colección didáctica con el objetivo de montar una exposición itinerante de insectos para visitar los centros educativos del municipio de San Juan de la Maguana.

Resultados

Las encuestas fueran aplicadas a 207 estudiantes del Nivel Primario 2.° Ciclo y Secundario del 1.° y 2.° grado. De estos, 89.4 % respondieran que ya habían estudiado los insectos. Sin embargo, solo 16% de ellos contestaron el número correcto de patas que poseen los insectos (6 patas). Con relación al reconocimiento de los insectos en su entorno más de 84% de los estudiantes conocen las abejas avispas y hormigas (orden Hymenoptera), caballitos o libélulas (Odontata), cucarachas (Blattaria), esperanzas y grillos (Orthoptera), mariposas (Lepidoptera), mariquitas (Coleoptera), moscas y mosquitos (Diptera). Las luciérnagas (Coleoptera) y los comejenes (Blattaria) fueron reconocidos por 68% y 49% de los estudiantes, respectivamente.

Los insectos provocan miedo en 39.6% de los estudiantes y 65.7% dijeron que no les gustan los insectos. No obstante, 85% de los alumnos asumieron que los insectos son importantes para la naturaleza. Las abejas, mariposas, hormigas y mariquitas fueron consideradas los insectos más importantes y los comejenes, cucarachas, mosquitos y moscas los menos importantes. Los datos cualitativos se colectaron a partir de entrevistas focales a cuatro grupos de 10 estudiantes cada uno y con diversidad de edades, pero reunidos con el mismo tema, por ejemplo, el miedo a los insectos. Los análisis preliminares de estos datos muestran que los estudiantes asocian la importancia de los insectos para la naturaleza o incluso para los seres humanos únicamente cuando cumplen una función. La función que tiene que ver con la polinización es la más reconocida y está relacionada a las abejas y las mariposas. Sin embargo, no se reconocen las funciones de la mayoría de los insectos mostrados para los estudiantes, es por esto por lo que no existe simpatía por insectos poco carismáticos (colores oscuros, rastreros, que pican, entre otros) a diferencia de aquellos que son reconocidos por la mayoría de los estudiantes como insectos bonitos y que dan "felicidad al verlos", como las mariposas.

Como ejemplo de insectos importantes para la naturaleza reconocen el escarabajo pelotero (Coleoptera) cuya función dijeron ser la de limpiar y la del grillo que serviría de alarma o incluso de guía

en caso de pérdida en el bosque. Insectos como las moscas y los mosquitos los creen no importantes pues su función sería únicamente molestar, picar, ser asquerosos y, además, transmitir enfermedades. Estos insectos cuando vistos se matan inmediatamente, mientras que los insectos "bonitos" se dejan tranquilos o se juega con ellos, sin dañarlos. Se demostró poco conocimiento relacionado con la biología de los insectos, además algunos de los que se consideran "asquerosos" están relacionados con mitos populares como por ejemplo al encontrar una mariposa negra en la casa significa que es "una bruja visitando el hogar", se mata inmediatamente para que no haga daño pues "el polvito que suelta deja ciego". Algunas de ellas "dan números de la lotería" y, en ese caso, son importantes.

Conclusiones

El Currículo Dominicano incluye para Ciencias Naturales, en Primaria y Secundaria, temas sobre biodiversidad, en el cual se debe tratar la diversidad de la vida, inter e intraespecífica, así como inter e intraecosistemas terrestres, marinos y los complejos ecológicos de los cuales forman parte. A pesar de esto y teniendo en cuenta que los insectos hacen parte fundamental del equilibrio de los ecosistemas, se observa que el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los insectos es superficial, pues los mismos no saben aspectos básicos de su morfología, como el número de patas y tampoco poseen algún conocimiento acerca de su extensa diversidad, sus funciones ecológicas y los servicios ecosistémicos que aportan a la naturaleza, además de su importancia para la conservación del medio ambiente y la seguridad alimentaria de los humanos, factores del conocimiento que posiblemente interfieren en la simpatía de los mismos con relación a los insectos. El poco conocimiento de los estudiantes sobre la biodiversidad y sus componentes puede deberse a métodos no adecuados de enseñanza en las Ciencias Naturales (fuera del entorno natural y sin prácticas de laboratorio) así como la falta de profesores licenciados en el área de Ciencias Naturales.

Referencias bibliográficas

Blas, M. & Del Hoyo, J. (2013) Entomología cultural y conservación de la biodiversidad. Los insectos en las artes mayores. Cuadernos de Biodiversidad, 42, 1-22.

Costa-Neto, E.M. (2002) Manual de etnoentomología. Manuales & Tesis SEA, Sociedad Entomológica Aragonesa. Zaragoza, España.

Costa-Neto, E.M., Santos-Fita, D. & Gonzáles, R.S. (2012) La investigación etnoentomológica y la conservación de la biodiversidad. Boletín de la Sociedad Entomológica Aragonesa (S.E.A.), 51, 367-369.

Creswell, J.W. (2007). Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, Brasil, Artmed.

Grimaldi, D. & Engel, M.S. (2005). Evolution of Insects. New York, United States: Cambridge University Press.

Mayhew, P.J. (2007) Why are there so many insect species? Perspectives from fossils and phylogenies. Biological reviews of the Cambridge Philosophical Society, 82 (3), 425-54.

Rafael, J.A., Melo, G.A.R., de Carvalho, C.J., Casari, S.A. & Constantino, R. (Eds.). (2012) Insetos do Brasil. Diversidade e Taxonomia. Riberao Preto, Brasil: Holos Editora.

Sánchez-Bayo, F. & Wyckhuys, K.A.G. (2019). Worldwide decline of the entomofauna: A review of its drivers. Biological Conservation, 232, 8-27

Serrano-González, R., Guerrero-Martínez, F. & Serrano Velázquez, R. (2011) Animales Medicinales y Agoreros entre Tzotziles y Tojolabales. Estudios Mesoamericanos, 11, 29-42.

Implementando estrategias diversas para el logro de competencias sobre los grupos funcionales y las nomenclaturas químicas de hidrocarburos en los estudiantes de 5.o, área de Informática del Liceo Técnico Pedro Henríquez Ureña, Distrito Educativo 02-05, San Juan de la Maguana Este, 2018-2019.

Evelyn Teresa Encarnación García, Melvin Stewart Mora Herrera, Lenin García Ogando

Introducción

Los grupos funcionales son átomos o conjunto de átomos unidos en cadenas carbonadas, son los responsables de la reactividad, propiedades químicas y características de los compuestos orgánicos, los encontramos en la vida cotidiana, presentes en los alimentos, la ropa que usamos, el maquillaje, las pinturas, los animales e incluso en nosotros mismos, los seres humanos.

El aprendizaje sobre los grupos funcionales es de vital importancia y por este motivo es enseñado en las escuelas de todo el mundo, tal es el caso de la República Dominicana que, desde el establecimiento de su Currículo Educativo, su revisión y su modificación al modelo por competencias lo ha plasmado como uno de sus contenidos de enseñanza, incluso es uno de los temas a evaluar en Pruebas Nacionales y en los contenidos de competencias académicas nacionales e internacionales.

Tomando en consideración que los grupos funcionales abarcan gran parte de la química orgánica, se decidió sacar un muestreo aleatorio de los cuadernillos de estudio suministrados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) durante los últimos años (2003, 2008, 2012, 2016) para verificar el porcentaje de aparición que tiene el tema de los grupos funcionales y sus nomenclaturas químicas en los cuadernillos y el resultado obtenido fue de un 22.41% de las preguntas.

En observaciones periódicas realizadas por el equipo investigador durante el año escolar 2017-2018 se evidenció que los docentes aplican estrategias teóricas y prácticas para abordar el tema, pero a pesar de esto de manera usual los alumnos presentan confusiones.

A raíz de que las Pruebas Nacionales son un requisito indispensable para aprobar el Nivel Secundario e incursionar de manera directa a niveles de estudio superior, se decidió encaminar esta investigación a la implementación de estrategias diversas para el logro de competencias sobre los grupos funcionales y sus nomenclaturas químicas.

Fundamentación teórica

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son secuencias de actividades y procesos, organizados y planificados sistemáticamente, para apoyar la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias. Posibilitan que el estudiantado, enfrente distintas situaciones, aplique sus conocimientos, habilidades y actitudes en diferentes contextos. Las estrategias son intervenciones pedagógicas realizadas en el ámbito escolar que potencian y mejoran los procesos y resultados del aprendizaje (Diseño Curricular Nivel Secundario, Modalidad Técnico-Profesional y Artes, 2017, p.44).

Según Trujillo, C. (2012) "son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información." Coincidiendo con lo planteado por esta autora, se pueden concebir las estrategias de enseñanza aprendizaje como el canal inmediato para el logro de un aprendizaje eficaz.

La importancia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje radica en que, su empleo oportuno permite a los docentes lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo y de cooperación, lo que oportuna llevar a cabo un proceso orientado armónicamente a la adquisición de nuevos aprendizajes.

De acuerdo con Villarreal, M. (2006) con la utilización de estrategias de enseñanza se fomenta la interacción del docente con el alumno, éste a su vez desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje que es en dónde se centra la enseñanza y no sólo en los productos. De modo que ¨con la utilización de estas estrategias se proporcionan ayudas al aprendizaje con la intención de facilitar un procesamiento más profundo de la información nueva¨ (Díaz, F. y Hernández, G. 1999). Lo que al mismo tiempo permitirá alcanzar diversas competencias didácticas.

Uso de Estrategias Lúdicas en Química

El juego es una actividad natural, libre y espontánea, actúa como elemento de equilibrio en cualquier edad porque tiene un carácter universal, pues atraviesa toda existencia humana, que necesita de la lúdica en todo momento como parte esencial de un desarrollo armónico; la lúdica es una opción, una forma de ser, de estar frente a la vida y, en el contexto escolar contribuye a la expresión, la creatividad, la interacción y el aprendizaje (Cepeda, R. 2017).

Valero, A. y Mayora F. (2009) como se citó en Pérez, A. (2014) piensan que las actividades lúdicas constituyen una herramienta que propicia la motivación y el interés en las clases de química, así que sugieren al respecto actividades como: El juego de memoria, El Damero, La Sopa de Letras y El Dominó.

Las estrategias lúdicas tienen un gran impacto en los alumnos en cuanto al aprendizaje de la química, ya que los entusiasma a integrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, les permite relacionar las clases con aspectos cotidianos y transformar lo aprendido en aprendizajes significativos.

Importancia de los Grupos Funcionales en la Vida Cotidiana.

Como lo afirma Carey, F. (2006) la influencia de la química se observa desde las culturas antiguas, donde estos ya conocían y usaban muchos compuestos orgánicos. De hecho, casi todos los fármacos que hoy se recetan para tratar enfermedades son compuestos orgánicos o productos de la química orgánica sintética.

Metodología

Tipo de estudio

El presente estudio por su naturaleza se sitúa dentro de la investigación-acción, en la modalidad práctica y está localizado en la investigación cualitativa.

Modelo de investigación-acción

Latorre, A. (2005) plantea que la investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

En este proyecto de investigación-acción se implementó el modelo de Kemmis (1984) porque es el más completo y factible para investigaciones del tipo cualitativo como la presente, la articulación de detalles en este modelo permite llevar a cabo los procesos que plantea de forma clara, a diferencia de otros modelos estudiados por el equipo (Modelo de Kurt Lewin (1946), Modelo de Elliott Wayne Eisner (1979, 1985, 1994)) éste se basa en ciclos y cada uno de ellos daba la oportunidad de realizar una planificación que planteaba procesos para mejorar el problema que ocurría, poner en práctica el plan intervenido y luego de esto continuar con la observación que determinó los efectos de la acción realizada, por último, reflexionar sobre el ciclo ejecutado y tomarlo como base de una nueva planificación.

Partiendo de lo antes descrito se exhibe la facilidad de llevar a cabo los ciclos del modelo de Kemmis (1984) y esto a su vez no le quita rigor, ya que en investigación acción educativa, el objetivo principal es buscar soluciones a problemas educativos, pero desde la acción crítica y reflexiva y al elegir un modelo de investigación se debe optar por uno completo, que muestre ciclos coherentes y llevaderos para el investigador, a parte que le permita llevar a práctica lo observado y teorizado en sus hipótesis. Con este modelo se encontró ese conjunto armónico de cualidades requeridas para investigación acción y por tal motivo se asumió en el presente trabajo.

Resultados

Resultados de mejora o Innovación para las personas implicadas y para la institución.

Estudiantes

Con la ejecución de este proyecto de investigación-acción, los alumnos de 5.o área de Informática, del Lic. Técnico Pedro Henríquez Ureña, han mostrado un desarrollo en competencias sobre los Grupos Funcionales y las nomenclaturas químicas de los Hidrocarburos. Esto se puede evidenciar en la capacidad que tienen para hablar sobre el tema, la importancia de los grupos funcionales en la vida cotidiana, y mostrar el dominio con las nomenclaturas químicas con los Hidrocarburos. Para estos el proyecto fue una experiencia innovadora muy interesante, ya que se introdujeron estrategias que no son muy comunes en su entorno escolar, ellos aprendieron mucho y aprovecharon mejor el conocimiento.

Padres, Madres y Tutores

A los padres, madres y tutores, los resultados alcanzados por los alumnos, les provocó un sentimiento de agradecimiento, por haber realizado este proyecto con sus hijos, y que ellos puedan tener estos conocimientos para ponerlos en práctica en todos los ámbitos de su vida. Para los padres este proyecto tuvo resultados significativos para sus hijos, ya que estos han demostrado el dominio de las competencias planteadas de modo que cuando se enfrenten a las Pruebas Nacionales podrán salir exitosos y no solo eso, sino que también han puesto en evidencia la incidencia que tiene el tema en la vida cotidiana.

Centro Educativo y Maestro Anfitrión

El centro educativo ha sido impactado de manera positiva con la ejecución de este proyecto, ya que en el tiempo que se trabajó este proyecto con los alumnos, se evidenció un mejoramiento en el interés de los estudiantes en el área de Química. Consideran que cuando se hace este tipo de trabajo, implementando una metodología para el cumplimiento de objetivos enfocados en un logro fijo se obtienen buenos resultados y estos han sido verificados por el equipo directivo en el cierre de este proyecto en donde los alumnos demostraron los aprendizajes adquiridos. También el maestro tutor ha podido ver cómo los alumnos han respondido durante todo el proceso de este proyecto. Este tipo de trabajo beneficia al centro educativo porque los alumnos pueden utilizar lo aprendido en sus vidas y a los docentes ya que les ofrece nuevas estrategias para desarrollar en los procesos áulicos.

Equipo Investigador

Esta experiencia fue muy gratificante para el equipo, ya que al evaluar todo el trabajo realizado queda una gran enseñanza en lo profesional y personal, la oportunidad de estar este tiempo del proyecto en el aula nos permitió adquirir experiencias importantes en el día a día con los alumnos, de igual forma desarrollar habilidades para trabajar en equipo, las cuales nos servirán en todos los ámbitos de nuestro futuro. Otra parte muy valorada es el hecho de que con la implementación del proyecto se ha podido aportar ideas innovadoras para el uso de estrategias con los alumnos, de igual modo la receptividad que mostraron los diferentes actores y el vínculo con ellos nos adentra a la realidad de la vida profesional docente.

Conclusiones

Luego del proceso llevado a cabo en este trabajo de investigación acción y partiendo de los objetivos propuestos, la investigación arrojó las siguientes conclusiones:

Es necesario Identificar las estrategias implementadas por el docente para dar las clases, ya que permite realizar un contraste entre las estrategias utilizadas en el momento por el docente, con las que el equipo investigador tenía programadas y así clasificar las oportunas a utilizar, partiendo de la realidad y necesidades mostradas en el aula.

Es necesario documentar y recopilar informaciones de distintas fuentes sobre las estrategias implementadas en el área de Química para el logro de competencias y el modo en que se llevan a cabo, ya que esto nos permitió hacer conciencia sobre la forma en que utilizaríamos estas estrategias con los alumnos y nos ayudó a tener resultados exitosos en la puesta en marcha del proyecto.

Al finalizar este proyecto queda evidenciado que la deficiencia de los alumnos en el área de química puede darse por la falta de interés y motivación de estos, ya que cuando están motivados aprenden y esto se comprobó con la implementación de estrategias

lúdicas ya que, al aplicar evaluaciones periódicas sobre los contenidos tratados, los resultados fueron excelentes.

Referencias bibliográficas

Carey, F. (2006). Química Orgánica. McGraw-Hill Interamericana (6ª). México. pp.5

Cepeda R. (2017, 30 de enero). El juego como estrategia lúdica de aprendizaje. Revista Internacional Magisterio. Recuperado de https://www.magisterio.com.co/

Díaz, F. y Hernández, G. 1999 Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México D.F. Mc Graw – Hill

Latorre, A. (2005) La investigación-acción conocer y cambiar la practica educativa (3ª) Grao, Barcelona, España. pp. 23-25

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). Componente académico, Modalidad Técnico-Profesional y Modalidad en Artes, versión preliminar 2017. Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Tipos y Ventajas. Tomado de www.educando.edu.do/portal/ pp. 44

Pérez, A. 2014 Estrategias, métodos y técnicas en la enseñanza de la química en educación básica, Maestrante en desarrollo de competencias docentes por el Instituto Universitario Puebla, campus Tabasco

Trujillo, C. 2012 Teaching and Learning Strategies, trabajo de monografía, Atlantic International University, Honolulu, Hawai

Villarreal, M. (2006). La importancia de las estrategias de enseñanza en el logro del aprendizaje en alumnos universitarios. Tesis de Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos. Tlaquepaque, Jalisco.

Desarrollo de la competencia científica y tecnológica a través de la enseñanza de los insectos y su importancia para la conservación de la biodiversidad.

Arisleyda Florián, Natividad Medrano, Miguel Ángel Pérez

Introducción

El Currículo Dominicano, establece que el maestro debe desarrollar competencias para que el estudiante pueda realizar experimentos e investigaciones utilizando instrumentos tecnológicos. La competencia científica y tecnológica acerca al conocimiento a partir de la indagación, capacitando al estudiante para dialogar en el lenguaje de las ciencias y colaborar en la solución de los problemas de la humanidad como la conservación de la biodiversidad y de los ecosistemas.

El equipo inventigador durante el proceso de observación y diagnóstico, ayudantía e intervenciones pedagógicas en la Escuela Inicial y Básica Mercedes Consuelo Matos, se puso de manifiesto que para la mejora del proceso formativo se debe fortalecer el manejo de estrategias para el desarrollo de la competencia Científica y Tecnológica, a través de la enseñanza de los insectos y su importancia para la conservación de la biodiversidad.

Para llevar a cabo el plan de mejora identificamos mediante la implementación de una prueba diagnóstica y la consulta del Diseño Curricular Dominicano Nivel Primario, Segundo Ciclo (2016) el grado en el que los estudiantes deben desarrollar la competencia Científica y Tecnológica a través de la enseñanza de conceptos relacionados con medio ambiente y biodiversidad. Así decidimos trabajar en Sexto grado "sección D" del Centro Educativo Inicial y Básico Mercedes Consuelo Matos, Distrito Educativo 02-05, San Juan de la Maguana, año lectivo 2018-2019. Este proyecto de investigación-acción es titulado: "enseñanza de los insectos y su importancia para la conservación de la biodiversidad". Tiene como objetivo principal fortalecer la competencia Científica y Tecnológica.

Fundamentación teórica

Los insectos

Los insectos (L. insectus, seccionado por dentro) son los más diversos y abundantes de todos los grupos de artrópodos. Hay más especies de insectos que sumadas todas las demás clases de animales. El número de especies de insectos se ha estimado en aproximadamente 10 millones (Hickman, Roberts, & Larson, 2005).

Los insectos se diferencian de los demás artrópodos por poseer en la región torácica tres pares de patas, y generalmente dos pares de alas, aunque algunos tienen un solo par de alas y otros carecen de ellas. El tamaño de los insectos varía desde menos de 1 mm a 20 cm de longitud, aunque la mayoría no supera los 2,5 cm. Generalmente, los insectos más grandes viven en las zonas tropicales (Hickman et al., 2005).

La reproducción de los insectos puede ser bisexual o partenogenética, y generalmente hay dimorfismo sexual, estando los machos más adornados y coloreados que las hembras. El aparato reproductor consta de dos ovarios o de dos testículos que terminan en órgano copulador o pene. El encuentro de los sexos está favorecido por factores varios, como la danza y estridulación de los machos, las llamadas luminosas de las hembras (Vega, 1997).

Los insectos pueden tener un desarrollo ametábolo (metamorfosis incompleta, la larva se parece al adulto) u holometábolo (metamorfosis completa, la larva es diferente del adulto). La metamorfosis puede ser simple, como en los saltamontes, diciéndose que son hemimetábolos o heterometábolos, no habiendo una diapausa ninfal (Vega, 1997).

Este grupo está dividido en órdenes que se basan, principalmente, en la estructura de las alas, las piezas bucales y la metamorfosis. No todos los entomólogos están completamente de acuerdo con las clasificaciones de los órdenes o con los límites de estos. Algunos prefieren combinarlos y otros dividirlos. No obstante, la siguiente sinopsis de los órdenes (Odonatos,

Ortópteros, Hemípteros, Coleópteros, Lepidópteros, Dípteros, Himenópteros) está, ampliamente aceptada. (Hickman et al., 2005).

Algunos de ellos producen materiales útiles: la miel y la cera de las abejas y la seda de los gusanos de seda. Sin embargo, lo más importante es que los insectos son necesarios para la fecundación cruzada de muchos cultivos.

Biodiversidad

El Fondo Mundial para la Naturaleza (1989) definió la biodiversidad como "la riqueza de la vida en la tierra, los millones de plantas, animales, microorganismos, genes que estos contienen y ecosistemas que todos ellos crean en los diferentes entornos de vida". La biodiversidad, por lo tanto, no es solo la responsable de la variedad de especies de los organismos vivos de nuestro planeta, sino también de la diversidad genética de esos organismos y de la diversidad de los ecosistemas en los que viven (Powers & McSorley, 2001).

Conservación

Conservación es el conjunto de acciones que permiten mantener en su estado natural o que tienden a la recuperación de los ecosistemas naturales para asegurar actividades productivas, recreativas o de usos sostenibles que a largo plazo no signifiquen alteraciones irrecuperables o irreversibles en los ecosistemas o en el ambiente (Despotovich, 2011).

Metodología

La investigación fue de tipo cualitativo con un enfoque metodológico de investigación-acción. Al asumir este modelo podemos realizar el proceso de investigación de forma sistemática tomando en cuenta las fases de planificación, observación, acción y reflexión que implican su uso para las actividades que serán realizadas por el docente, además nos permite convertir nuestra práctica en la escuela en una propuesta de cambio que contribuya en nuestro desarrollo profesional y la mejora de las habilidades y competencias para el alumnado propuestas por el Currículo Dominicano. Las fases que se plantean en este modelo nos ayudan a elaborar una propuesta de mejora orientada a dar solución a la situación problemática identificada, llevarlo a la práctica y generar reflexiones con cada acción ejecutada.

Tomando en cuenta las fases que propone el modelo de Kemmis para este tipo de investigación, realizamos una serie de actividades para lograr los objetivos propuestos, tales como: prácticas de laboratorio, salidas de campo, juegos interactivos en línea (Kahoot), charlas y talleres de especialistas, esto para conocer los insectos y entender su importancia en la preservación de los ecosistemas.

Resultados

Durante la realización de este proyecto fue posible implementar estrategias innovadoras (inserción en el entorno, juicio de experto, práctica científica de indagación, entre otras), técnicas (análisis documental, charla y numeración) e instrumentos (lista de cotejo, rúbrica y prueba escrita), que generaron resultados significativos en nosotros y en los diferentes actores del proceso educativo permitiendo la mejora de la situación problemática identificada y la apropiación de los contenidos trabajados.

Los estudiantes pueden expresar con leguaje científico, que es un insecto. De igual manera reconocer las características que diferencian los insectos de otros artrópodos; valorar y reconocer la importancia y el rol que juegan los insectos en la conservación de la biodiversidad e identificar los que son beneficiosos y los que no lo son, así como las enfermedades que ocasionan. También manejan métodos de colecta y montaje de insectos y reconocen la finalidad de estos. Tienen la capacidad de identificar, conocer y ubicar las principales regiones y estructuras internas de un insecto adulto, así como las funciones de cada una de las partes que lo componen y el tipo de aparato bucal según su alimentación. Además tienen la capacidad de expresar con leguaje científico en qué consiste el ciclo de vida de los insectos, así como los cambios que ocurren durante este proceso. Finalmente son capaces de manejar herramientas científicas y tecnológicas (microscopio, estereomicroscopio, implementos de disección entomológica, redes de colecta, lupas, aplicaciones tecnológicas en línea).

Aparte de obtener un conocimiento amplio sobre entomología y qué los insectos son importantes para la conservación de la biodiversidad, como equipo investigador mejoramos nuestra práctica docente, al innovar en el uso de estrategias, técnicas (inserción en el entorno, juicio de experto, práctica científica de

indagación, análisis documental, charla y numeración) y recursos para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizajes significativos.

Conclusiones

Acorde con los objetivos, acciones y actividades desarrolladas durante el proyecto que lleva como tema "Desarrollo de la competencia Científica y Tecnológica a través de la enseñanza de los insectos y su importancia para la conservación de la biodiversidad en estudiantes de 6.o grado, sección D, Centro Educativo Mercedes Consuelo Matos, año escolar 2018-2019"; concluimos que:

Implementando estrategias innovadoras como prácticas científicas de indagación, talleres, charlas y prácticas de laboratorios, se ayuda a los estudiantes a desarrollar la competencia científica y tecnológica que exige el diseño curricular dominicano (2016), favoreciendo, de esta forma, el conocimiento de los insectos y su importancia para la conservación de la biodiversidad.

Realizando actividades como: inserción en el entorno, juicio de expertos y talleres, se logra que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos teóricos sobre los métodos y técnicas de colecta y montaje de insectos y que los mismos adquieran conocimientos en diferentes espacios de aprendizaje, estableciendo un contacto directo con el medio.

Usando aplicaciones tecnológicas e instrumentos científicos al momento de realizar prácticas de laboratorio y otros procesos de enseñanza aprendizaje, se facilita el desarrollo de habilidades en el manejo de herramientas científicas y tecnológicas para reconocer las partes internas de los insectos, organización e interacciones dentro del ecosistema.

Referencias bibliográficas

Brito, E. A. (2019, junio 11). Competencia Científica y Tecnológica. Recuperado de: https://bit.ly/3dYGEoO

Despotovich, N. (2011). Diccionario Enciclopédico Dominicano de Medio Ambiente. Santo Domingo: Fundación Global Democracia y Desarrollo-FUNGLODE.

Hickman, C. P., Roberts, L. S., y Larson, A. (2005). Principios Integrales de Zoologia. Madrid etc.: McGraw-Hill Companies.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa (1. ed., 10. reimpr). Barcelona: Graó.

Powers, L. E., y McSorley, R. (2001). Principios Ecologicos En Agricultura. Madrid, España: Delmar Pub.

Vega, A. de H. (1997). Zoología Invertebrados. Atlas Temático. Barcelona: Ideas Books, S.A.

Fortaleciendo el conocimiento de la morfología y procesos fisiológicos de los órganos que componen el sistema digestivo de los seres humanos en los alumnos de Sexto grado del Centro de Educación Integral "La Unión", Distrito Educativo 02-05, San Juan de la Maguana Este, 2017-2018.

Aridio Delgado Aybar

Introducción

Según las exigencias del Diseño Curricular Dominicano del Nivel Primario actual (2016), los alumnos/as a partir del Segundo grado deben ir desarrollando competencias relacionadas con el conocimiento de la fisiología y morfología de su propio cuerpo y cada uno de los sistemas que lo integran, como el sistema digestivo en los seres humanos.

Durante los procesos de observación, ayudantía e intervenciones áulicas, identificamos que los estudiantes de Sexto grado de Educación Básica en el Centro de Educación Integral "La Unión" (CEILU) Distrito Educativo 02-05, San Juan Este, Rep. Dom., año escolar 2017-2018; mostraban debilidades en el conocimiento de la morfología y la fisiología de este importante sistema, no cumpliendo con las exigencias del nuevo currículo dominicano y corriendo el riesgo de formar parte del mas del 90% de la población mundial que padece enfermedades gastrointestinales incluido el cáncer colorrectal, este último con una tasa de mortalidad del 71% de sus afectados.

Conscientes de las funestas consecuencias que podría generar esta problemática a no ser detectada y tratada con rigurosidad, en la trayectoria educativa y en materia de salud, no solo a los estudiantes y a la comunidad educativa sino a la población en sentido general, el equipo investigador en conjunto con el equipo de gestión del centro bajo la aprobación de expertos en el área consideró pertinente el desarrollo de la investigación con la finalidad de "Fortalecer el conocimiento de la morfología y los procesos fisiológicos de los órganos que componen el sistema digestivo de los seres humanos con los alumnos/as de Sexto grado en el Centro de Educación Integral "La Unión" . En ese sentido se pretendió, además, orientar a los alumnos sobre las enfermedades que afectan los órganos que componen el sistema digestivo y estimular el cuidado de estos a través de las TIC.

Fundamentación teórica

Con la finalidad de facilitar la compresión desde el análisis teórico de la investigación, presentamos los conceptos y definiciones que guardan relación con el tema de la investigación:

Sistema

El equipo investigador asume por sistema como un conjunto de elementos relacionados entre sí, que interactúan bajo un objetivo común y cuya finalidad es realizar una función específica.

Sistema Digestivo

El equipo investigador considera como sistema digestivo al conjunto de órganos relacionado entre sí para realizar los procesos digestivos, cuya finalidad es facilitar los nutrientes necesarios para el buen desarrollo y funcionamiento del cuerpo, a partir de los alimentos que ingerimos.

Órganos que Componen el Sistema Digestivo

El tubo digestivo está formado por: cavidad oral, faringe, esófago, estómago, intestino delgado que se divide en duodeno, yeyuno, íleon. El intestino grueso se compone de: ciego y apéndice, colon y recto. Las glándulas anexas: El hígado y el páncreas forman parte del aparato digestivo, aunque no del tubo digestivo.

Funcionamiento del Sistema Digestivo

De acuerdo con lo planteado por Boron WF, Boulpaep EL (2005), la función principal del sistema digestivo es convertir el alimento en moléculas pequeñas y hacerlas pasar al interior del organismo. En su camino a lo largo del tracto digestivo, los alimentos sufren fragmentación mecánica y digestión química. Los productos resultantes de la degradación de los alimentos son absorbidos a través de la pared del intestino delgado hasta la sangre, que los transportará a los tejidos del organismo para su utilización o almacenamiento. Los residuos no digeridos de los alimentos son eliminados como heces. Las funciones principales del sistema digestivo son:

- Ingestión de alimentos
- Transporte de los alimentos a lo largo del tubo digestivo a una velocidad adecuada para una digestión y absorción óptimas
- Secreción de líquidos, sales y enzimas digestivos
- Digestión de los alimentos
- Absorción de los productos resultantes de la digestión
- Defecación.

Importancia del Sistema Digestivo

Tortora G., Derricskon B. (2006). La importancia del aparato digestivo en la salud se debe a la relación que éste que mantiene con el funcionamiento correcto de los demás sistemas y del organismo. Esto es algo que nunca nos paramos a pensar, pero que realmente tiene importancia. Cuando nuestro aparato digestivo, especialmente el intestino, tiene alguna alteración aparecen distintos desequilibrios que pueden llevar a situaciones muy poco recomendables. Por el contrario, si mantenemos nuestro tubo digestivo en óptimas condiciones, todos los demás sistemas trabajarán como les corresponde.

Enfermedades del Sistema Digestivo

Una enfermedad digestiva es cualquier problema de salud que ocurre en el aparato digestivo. Las afecciones pueden ir de leves a serias.

Para Kellerman R. (2016), El primer signo de problemas en el aparato digestivo con frecuencia comprende uno o más de los siguientes síntomas: sangrado, distensión, estreñimiento, diarrea, acidez gástrica, incontinencia, náuseas y vómitos, dolor en el abdomen, problemas para deglutir, aumento o pérdida de peso.

Otras enfermedades digestivas abarcan:

- Cálculos biliares, colecistitis y colangitis
- Problemas rectales
- Problemas del esófago
- Problemas hepáticos
- Pancreatitis
- Problemas intestinales, como pólipos y cáncer, infecciones, celiaquía, enfermedad de Crohn, colitis ulcerativa, diverticulosis, malabsorción, etc.

Metodología

Este trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo, con una metodología de investigación-acción, debido a que por medio de esta como maestro tenemos la oportunidad de analizar y reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica con la finalidad de mejorarla, además diseñar e implementar estrategias y desarrollar actividades que permitan el progreso y la cercanía a la perfección de nuestro quehacer educativo.

Para el desarrollo de las acciones se utilizó el enfoque cualitativo. Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996), afirman que la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. La metodología cualitativa, a diferencia de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico.

Como parte del proceso de investigación en el enfoque cualitativo, surgen preguntas e hipótesis, este es un método flexible y se revuelve entre los eventos y la interpretación de las respuestas, y del desarrollo de la teoría. El objetivo de dicho enfoque consiste en reconstruir la realidad, tal y como fue observada por los diferentes actores del proceso de investigación.

Resultados

Al culminar este proyecto, se ponen de manifiesto las mejoras y cambios en los alumnos/as, tales como: reconocen la morfología y procesos fisiológicos de todos los órganos que componen el sistema digestivo humano, comprende cuales son las funciones específicas del sistema digestivo para el buen funcionamiento y desarrollo del cuerpo humano, valoran la importancia del sistema digestivo humano, conocen las diferentes enfermedades que afectan los órganos del sistema digestivo humano, conoce y aplica medidas de higiene y cuidado para garantizar la salud y correcto funcionamiento de dicho sistema.

La maestra logró empoderarse de nuevas estrategias para elevar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, haciendo de sus clases espacios dinámicos y participativos, facilitando las herramientas necesarias para que sus estudiantes

tengan la oportunidad de construir sus propios conocimientos y en definitiva alcancen aprendizajes sólidos, significativos y actualizados.

Para el centro educativo, fue de gran importancia el desarrollo de este proyecto, ya que los alumnos disminuyeron las debilidades en cuanto al conocimiento de su cuerpo específicamente de la morfología y fisiología del sistema digestivo que hasta ese momento lo afectaba, esto contribuye a mejorar y elevar los niveles de calidad de la educación que brinda el centro, el cual debe ser el objetivo fundamental de toda institución educativa.

Para cada uno de los integrantes del equipo investigador fue imprescindible la ejecución de este proyecto, porque nos permitió mejorar nuestra práctica pedagógica, elevar nuestro campo epistemológico, desarrollar estrategias innovadoras para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizajes de calidad, participativo y dinámico, lo que nos llevó a enamorarnos, entregarnos y comprometernos en su totalidad con la carrera docente, la mejora y transformación de nuestra sociedad.

Conclusiones

Después de haber finalizado nuestro proyecto de investigación-acción titulado Fortaleciendo el conocimiento de la morfología y los procesos fisiológicos de los órganos que componen el sistema digestivo de los seres humanos en los alumnos de Sexto grado del Centro de Educación Integral "La Unión", Distrito educativo 02-05 San Juan Este, R.D. año escolar 2017-2018; llegamos a las siguientes conclusiones:

Al integrar al equipo de gestión, a los padres, madres, tutores y estudiantes en la disminución de la problemática se consigue la colaboración masiva y el apoyo incondicional de los mismos en la realización de las diferentes actividades.

Al concienciar a los padres, madres tutores y alumnos sobre la importancia de conocer la morfología y los procesos fisiológicos de los órganos que componen el sistema digestivo humano estos aprenden a valorar y a ver este sistema como una pieza imprescindible para su correcto funcionamiento y desarrollo de su cuerpo.

Al empoderar a los alumnos de la morfología y los procesos fisiológicos de los órganos que componen el sistema digestivo de los seres humanos, relacionan la teoría con la práctica, obteniendo de esta manera aprendizajes sólidos, entendiendo que estos son partes de los procesos que se llevan a cabo en el interior de su cuerpo de forma semiautónoma.

Al implementar estrategias como charlas, diálogos, la socialización, preguntas y respuestas que hagan más asequible los conocimientos a los alumnos estos se orientan efectivamente de las enfermedades que afectan a los órganos del sistema digestivo, sus causas, síntomas y tratamientos.

Al utilizar las Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TICs) es más sencillo y eficaz estimular en los estudiantes el cuidado del sistema digestivo, con los campos epistemológicos más actualizado y de una forma lúdica e interactiva.

Al trabajar con estrategias como exposiciones, presentaciones, visualización de videos, juegos en Kahoot y hacer uso de recursos como el cartel, láminas, modelos, entre otros, los aprendizajes se construyen más rápido y de manera significativa, haciendo del aula un laboratorio de construcción de conocimientos donde los estudiantes aprenden mientras se divierten.

Cuando los alumnos elaboran maquetas del sistema digestivo tienen la oportunidad de concretizar sus aprendizajes, expresar su creatividad y construir modelos que les permitan apreciar y representar de forma sintética la morfología de su cuerpo y de cada los sistemas que lo componen.

Referencias bibliográficas

Agur M., Dalley F. (2007). Atlas de Anatomía. 11ª ed. Madrid: Editorial Médica Panaméricana.

Banet, E. y Núñez, F. (2007). Ideas de los alumnos sobre la digestión: aspectos anatómicos. Murcia, España: Escuela Universitaria de Magisterio.

Gutiérrez, G. (2005). Principios de anatomía, fisiología e higiene: Educación para la salud. Editorial Limusa

Ministerio de Educación de República Dominicana (2016). Diseño Curricular, Nivel Primario, Segundo Ciclo (4to, 5to y 6to). Santo Domingo, D.N. República Dominicana

Pocock G., Richards C. (2005). Fisiología Humana. 2ª ed. Barcelona: Ed. Masson.

Thibodeau G., Patton K. (1998). Estructura y Función del cuerpo humano. 10ª ed. Madrid: Harcourt Brace."

9º PRE CONGRESO

ISFODOSU-IDEICE • 2019

HACIA EL CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL AULA

ESPACIO DE DESARROLLO CURRICULAR

RECINTO LUIS NAPOLEÓN NÚÑEZ MOLINA Y EMILIO PRUD´HOMME

Limitaciones de los auto reportes para medir los conocimientos de docentes de Educación Secundaria para integrar las TIC mediante el modelo TPACK.

Dilenia A. Marte, Arelis A. García

Introducción

Este proyecto se realizó en 29 centros educativos de Secundaria de la Regional 08 de Santiago de los Caballeros.

Nuestro problema de investigación plantea la pregunta de cuál es el nivel y tipo de conocimientos que poseen los docentes para integrar las TIC a su enseñanza según lo establece el modelo TPACK.

Nuestro objetivo específico es describir el nivel de conocimiento que poseen los docentes en los siete factores descritos en el modelo: TK, PK, CK, PCK, TCK, TPK, y TPACK. Como el nivel de conocimientos en estos factores se midió con autorreportes, intentamos validar los resultados de esos autorreportes con juicios aportados por los dinamizadores TIC de las escuelas participantes.

Realizar este proyecto de investigación fue importante, pues su implementación permitió comprobar el conocimiento de los docentes en los tres componentes del modelo TPACK y su integración en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados arrojados por esta investigación permitirán tomar acciones que fortalezcan los procesos educativos de Secundaria de la Regional 08 de la Provincia de Santiago de los Caballeros."

Fundamentación teórica

Modelo TPACK

En este nuevo mundo tecnológico el TPACK es un modelo que permite determinar los tipos de conocimientos que el docente debe tener para obtener resultados óptimos al integrar las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje. Según este enfoque, cada uno de los conocimientos de los docentes (disciplinar, pedagógico y tecnológico) forma parte del contexto, por lo que se debe tomar en cuenta la formación del docente y sus vivencias, entre otros aspectos. Así, el modelo TPACK también debe contribuir al desarrollo profesional del profesorado. Los autores de este modelo son Mishra y Koehler (2006), quienes se apoyan en las ideas de Shulman (1986).

Según varios autores (Boksz, 2012; Cabero & Barroso, 2016; Moreno, 2012; Özdemir, 2016), el TPACK puede producir un cambio efectivo en la pedagogía, pues favorece la participación de grupos para el diseño de recursos, facilitando a los alumnos y profesores el adaptarse a situaciones diversas. Además, contribuye al desarrollo profesional del profesorado, pues puede contribuir a reorientar, centrar y filtrar los distintos usos educativos de las TIC, así como a integrar los tres tipos de conocimientos mencionados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Conocimiento tecnológico

El conocimiento tecnológico (TK según sus siglas en inglés) hace referencia al dominio que poseen los seres humanos en el manejo de las herramientas tecnológicas, atributo que desarrollan en el transcurso de su vida. Este conocimiento ha sido definido como el dominio que poseen los seres humanos en el manejo de las herramientas tecnológicas, desde las más tradicionales hasta las más novedosas. Este se relaciona con el dominio de destrezas técnicas básicas como el hardware, gestión de ficheros, navegación, diseño de aplicaciones, páginas Web, etc. En suma, es el conocimiento que el profesor necesita para poder integrar la tecnología en su enseñanza (Cabero, 2014; Gewerc, Pernas & Varela, 2013; Padrón & Bravo, 2014).

Conocimiento pedagógico

Tanto García, Domínguez y Stipcich (2014), como Salinas, De Benito y Lizana (2014), sostienen que el conocimiento pedagógico (PK según sus siglas en inglés) son procesos, prácticas o métodos empleados en la enseñanza y aprendizaje con la finalidad de construir conocimiento en los estudiantes y que a la vez adquieran habilidades. Por otra parte, Can, Erokten y Bahtiyar (2017), consideran que este es el tipo de conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y su aplicación en la gestión del aula, el desarrollo del plan de lecciones, la aplicación y la evaluación, que dan lugar a la teorización. Es decir,

este tipo de conocimiento es creado por el docente en su contexto, como resultado de sus interacciones, que comprenden y orientan su profesión.

Conocimiento disciplinar o del contenido

Para lograr resultados satisfactorios en el proceso enseñanza aprendizaje, los docentes deben poseer un adecuado dominio y conocimiento del contenido (CK según sus siglas en inglés) que imparte en su área de desempeño. Este conocimiento se refiere a las representaciones que tienen los docentes sobre los temas específicos y es independiente de las actividades y estrategias pedagógicas (Cabero, 2014).

Metodología

Tipo de Estudio

El tipo de estudio es descriptivo por su nivel de conocimiento. Sus datos fueron recogidos en el campo y su finalidad es aplicada.

Diseño

Se utilizó un diseño de casos repetidos puesto que la descripción de los conocimientos de los docentes se basó en observaciones a través de los autorreportes. Por consiguiente, el estudio no tiene validez externa o inferencial y solo es válido para la muestra observada.

Sin embargo, para obtener la validación interna de los datos obtenidos con los autorreportes se utilizó un diseño correlacional. Se usó una variable independiente para validar las estimaciones que los participantes hicieron sobre sus propios conocimientos tecnológicos en las diversas variables dependientes. La variable independiente fue el juicio del dinamizador TIC de cada escuela sobre la frecuencia de utilización del laboratorio de informática por los docentes, la adecuación del mantenimiento a estos equipos y la cantidad de docentes que usaban el laboratorio. En la sección Instrumentos de Medición describimos como condensamos estos juicios para asignar a cada escuela los dos niveles de una variable nominal: Juicio Dinamizador Positivo y Juicio Dinamizador Negativo.

Muestra

Los participantes fueron un total de 257 docentes de 29 escuelas de Educación Media, seleccionadas por disponibilidad entre las 38 que poseen laboratorios de informática ubicadas en el casco urbano de Santiago. Para obtener los juicios de validación se incluyeron los 29 dinamizadores TIC de cada escuela.

Análisis

Se realizaron análisis de frecuencias para todas las variables. Para las comparaciones entre las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo y Juicio Dinamizador Negativo se hicieron tablas cruzadas y se calcularon los estadísticos de Chi-cuadrado, dado que estas eran medidas nominales y de frecuencias.

Todos los análisis se realizaron con los procedimientos del SPSS, versión 22, excepto los cálculos de Tamaño del Efecto y Potencia de los Chi-cuadrado, los cuales se hicieron utilizando el calculador G*Power de Faul, Erdfelder, Lang, y Buchner (2007). En los casos en que hubo que fundir categorías de respuestas por tener 20% o más de casillas con frecuencias esperadas inferiores a 5, se volvió a calcular el Chi-cuadrado con un calculador de Preacher (2000).

Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas de recogidas de datos utilizados fueron: Entrevista a los dinamizadores TIC y Cuestionario a los docentes.

El trabajo de campo estuvo a cargo de la compañía encuestadora, Gallup Dominicana.

Resultados

La gran mayoría de los docentes encuestados dijo poseer todos los conocimientos necesarios, según el modelo TPACK, para integrar las TIC a su enseñanza. Esto podría llevarnos a afirmar que nuestros docentes, de las escuelas de Educación Media de Santiago que poseen laboratorios de informática, están listos para hacer un uso estimulante y crítico de la tecnología en beneficio de sus estudiantes.

Sin embargo, la interpretación de estos resultados se ve limitada por problemas de validez. El cuestionario utilizado contenía la medición de todos los conocimientos pertinentes, pero en base a preguntas que eran autorreportes. Es decir, los mismos docentes fueron quienes estimaron su propio nivel de conocimiento en las áreas investigadas.

Los autorreportes carecen de validez en sí mismos. Sobre todo, en una situación como la planteada en esta investigación, donde se les pregunta a los participantes si poseen conocimientos que son esenciales para el correcto desempeño de su función profesoral. En otras palabras, las preguntas poseían una alta deseabilidad social, por lo que pueden provocar una tendencia a contestarlas en sentido positivo.

Por esta razón nos vimos obligados a introducir una variable independiente que asegurara la validez de las respuestas de los participantes. Esta variable fue el juicio de los dinamizadores de las TIC en cada escuela, el cual fue organizado para que nos proporcionara dos tipos de escuela: un tipo de escuela en la que los dinamizadores consideraban que había un uso positivo de las TIC y otro tipo de escuela en la que estos dinamizadores consideraban que el uso de las TIC era más bien negativo. Esta validación no fue conseguida excepto en contadas ocasiones pues, en general, en ambos tipos de escuela los participantes consideraban que poseían la gran mayoría de los conocimientos medidos.

Las excepciones de las mediciones que contaron con adecuada validez fueron las referentes a los conocimientos disciplinares en Matemáticas y Ciencias Sociales. En relación con Matemáticas se puede afirmar que los profesores de las escuelas con juicio dinamizador positivo tenían más conocimientos y habilidades para indagar y crear en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como que sabían desarrollar mejor un modelo de pensamiento y razonamiento matemático, acorde con las exigencias curriculares del área.

Con respecto a las Ciencias Sociales los profesores de las escuelas con juicio dinamizador positivo sabían aplicar mejor una competencia de pensamiento histórico que los de las escuelas con juicio dinamizador negativo.

Sin embargo, obtuvimos dos resultados que contradicen nuestro método de validación. Por una parte, los profesores de las escuelas con juicio dinamizador negativo mostraron mejor conocimiento de tecnologías digitales para comprender y elaborar contenidos sobre Lengua Española. Por otra parte, los profesores de estas mismas escuelas dijeron que podían impartir clases que combinan adecuadamente Lengua Española, tecnologías digitales y enfoques docentes, mejor que los profesores de las escuelas con juicio dinamizador positivo.

Conclusiones

Estamos frente a una diferencia que no era la esperada pues el acuerdo con impartir clases que combinaran adecuadamente Lengua Española, tecnologías digitales y enfoques docentes fue mayor en las escuelas con Juicio Dinamizador Negativo que en las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo. Descalificamos las estimaciones de los docentes que en todos los casos se quisieron mostrar con más conocimientos que los que tenían en la realidad. Lo que demuestra que los autorreportes deben ser sustituidos por observaciones de la conducta. Los casos en los que se comprueban las hipótesis esperadas son los que van a preguntas sobre contenidos de Matemáticas, los cuales son más observables.

Referencias bibliográficas

Bachy, S. (2014). TPDK, a New Definition of the TPACK Model for a University Setting. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 17(2), 15-39.

Bilici, S. (2016). An Examination of Science Teachers' Knowledge Structures towards Technology. International Journal of Environmental & Science Education, 11(5), 571-586.

Can, B., Erokten, S. & Bahtiyar, A. (2017). An Investigation of Pre-Service Science Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. European Journal of Educational Research, 6(1), 51-57.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. Behavior Research Methods, 39, 175-191.

Lambert, M. & Mäkitalo, K. (2017). TPACK updated to measure pre-service teachers' twenty-first century skills. Australasian Journal of Educational Technology, 33(3), 15-31. https://doi.org/10.14742/ajet.3518

Özdemir, M. (2016). An Examinatrion of the RTechno-pedagogical Education Comeptencies (TPACK) oj Pre-service Elementary Scholl and Prescholl Teachers. Journal of Education and Training Studies, 4(10), 70-78. doi.org/10.11114/jets.v4i10.1816.

Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A., Mishra, P., Koehler, M. y Shin, T. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice Teachers. Journal of Research on Technology in Education, 42(2), 123-149.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching, Educational Research, 15(2), 4-14.

Swift, D. (2017). The Challenges of Developing Disciplinary Knowledge and Making Links across the Disciplines in Early Years and Primary Humanities. Education 45(3), 365-374.

Influencia de la gestión administrativa en el clima laboral del personal docente.

Kiana Hidalgo Camacho, Lidia Jerez Batista

Introducción

Planteamiento del problema.

La gestión administrativa está representada por el equipo de gestión, tiene el rol de generar un clima laboral adecuado y potenciar un proyecto educativo generador de confianza, armonía y dinamismo en todo el personal, sobre todo en el equipo docente, ya que es la columna vertebral de la acción educativa de un centro. Es decir, una buena gestión administrativa en un centro educativo es esencial para el desarrollo de un buen clima laboral.

Sin embargo, en el centro educativo Manuel Aybar, en los últimos años se perciben ciertas debilidades: poco espacio de comunicación entre profesores y administrativos, las operaciones administrativas no se ordenan de forma horizontal, se estipulan reuniones por áreas o asignaturas semanales, mientras que las reuniones de los equipos docentes para compartir habitualmente los problemas institucionales y tomar decisiones en conjunto, no se realizan frecuentemente.

No se lleva un buen control de la asistencia y permanencia del personal de la institución. No existe una comunicación fluida y oportuna entre los integrantes del equipo directivo y la comunidad educativa, tampoco se escuchan las opiniones de la comunidad educativa, para tomar decisiones.

Existe poca identificación de los docentes con la instancia, poca colaboración y participación en las efemérides del Calendario Cívico Académico, Feria de Ciencias, Realizaciones; negándose también, algunas veces, a participar en eventos que comprometen la presencia de la Institución; también, existe poco interés por su actualización formativa profesional negándose a asistir a eventos de capacitaciones y desarrollo docente. Además, las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa no son colaborativas ni constantes.

De ahí, la necesidad de realizar una investigación para determinar la influencia de la gestión administrativa en el clima laboral del personal docente en el centro educativo Manuel Aybar, Distrito Educativo 16-04, en el Municipio de Bonao, periodo escolar 2018-2019.

Fundamentación teórica

Señala Tünnermann (2005) citado por Cárdenas, Farías y Méndez (2017) que "la gestión administrativa es una función que le brinda apoyo a la docencia en las instituciones educativas, la administración existe para que funcione bien la docencia, y los demás servicios académicos de la institución". Si la gestión es deficiente entorpece la labor académica y si la gestión es excelente se desarrollan de manera eficaz los programas y actividades académicas; y si, además, la gestión es estratégica, se fortalece la capacidad de la institución y sus miembros para responder de manera transformadora a las necesidades de su entorno.

Según Calcina (2014) "El clima laboral, llamado también clima organizacional, ambiente laboral o ambiente organizacional, es un contenido de importancia para las organizaciones competitivas que buscan lograr una mayor productividad y mejora en el servicio ofrecido, por medio de estrategias internas". Es decir, la administración debe tener la capacidad de implementar estrategias generadoras de cambio y ejecutarlas.

De acuerdo con Sandoval (2014) en lo expresado de que "la disciplina es un componente central del clima escolar, esta no debe ser vista exclusivamente con relación a los/las estudiantes, sino también respecto a los adultos que forman parte de la comunidad escolar: docentes, padres, madres y directivos". Cada miembro tiene el compromiso que debe cumplir y dar cuenta a los demás para alcanzar una meta en conjunto.

Santos (2009), citado por González, Escobar y Zambrano (2017) expresa que "la convivencia es la capacidad que tienen las personas de vivir e integrarse de forma libre y espontánea unos con otros, donde el respeto y la tolerancia prevalecen sobre los puntos de vista intolerantes e individualista, expresa valores morales y creencias acerca de la sociabilidad humana". Por ello se concibe que la convivencia busca siempre el bienestar de sus miembros quienes se desenvuelven en un contexto de aceptación, es decir que permite asumir actitudes positivas al momento de interactuar como ser social.

En este sentido, Bass y Avolio (2000) citado por Turbay (2013, p.2) mencionan que "el liderazgo transformacional transmite carisma, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individual, aspectos que configuran los factores claves de este tipo de liderazgo". Hay que argumentar que el liderazgo transformacional lo deben ejercer todos los administradores de las instituciones o instancias, ya que desglosa una serie de cualidades y beneficios que debe tener toda organización.

Parra (2011) indica que "para que un director logre ejercer un liderazgo transformacional en las instancias educativas, debe ser líder, guía, con ideas y pensamiento sistémico, también tiene que promover cambios en los objetivos, valores, necesidades, creencias y aspiraciones, tanto del personal empleado como de la comunidad en general".

Para Méndez y Domínguez (2010) la motivación es un elemento circunstancial para el éxito de las organizaciones ya que de ella depende en gran medida el logro de sus objetivos. Sin embargo, hay que considerar que todavía existen muchos gerentes o directores que no se han percatado de la importancia de ésta y siguen practicando una gestión que no toma en cuenta el factor humano.

Metodología

El diseño de investigación utilizado correspondió al no experimental y correlacional o ex post facto. De igual forma, se asumió el enfoque mixto. Es decir, se utilizó la investigación cuantitativa y la cuantitativa, para poder obtener un campo mayor de información para analizar.

El tipo de investigación se realizó dentro de los parámetros de la investigación bibliográfica, de campo y descriptiva. De acuerdo con Vilanova (2012), una búsqueda bibliográfica es "una recopilación sistemática de la información publicada relacionada con un tema". Es de campo, porque describe de qué modo o por qué causas se produce una situación o acontecimiento particular. Ello permite el conocimiento más a fondo del investigador y puede manejar los datos con más seguridad. Y, finalmente, es descriptiva porque se utiliza para detallar la realidad de situaciones, eventos, personas, grupos o comunidades que se estén abordando y que se pretenda analizar.

El método de investigación que se utilizó fue método deductivo, ya que permitió llegar a conclusiones lógicas y válidas, además va de lo general a lo particular. Una de las técnicas que se utilizaron para recoger la información de esta investigación fue la entrevista, porque permitió profundizar en el tema e indagar con un personal de experiencia para la obtención de información y conocimiento de este, y como instrumento, el cuestionario. Finalmente, en este capítulo, se presenta la población y la muestra utilizada en el estudio; el procedimiento para la recolección y análisis de los datos; su validez y confiablidad.

Resultados

En lo que respecta a la variable I, la cual aborda la relación entre la gestión administrativa y el personal docente, se identificó lo siguiente: respecto a si el director en conjunto con el equipo de gestión se preocupa por mantener un clima laboral favorable, un estudio realizado por Tupa (2015) concluyó que el nivel de gestión educativa está relacionado directa y significativamente con el clima laboral de las instituciones educativas primarias y que el nivel de gestión educativa y el clima laboral son regulares, por lo que tiene relación con lo que respondieron los miembros del equipo de gestión, ya que el 50% de los miembros expresaron que siempre el director en conjunto con ellos se preocupa por mantener un clima laboral favorable; mientras que para el otro 50% casi siempre, significa que existe una parte que no está de acuerdo al respecto.

En lo que concierne a la variable II, donde se aborda la gestión administrativa en la dimensión liderazgo inherente al clima organizacional, en cuanto a sí se tiene comunicación directa con el director, las conclusiones a la que arribaron Tenazoa, Oswaldo y Rivera (2015) uno de los antecedentes: los resultados fueron que, en la dimensión de comunicación, los trabajadores del IIAP, perciben fluidez, rapidez y celebridad en la cadena de valor de los procesos organizacionales y tienen acceso a la expresión de sus necesidades y a la retroalimentación de sus competencias. Además, poseen motivación de logros. Resultado que resultó distinto a los que arribó el equipo de gestión, donde el 50% de los miembros expresaron que siempre tienen comunicación directa con el director; mientras que el otro 50% a veces. Eso quiere decir que no siempre es la más fluida entre ellos.

En cambio, el 47% de los docentes consultados manifestaron que siempre tienen comunicación directa con el director; un 32% a veces; un 11% casi siempre; y el restante 10% nunca. No obstante, el director manifestó que posee una comunicación directa con el equipo de gestión y con los docentes.

Con respecto a la variable lll, sobre el liderazgo que predomina en la gestión administrativa, se determinó que el 50% de los miembros del equipo de gestión consultados expresaron que el director ejerce bastante sus funciones con liderazgo, mientras que un 25% opinó que mucho, por lo que un 25% expresó que poco. Lo que se contradice con los resultados arrojados por Parra (2011) en su investigación, cuando determinó que los docentes consideran que el directivo casi nunca desarrolla la función de líder transformacional, sino autocrático.

En torno a la variable lV, que consiste en los factores que inciden en el clima laboral de los docentes, se comprobó que el 50% de los miembros del equipo de gestión consultados expresaron que siempre el director, en conjunto con ellos, difunde el reglamento de convivencia con responsabilidad; mientras que para el restante 50% casi siempre. Sin embargo, el 47% de los docentes consultados manifestaron que a veces el director en conjunto con el equipo de gestión difunde el reglamento de convivencia con responsabilidad; en un 21% siempre; otro 21% casi siempre; y, finalmente, el 11% nunca. Mientras que el director afirmó que junto a su equipo directivo difunde el reglamento de convivencia con responsabilidad.

Con relación la variable V sobre la Gestión Administrativa en la dimensión resistencia al Cambio, formación y capacitación inherente al Clima Organizacional, Viñals y Cuenca (2016) expresan que el docente de la Era Digital debe mantener una actitud de indagación permanente y fomentar el aprendizaje de competencias, es decir, la labor del docente en la educación digital es hoy más importante que nunca. Esto tiene gran concordancia con los resultados arrojados por el equipo de gestión, ya que se comprobó que el 75% expresaron que el director acepta mucho las innovaciones y avances tecnológicos; mientras que para un 25% opinaron que las acepta poco. Sin embargo, se pudo confirmar que el 42% de los docentes consultados manifestaron que el director acepta pocas innovaciones y avances tecnológicos; para un 32% bastante; y para el 26% mucho.

Conclusiones

Se comprobó que existen debilidades y deficiencias en la gestión administrativa del centro, la relación entre la gestión administrativa y el personal docente no circula frecuentemente, no es constante la disposición de los superiores para el fomento del desarrollo de un clima laboral confortable en el centro. Existe poca integración en lo referente al personal docente en los procesos, los docentes en el aula no son supervisados constantemente ni a todos se les da sugerencias para mejorar con la misma frecuencia cuando son acompañados por el equipo de gestión, por lo que la comunicación entre ellos no es la más adecuada ni fluida.

Esto deja en evidencia que la gestión administrativa no está influyendo de manera significativa ni eficiente en el clima laboral del personal docente ya que de esta depende su bienestar, satisfacción, motivación en el desempeño y su rendimiento, en este caso la gestión administrativa se enfrenta a serias dificultades y debilidades que no permite que prevalezca un clima laboral satisfactorio ni eficiente en el centro educativo Manuel Aybar.

Referencias bibliográficas

Calcina, Y. (2014). El clima institucional y su incidencia en el desempeño laboral de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano y Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez-Perú 2012. Comuni@ cción, 5(1), 22-29.

Cárdenas, C., & Farías, G., & Méndez, G. (2017). ¿Existe Relación entre la Gestión Administrativa y la Innovación Educativa? Un Estudio de Caso en Educación Superior. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15 (1), 19-35.

Juárez-Adauta, S. (2012). Clima organizacional y satisfacción laboral. Revista médica del instituto Mexicano del Seguro Social,50(3)

Matos, A. (2013). Estilo de Gestión en los niveles motivacionales de los Docentes en los Liceos Federico Henríquez y Carvajal, José A. Robert y Cristo Rey, Modalidad General Matutina, Universidad Católica del Cibao (UCATECI). Barahona. República Dominicana

MINERD, (2015). Manual operativo de centros educativos públicos. Oficina Nacional de planificación y desarrollo educativo dirección de desarrollo organizacional.

Ochoa Cervantes, A., & Diez-¬Martínez, E. (2012). La escuela como sistema social de convivencia y su relación con algunos problemas de violencia La percepción de los estudiantes de primaria y secundaria. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 3 (4), 1-12.

Programa de capacitación en Tecnología Educativa para docentes.

José Luis Escalante, Roberto Feltrero

Introducción

Con este espacio de capacitación en Tecnología Educativa para docentes, desde la creación de aulas virtuales, herramientas para el trabajo colaborativo en las nubes, manejo de medios audiosvisuales y creación de videos tutoriales como recursos educativos, se buscó diseñar e implementar un programa de formación analizando los fundamentos teóricos y científicos de la tecnología educativa, así como validarla con expertos del área. Igualmente, en este proceso a los docentes se les pasaron algunos instrumentos para recoger información de su preparación en tecnologías educativas y su percepción sobre las mismas en la implementación de la docencia.

Esta propuesta surgió de las necesidades observadas en 15 escuelas visitadas de práctica docente del Recinto Emilio Prud´Homme del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña-ISFDOSU, evidenciándose que muchos docentes, aun contando con recursos tecnológicos en las escuelas, seguían realizando actividades e implementando estrategias según los métodos tradicionales, perdiendo grandes oportunidades de hacer los aprendizajes más efectivos, y esto sucedía por falta de formación en ambientes tecnológicos.

Fundamentación teórica

Desde las experiencias de capacitaciones previas o antecedentes de programas similares, se encontró, según los resultados de García Flores (2017) que los docentes reconocen la importancia que tienen las TIC para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje, aunque estos las utilicen en un bajo grado con sus estudiantes, debido a la falta de conocimiento acerca de Software educativos, que van más allá de un blog y sitios web. De igual manera Bonilla Nava (2016) concluye que la capacitación en TIC aplicada en el entorno de la práctica docente modifica directamente las competencias de estos profesionales frente a los alumnos, porque sus prácticas cambian y los estudiantes se adaptan o aprender más fácil los contenidos.

De su lado, Patiño (2010) concluyó en su investigación que en la República Dominicana se deben seguir implementando programas de formación docente en el uso de las TIC con un proceso de profesionalización del docente por niveles. También, debido a que cada día surgen nuevos equipos, ideas pedagógicas y programas que los docentes deben aplicar a sus asignaturas.

En la exploración teórica y científica, se evidencia que el estudio de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación desempeña un rol fundamental para potencializar el proceso de enseñanza aprendizaje. En este orden, Cabero (2006) plantea que las Nuevas Tecnologías han ido creando nuevas modalidades laborales, así como una nueva sociedad, en la que la adquisición del conocimiento no está relegada a las instituciones formales de educación, consiguientemente, se ha de tomar en cuenta los cambios y las transformaciones sociales a fin de ofrecer respuestas rápidas y fiables a nuevas necesidades de la sociedad actual.

Asimismo, Cabero (2018) sostiene que los medios y recursos tecnológicos aplicados adecuadamente posibilitan formación individualizada y la planificación del aprendizaje; sin embargo, es imposible avanzar en la transformación educativa sin un modelo pedagógico, esto fundamentado en el enfoque por competencias y en las TIC.

Para Fernández (2016) la innovación pedagógica con las TIC no se trata solo de cambiar los recursos que se utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que estos se utilicen para cambiar los procedimientos y estrategias, para adaptarlos a las características de los alumnos, con el objetivo de mejorar la formación y el desarrollo de competencias en el uso de las herramientas digitales y que es importante que el docente tenga pendiente que una Tablet, un computador o cualquier otro recurso o herramienta digital no dan resultados en el aprendizaje de los alumnos por sí mismos, sino que estos requieren de una adecuada planificación docente.

Cuenca y Vinals hacen una recolección de las nuevas denominaciones del docente de la Era Digital:

Los denominadores más comunes que se atribuyen al nuevo rol del docente de la era 2.0 son: organizador, guía, generador, acompañante, coacher, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador

o asesor. Estos nuevos roles se asientan en la idea de cambiar la transmisión unidireccional del conocimiento por el intercambio horizontal de información, abundante, caótico y desestructurado. (Cuenca y Vinals, 2016, p. 110)

Metodología

La metodología usada inició con el diseño de la propuesta del programa, su validación con expertos del área tecnológica y didáctica, con un enfoque mixto integrando la investigación acción.

En la recogida y presentación de los resultados tuvo una medición cuantitativa con la validación de la técnica de Evaluación del Nivel de Satisfacción y de Aprendizajes de los Participantes-IADOV.

Con esta técnica se puede evidenciar las fortalezas, mejoras y correcciones a fin de determinar la satisfacción de cada uno de los encuestados, tanto en la aplicación del programa formativo, como en sus aprendizajes. Se emplean cinco preguntas de las cuales tres deben ser cerradas y dos abiertas y se relacionan de formas lógicas a través del cuadro lógico de IADOV, puesto que tienen repuestas invariables a la cual el participante debe responder sí o no; sí, no sé, no; me gusta mucho, me gusta más de lo que me disgusta, me da lo mismo, me disgusta más de lo que me gusta, no me gusta nada, o no sé qué decir respectivamente a cada pregunta.

La combinación se les aplicó a los participantes incrustada dentro de encuestas, ignorando el educando la relación que poseen las preguntas facilitadas y en la encuesta confeccionada se analizó a los 42 participantes, como se puede ver en el apartado de los resultados.

Resultados

Para la medición del programa formativo, la validación con la técnica IADOV, arrojó un 90% de satisfacción en los participantes y en sus aprendizajes.

Conclusiones

Se entiende que aplicar o integrar la tecnología al ámbito educativo, tiene que llevar un componente didáctico y adecuado para el aprovechamiento de los participantes en los programas de enseñanza, puesto que, la tecnología por sí misma sin estos elementos pedagógicos es disfuncional.

Implementar espacios de formación con docentes en el contexto dominicano representa un reto, porque las ocupaciones de estos en el transcurso de la semana en sus respectivos centros educativos algunas veces afecta este proceso y la integración de las nuevas tecnologías educativas en el sistema educativo de la República Dominicana, todavía se ve afectada por la baja formación tecnológica de muchos maestros que no son nativos digitales, también por la brecha digital de muchos contextos escolares en los aspectos socioeconómicos.

En sentido general, esta propuesta responde a las necesidades de formación en la actualidad en el ámbito tecnológico, porque puede ser replicable en otros grupos de docentes con características similares con los participantes de esta.

Referencias bibliográficas

Ariza, J. M. y Palmero, J. R. (2011) Competencias, TIC e innovación: nuevos escenarios para nuevos retos. Colombia: Ediciones de la U.

Bonilla, Nava (2016). Las competencias digitales y sus efectos en la práctica docente. Estudio de caso. 04/07/2018, de Revista Multidisciplinaria de Avances de Investigación en: http://www.remai.ipn.mx/index.php/REMAI/article/view/28

Cabero Almenara, J. y Aguaded, I. (2018) Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. Educar.67-83. Recuperado en 29 de octubre 2018, de https://educar.uab.cat/article/view/v50-esp-aguaded-cabero/pdf-es

Cuenca Amigo y Vinals Blanco, A., V. El rol del docente en la era digital. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 86 (30.2) (2016), 103-114 Recuperado el 07 de Noviembre 2018 en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5670199

Fernández Sánchez, G., E. (2016) Uso pedagógico de las TIC. Recuperado el 19/10/2018, de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64114/1/Psicologia-y-educacion_229.pdf

García, Flores (2017). Incidencia de las Tecnologías de Información y Comunicación en el proceso Enseñanza – Aprendizaje de los docentes de la Escuela Normal Regional "Gregorio Aguilar Barea", durante el segundo semestre del año lectivo 2016. 05/07/2018, de UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA en: http://repositorio.unan.edu.ni/5952/1/95916.pdf.

El acompañamiento pedagógico en el Centro Educativo Padre Boíl, del Distrito 07, de Villa Isabela, Regional 11, Puerto Plata, durante el año escolar 2018-2019.

Lucidania Duarte Peña

Introducción

El siguiente informe final estuvo basado en el estudio de caso desarrollado sobre el acompañamiento pedagógico en el Centro Educativo Padre Boíl. El acompañamiento se refiere a la interacción planificada entre acompañados y acompañante para reflexionar y mejorar la labor de enseñanza. La efectividad de este proceso depende en gran medida de las estrategias metodológicas, los instrumentos y el perfil profesional que posea la persona encargada para el desarrollo de estas funciones. Sin embargo, el Centro Educativo Padre Boíl, no está desarrollando el proceso de acompañamiento pedagógico como está establecido por el MINERD, el proceso seguido en la institución es deficiente, carece de estrategias y acciones de seguimiento frente a los resultados que se obtienen. Docentes, acompañante y el equipo de gestión, están de acuerdo en que el problema que más está afectando el acompañamiento es la falta de continuidad del proceso.

Esta investigación describe el acompañamiento pedagógico como una actividad reflexiva y transformadora que busca la calidad en los procesos de la práctica pedagógica. El objetivo general del estudio fue analizar el proceso de acompañamiento pedagógico, en el Centro Educativo Padre Boíl, del Distrito 07, de Villa Isabela, Regional 11 de Puerto Plata. Durante el año escolar 2018-2019.

Fundamentación teórica

En este apartado se presentan algunas de las teorías más relevantes en las que se sustentó la presente investigación, apoyados en fuentes bibliográficas de alta calidad y confiabilidad, las que permitieron un profundo desarrollo del tema y los procesos seguidos en los Centros Educativos. En el estudio se abordaron subtemas como los instrumentos, el protocolo y las estrategias metodológicas utilizadas en los acompañamientos, además, se argumentó sobre el perfil profesional del acompañante, acompañamientos y su incidencia en la práctica docente.

1. El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2014,p.15) plantea que el acompañamiento es una acción reflexiva que realizan los integrantes del equipo de gestión junto al equipo técnico distrital de la unidad de desarrollo curricular, con la finalidad de profundizar en el sentido de la práctica docente para comprenderla, explicarla, mejorarla y, de ese modo, encontrar respuestas a los retos o dificultades que se presentan al acompañado, junto al acompañante en su práctica y posteriormente buscar soluciones a través de la ejecución de planes de mejora.
2. Cuando se acompaña no se busca fiscalizar, más bien involucrarse en el proceso educativo para transformarlo. En este sentido, MEN (2009) citado por Jaramillo, Osorio y Narváez (2011) expresa que "El término acompañamiento viene de la palabra latina cum-panis, que significa compartir tu pan, es decir, "tu experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo" (p.113).
3. Fe y Alegría (2011); el MINERD (2014); Ortiz y Sosa (2014) están de acuerdo en que el acompañamiento pedagógico requiere de una interacción auténtica, desarrollando relaciones horizontales, de confianza y colaboración, donde el acompañante se sitúa al lado del acompañado para apoyarlo en su función como docente y para mejorar los procesos educativos.
4. El MINEDU (2014) el acompañante pedagógico "es un docente titulado, con el perfil requerido, responsable de acompañar a los docentes de instituciones educativas focalizadas con la finalidad de elevar el nivel de aprendizaje de los niños y niñas; y de acortar las brechas existentes" (p.13).
5. Según el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2014) "El perfil profesional es el conjunto de capacidades y competencias que ha de tener una persona para desempeñarse en un determinado ámbito profesional" (p.12).
6. García (2012) argumenta que "el proceso de acompañamiento para su desarrollo precisa de estrategias que faciliten la interacción y construcción permanente de conocimiento" (p.49)."

Metodología

La metodología en que se fundamentó el estudio está definida en el tercer capítulo. El enfoque de investigación asumido fue el cualitativo, cuyo método

fundamental es el inductivo que va desde lo particular a lo general. El tipo de investigación fue documental, descriptiva y de campo. El diseño fue el no experimental y el paradigma seleccionado fue el naturalista, ya que busca estudiar las conductas humanas en el ambiente natural donde suceden sin influir en los resultados.

Se seleccionó el estudio de caso como estructura del modelo seguido en la investigación, por lo que las técnicas e instrumentos de recolección de información fueron abiertos, como entrevistas, observaciones no participantes, listas de cotejos, notas de campo y grupos focales. La muestra seleccionada fue no probabilística: intencional o de juicio. La población estuvo compuesta por 10 docentes, 20 alumnos, 10 padres, el equipo de gestión: psicóloga, directora y subdirectora.

Las categorías de estudios estuvieron relacionadas con el perfil profesional del acompañante, el protocolo, las estrategias metodológicas, los instrumentos, acciones de seguimiento, incidencia y finalidad del acompañamiento pedagógico.

Resultados

El análisis de los resultados se realizó a partir de las informaciones recabadas por medio de las técnicas e instrumentos aplicados a los sujetos informantes. Para lograr el objetivo general de esta investigación, se diseñaron 6 objetivos específicos, que permitieron analizar el caso del Centro Educativo Padre Boíl. En cada objetivo específico se identificaron unidades de análisis, que fueron claves para la presentación de los resultados.

Unidad de análisis 1. El Perfil Profesional de los Acompañantes Pedagógicos

A partir de entrevistas y observaciones de campo, los resultados obtenidos muestran que el acompañante pedagógico del Centro Educativo Padre Boíl presenta un excelente perfil profesional para el desarrollo de sus funciones y acorde a los requisitos establecidos por el MINERD. Dentro de las características expresadas por los informantes, se destacan el alto nivel de ética en su labor, manejo del diseño curricular, flexible, crítica y responsable. Sin embargo, al momento de dar el debido seguimiento al proceso tiende a descuidarse.

Unidad de análisis 2. El Protocolo del Acompañamiento Pedagógico

Los datos obtenidos arrojaron que la acompañante del Centro Educativo Padre Boíl cumple con las dos primeras partes del protocolo, es decir, lo que se hace antes y durante, pero tiende a desatender la última fase del proceso establecido.

Unidad de análisis 3. Estrategias metodológicas aplicadas al proceso de acompañamiento Pedagógico.

Los resultados obtenidos destacan que las estrategias metodológicas aplicadas en el proceso de acompañamiento en el Centro Educativo Padre Boíl fueron la observación de la clase, diálogos reflexivos, acompañamiento entre pares, talleres y grupos pedagógicos. Además, los docentes expresaron otras como visitas repetidas, planes de mejoras, planes de acción y entrevistas.

Unidad de análisis 4. Instrumentos de acompañamiento pedagógico

Según los resultados, los instrumentos que se poseen están acordes a lo establecido por el MINERD, ya que fueron extraídos de la plataforma virtual del SAS y adaptados según las necesidades propias de la escuela. Sin embargo, son muy limitados. En las entrevistas salió a relucir, que los instrumentos que comúnmente se utilizan son la ficha de observación de la clase, cronograma y el cuaderno de campo o de acuerdos y compromisos.

Unidad de análisis 5. Acciones de seguimiento a los acompañamientos pedagógicos.

Según los datos recolectados, las acciones que se realizan para dar seguimiento a los resultados arribados en los acompañamientos son planes de mejora, visitas repetidas, diálogos reflexivos sobre acuerdos y compromisos, planes de acción, intervención áulica y talleres de capacitación continua.

Unidad de análisis 6. Incidencia del acompañamiento en la práctica docente

Las entrevistas individuales con los padres, docentes y los dos grupos focales fueron las técnicas más efectivas para la obtención de información en esta

categoría. Los resultados obtenidos evidencian que el acompañamiento incide positivamente en el desempeño docente, aprendizaje de los alumnos y mejora la calidad educativa.

Conclusiones

La investigación llegó a la conclusión general de que en el Centro Educativo Padre Boíl se realiza el acompañamiento pedagógico tratando de cumplir con los procedimientos establecidos por el MINERD, pero en ocasiones dan paso a la improvisación, falta del plan de acompañamiento y seguimiento, disminuyendo su efectividad.

1. La acompañante pedagógica posee el perfil profesional adecuado para el desarrollo de sus funciones, por lo que "a mayor preparación académica, mejor realización de las funciones."
2. La institución cumple con parte del protocolo planteado por el MINERD, pero al descuidar la última fase se afecta todo el proceso.
3. El centro utiliza una variedad de estrategias que facilitan el proceso de acompañamiento. La utilización de estrategias variadas enriquece el proceso y le da dinamismo.
4. Mientras más instrumentos de recolección de datos utilicen para el acompañamiento, más veraces y confiables serán los resultados.
5. A pesar de las diferentes acciones que se desarrollan en el centro, no son tan efectivas debido a la falta de continuidad o secuencia de las actividades.
6. Si los procesos se realizan según lo estipulado y tomando en cuenta las sugerencias recibidas en las capacitaciones, entonces, la influencia que se tendrá será positiva y transformadora.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (20 de junio de 2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. Gazeta de Antropología. 28(1), 14.

Boggino, N. (2004). Investigación-acción: reflexión sobre la práctica educativa. Argentina: Homo sapiens ediciones.

Fe y Alegría (2009). Formación y Acompañamiento Docente. Santo Domingo: Editorial federación internacional de Fe y Alegría.

Galeano, M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Colombia: Fondo Editorial Universal EAFIT

García, D. R. (2012). Acompañamiento a la práctica pedagógica. Santo Domingo, República Dominicana: Editorial Centro Cultural Poveda.

IDEICE (2014). Evaluación De Impacto Del Coordinador Docente En Los Centros Educativos De República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: file:///C:/Users/Prlor/Downloads/evaluacion- impacto-coordinador-docente.pdf

Jaramillo, L. Osorio, M. y Narváez, V. (2011). El Acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación. Revista infancia imágenes, Vol. 10(2), 111-118.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó.

Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2006). Modelo de Gestión de Calidad. Recuperado de http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CModelo%20de%20Gesti%C3%B3n%20de%20Calidad%20para%20los%20Centros%20Educativos.1.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2014). Manual de Supervisión Educativa. Recuperado de http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de- supervision-educativa/wD1m-manual-de-supervisionpdf.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2015). Sistema nacional de supervisión educativa (SNSE). Santo Domingo, D.N.

Ministerio de Educación de Perú (2014) Protocolo de Acompañamiento Pedagógico. Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3706/Protocolo%20de%20acompañamiento%20pedagógico.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Oviedo, R. (2004). Manual de procedimiento para el acompañamiento y el seguimiento en los Centros Educativos. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de https://es.calameo.com/read/0010115855e5bf8083ea5

Rodríguez, S. J. (2003). Paradigmas, Enfoques y Métodos en la Investigación Educativa. Revista Investigación Educativa. 7(12), 23-40.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. 5ta edición. Universidad de Deusto Bilbao, España.

Secretaría de Estado Educación. (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018. Recuperado de http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CPLAN%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%202008-2018.pdf"

Formación y capacitación de gimnasia rítmica con estudiantes de la Licenciatura de Educación Física.

Epifania de los Reyes Mariano Burgos

Introducción

Problemática

Los estudiantes de términos presentan dificultad para formar sus propios grupos de gimnasia rítmica, ya que no cuentan con la experiencia docente en el área, además están en el proceso de practicante en los centros educativos.

La gimnasia rítmica compone uno de los medios fundamentales más importante para lograr los objetivos de la educación física en el ámbito escolar. Sirve de base a las prácticas de todos los deportes curriculares. Es uno de los contenidos del currículo dominicano del que el maestro de Educación Física demuestra más debilidad en el desarrollo de su labor educativa.

Esto indica que los profesionales de la Educación Física deben tener una formación académica acorde con los contenidos que se van a trabajar en las diferentes escuelas del país.

El objetivo de esta investigación es diseñar un programa de formación y capacitación para la enseñanza de gimnasia rítmica en los futuros profesionales de Educación Física del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, Licey al Medio, Santiago.

Fundamentación teórica

La gimnasia es una disciplina deportiva en la que se ejecutan secuencias sistemáticas de ejercicios físicos donde se desarrollan distintas habilidades corporales, como la fuerza o la elasticidad. Etimológicamente la palabra gimnasia proviene del vocablo griego γυμναστική y tiene su traducción al español como "aficionado a los deportes atléticos".

Hoy la gimnasia tiene varias modalidades y puede practicarse tanto por placer como también con fines competitivos, educativos e incluso terapéuticos (este último especialmente diseñado para tratamientos de salud). (Price, 2003)

En la actualidad, la gimnasia está regida y organizada profesionalmente por la Federación Internacional de Gimnasia. De esta manera, la Gimnasia se compone de diferentes disciplinas:

Rítmica: Se distingue de las demás, porque incorpora elementos de danza y ballet. Lleva música de fondo acorde y se pueden usar complementos tales como balón, cinta, cuerda, aro, entre otros. En una competencia se evalúan en dos tipos de categorías, individual o en conjunto.

Acrobática: Se practica en grupo y además de movimientos artísticos o de gimnasia, incluye acrobacias en las que se van impulsando como grupo. Por lo tanto, requiere fuerza, coordinación, precisión y mucha confianza.

Aeróbica: Sus movimientos provienen del aerobic, por lo que la ejecución de la pauta de movimientos incluye variaciones de intensidad. Es más intenso.

En trampolín: Éste se ejecuta sobre camas elásticas o similares.

Artística: Se parece a algunas de las anteriores, ya que tiene coreografías y movimientos que se realizan a alta velocidad. Es un deporte olímpico.

Como todos los deportes, es altamente beneficioso para la salud, pero también debido al tipo de disciplina, se desarrollan otras habilidades como la elasticidad, la rapidez, mejora la capacidad de reacción, mejora los reflejos, permite tener más coordinación, hay mayor control corporal que en otros deportes, ayuda a fortalecer la musculación y articulación, entre otras muchas ventajas. (Price, 2003).

Psicológicamente, también tiene ciertos beneficios, permite trabajar la confianza en uno mismo; y si es grupal, mejora la capacidad de trabajar en equipo o en pareja, permite tener más y mejor concentración y atención. También, en ámbitos competitivos, favorece la superación, tolerancia a la frustración, perseverancia y el espíritu de lucha. (Price, 2003).

Metodología

Esta investigación tiene un diseño no experimental, transversal y de carácter descriptivo. Sampieri define la investigación no experimental como "aquella en la que se observa el fenómeno tal y como se manifiesta en el contexto natural para después analizarlo" (2010, pág.184).

Es documental y de campo. Según Sampieri, la investigación documental es "aquella en la que se detectan, obtienen y consultan bibliografías, materiales e informaciones recogidas de cualquier realidad de manera que puedan ser útil para el estudio" (2010, pág.50).

El estudio de campo se define como "aquel en el que se recogen los datos directamente de la realidad, los cuales se le denominan primario. Se valora porque permiten asegurarse de las verdaderas condiciones en que se han obtenidos los datos para revisarlo o modificarlo en caso de dudas" (Tamayo, 2005, pág. 110).

El método utilizado es deductivo e inductivo en el sentido de que se trabajó a partir de premisas particulares para dar conclusiones de carácter general

El enfoque es mixto, es aquel enfoque de investigación que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en el estudio.

Técnicas e instrumentos.

Entiendo que las técnicas son diferentes medios que se utilizan para la recolección de las informaciones entre las que se destacan, por ejemplo: las entrevistas, observación, cuestionarios y encuestas.

Muñoz, C. (2011) plantea que "el cuestionario se utiliza para recabar información mediante preguntas impresas y permite recopilar información a gran escala sobre preguntas que no implican dificultad para emitir respuesta" (pág.207).

La entrevista utilizada para aplicar un instrumento de Análisis: (FODA), es una metodología de estudio de la situación de una empresa o un proyecto, analizando sus características internas (Debilidades y Fortalezas) y su situación externa (Amenazas y Oportunidades) en una matriz cuadrada.

Población y muestra. Sampieri, define población como "el conjunto de todos los casos y concuerda con determinadas especificaciones" (2010, pág. 216). La población de este estudio estuvo compuesta por doce (12) docentes del área de Educación Física y veintiún (21) estudiantes.

Resultados

Preguntas de investigación.

Según los hallazgos, el 83.33% de los docentes afirmaron que las actividades de expresión corporal realizadas en las prácticas educativas de Educación Física realizadas por los alumnos para elevar el nivel de aprendizaje de los niños son: juegos para mejorar la coordinación, actividades para mejorar el ritmo, lúdicas para mejorar el equilibrio en un 66.67%. Mientras que un alto porcentaje de 85.71% de los alumnos expresaron que las actividades de expresión corporal realizadas en las prácticas educativas de educación física para elevar el nivel de aprendizaje de los niños son: juegos para mejorar la coordinación, y un 61.90% lúdicas para mejorar el equilibrio, actividades para mejorar la lateralidad.

Se pudo comprobar que un alto porcentaje de un 91.67% de los docentes expresaron que los ejercicios gimnásticos generales implementados durante sus encuentros con los alumnos para garantizar el rendimiento formativo de los alumnos son desplazamientos, estiramientos en un 75%, ejercicios de equilibrios en un 66.67%, ejercicios coordinados, saltos y saltillos, giros y medio giros, balanceos de manos coordinados, marchas, secuencias de movimientos, rodamientos del cuerpo, flexibilidad del cuerpo en diferentes segmentos y flexiones y extensiones de brazos, tronco y piernas.

Se observó que el 85.71% de los alumnos afirmaron que los ejercicios gimnásticos generales implementadas durante sus encuentros con los alumnos para garantizar el rendimiento formativo de los alumnos son desplazamientos, 76.19% estiramientos, 71.43% ejercicios de equilibrios, ejercicios coordinados, los saltos y saltillos, giros y medio giros, balanceos de manos coordinados, marchas, secuencias de movimientos, rodamientos del cuerpo, rotaciones en series, flexibilidad del cuerpo en diferentes segmentos y flexiones y extensiones de brazos, tronco y piernas se implementaron de un 42- 47%.

Según los datos, un porcentaje relevante de 83.33% de los docentes respondieron que los implementos de manipulación que más utilizan los futuros docentes como recursos en la enseñanza de la gimnasia rítmica y como recursos convencionales olímpicos son aros, pelotas 66.67%. Mientras que la mayoría de los alumnos en 85.71% expresaron que los implementos de manipulación que utilizan como recursos en la enseñanza de la gimnasia rítmica y como recursos convencionales olímpicos son aros, cintas, pelotas y cuerdas. Queda evidenciado que el implemento menos utilizado por los pasantes es la clava.

Conclusiones

En esta investigación después de analizar los datos de los cuestionarios aplicados a la población elegida se ha cumplido con el objetivo general de esta que es elaborar un programa de formación y capacitación para la enseñanza de gimnasia rítmica en los futuros profesionales de Educación Física.

Se concluyó que la mayoría de los docentes y alumnos son de sexo masculino, que la edad en años cumplidos es entre 20 a 23 años en los alumnos y de 29 o más.

En cuanto al objetivo específico No. 1. Según los hallazgos, un alto porcentaje de los docentes y alumnos afirmaron que las actividades de expresión corporal realizadas en las prácticas educativas de educación física de los pasantes para elevar el nivel de aprendizaje de los niños son: juegos para mejorar la coordinación, actividades para mejorar el ritmo, lúdicas para mejorar el equilibrio.

En cuanto al objetivo específico No. 2. Un alto porcentaje de los encuestados expresaron que los ejercicios gimnásticos generales implementadas durante las intervenciones de los futuros maestros para garantizar el rendimiento formativo de los alumnos son desplazamientos, estiramientos, ejercicios de equilibrios, ejercicios coordinados.

En el objetivo específico No. 3. Según los datos, un porcentaje relevante de los docentes y alumnos respondieron que los implementos de manipulación que mas utilizan los pasantes como recursos en la enseñanza de la gimnasia rítmica y como recursos convencionales olímpicos son aros, cintas y pelotas y como recursos no convencionales y no olímpicos son pañuelos, bastones, maracas y abanicos de manos. Esto evidencia que los maestros titulares están bien pendientes de la evolución y el trabajo que realizan los pasantes durante su período como docente practicante.

Referencias bibliográficas

Agosti, L. (2004). Gimnasia educativa. Edita: ERISA SA, Madrid.

Albo, Y, González, M., Bécquer M. (2005). Características de la Gimnasia Rítmica Contemporánea.

Cárdenas Rivera, J.G. (2003). Los recursos didácticos en un sistema de aprendizaje autónomo de formación. Disponible en: www.cardenagustavo.pdf.

Cultural, S. A. (2002). Gran Enciclopedia de los Deportes. España.

Ezequiel M. (2003 pag1/1) http://www.efdeportes.com/ Revista Digital - Buenos Aires - Año 2009 - N° 63 - agosto de 2003

Fernández del Valle, A. (1996). "Gimnasia rítmica deportiva. Evolución y fundamentos". Librerías deportivas Esteban Sanz. Madrid 1996.

Fernández del Valle, Aurora (1995). Gimnasia rítmica deportiva: aspectos y evolución. ESM. ISBN 978-84-85977-

Fernández, Javier. (2005). Gestión por competencias, Modelo estratégico para la dirección de recursos humanos: Prentice Hall.

Giraldes, M. "Gimnasia. El futuro anterior". 2001. Edit. Stadium. Bs As.

Grupo O. (2011), Expresión Corporal y Psicomotricidad, Barcelona España.

Latorre, A. (2003). Investigación acción. Graó. España.

López. N. (2005). Metodología participativa en la enseñanza universitaria, Madrid.

Sampiere Hernández, Roberto. (2010). Metodología de investigación. Edición segunda.

Sampieri, R. H., Fernández, C., & Lucio, P. B. (2007). Fundamentos de metodología de la investigación. Mc Graw Hill.

ICFES, Resultados Saber 11, 2006 {2009. www.icfes.gov.co

I ICFES, Resultados Saber Pro, 2013. www.icfes.gov.co

Nivel de cumplimiento del reglamento interno y su incidencia en el ambiente escolar.

Yohaira Karina Familia Severino

Introducción

En el centro bajo estudio, se observa que las dificultades de convivencia que se presentan son resueltas por el equipo de gestión, a pesar de que los estudiantes muestran apatía con sus pares, mala conducta y desobediencia. A pesar de que el centro cuenta con normas establecidas y que el equipo de gestión resuelve las problemáticas, es evidente que la indisciplina y la falta de respeto de los estudiantes, afecta el logro de un buen clima de aprendizaje, los docentes en la práctica no ponen esta área como un foco que debe gestionarse y que es en sí mismo esencial y no sólo un aspecto a resolver con medidas disciplinarias, es decir, no se educa para la convivencia, dejando toda la riqueza de formar personas con habilidades sociales en mantener sólo la disciplina y el orden.

La investigación tiene por objetivo general, analizar el nivel de cumplimiento del reglamento interno y su incidencia en el ambiente escolar de la Escuela Club 20-30, del Distrito Educativo 11-02 de San Felipe de Puerto Plata, primer trimestre año escolar 2016-2017.

Los objetivos específicos son:

- Identificar las normas de convivencia escolar establecidas por el Ministerio de Educación y los reglamentos internos del Centro Educativo.
- Comprobar si los padres y los estudiantes conocen los reglamentos internos del centro educativo.
- Verificar el cumplimiento de las normas de convivencia por parte de los estudiantes y el equipo de gestión.
- Evaluar si los reglamentos del centro guardan relación con las normas de convivencia escolar planteadas por el Ministerio de Educación.
- Determinar el tipo de ambiente escolar que se logra a través de las normas de convivencia en el Centro Educativo.

Fundamentación teórica

De acuerdo con Fernández (1999) la convivencia escolar debe estar regulada por un reglamento, el cual es un documento en el que se especifican con detalle cuál es el régimen interno que debe regir las pautas de conducta del conjunto de la comunidad educativa. Hay una serie de aspectos que suelen estar recogidos en este tipo de documentos: el respeto a los horarios establecidos, qué conductas no son admisibles y sus sanciones correspondientes, normas de higiene, así como pautas de comportamiento general en las relaciones entre profesores y alumnos.

A lo largo de la historia los reglamentos escolares han ido cambiando. En el pasado era habitual el castigo físico y una disciplina férrea y en la actualidad las normas pretenden evitar situaciones indeseables, como el acoso escolar o las faltas de respeto al profesorado.

Desde un punto de vista social, hay un debate sobre cuál debe ser el tipo de reglamento escolar. Se podría hablar de dos posiciones. Unos defienden que el reglamento debe ser estricto, en su contenido y en su aplicación. Por el contrario, otros consideran que los reglamentos deben ser flexibles y su aplicación práctica tiene que adaptarse a las circunstancias de cada contexto académico.

En consecuencia, hay dos metodologías educativas vinculadas a los reglamentos escolares. La más estricta hace hincapié en los elementos sancionadores y la más permisiva considera que la idea de prohibición debe sustituirse por la prevención y por el diálogo.

La Real Academia de la Lengua Española hace referencia al término convivencia como la acción de vivir juntos, acción que se puede contextualizar desde los contextos del habla popular, el contexto psicológico y el contexto jurídico social (Ortega y Martín, 2004).

De igual modo, la convivencia también puede definirse como "la acción de vivir con otros compartiendo actividad y diálogo, bajo el entramado de normas y convenciones de respeto mutuo, comprensión y reciprocidad ética."

Para el MINEDUC, la convivencia escolar tiene tres áreas: la normativa de la convivencia, referida a las normas conocidas por todos los miembros de la comunidad educativa; la participación institucional de los actores educativos, consistente en dar responsabilidades y derechos a los diversos actores; y el desarrollo pedagógico y curricular, referido a las prácticas pedagógicas coherentes con una convivencia escolar democrática.

Lanni (2005: 22) manifiesta que la convivencia escolar, alude, fundamentalmente, a uno de los temas básicos de la pedagogía: el aprendizaje, es decir, "el proceso por el cual un sujeto adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionan nuevos significados."

Para que el aprendizaje sea posible, los intercambios entre todos los actores de la institución (alumnos, docentes y padres) que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales que se denomina convivencia, deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse.

Para Da Costa, (2003: 23) "la convivencia es un duro y prolongado, hasta podría decirse, interminable aprendizaje en la vida de todo sujeto", pues:

- Sólo se aprende a partir de la experiencia.
- Sólo se aprende si se convierte en una necesidad.

Metodología

En la realización de esta investigación se utilizarán básicamente el método analítico y el deductivo.

Método analítico porque se analizó las normas de convivencia del centro educativo y su relación con los reglamentos de las normas de convivencia planteadas en el protocolo del Ministerio de Educación.

Método deductivo porque se partió de principios generales aceptados como válidos en la investigación relativa a las normas de convivencia, para llegar a aspectos específicos relacionados con la temática.

Métodos del nivel teórico:

Incluye a los referentes filosóficos y epistemológicos que le sirven de base a la concepción teórica e incluye la metodología general del conocimiento científico, los supuestos ontológicos y epistemológicos, los cuales el investigador debe conocerlos esencialmente como parte de su cultura científica y tenerlos en cuenta, de acuerdo con la teoría asumida, para mantener la imprescindible coherencia y consistencia que evite posiciones eclécticas. Por ejemplo, dentro de este nivel estarían los referentes positivistas, neopositivistas, fenomenológicos o lógico-dialécticos que están presentes en las concepciones teóricas contemporáneas.

Métodos del nivel empírico fundamentales:

Los métodos de investigación empírica conllevan toda una serie de procedimientos prácticos con el objeto y los medios de investigación que permiten revelar las características fundamentales y relaciones esenciales del objeto; que son accesibles a la contemplación sensorial, representan un nivel en el proceso de investigación cuyo contenido procede fundamentalmente de la experiencia, el cual es sometido a cierta elaboración racional y expresado en un lenguaje determinado.

Métodos del nivel empírico-complementario:

Es un método empírico complementario de investigación que supone la elaboración de un cuestionario, cuya aplicación masiva permite conocer las opiniones y valoraciones que sobre determinados asuntos poseen los sujetos (encuestados) seleccionados en la muestra.

Resultados

En cuanto al indicador "respeto a sus compañeros", el estudio determinó que los estudiantes tienen poco respeto con sus compañeros, lo que genera indisciplina en el salón de clases.

El indicador referente al "respeto de los símbolos patrios", el estudio arrojó que los estudiantes en su gran mayoría tienen respeto al momento de izar la bandera y cuando se realizan los actos patrios.

Con relación al indicador "cuidado de las instalaciones", el estudio reveló que algunos de los estudiantes no cuidan las instalaciones del centro educativo, lo que algunas veces dañan los recursos didácticos colocados en los murales de los cursos.

En cuanto al indicador "dominio de las normas de convivencia", el estudio determinó que las docentes tienen conocimiento de las normas de convivencia establecidas por el Ministerio de Educación.

Con respecto al indicador "socialización", el estudio determinó que las normas son socializadas con la comunidad educativa, estas son socializadas en el centro. Además, se confirma que el centro educativo posee normas propias, estas normas fueron elaboradas tomando en cuenta los actores del proceso educativo.

La investigación también determinó que las normas del centro guardan relación con las planteadas por el Ministerio de Educación y que estas se cumplen a cabalidad en el centro educativo.

De acuerdo con el indicador "dominio de las normas por parte de los padres y estudiantes", el estudio determinó que se da a conocer el reglamento a los padres al momento de la inscripción, y si están de acuerdo con las normas del centro educativo, firman el documento. Además, no hay objeción a la sanción establecida dependiendo de la falta cometida. Por otro lado, el estudio arrojó que los estudiantes son conscientes y están de acuerdo con la sanción que le corresponde de acuerdo con la falta cometida.

Con relación al indicador "aplicación del reglamento", el estudio determinó que aplican la sanción de acuerdo con la falta cometida, tal y como lo establece el reglamento del centro, además de que se crea un ambiente de reflexión sobre la falta.

Además, con el mismo indicador de "aplicación", la investigación arrojó que el equipo de gestión resuelve los conflictos que se generan al aplicar la sanción. Además, el equipo de gestión se reúne con los docentes y los estudiantes luego de una sanción por una falta cometida, por lo que se hacen acuerdos con los estudiantes y docentes luego de una sanción por una falta cometida.

En base al indicador "desempeño", se determinó a través del estudio que los estudiantes y padres asumen con responsabilidad la sanción de acuerdo con la falta que cometieron.

En cuanto al indicador "correlación y concordancia de las normas", la investigación determinó que el reglamento de la escuela fue elaborado tomando en cuenta las normas de convivencia del MINERD y que hay coherencia entre las sanciones aplicadas y las normas de convivencia del MINERD.

Con los indicadores "compromiso, colaboración y respeto", se pudo constatar que aún existen algunos casos de mala conducta y conflictos en el centro.

Conclusiones

Se llegó a la conclusión de que los actores del proceso educativo conocen las normas de convivencia que establecen el marco rector, normativo y operativo de regulación de la convivencia en los centros educativos públicos y privados de la República Dominicana.

Los estudiantes valoran de manera positiva el desarrollo y la implementación de las normas para la convivencia de su centro.

Se comprobó que los padres conocen los reglamentos desde el momento de la inscripción de sus hijos.

Se resalta la necesidad de que los estudiantes reconozcan la importancia que tiene para el centro educativo la aplicación de las normas de convivencia.

Finalmente, se concluye que el nivel de cumplimiento de las normas de convivencia en el centro bajo estudio se da de manera efectiva. La Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación cumple una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores educativos emprenden y emprenderán a favor de la formación y ejercicio de los valores de convivencia en la cultura escolar.

La implementación de las normas de convivencia cumple con un compromiso institucional y responde a las necesidades expuestas por los actores de la comunidad educativa a través de distintos canales.

Referencias bibliográficas

ACHNU - PRODENI, (2001). Comité de Convivencia Escolar Democrática. Marco Conceptual. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Materiales de Apoyo para los "Comités de Convivencia Escolar Democrática". Equipo Técnico de Convivencia Escolar Democrática. Adaptación pedagógica del material: María Elena Ahumada Munita.

Alarcón, C. y Romagnoli, C. (2006). "El clima escolar como plataforma de cambio" Documento Valoras UC.

CALVO P., CASTRO J., GARCÍA A. Y MARRERO G. (1999). ""Percepción del profesorado sobre la indisciplina en sus aulas"" en Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología, 2, Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Universidad de Gran Canaria, 55-62

Coronado, M (2009): Gestión de las Instituciones Educativas, Seminario Argentina-Mendoza.

Donoso, P.; Magendzo, A. y Rodas, M.. (2000). Los objetivos transversales de la educación. Santiago, Chile. Editorial Universitaria.

Educación (2016) Protocolo para la promoción de la cultura de paz y buen trato en los centros educativos

FERDINAND. S. (2003). Sistema de Convivencia Editorial Mc Graw Hill. 2da. Edición, México.

FUNES, Jaume (1998) ""Sobre las nuevas formas de la violencia juvenil"", Revista Comunicar 10, p. 98.

Flamey G., Gubbins V. y Morales F. (1999) Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos Actores en el Control de la Gestión Escolar. Santiago de Chile. CIDE.

GOTZENS, Concepción, CASTELLÓ, Antoni, GENOVARD, Cándido Y BADÍA, Mar (2003). ""Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula."" Psicothema, 15(3), Oviedo, Facultad y Departamento de Psicología de Oviedo, [Consulta: diciembre13 de 2017].

KALTIALA-HEINO, Riitta Kerttu, RIMPELÄ, Matti, RANTANEN, Päivi Y RIMPELÄ, Arja (2000). ""Bullying at School: An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorder."" Journal of Adolescence, 23, Elsevier, [Consulta: Octubre 13 de 2015].

LANNI N (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Revista Nº2 de la OEI ISSN 1728-0001. Monografías virtuales Ciudadanía democracia y valores en sociedades plurales Disponible:http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm.

MARTÍNEZ C (2005) La Educación En Valores Para Una CiudadanÍa Activa. III Encuentro de la Asociación Española de Padres de Sordociegos (APAS), Málaga España.

MEDRANO. O. (2004). Valores. Editorial Toledo. 2da. Edición, Barcelona.

MUÑOZ M.Y. Martín B. M. (2011). La colaboración y el conflicto en las relaciones escolares. En: Lorenzo Delgado (Coord.) Organización y gestión de centros y contextos educativos (249- 263). Madrid: Universitas

ORTEGA, P.; Mínguez, R. y Saura, P. (2003) El conflicto en las aulas. Propuestas pedagógicas. Barcelona, Ariel.

ROJAS Marcos, Luis (1996) Las semillas de la violencia. Madrid, Círculo de Lectores.

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, Sebastían, MESA, María del Carmen, SEIJO, Dolores, ALEMANY, Inmaculada, ROJAS, Gloria, ORTIZ, María del Mar, HERRERA, Lucía, GALLARDO, Miguel Ángel & FERNÁNDEZ BARTOLOMÉ, Ana (2010). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla. Madrid, Ministerio de Educación.

El rol del tutor ante los incidentes críticos en el proceso de acompañamiento.

Eufracia Cristina Jiménez y Martha Teresa Gabot

Introducción

Cuando un egresado no consigue desarrollar buenas prácticas educativas es posible que disminuya la posibilidad de avanzar y de contribuir en la mejora y eficientización. Si se habla de elevar la calidad de la educación se debe partir indiscutiblemente del rol que desempeñan los docentes dentro de las aulas, en ese sentido, se le da la importancia a las prácticas y las pasantías profesionales, estas conjugan el aprendizaje académico y laboral aproximando a los alumnos por primera vez al ámbito del trabajo en congruencia con su profesión, a través de los oficios que desempeñan en los espacios que les faciliten la ejecución del proceso de pasantía.

El presente estudio titulado "El rol del tutor ante los incidentes críticos en el proceso de acompañamiento" tiene como objetivo general analizar el rol del tutor ante los incidentes críticos en el proceso de acompañamiento de los futuros docentes; como objetivos específicos, determinar el rol del tutor ante los incidentes críticos en el proceso de acompañamiento de los futuros docentes, además, identificar las estrategias que permiten el buen manejo de los incidentes críticos en el proceso de acompañamiento de los futuros docentes.

El método utilizado por las investigadoras, tomando en consideración, los lineamientos del enfoque cualitativo fue el self-study (SS), pues esta estrategia metodológica contribuyó significativamente en los procesos de formación y desarrollo de competencias profesionales en los futuros docentes, además, ver la propia práctica como oportunidad de mejoras.

En los resultados, se pudo constatar que la maestra mostró disposición al momento de entender al estudiante, capacidad de crear un clima de confianza entre maestra-alumno para que los problemas pudieran ser expuestos tratándolos siempre con respeto y atención.

Fundamentación teórica

Durante ese proceso formativo se da el diálogo reflexivo permitiendo indagar a profundidad sobre los aprendizajes que van construyendo, además, reforzar aquellos aspectos de mejora que se presentan, se establecen relaciones de maestros acompañantes o tutor y pasante, cumplen roles que contribuyen en el empoderamiento del oficio mismo.

Así lo establecen López, B. y Basto, S. (2010, p. 280), el profesor reflexivo, capaz no solo de analizar su práctica sino de proponer y teorizar nuevas formas de pensar y de realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, podría dar el giro que la educación requiere hace tiempo. Los espacios reflexivos contribuyen formas significativas, es una manera de avanzar hacia la mejora de lo que se realiza y tomar conciencia sobre debilidades o problemas para luego ser convertidos en oportunidades para la mejora, esto conlleva a un cambio positivo de la práctica pedagógica que se puede traducir en una posible investigación acción.

En ese mismo orden, Alsina plantea que "la reflexión pretende verbalizar conocimientos previos, creencias, para fomentar esta capacidad en los estudiantes, es necesario definir el papel del formador" (2010, p.152).

Schnitman establece que "una característica central del diálogo es que es un proceso generativo emergente siempre es recíproco entre interlocutores que elaboran, crean, construyen, sintetizan, difieren, diluyen significados, a medida que dicho proceso se despliega" (2010, p. 5).

Desde esa vertiente es necesario orientar el acompañamiento hacia la mejora, no solo en función del estudiante, sino también, implica determinar el rol del acompañante; un acompañamiento puede entenderse como un proceso se seguimiento continuo que busca obtener informaciones precisas sobre el trabajo que se realiza para la mejora, debe hacerse de manera organizada y con fines claros.

A. Romo, (2011, p. 22) sostiene que se debe reorientar la forma en que interactúan los principales actores en el proceso de enseñanza y sus fines, ya que tradicionalmente la atención está centrada en el

docente y no en quien esencialmente recibe la nueva educación: el estudiante. Si bien el papel protagónico es del estudiante, la figura del docente–tutor es un elemento clave siempre y cuando tengamos claridad en cuanto al perfil que éste debe considerar en su quehacer pedagógico que le permita entender la tutoría como una práctica inherente a su rol como docente.

Reyes, A. (2009), citado por Guzmán C. (2013, p. 94), plantea que la acción tutorial se puede ver como un proceso de vinculación sistemático y progresivo de larga duración para un buen desempeño del estudiante en su formación profesional universitaria; con la finalidad de aumentar su capacidad de rendimiento en la carrera que elige y para apoyar la formación integral del estudiante, lo que pone en evidencia que el rol del maestro tutor va más allá del docente, es decir, no está solamente en la instrucción profesional, en el desarrollo científico, en contar con competencias pedagógicas y didácticas, requiere además aprender a proyectar una gestión eficiente y eficaz en la integración de los procesos que se desarrollan al interior de las universidades, pues ello garantizará la calidad del egresado, respondiendo a la necesidad social de formar alumnos competentes.

Metodología

La investigación acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una gama de estrategias utilizadas para mejorar el sistema educativo social.

En ese sentido, el presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, siendo este el más adecuado, por lo que permite a los involucrados reflexionar sobre su propia práctica con el fin de mejorarla y transformarla; a la vez, procurar una mejor comprensión de dicha práctica y acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento.

La investigación-acción educativa concibe a los docentes como co-constructores de conocimientos, profesionales capaces de reflexionar críticamente sobre sus prácticas y mejorarlas y a su formación como un proceso dialógico de reflexión y acción.

Para este trabajo se ha asumido la investigación-acción, ya que se corresponde con lo planteado en el problema, su ejecución está basada en un proceso de búsqueda e indagación de lo que no se conoce, es decir, de alguna situación y a la vez constituye una metodología que permite a los investigadores desarrollar la capacidad de análisis reflexivo y participativo, donde los implicados se convierten en los actores principales del proceso al construir los conocimientos y producir los resultados de la realidad u objeto de estudio.

Latorre, A. expresa que "la investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social." (2003, p.23)

En es aspecto, se afirma que el método de investigación empleado por las investigadoras, tomando en consideración, los lineamientos del enfoque cualitativo, se empleó el self-study (SS), pues esta estrategia metodológica contribuye significativamente en los procesos de formación y desarrollo de competencias profesionales en los futuros docentes porque "construyen el conocimiento profesional de la práctica."

Resultados

En lo referente al rol del tutor (RT), los procesos de acompañamiento (PA) y las estrategias de acompañamiento (EA), se pudo evidenciar que el total de los estudiantes encuestados expresaron que la docente tutora muestra buena disposición para atender las necesidades que se presentan durante los procesos de la pasantía, atención y disponibilidad para ayudar y dar asesoría.

Asimismo, la cordialidad y capacidad del tutor logró crear un clima de confianza para que como pasantes en proceso de formación se pudiera exponer las dificultades y conflictos generados en el equipo pasante y de esta forma mejorar o solucionar conflictos.

De igual modo, en las reflexiones y grabaciones realizada se pudo constatar que la maestra muestra disposición al momento de entender al estudiante, a su vez, tiene la capacidad de lograr un clima de confianza entre maestra-alumno para que los problemas puedan ser expuestos tratándolos siempre con respeto y atención.

De la misma forma, manifestaron que la tutora se interesa por los problemas académicos y personales que afectan el rendimiento, es capaz de escucharlos, lo que es favorable al momento de tener comunicación, con delicadeza y autocontrol, también le interesa

orientar sobre metodologías y técnicas de estudio, es decir, demuestra interés en estimular el estudio independiente e incentivar la investigación.

En cuanto a los procesos de acompañamiento (PA) manifestaron que siempre estaba dispuesta a dar las orientaciones, aun fuera de su horario correspondiente. Además, explicaron que durante los procesos de acompañamiento la tutora optó por realizar algunos cambios positivos en beneficio de las estudiantes, llevando a la realización de preguntas reflexivas con la finalidad de determinar así misma aspectos o situaciones de mejora sin la necesidad de que la tutora diera informaciones sobre las debilidades observadas durante los acompañamientos, lo que favoreció en gran medida que los equipos se percataran a través de las preguntas reflexivas realizadas por la tutora de las debilidades que debían mejorar para fortalecer los procesos de las intervenciones.

En cuanto a las estrategias de acompañamiento (EA), expresaron que es conocedora de distintos métodos pedagógicos para la atención individualizada o grupal, según sea el caso. Cuando se necesita su ayuda es fácil de localizarla, está acta para aconsejar a sus alumnos sobre opciones adecuadas a los intereses y problemas escolares, ya que conoce suficientemente bien la misión, visión y valores que caracterizan al Instituto de Formación Docentes, ISFODOSU.

Conclusiones

El proyecto de investigación realizado bajo el enfoque cualitativo y empleando el método self-study (SS) como estrategia metodológica contribuyó significativamente en los procesos de formación y desarrollo de competencias profesionales y, al mismo tiempo, como docentes tutores acompañantes permitió hacer una evaluación minuciosa sobre nuestra propia práctica, considerando que vernos a nosotros mismos como si estuviéramos frente a un espejo permite detectar de forma consciente fortalezas y debilidades que faciliten la mejora y comprensión de lo que hacemos. En relación con el objetivo específico "Determinar el rol del tutor ante los incidentes críticos en el Proceso de Acompañamiento de los futuros docentes" se logró que la maestra tutora y acompañante desarrollara un clima de respeto y confianza por parte de los estudiantes, estableciendo acuerdos para resolver de manera conjunta los incidentes críticos que se producían entre las estudiantes y el tutor.

Igualmente se logró disminuir el estado de ansiedad y angustia que con frecuencia generan los acompañamientos, por lo que se visualizó que la tutora mostró buena disposición para atender las necesidades que se presentaban, atención adecuada y disponibilidad para colaborar en todo momento, ofreciendo asesorías que facilitaran las mejoras y la calidad de los proyectos.

Referencias bibliográficas

Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo, en profesorado. Revista curriculum y formación del profesorado. Vol. 13, Nº 1; pp. 80-87. Disponible en http://www.urg.es/~recfpro/rev131ART5.pdf.

Alsina Al. (2010). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. Educación matemática, 22(1), 149-166.

Díaz- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Segunda edición. México: McGraw-Hill.

Formadores de Formadores Descubriendo la propia voz a traves del Self –Study.Tom Russel, Rodrigo FuenteAlba y Carolina Hirmas (Comp)Santiago de Chile. 2016

Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 1(1), 34-52. doi: https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52

Guzmán C. (2013) El docente-tutor competente como acompañante del estudiante del nivel superior en su proyecto de vida. Puebla, México: INNOVACIONES EDUCATIVAS · Año XV · Número 20 · 2013

Guzmán, A. y Concepción, M. (2012). Orientaciones Didácticas para el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. República Dominicana: Amigo del hogar.

Imbernón, F. (2007). La formación del profesorado. Barcelona: Paidós

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, (2016) Reglamento de Práctica y Pasantía.

Latorre, A. (2003). La investigación acción. España: Editorial Graó.

López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Educación y Educadores [en linea] 2010, 13 (mayo-agosto): [Fecha de consulta: 14 de junio de 2019] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998007> ISSN 0123-1294

Martínez Diloné, H. A., & González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. Ciencia y sociedad, 35(3) 521-541.

Medina, J. L. (2008). Práctica reflexiva y capacitación docente: aspectos conceptuales y procedimentales. Barcelona: FUNDACIÓN INSTITUTO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA, IL3

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) (2012). Programa reformulación de la formación docente. Santo Domingo: MESCyT.

Reyes, M. (20015) La acción tutorial en educación primaria: una labor de equipo. España: Universidad de Cádiz. UCA

Rodríguez, W., (2013). Perfiles y perspectivas del acompañamiento: mirada crítica y claves para el desarrollo del modelo histórico-cultural. Diplomado en Acompañamiento Pedagógico, INTEC.

Romo L. A. (2011). La tutoría. Una estrategia Innovadora en el marco de los programas de atención a los estudiantes, México: ANUIES.

Ruiz-¬-Bernardo, P., Sánchez-¬-Tarazaga, L. & Mateu-¬-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-¬-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del rofesorado, 21(1), 33-49. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681

Schnitman, D. F. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. Plumilla Educativa, 7(1), pp. 61-73. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.7.533.2010

Rol del tutor durante los diálogos reflexivos desarrollados con los futuros docentes mediatizados con videos.

Orlenda De Jesús, Martha Oritiana Serrata

Introducción

Esta investigación se desarrolló con 15 estudiantes que cursaban la asignatura pasantía profesional III del décimo ciclo, de la Licenciatura en Educación Básica Segundo Ciclo, en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña – Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, durante el ciclo académico mayo – julio 2019. Coordinados por las docentes tutoras Martha Oritiana Serrata y Orlenda De Jesús Salcedo, asesoradas por la Dr. Tirza Lewins del Instituto Mofet.

Situación problemática: los docentes en formación al concluir su práctica de intervención frontal se reúnen con las tutoras para reflexionar después de la acción. Se realizan preguntas que orienten y conduzcan a la reflexión sobre la práctica; comentarios e interrupciones para plantear acciones acertadas, y no tan acertadas, buscando que los docentes en formación que han accionado descubran aspectos positivos y aquellas hipótesis de acción inadecuadas que han realizado y, en una próxima intervención valorar el cambio de actitud y de aptitud que han asumido. Sin embargo, con todo esto no se logra que los docentes en formación obtengan un aprendizaje reflexivo que los comprometa a indagar desde su propia práctica, sobre su quehacer y desempeño, no conocen con certeza qué es lo que realmente deben mejorar de sus prácticas y con las preguntas que se les realizan durante el diálogo esto no sale a la luz.

Las posibles causas que generan la situación problemática pueden ser: la carencia de un protocolo para el diálogo reflexivo, la falta de técnicas que permitan repensar la acción sin obviar aspectos claves en el desempeño docente.

El propósito de esta investigación es analizar el rol del tutor durante los diálogos de reflexión desarrollados con los futuros docentes mediatizados con video, así como identificar las características de la interacción entre el tutor y los docentes en formación durante los diálogos de reflexión mediatizados con video y determinar las habilidades y estrategias del tutor: contenido, preguntas, comentarios, comportamiento de asignación de turnos, durante los diálogos reflexivos.

Fundamentación teórica

Los diálogos son un recurso indispensable en el acompañamiento a los futuros docentes, a través de un diálogo bien conducido se pueden alcanzar aprendizajes significativos. Cuando se dialoga en torno a las prácticas, realizando una mirada retrospectiva crítica y analítica se desarrolla un pensamiento reflexivo. Roget (2009) afirma que "el diálogo reflexivo conduce al pensamiento reflexivo. Su uso metodológico facilita a los alumnos el paso del llamado aprendizaje de bucle sencillo de carácter instrumental, mecánico y previsible, al aprendizaje de doble bucle aquel que activa en el estudiante el cuestionamiento de las premisas y promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo" . (p. 46)

Durante ese diálogo e intercambio de mensajes, de ideas, de conocimiento se ha de privilegiar una orientación reflexiva que contribuya poco a poco a modificar el punto de vista de los estudiantes. Se trata pues, de una reconstrucción verbal, de un volver a mirar lo que se accionó, pensar sobre ello, de forma tal que favorezca una comunicación eficiente, matizada por el respeto, la empatía, la escucha atenta, y que gire en torno al propio proceso de enseñanza aprendizaje (Granja, 2013). Ese diálogo presupone un conjunto de preguntas interconectadas que permiten profundizar en el debate a partir de las respuestas que van surgiendo. (Galán, 2017)

Se persigue en la formación actual de los docentes lograr que ellos escuchen su propia voz para que descubran lo que hacen bien y aquello que les cuesta desarrollar en sus salones de clase y así creen o indaguen sobre cómo lo pueden hacer major, para ello es necesario el uso de técnicas diversas, entre ellas el uso del Video, que va a favorecer el análisis de las intervenciones sin obviar ningún detalle.

Verdú, Callejo, Valls & Llinares (2013) proponen "el uso de los videoclips como material de las prácticas que deben realizar los estudiantes para maestro, permite en cierta medida llevar los registros de la práctica desde la escuela a la universidad permitiendo de esta manera que los contenidos teóricos puedan llegar a ser considerados como instrumentos para interpretar la práctica" . (p. 11)

Con el uso del video los estudiantes pueden realizar una retrospección de lo que ha sucedido en su práctica y ellos mismos identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Analizar sus propias prácticas mediante la grabación de videos les puede permitir pasar de la teoría a la práctica. Una práctica continua de análisis de vídeos parece favorecer también una mayor profundidad en el análisis de la práctica, desde análisis puramente descriptivos a otros interpretativos además de activar referentes teóricos del estudiante que mejoran la integración de conocimientos teóricos y prácticos. (Alsawaie & Alghazo, 2010; Koc, Peker & Osmanoglu, 2009; Climent, Romero-Cortés, Carrillo, Muñoz-Catalán, Mª Cinta, & Contreras, 2013)

Metodología

El tipo de investigación que se establece parte del enfoque cualitativo y desde este se enmarca en la modalidad de investigación acción, la cual se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica. En cuanto al método de investigación, siguiendo los lineamientos del paradigma cualitativo, se empleó el self-study (SS)

Para la recogida de información las técnicas e instrumentos utilizados fueron:

Diario de experiencia personal que permitió revisar lo que hacían las tutoras y releer desde una visión comprensiva y a la vez más reflexiva.

Grabaciones de videos y grabaciones en audio, que se realizaron con celulares inteligentes y su calidad es fiable para la investigación que nos ocupa. La grabación en video permitió observar la clase y visualizar escenas varias veces y analizarla, por su parte las grabaciones en audio permitieron poder recoger datos durante el diálogo reflexivo.

Para el procesamiento de los datos se procedió a la lectura y análisis de los diarios de experiencia personal donde por medio de reflexiones sobre nuestra práctica se detectó la problemática presente. Realizamos la sistematización por escrito de los diálogos mediatizados con videos que fueron grabados en audio. Para su posterior análisis. Se agrupó la información por características que fueron analizadas atendiendo a la matriz que contenía preguntas para guiar el diálogo reflexivo, respuestas, aclaraciones paraverbales, aclaraciones no verbales y categorías.

La investigación acción desarrollada conllevó realizar un proceso de seis fases: toma de contacto con la realidad de las prácticas, comprensión de la realidad a investigar, compartir significados y orientar la mejora, puesta en práctica de las propuestas de mejoras, evaluación del proceso, exposición y entrega de la investigación. Se completó una matriz por cada entrevista de diálogo reflexivo grabado en audio, en total fueron cinco. Completada cada matriz se procedió al análisis de la información allí contenida.

Resultados

Como resultado del análisis de los diálogos en audio se encontró respuesta a las preguntas:

1. ¿Cuál es mi rol como tutor durante los diálogos reflexivos desarrollados con los futuros docentes?

Las respuestas fueron agrupadas en categorías que nos llevaron a reconocer que dentro del rol del tutor durante los diálogos reflexivos está hacer que el estudiante se sienta cómodo, seguro y sereno para que la conversación sea fluida y alcance los objetivos propuestos; es decir, ofrecer apoyo en la seguridad personal y profesional de los estudiantes (ASP). Durante los diálogos de reflexión mediatizados con video los estudiantes expresaron: “Me sentí cómodo, seguro, tranquilo y preparado para responder a sus preguntas” (ASP).

La segunda categoría encontrada durante el diálogo fue valoración del desempeño de los practicantes (VDP). El tutor es el primer modelo real que tienen los practicantes de cómo debe ser un buen docente y para ellos son de suma importancia las correcciones y valoraciones que hacemos de su desempeño durante las prácticas, así como sus propias valoraciones y la de sus compañeros.

Otra categoría importante que destacar fue el desarrollo de la capacidad autorreflexiva (DCA). En el audio se pudo captar que con la pregunta realizada a los estudiantes: “observa detenidamente cada una de tus acciones durante la clase y luego explica tu valoración sobre el desarrollo de competencias”. “La clase se pudo haber mejorado en cuanto a la

participación y programando otras actividades donde los alumnos puedan poner en práctica lo aprendido, es decir aplicarlo en situaciones cotidianas

2. ¿Cuáles características se pueden identificar en la interacción entre el tutor y los docentes en formación durante los diálogos de reflexión mediatizados con video?

Durante el diálogo con los docentes en formación grabados en audio se pudieron distinguir algunas característica o categorías que deben estar presentes al momento de interactuar con los alumnos para el análisis efectivo de sus prácticas: evidencia de aprendizaje (EA), reconocimiento de aspectos de mejora, (RAM), evidencia de desempeño de los practicantes. (EDP), caracterización de los diálogos de reflexión. (CDR).

Durante los diálogos de reflexión se les cuestionó a los futuros docentes sobre la diferencia que encuentran entre los diálogos realizados antes y estos después de observar la clase en video a lo que estos respondieron: "Cuando damos una clase y nos dicen qué debemos mejorar o en qué fuimos fuertes, muchas veces no podemos identificar en qué momento de la clase lo hicimos, con el video tenemos la oportunidad de confirmar esas correcciones".

Con las respuestas anteriores sacamos nuestra última categoría con relación a la segunda pregunta: caracterización de los diálogos de reflexión (CDR).

3. ¿Cuáles estrategias y/o técnicas debemos utilizar como tutoras durante los diálogos reflexivos?

En respuesta a esta pregunta durante los diálogos encontramos la categoría: estrategias utilizadas para el desarrollo de los diálogos (EDD). Casi todos los docentes en formación concuerdan en que "Realizar la retroalimentación de esta forma me gustó mucho, pues se hizo más pausado y tomando en consideración muchos detalles que de la forma en la que lo hacíamos no nos permitía visualizar". "Descubrió que no estaba haciendo correctamente las cosas después de observarse en el video de clase, de las sugerencias de sus compañeros y de la tutora luego del diálogo reflexivo". "Ha sido muy fructífero, nos sirve como fundamento muy provechoso y no dejar que se nos escape ni un solo detalle".

La grabación de los videos nos proporcionó la oportunidad de observar la práctica como si lo hiciéramos con ojos nuevos o diferentes a como la veíamos antes, obteniendo como resultado que las preguntas que realizábamos condujeran a la reflexión crítica de la práctica por parte de los docentes en formación, permitiendo que los registros de sus prácticas pasen de las aulas y lleguen hasta la universidad.

Algunas características de la interacción entre las tutoras y los docentes en formación: empatía, diálogo armonioso, seguridad, clima de confianza, fluidez, mayor preparación, serenidad, sinceridad.

Habilidades y estrategias que todo tutor debe poseer y aplicar: selección adecuada del contenido que se va a desarrollar para no caer en la redundancia; realizar preguntas que conduzcan a un pensamiento reflexivo; comentar lo necesario cuidando mucho que estos sean todo el tiempo constructivo; otorgar equitativamente los turnos para que todos puedan participar en torno a la clase analizada y puedan ser escuchadas voces diferentes a la del tutor.

Conclusiones

1. Nuestro rol como tutoras, durante los diálogos de reflexión desarrollados con los futuros docentes, es analizar a profundidad la práctica para no solo describirla sino también interpretarla y ofrecer una retroalimentación adecuada a las necesidades de formación de los futuros docentes, con unos objetivos claros de lo que pretendemos alcanzar evidenciando el desempeño de una forma más pausada y consciente.
2. Las características de la interacción entre el tutor y los docentes en formación durante los diálogos de reflexión mediatizados con video son empatía, diálogo armonioso, seguridad, clima de confianza, fluidez, mayor preparación, serenidad, sinceridad. Es necesario, además, tomar en cuenta las expresiones gestuales que acompañan a la expresión verbal tanto del docente tutor como de los estudiantes.
3. Mediante el análisis de la grabación en audio de los diálogos reflexivos después de observar los videos pudimos determinar habilidades y estrategias que todo tutor debe poseer y aplicar, como es la selección adecuada del contenido que se va a desarrollar para no caer en la redundancia; realizar

preguntas que conduzcan a un pensamiento reflexivo y crítico; comentar lo necesario cuidando mucho que estos comentarios sean todo el tiempo constructivos; otorgar equitativamente los turnos para que todos puedan participar en torno a la clase analizada y puedan ser escuchadas voces diferentes a la del tutor y sobre todo, no apresurarnos en emitir nuestros juicios y valoraciones ante la situación presentada.

Referencias bibliográficas

Alsawaie, O. N. & Alghazo, I. M. (2010). The effect of video-based approach on prospective teachers' ability to analyze mathematics teaching. Journal of Mathematics Teacher Education, 13(3), 223-241. DOI: 10.1007/s10857-009-9138-8

Alsina, A. (2010). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. Educación matemática, 22(1), 149-166.

Álvarez Aguilar, N., Marín Rodríguez, C. & Torres Bugdud, A. (2012). La interacción tutor - estudiante en la Educación Superior. Un acercamiento a su diagnóstico. Humanidades Médicas, 12(3), 409-426. scielo

Asuncion, H. (2013). Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente. Revista Nebrija. Instituto Cervantes De Hamburgo.

Cámere, N. (2009). La relación profesor-alumno en el aula. Entre educadores.

Climent, N., Romero-Cortés, J., Carrillo, J., Muñoz-catalán, M. & Contreras, L.

(2013). ¿Qué conocimientos y concepciones movilizan futuros maestros analizando un vídeo de aula? Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa, 16(1), 13-36.

Escobar, M (2015). Nuevas tecnologías y comercio electrónico. Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Revista de Tecnología y Sociedad, 5(8). Guadalajara, Jalisco México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 1(1), 34-52. doi: https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52

García, J. (2005). Acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto. Cuadernos de investigación: educación de migrantes. México: Secretaría de Educación Pública y Cultura del Gobierno de Sinaloa.

García-Cabrero, B., Loredo, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Granja Palacios, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo, 15 Julio –Diciembre. doSN i145229803005> IS0124-2059.

Hirmas Ready, C., Fuentealba, R., Russell, T. & Cornejo Abarca, J. (2016). Formadores de formadores: descubriendo la propia voz a través del self-study.

Jacobo García, H. M. (coord.) (2005). Acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto. Cuadernos de investigación: educación de migrantes. México: Secretaría de Educación Pública y Cultura del Gobierno de Sinaloa.

Koc, Y., Peker, D. & Osmanoglu, A. (2009). Supporting teacher professional development through online video case study discussions: An assemblage of preservice and inservice teachers and the case teacher. Teaching and Teacher Education, 25(8), 1158-1168. DOI: 10.1016/j.tate.2009.02.020

Oviedo, R. (2004). Manual de Procedimientos para el Acompañamiento y seguimiento en los Centros Educativos. Santo Domingo R.D.: Secretaria de Estados de Educación.

Real Academia Española (2019). Diccionario de la lengua española (23. ª ed.)

Verdú, C. F. (2013). Uso de videoclips para aprender a enseñar matemáticas a los futuros maestros. Innovación y Formación Didáctica. Universidad de Alicante.

Uso de la red social Facebook, como medio para motivar en el estudiante el interés por la Historia y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

Mayra Leonard Ruiz

Introducción

La forma tradicional de enseñanza es cada día menos consecuente con la nueva era que estamos viviendo. El profesor de hoy debe ser un agente facilitador del conocimiento, que logre que el alumno deje de ser un espectador y se convierta en actor, artífice, de su proceso de aprendizaje. Para ello, el maestro debe mantenerse actualizado y repensar constantemente las estrategias que utiliza.

En el caso particular de la enseñanza de la Historia, tiene en su contra la enraizada concepción del estudiante de que se trata de una materia aburrida, llena de nombres, fechas; para cuyas evaluaciones deben "embotellarse" para obtener buenos resultados. La asignatura de "Historia de la Cultura Occidental", se imparte en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), a estudiantes que, en su mayoría, recién ingresan a la universidad. Estos se enfrentan de golpe a una nueva cultura académica, y para adaptarse deberán gestionar mejor su tiempo, y mejorar sus hábitos de estudio.

Una forma de ayudarlos en este proceso es diseñar estrategias diferentes, que los acerque a la asignatura, y los convierte en entes activos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las redes sociales se han convertido en una herramienta útil en el campo de la educación, y para esta materia, Facebook pudiera resultar una estrategia viable.

Es por ello por lo que se decidió crear una comunidad, un grupo de Facebook, con el objetivo de, a través de este espacio digital: mantener a los estudiantes conectados con la asignatura, más allá del aula; motivar su interés por la Historia, y desarrollar en ellos un aprendizaje basado en competencias.

Fundamentación teórica

Nos encontramos inmersos en la Era Digital, de la cual nuestros estudiantes son la parte más activa. Siempre están on-line, conectados, son los llamados nativos digitales: "¿Cómo deberíamos llamar a estos "nuevos" estudiantes de hoy? La designación más útil que he encontrado para ellos es Nativos Digitales. Nuestros estudiantes de hoy son todos "hablantes nativos" del lenguaje digital de los ordenadores, los videojuegos e internet" (Prensky, 2001, p.2).

Y es precisamente ese nuevo mundo digital el que debemos entender: un mundo mucho más rápido, con infinidad de información; un mundo que nos obliga a repensar nuestra práctica docent, y estar dispuestos, muchas veces, a desaprender para reaprender. En este sentido, el docente también debe interesarse por la forma en la que el estudiante aprende, aprovechar ese espacio digital para que desarrolle sus competencias.

El modelo de enseñanza, a nivel internacional, está enfocándose en el aprendizaje por competencias. Desde el Proyecto Tuning y su proyección hacia América Latina, las universidades buscan crear un individuo que sepa hacer frente al cambiante mundo de hoy. (Martínez, 2017)

Villa y Poblete (2007) plantean que la competencia se refiere al "buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores." (p. 23). Afirman, además, que es necesaria su implementación en las aulas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias implica la ruptura con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de la universidad es enseñar, para producir formas de vida, cultura e ideología de estudios cargados de contenidos, que concibe la teoría desvinculada de la práctica y el profesor ocupa el rol hegemónico y absoluto en la dirección de este. (Andrade, 2009).

Las competencias deben construirse con la práctica, a través de actividades por parte del estudiante. De esta forma puede desarrollar sus habilidades y crear nuevos conocimientos.

Las redes sociales son, hoy en día, el escenario que mejor permite a los jóvenes desarrollarse: "se pueden trabajar habilidades y competencias en el alumnado relacionadas con el análisis, la búsqueda, la reelaboración de la información comparada en la red, la construcción de nuevas producciones y el desarrollo del trabajo autónomo, colaborativo y autorregulado." (Gewerc, et al., 2013, p.63) Y en este sentido, Facebook se ha convertido en una red protagonista dentro de las experiencias innovadoras en Educación Superior, por sus resultados positivos para la mejora del desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. (Gómez-Hurtado, 2018)

La creación del grupo de Facebook se convierte en una estrategia que abre un espacio de trabajo, fuera de la clase, donde el estudiante se empodera de su proceso de aprendizaje, investiga y desarrolla así sus competencias. Acostumbrados a ser personas multitareas, pueden, mientras interactúan en esta red social, escoger entre el universo gráfico o el textual, y potenciar sus conocimientos acerca de la materia de "Historia de la Cultura Occidental".

Metodología

La creación del Grupo de Facebook se le explicó al estudiante el primer día de clases. El grupo tiene una portada relacionada con la asignatura (collage de imágenes históricas) y un nombre (el número del grupo), que facilita la búsqueda en la red social por parte del alumnado. Al estudiante encontrar el grupo, se identifica y solicita su ingreso en el mismo. Una vez que todos se incorporan al Grupo de Facebook, comienzan a socializar el contenido analizado en clases, siguiendo las pautas orientadas el primer día de clases y entregadas impresas por la profesora.

Las publicaciones pueden ser: artículos, documentales, películas, mapas conceptuales, noticias interesantes e incluso chistes y experiencias personales relacionados con la Historia, sobre todo con el tema más reciente trabajado en clases.

De esta forma, el estudio se llevó a cabo a través de una investigación de campo. Se siguió un enfoque mixto, bajo un diseño no experimental y longitudinal, durante los años de 2015 a 2018, con carácter exploratorio y descriptivo. Al finalizar el período de clases, a los estudiantes se les aplicó una encuesta anónima, en la que debían plasmar sus impresiones, valoraciones y sugerencias con relación al Grupo de Facebook. Por su parte, el desempeño del estudiante fue evaluado a través de una rúbrica.

Los métodos utilizados fueron explicativo y analítico, pues se examinaron las relaciones y publicaciones de los estudiantes en el Grupo de Facebook.

La población de este estudio es finita, pues todos los elementos son identificables. La muestra, de 280 estudiantes, es no probabilística, acorde a las características y propósitos de la investigación, siendo específicamente un estudio de caso, pues se analizó a profundidad un grupo, visto como una entidad, para responder al problema de investigación.

La metodología estará basada, esencialmente, en el libro de Sampieri et al (2014).

Resultados

Los resultados de la investigación arrojaron que el espacio digital de Facebook se convirtió en una extensión del trabajo en el aula, a través del cual los estudiantes intercambiaron entre ellos, ya fuese para publicar sobre un tema dado, como para preguntar dudas, o pedir notas de clases.

A través de este, publicaron fotos de esculturas que tenían en sus casas que no sabían que representaban a faraones, a dioses egipcios o griegos; comentaron acerca de libros que sus padres compraron en viajes a China o Europa, y que describen el contenido que se trabajó en clases; e incluso uno de los alumnos, publicó primero, y luego llevó a clases, un papiro que compró en Egipto, que muestra el Juicio de Osiris.

A través de sus publicaciones, desarrollaron competencias como: gestión de la información y pensamiento autónomo, al pensar e investigar acerca de lo que querían publicar; pensamiento crítico, al analizar y comentar las publicaciones de sus compañeros, con aportes críticos y enriquecedores; el trabajo colaborativo, al compartir en el Grupo de Facebook sus juegos y películas favoritas, relacionadas con la asignatura, y aclarar entre ellos las dudas que tuviesen con un tema específico.

Asimismo, diversificaron sus vías de acercarse a la Historia, al publicar, según sus intereses, acerca de: documentales, mapas conceptuales, noticias, libros. Conocieron así acerca de los intereses de sus compañeros, sobre su país y sobre el contexto histórico pasado y presente. Es así como publicaron acerca del origen del pan pita, de la arqueóloga dominicana que está en la búsqueda de la tumba de Cleopatra, del peligro del calentamiento global; socializaron películas, juegos y series; ampliaron su visión del mundo al compartir sobre la vestimenta de la mujer musulmana o india, sus bailes y tradiciones.

Los resultados mostraron que la Historia, entendida generalmente como una materia de memorizar, de nombres y fechas, tuvo en Facebook un espacio digital que les permitió a los alumnos analizar críticamente los cimientos de la cultura occidental y obtener, además, resultados satisfactorios en la asignatura.

Conclusiones

La creación del Grupo de Facebook incentivó en los alumnos el interés por la asignatura "Historia de la Cultura Occidental". Se potenciaron competencias como: la autonomía, el trabajo colaborativo, la comunicación; y la gestión del tiempo, investigación y criticidad, en el proceso de búsqueda de la información que publicaban en el grupo.

Se empoderaron de lo analizado en clase, investigaron de forma autodidacta, y realizaron un proceso crítico de selección de lo que querían compartir con sus compañeros.

De esta forma, Facebook se convirtió en un recurso para la enseñanza de la Historia, al relacionar al estudiante con esta, en ese espacio digital que asumió como natural y propio, en el cual aprendió, fuera del aula, del horario de clases, a partir de lo investigado por él mismo, y lo compartido con sus compañeros, que la Historia es mucho más que nombres y fechas, que está presente en el mundo de hoy, que influye en nuestras costumbres, en nuestro sentido de identidad y pertenencia.

Referencias bibliográficas

Gewerc, A. et al (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15830197007

Gómez- Hurtado et al (2017). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones. Recuperado de: http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/645/266

De Miguel Díaz, Mario (2005). "Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior." Recuperado de: http://www.academia.edu/5817175/Modalidades_de_Ense%C3%B1anza_Centradas_en_el_Desarrollo_de_Competencias_Orientaciones_para_Promover_el_Cambio_Metodol%C3%B3gico_en_el_Espacio_Europeo_de_Educaci%C3%B3n_Superior

Iglesias, M.T. y Molina, S. (2013). Evolución de la competencia gestión de la información en el alumnado de Magisterio. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4401261.pdf

Martínez, René Antonio (2017). La educación con enfoque por competencias: ¿una oportunidad para impulsar la investigación en la universidad? Recuperadode:2017https://www.lamjol.info/index.php/DIALOGOS/article/download/5482/5150

Megías Q., I. y Rodríguez S.J., E. (2014). Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Prensky, Marc (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. Recuperado de: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf

Poblete M., Villa A. (directores) (2007). Aprendizaje basado en competencias una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Recuperado de:https://investigacion.udgvirtual.udg.mx/personal/jdelgado/personal_page/lirbos_Chan/Aprendizaje%20Basado%20en%20Competencias.pdf.

Sampieri Hernández, Roberto- Collado Fernández, Carlos- Lucio Baptista, Pilar (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Recuperado de: http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Túñez, M., y Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de facebook en la docencia universitaria. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/368/36828247006.pdf Carmona

Algunas propiedades de los núcleos reproductivos en espacios modelos.

Newman Zambrano

Introducción

La intención fundamental del trabajo es describir algunas propiedades fundamentales de los núcleos reproductivos, además mostrar condiciones necesarias y suficientes para que una sucesión perteneciente a una clase distinguida de funciones de los espacios modelos K_Θ^p (con 1<p<∞), sea sobrecompleta en él. Donde Θ:D⟶C es analítica acotada con límites radiales (c.t.p.) y K_Θ^p es un subespacio cerrado del espacio de Hardy H^p (D) (pero dotado con otra norma) que además resulta ser un espacio de Banach funcional analítico, invariante bajo la acción del adjunto del operador de desplazamiento unilateral, S.

Fundamentación teórica

Entre 1943 y 1950 el matemático N. Aronszajn desarrolló una teoría general de los núcleos reproductivos la cual contiene como caso particular los núcleos de Bergman. Theory of reproducing Kernels publicado en Trans. Amer. Math. Soc. 68. 1950, presenta una investigación profunda y detallada de los núcleos reproductivos.

El estudio de los núcleos reproductivos usando herramientas más contemporáneas a las usadas por Aronszajn, son desarrolladas por Baranov (2004); Chalendar, Fricain, y Partington (2005); Daume (2004); Duren y Schuster (2004); López, (2006).

Metodología

Revisión bibliográfica de los trabajos publicados afines al tema. Aplicar técnicas y resultados del análisis complejo y funcional, para obtener demostraciones que comprueben los objetivos planteados.

Resultados

Se encontraron condiciones necesarias y suficientes para obtener sobrecompletitud de los núcleos reproductivos en los Espacios Modelos.

Conclusiones

Dando respuesta al objetivo planteado, se demostró para qué clase de sucesiones de elementos de los espacios modelos K_Θ^p (con 1<p<∞) se tienen condiciones necesarias y suficientes para que sea sobrecompleta en él.

Teorema:

Si p∈(1,+∞) y (λ_n)_(n≥1) una sucesión infinita de elementos distintos en D. Suponga que ⟦sup⟧_(n≥1)|Θ(λ_n)|<1, entonces (K_Θ (·,λ_n))_(n≥1) es sobrecompleta en K_Θ^p si, y solamente si, ⟦sup⟧_(n≥1)|λ_n |<1."

Referencias bibliográficas

Aronszajn, N.: Theory of reproducing kernels. Trans. Amer. Math. Soc. 68. (1950).

Baranov, A. D.: Weightes Bernstein-Type inequalities, and Embedding theorems for Model Subspaces. St. Petersburg Math. J. Vol 15 No. 5 Pages 733-752. (2004).

Chalendar, I. & Fricain, E. & Partington, J. R.: Over-completeness of sequences of reproducing kernels in model spaces. Integral Equations and Operator Theory 99. (2005).

Daume, Hal: From zero to reproducing kernel Hilbert spaces in twelve pages or less.(2004).

Duren, Peter & Schuster, Alexander: Bergman spaces. Americam Mathematical Society. (2004).

López, L.: El Rol de los Núcleos Reproductivos en la Teoría de Operadores de Composición en Espacios de HFA. Universidad Lisando Alvarado, Venezuela. (2006)."

Inteligencias múltiples en el contexto escolar de la República Dominicana: caso de la Educación Primaria en la Regional 11, Puerto Plata.

Luis Emilio Brito Arias

Introducción

La inteligencia es definida como la capacidad de generar información nueva, combinando la que recibimos del exterior con aquella que se dispone en la memoria, es la capacidad que implica varios factores, como, por ejemplo, el pensamiento abstracto dirigido hacia la resolución de problemas y la capacidad de adquirir conocimientos, esta también es definida como la capacidad de relacionar el conocimiento que se posee de manera previa para resolver una situación actual.

Howard Gardner define la inteligencia como la capacidad desarrollable y no sólo la capacidad de resolver problemas, de manera que la inteligencia, no sólo se reduce a lo académico, sino que es una combinación de todas las inteligencias, así como hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencias, que se pueden adaptar particularmente a su solución. Dentro de estas inteligencias, está la Kinestésico corporal que es donde se centra esta investigación.

Problema

En Puerto Plata no se había realizado ningún estudio relacionado con Las inteligencias múltiples que haya sido publicado en alguna revista científica indexada. Además, de manera particular la inteligencia quinestésico corporal, ha sido poco estudiada en relación con la educación física de primaria, lo que constituye un problema para la comunidad científica especializada en educación física y psicología del deporte.

Preguntas de investigación:

¿Cuál es el índice de no participación de los estudiantes de tercer grado de primaria en las actividades físico-deportivas?

¿Qué es necesario mejorar o innovar en las clases de educación física para que todos los estudiantes de Tercer Grado de Primaria realicen actividades que desarrollen la inteligencia Kinestésico corporal?

Propósito

Analizar las inteligencias múltiples enfatizando el uso que le dan los estudiantes de Tercer Grado de Primaria a la inteligencia kinestésico-corporal en el contexto de la Educación Física en Puerto Plata.

Fundamentación teórica

El concepto de inteligencia que se ha conocido por más cien de años, anteriormente se enseñaba a los estudiantes que existía un solo tipo de inteligencia y que este se heredaba, se relacionaba con la capacidad de poder resolver problemas relacionados con la lectoescritura y la lógica matemática, habilidades necesarias para el trabajo.

Cada día nos aproximamos a una educación más individualizada y las TIC están jugando un papel fundamental en las nuevas formas de educar a los niños. Por tal motivo, el docente se está convirtiendo en un coach o guía.

Inteligencias múltiples

En un inicio se comprende la inteligencia como aquella que contempla sólo los procesos cognitivos. Gardner (2001) revoluciona dicha idea al plantear la existencia de varias inteligencias, comprendidas como un conjunto de capacidades individuales que interactúan de manera interdependientes entre sí. Estas se determinan y desarrollan según los factores biológicos, las relaciones contextuales (ambientales) y la cultura con el fin de resolver problemas o generar productos que tienen valor dentro de la sociedad.

En consecuencia, Gardner plantea siete inteligencias, las cuales interactúan o no según los estímulos que provienen de fuentes externas o internas:

Inteligencia interpersonal. Es la capacidad de conocer y responder de manera apropiada a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de los demás, lo cual promueve el factor emocional y afectivo. A su vez, pretende reconocer las emociones de los otros, el entablar relaciones asertivas desde la empatía, el liderazgo y la capacidad para solucionar

conflictos por medio de las habilidades sociales. Estas capacidades según Goleman (1995) se pueden enseñar, aprender y realizar con el fin de generar relaciones asertivas dentro de las comunidades.

Inteligencia lingüística. Comprende el lenguaje considerado como universal debido a que se desarrolla dentro de cualquier cultura. Es el medio comunicativo dentro de una sociedad, cuyas capacidades son la fluidez verbal, la escritura y la compresión.

Inteligencia lógico-matemática. Son las capacidades que comprenden el proceso lógico-matemático: la deducción, creación de hipótesis, formulación de variables, análisis y solución de problemas desde la lógica.

Inteligencia naturalista. Según Gardner, la inteligencia naturalista permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados al entorno, como por ejemplo las especies animales y vegetales o fenómenos relacionados con el clima, la geografía o los fenómenos de la naturaleza.

Inteligencia intrapersonal. Representa el autoconocimiento, el acceso a los propios sentimientos, su clasificación y selección para orientar la vida mediante la toma de decisiones, la autorreflexión y la automotivación.

Inteligencia espacial. Es la capacidad de reconocer y orientarse en espacios pequeños y grandes, permite al sujeto ubicarse dentro de un espacio al contemplar los planos tridimensionales y bidimensionales de manera que se genere una imagen.

Inteligencia musical. La música es un arte universal. Todas las culturas tienen algún tipo de música, más o menos elaborada (Gardner).

Inteligencia kinestésico-corporal. Es la capacidad de solucionar o crear productos mediante el uso del cuerpo. Esta inteligencia, otorga capacidad a la persona para usar el cuerpo y realizar figuras corporales, actividades físicas, deportivas, entre otros. Esta se pone de manifiesto en los atletas, cirujanos, artistas, etc.

Metodología

Esta experiencia de innovación docente inició en la Universidad Tecnológica de Santiago, UTESA, recinto Puerto Plata donde imparto las asignaturas de metodología de la investigación científica, diseño de la investigación experimental, entre otras. Pero, particularmente con la ayuda de los estudiantes de estas dos asignaturas científicas y tecnológicas, trabajamos la adecuación, validación y aplicación del instrumento aplicado en el estudio. Esta es una investigación no experimental con un enfoque mixto, prestando especial atención a la parte cualitativa y combinando ambos paradigmas.

Posteriormente, se realizó el plan de acción y se puso en marcha, se seleccionaron los grupos de trabajo compuestos por parejas de estudiantes de las asignaturas ya mencionadas, estos fueron a los veinticinco centros seleccionados hablaron con los docentes de educación física y sus respectivos directores y una vez estando todos de acuerdo, los profesores de educación física impartían sus clases de manera normal y posteriormente aplicaban el cuestionario a los estudiantes y al final emitían una opinión sobre el comportamiento de cada estudiante en particular durante la clase.

El tratamiento de los datos se realizó utilizando SPSS vol. 22.0, realizándose un análisis factorial univariado y un descriptivo estadístico y posteriormente se utilizó Excel para realizar las tablas y figuras. Se trazó un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%.

Universo, Población y muestra

Universo: 34,117

N= 6072

n= 442

M-221

F-221

Nivel de confianza de 95%

Margen de error 5%

25 docentes participantes de 5 distritos

50 estudiantes de UTESA

Resultados

Algunas opiniones de los profesores de EF.

A C. Cabrera, "le gustan todos los deportes, siempre está jugando básquet sin pelota" (Prof. EF. Escuela Básica San Antonio María Claret, Distrito 11 - 02).

Y. Zucker, "siempre está en movimiento y tiene poca compasión, no le gustan los deportes" (Prof. EF. Escuela Primaria El Canal, Distrito 11 - 05 de Luperón).

N. Caamaño, "necesita ayuda física para realizar algunos proyectos, ella requiere supervisión para un trabajo bien hecho" (Prof. EF. Colegio Perpetuo Socorro, Distrito 11 - 02).

A continuación, se presentarán los resultados de manera detallada por indicador:

En cuanto a que si práctica de manera regular por lo menos una actividad física, se observa que el 10% nunca lo hace, el 23% lo hace algunas veces, el 30% casis siempre y el 37% lo hace siempre.

Con relación a que si al estudiante de Tercer Grado de Primaria le resulta difícil estar sentado durante largos periodos de tiempo o se mueve constantemente, se ha encontrado que el 17% nunca lo hace, el 28% lo hace algunas veces, sin embargo, el 27% lo hace casi siempre y el 28% lo hace siempre.

En cuanto a que si al estudiante le gusta trabajar con las manos en actividades de modelar, construir, tejer, etc. Los profesores de educación física han observado que el 4% nunca le gusta, el 24% le gusta algunas veces, el 35% le gusta casi siempre y el 37% le gusta siempre.

Se observa que cuando el estudiante está ocupado con alguna actividad física suele pensar y tener ideas, es decir, cuando corre, pasea hace deportes, manualidades, entre otros, esto ocurre de la manera siguiente: el 11% nunca, el 26% algunas veces, el 37% casi siempre y el 26% siempre.

El 9% de los estudiantes del Primer Ciclo de Primaria no prefiere las actividades y pasar su tiempo al aire libre, sin embargo, el 91% lo prefiere de la siguiente manera: el 23% algunas veces, el 27% casi siempre y el 41% siempre.

El 9% de los estudiantes cuando hablan nunca suelen hacer gestos, movimientos u otras formas de lenguaje corporal. Es decir, que no son muy expresivos corporalmente. Lo contrario sucede con el 91% que lo hace en la siguiente dimensión 24% algunas veces, 33% casi siempre y 34% siempre.

Se puede observar que 9 de cada 10 estudiante de tercer grado de primaria necesita manipular (tocar) las cosas para saber más de ellas.

Se detecta que 87% de los educandos disfrutan con actividades arriesgadas u otras formas de acción física parecida. Es tan solo el 13% que no lo hace.

El 89% de los estudiantes de Tercer Grado de Primaria tiene un buen equilibrio y coordinación corporal, según sus profesores de Educación Física, lo contrario sucede con el 11%.

Se ha encontrado que 9 de cada 10 estudiantes de Tercer Grado de Primaria le gusta practicar una actividad física, más que leer sobre ella o verla representada en un audiovisual.

Conclusiones

Se ha encontrado que el 90% de los estudiantes de Tercer Grado practica una actividad física. Además, el 87% le resulta difícil estar sentado durante largos periodos de tiempo.

Se puede decir que el 91% de los participantes en el estudio, prefiere las actividades físicas y pasar su tiempo al aire libre, sin embargo, el 9% no lo prefiere. Esto coincide con el 9% de los estudiantes que cuando hablan nunca hacen gestos.

9 de cada 10 estudiante necesita manipular (tocar) las cosas para saber más sobre ellas.

87% de los educandos disfruta con actividades arriesgadas u otras formas de acción física parecida.

El 89% de los estudiantes tiene un buen equilibrio y coordinación corporal, lo contrario sucede con el 11%. Se ha encontrado que 9 de cada 10 estudiante le gusta practicar una actividad física, más que leer sobre ella o verla representada en una película.

Se puede afirmar que el índice de no participación es de un 10%, por tanto, estos estudiantes que se autoexcluyen de la AF y que el profesor no utiliza estrategias adecuadas para su debida integración, no desarrollan al máximo su inteligencia kinestésico-corporal.

Referencias bibliográficas

(Unicef Venezuela, s.f). Habilidades para la vida. UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/venezuela/spanish/Habilidades_Correcciones_Noviembre.pdf

Arias Brito, L. E. (2015). Educación en valores en República Dominicana: validación de un cuestionario sobre valores en deportes de equipo con alumnos de nivel básico (Tesis doctoral). Universidad de La Rioja, Logroño. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/44712.pdf

Berger, C. et al. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. Estudios sobre Educación, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra 17, 21-43. Recuperado de https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/22422/18651

Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York: Basic Books. Recuperado de https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698628502900212

Gardner, H. (1985). La nueva ciencia de mente. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Paldós

Gardner, H. (1988). La decadencia de los test de inteligencia. En R. Stemberg y D. Detterman (eds.) ¿Qué es la inteligencia? (pp. 92-96). Madrid: Pirámide. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1000178

Gardner, H. (1996). La mente no escolarizada. Barcelona: Paidós. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Gardner_2_Unidad_1.pdf

Gardner, H. (1999). Inteligencias múltiples. Investigación y Ciencia. Temas, 17, 14-19.

Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Colombia: Fondo de cultura económica (sexta reimpresión). Recuperado de https://utecno.files.wordpress.com/2014/07/howard_gardner_-_estructuras_de_la_mente.pdf

Gardner, H. (2001). La Inteligencias reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós. Recuperado de https://www.worldcat.org/title/inteligencia-reformulada-las-inteligencias-multiples-en-el-siglo-xxi/oclc/48196165

Gomis Selva, N. (2007). Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres. (Tesis doctoral) Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9538/1/tesis_doctoral_nieves_gomis.pdf

Villarroel Rosende, G. (2005). Emoción y aprendizaje: un estudio en estudiantes de Educación Básica Rural. Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural, 2, (4)

Villaseñor, P. (10 de junio 2015) ¿Y por qué las habilidades socioemocionales? El nuevo diario. Recuperado de https://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/362026-que-habilidades-socioemocionales/

Prácticas de laboratorio como estrategia didáctica para la construcción y compresión de los temas de Biología.

Mairin Lemus Barrios

Introducción

En muchas ocasiones los estudiantes ingresan a nivel superior con muy poco o ningún conocimiento sobre laboratorio de biología, y en general esto ha obedecido a la carencia de insumos, materiales, espacios físicos para tal actividad en los colegios, o en muchos casos por falta de formación de los docentes con relación a actividades de laboratorio. Esto ha llevado a buscar estrategias para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de obtener una mayor y mejor comprensión de temas de biología en futuros docentes. En la presente investigación se evalúan los resultados del aprendizaje de los estudiantes de Biología General, utilizando las prácticas de laboratorio con diferentes grados de apertura como una estrategia didáctica para promover la construcción y comprensión de los procesos biológicos básicos en los futuros docentes del Recinto Emilio Prud´Homme.

Fundamentación teórica

Diversas investigaciones muestran que hay un creciente reconocimiento sobre la potencialidad de las actividades de laboratorio en la enseñanza de las ciencias. Las ventajas de esta integración son innegables, además de considerar la motivación que genera en los estudiantes hacia su uso (Janštová, 2015). Durante más de un siglo, las actividades de laboratorio se han utilizado en la enseñanza de las ciencias como actividades esenciales en el aula (DeBoer, 1991). Así mismo, la importancia del entorno en el cual se imparten las prácticas de laboratorio es relevante en el crecimiento intelectual, el bienestar y la prosperidad de nuestras sociedades.

Las actividades de laboratorio son parte central de la construcción del conocimiento en la ciencia y, por lo tanto, un área esencial para identificar las creencias epistemológicas que subyacen en las acciones de enseñanza, por lo que las acciones de los docentes en torno a las actividades de laboratorio son de suma importancia para la enseñanza de las ciencias, por lo que la creatividad docente define en gran parte la forma de enseñanza de las actividades prácticas en el laboratorio y desarrolla el pensamiento o el comportamiento creativo de los alumnos (Jeffrey y Craft, 2005; Chappell y Craft, 2009).

Metodología

La muestra utilizada consiste en tres grupos de estudiantes del Instituto de Formación docente Salomé Ureña del Recinto Emilio Prud´Homme a saber: Educación Inicial (10) Educación Secundaria en Matemática (35) y Educación en Lengua Española y Literatura (26), para un total de 71 estudiantes.

Estos grupos recibieron las mismas clases teóricas y prácticas del laboratorio. Estas últimas fueron diseñadas en función del contenido programático y a diferentes grados de abertura según Priestley (1997), quien propuso una escala de siete niveles de abertura para las actividades prácticas de laboratorio y señaló, para cada uno de los niveles, los procesos cognitivos que se potencian.

Las actividades de laboratorio se llevaron a cabo de manera colaborativa en grupos de tres estudiantes, estando el grupo de inicial conformado por tres grupos (dos de tres y uno de 4 estudiantes), mientas que Matemáticas fue dividido en dos sesiones de laboratorio, uno de 17 y otro de 18, para un total de 6 subgrupos de laboratorio por sesión y finalmente los estudiantes de Lengua Española y Literatura también asistieron en dos sesiones con 4 subgrupos.

Los estudiantes disponen de un manual de laboratorio que es entregado el primer día de actividades y se le señala las normas de trabajo en el laboratorio. Cada práctica debe ser leída por los estudiantes antes de asistir a sus respectivas sesiones y deben haber elaborado un esquema sobre las actividades a desarrollar en las horas de laboratorio. De manera participativa, los estudiantes elaboran en la pizarra un esquema de las actividades a realizar y se hacen todas las aclaraciones al respecto. Una vez culminado esto el estudiante encontrará en el mesón materiales, reactivos e insumos que utilizará y comienzan a elaborar todas las actividades bajo la supervisión del docente que va de grupo en grupo durante la ejecución de la práctica. El docente pregunta y aclara a los estudiantes sus actividades.

Al finalizar cada práctica de laboratorio los estudiantes hacen entrega de un informe a los 7 días posteriores. Las prácticas de laboratorio fueron evaluadas de

acuerdo con una rúbrica previamente planteada en el manual de laboratorio y de acuerdo a ello fue asignada la calificación del informe de laboratorio.

Los resultados fueron analizados a través de un análisis de varianza sencillo y presentados en gráficos de cajas y bigotes. Los análisis se llevaron a cabo con el programa STATGRAPHICS Centurion XVIII.

Resultados

Los estudiantes de biología general demostraron motivación en la realización de las prácticas de laboratorio, que representa uno de los aspectos más importantes para la comprensión para las ciencias (Gómez et al, 2017; Gonzalez & Palomeque, 2017). Esta motivación se vio reflejada en los siguientes aspectos:

Participación: fue evidenciada por tres aspectos fundamentales, en primer lugar, por la disposición de elaborar los esquemas de trabajo en la pizarra de la práctica de laboratorio a ejecutar, en segundo lugar, por mostrar constantemente los resultados que van obteniendo en el laboratorio al docente y, en tercer lugar, porque en ocasiones, permanecían más del tiempo que el asignado a las horas de práctica, e inclusive si los resultados eran erróneos porque cometieron algún error en el procedimiento volvían a repetirlo con mucho entusiasmo.

Seguridad: muchos estudiantes demostraron seguridad en el trabajo, manejando con destreza los materiales de vidrio, balanzas, microscopios entre otros. Al final del curso, los estudiantes manejaron con seguridad el microscopio óptico, siendo capaces de montar la muestra en el portaobjeto y enfocar, comenzando siempre con el explorador y llevando a cabo todas las normativas para su uso desde tomarlo de la estantería hasta guardarlo nuevamente al finalizar.

Curiosidad: este aspecto fue el más sobresaliente entre los estudiantes siempre manifestaron curiosidad por cada actividad realizada. Durante las prácticas donde usaban el microscopio, siempre al terminar la práctica, observaron otras muestras que no estaban pautadas para el laboratorio.

Trabajo colaborativo y apoyo: los grupos que lograban llevar a cabo todas las actividades pautadas en el laboratorio ayudaban a sus compañeros bien sea demostrándole el procedimiento que utilizaron o mostrando los resultados que ellos obtuvieron.

Al evaluar el puntaje de notas obtenidos en las sesiones de laboratorio, se demostró que los estudiantes presentaron una nota promedio de 24.72 ± 3.56 de 30 puntos asignados al laboratorio, lo que se corresponde a un rendimiento de 83%. Estos resultados se consideran buenos en relación con otros trabajos evaluados. Sin embargo, aunque los estudiantes demostraron gran motivación por las actividades de laboratorio, los informes presentaron en muchas ocasiones deficiencias, debido a que no estaban completas cada una de las sesiones que debía llevar el informe, o simplemente estaban deficientes. En algunos casos se presentaron errores ortográficos y de redacción, así como también copias textuales de internet sin mencionar su autoría. Aunque se les mostró las deficiencias en la revisión del primer informe, un grupo de estudiantes no manifestó interés en mejorar sus trabajos escritos.

Conclusiones

Los resultados demostraron una gran motivación de los estudiantes en la realización de las prácticas de laboratorio, redundando en una mayor comprensión de los procesos biológicos, que a su vez se vio reflejado en un mejor rendimiento en las actividades prácticas, con relación a las teóricas. Los estudiantes desarrollaron destrezas y habilidades para manejo de materiales y equipos básicos. los tres grupos evaluados mostraron un buen desempeño en laboratorio, pero no fue así para las evaluaciones teóricas.

Referencias bibliográficas

Chappell, K. and Craft, A. (2009) Creative science teaching labs: Newdimensions in CPD. Think. Skills. Creativity 4, 44–59.

Gómez M. C.; Ortega M. B; Lafaid. F.E. 2017. Creativa, metodología para la motivación por el aprendizaje de las ciencias naturales. Revista Logos, Ciencia & Tecnologia 8 (2): 201-210.

González, AI Palomeque. LA 2017. Integration of didactic and neuroscientific strategies to improve motivation and learning in basic chemistry courses. Entre Ciencia e Ingeniería. 11(21): 89-94.

Jeffrey, B. and Craft, A. (2004) Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. Educ. Stud 30, 77–87.

Kesumawati, N. (2014) Realistic Mathematics Education of Indonesia, Mathematically Disposition, and Mathematically Creative Thinking in Junior High School. Paper presented at the 1st International Seminar and Innovation in Mathematics and Mathematics Education (ISIM-MED), Yogyakarta. Available at: http://eprints.uny.ac.id/24262/1/E-52.pdf.Accessed 1 February 2016.

Puttick G, Drayton B, Cohen E. A study of the literature on lab-based instruction in biology. Am Biol Teach 2015; 77: 128

Sjöblom, K., Mälkki, K., Sandström, N. & Lonka, K., 2016. Does Physical Environment Contribute to Basic Psychological Needs? A Self-Determination Theory Perspective on Learning in the Chemistry Laboratory 10 Feb, In: Frontline Learning Research. 4, 1, p. 17-39 23 p.

Susantini E, Lisdiana L, Isnawati, Tanzih A H, Trimulyono G.2016. Designing Easy DNA Extraction: Teaching Creativity Through Laboratory Practice. Biochemistry and Molecular Biology Education. 45 (3): 216-225, 2017

Vanda Janštová. 2015. What is actually taught in high school biology practical courses,2 Proceedings of ICERI2015 Conference 16th-18th November, Seville, Spain.

Steven W. Rissing and John G. Cogan. 2009Can an Inquiry Approach Improve College Student Learning in a Teaching Laboratory? CBE—Life Sciences Education. 8:55– 61.

Ritualidad y religiosidad popular como espectáculo: la puesta en escena del gagá dominicano.

Leonardo Herrera Adames

Introducción

La realidad cultural dominicana goza de ricas y diversas expresiones que son la base sobre la que se sostiene la vida de todo el pueblo. Una base que ofrece toda una variedad tanto en el sistema de creencias, de pensamientos y comportamiento individual o colectivo. Esta diversidad tiene su fundamento en el origen mismo de la conformación de la sociedad, la cual tiene varios aspectos característicos entre el que se encuentra, el que podríamos señalar como el más distintivo y significativo de todos como es la mezcla étnica y cultural. Esta mixtura abarca todos los espacios (como sucede en otros lugares de América) de la vida del hombre dominicano tanto en lo material como inmaterial, en lo que es físicamente como en lo que hace, piensa y dice.

Por razones que históricamente son muy conocidas como es el caso de la colonización, y lo que en términos humanos esto significó, se funda este hecho como el dispositivo provocador de ese encuentro y fusión. No desarrollaremos en este momento este amplio e interesante tema, pero lo que si se quiere marcar aquí son algunos aspectos importantes presente en la cultura que tienen sus fundamentos en esos procesos que se dieron desde esa época, aun cuando todavía la República Dominicana no estaba definida como sociedad ni como cultura.

La cultura popular es un sector que produce y aporta cantidades de bienes culturales y artísticos como música, danza, literatura, plástica, carnaval y otras expresiones. ¿Pero por qué si esto es así todavía hay prácticas populares que con toda la potencia que poseen no se proyectan como otras? Porque hay prácticas que desde la época señalada viene arrastrando una carga de rechazo y condena como son las manifestaciones religiosas y espirituales del esclavo y todo lo vinculado a ellas. Practicas que, en el proceso como respuesta inteligente de supervivencia, fueron vestidas con las imágenes de la religión oficial. Es precisamente este aspecto religioso popular (como evolución de la espiritualidad del sector esclavo) o su relación con él la razón de porque hay manifestaciones populares que aun con la gran condición que poseen le cuesta proyectarse.

La religiosidad popular dominicana en sus distintas manifestaciones, santería, vudú, culto a los muertos y otras expresiones, cuentan con una inmensidad de practicantes y seguidores que la ejercen unos de manera más abierta o cerrada que otros de acuerdo con la zona geográfica donde vive. El culto Gagá es una de las variantes mencionadas que, aunque es una práctica religiosa joven comparada con otras (claro está, a partir que se registra su aparición en el país) avanza en una dirección de progreso y desarrollo que llama a la atención, no de manera alarmante, sino impresionante e interesante. La manifestación mágico-religiosa del Gagá en esa actitud de avance vence el rechazo y la marginalidad en la que siempre se han tratado de acorralar estas expresiones al tiempo que en esa mima trayectoria va planteando propuestas de formas artísticas.

Partiendo de dicho auge de crecimiento de esta realidad sociocultural dominicana es que ha surgido la motivación de estudiarla desde otro punto de vista del que hasta el momento ha sido estudiado. La antropología, sociología, la etnomusicología ha mantenido su atención en el Gagá y han dado a conocer todo lo desde esa disciplina es posible abarcar. Cuenta esta manifestación con un carácter que, entre otras cosas, la distingue y que cada vez más se fortalece y destaca como es el perfil escénico. Desde esta orientación estará enfocado el estudio develando en el Gagá todos sus componentes artísticos escénicos, sus usos y resultados a través del análisis comparativo y descriptivo. Este trabajo contará con el desarrollo de tres capítulos en los cuales se expondrán las bases teóricas que lo condujeron y sus sustentantes, así como el análisis y el producto resultante del mismo, procurando con este esfuerzo aportar un material con informaciones novedosas a partir de las que han sido arrojadas por otros campos de estudios.

Fundamentación teórica

Al hablar de ritos y ceremonia en la República Dominicana comparado con lo anteriormente dicho sobre ritos antiguos estamos refiriéndonos a algo muy reciente, esta es una sociedad que comenzó a formarse hace alrededor de 500 años, pero a pesar de ser, en comparación, algo tan nuevo el hombre de ésta como el de todas y hasta las sociedades más antiguas recurre

al mito y al rito como medio necesario para orientar la vida tanto en el plano espiritual, material, así como en lo individual y colectivo. Como es bien sabido, la realidad cultural de la isla es producto de la mezcla de etnias europeas, negros africanos y en menor proporción el nativo taino; española para la República Dominicana, francesa para Haití, con lo que se crea en todos los sentidos una mixtura de las distintas realidades que resultará una nueva realidad étnica y social en la isla. Dentro de esta realidad nueva, la clase oprimida por el poder colonizador y sometida a una vida amarga desde momento que fueron arrancados de sus tierras, y otros por haber nacidos ya dentro de ese contexto con descendencia y sello de esclavo o el del mulataje, acudirá a ese recurso al que acudió el hombre desde su etapa primitiva, ya no sólo para comprender el mundo, sino para soportarlo y aliviar al menos el espíritu.

La realidad cultural dominicana es rica, diversa en tanto está conformada a partir de distintas realidades culturales, como ya hemos dicho anteriormente y esta marca distintiva se destaca en todos los componentes de la sociedad y el ser dominicano. De igual manera este sello distintivo se acentúa, igualmente, en las creencias religiosas populares las cuales son variadas y responden a distintas situaciones de necesidades y distintos contextos espirituales. Tal es el caso del vudú dominicano que es una variedad dentro de la religiosidad popular y que también el mismo presenta otra variedad dentro de sí, la división petró que es la corriente de los luases más fuertes, agresivos, violentos, pero también eróticos y festivos. Dentro de esta división se encuentra el Gagá, expresión mágico-religiosa que tiene su centro de función en la zona de producción cañera, excepto en la provincia de Elías Piña. Los manifestantes o protagonistas de este culto son, en su gran mayoría, los pobladores de estas comunidades llamadas bateyes ubicadas dentro de las plantaciones de caña quienes son obreros que cortan y acarrean el producto agrícola. Estos son de origen dominicano, haitiano y dominico-haitiano.

Los rituales en los que enfocamos la atención en este momento son precisamente los que surgieron a partir de ese sector oprimido, los cuales portan las características de la realidad social a la que pertenecen. Este sector por razón de la función que desempeñaba, de mano de obra esclava, debía de ser numeroso para satisfacer la demanda del explotador y, por tanto, era mayoría, una mayoría de cualidad especial en todos los aspectos, sin escapar a esto las prácticas rituales que se fueron adaptando al nuevo contexto como mecanismo de sobrevivencia, del ser humano como de las creencias y espiritualidad. Sobre esta particularidad de adaptación que resultó siendo uno de los rasgos identitarios primordiales que Marta Ellen Davis lo acentúa diciendo que "[…] en la sociedad mulata que es la República Dominicana, la característica cultural principal es el sincretismo –fusión- con el grado de contenido cultural, europeo o bien africano, variado según grado cultural" (Ellen Davis, Voces del pulgatorio, 1981). Una fusión en todo el sentido y un sincretismo, sabio y creativo que en el plano espiritual enmascaró la espiritualidad y los elementos sagrados del oprimido con la espiritualidad y elementos del opresor. Una inteligente reacción que le permitió la manifestación y sobrevivencia, en medio de la condena y prohibición, a los ritos y ceremonias del esclavo, del mulato que eran considerados por el poder como diabólico, salvaje.

La celebración del Gagá responde a un calendario que inicia con la Cuaresma y termina con la Semana Santa, en primera parte, y retorna luego en agosto, septiembre o noviembre con una ceremonia de agradecimiento y de cierre de ciclo anual. Este comienza a partir del primer sábado de Cuaresma con ensayos del cuerpo de bailes, músico y coro y la ceremonia del levantamiento de la silla y luego en la semana santa es que tiene lugar la gran celebración. Ya con todos los preparativos se inician más importantes a partir de la noche del jueves santo, en esta se desarrolla la ceremonia de la silla compuesta por varios ritos como son; inscripción de los miembros del grupo, dibujos rituales en el piso, se le da de comer a los luases, oración de bendición y luego se levanta la silla acompañado de rezos, canto y música. Esto se hace como manera de renovar el compromiso con el grupo, los miembros suben a la silla y reafirman su responsabilidad. Músicos y coro tocan música en la enramada, espacio de reunión de la comunidad, mientras sucede otra ceremonia que se desarrolla en un lugar secreto donde está la palma, el árbol sagrado. Este solo acude los miembros más cercanos del Gagá y el dueño, quien dirige, para mantener la discreción. Llevan comida y bebida a los luases, clava siete clavos al árbol, se enciende el fuego sagrado que se mantendrá hasta el final de la celebración. Oración, canto y a partir de ese momento quedan liberados todos los seres.

A esto le sigue el bautizo de toda la indumentaria a utilizar; vestuarios, instrumentos, banderas y demás utilerías y otras ceremonias (Rosenberg, 1979). "

Metodología

Esta investigación es un Caso único –Global– Descriptivo.

Con este estudio de caso se busca "una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares", esta estrategia a su vez permite focalizar los esfuerzos en un caso único, como el Gagá de la Ceja, para describir de forma global su lógica de funcionamiento en el marco de lo escénico.

El método utilizado en la investigación es el etnográfico pues este "proporciona una vía de conocimiento a la cultura como totalidad compleja" (Rut Vieytes, 2009:56). Las herramientas para la recolección de los datos empíricos fueron la nota de campo a través de la observación participante, la entrevista en profundidad, así como la revisión de literatura.

Los datos recolectados fueron analizados de la mano de la teoría y con ello emanó un proceso de descripción del objeto de estudio, junto a una triangulación del Gagá dominicano como ritual mágico religioso popular y su vinculación con elementos de la puesta en escena.

Por la naturaleza cualitativa la investigación y partiendo de que se trata de un caso único donde la población es reducida el tipo de muestra utilizada fue la intencional, de allí que no se le dio espacio a la aleatoriedad en la selección, sino que se partió de una selección por un criterio estratégico (Ruiz Olabuénaga, 2003).

Al utilizar este tipo de muestreo se pudo acceder a los individuos con mayor carga de información sobre el fenómeno Gagá y su ritual.

Resultados

La religiosidad popular dominicana, más concretamente el vudú, se encuentra interrelacionada con otras formas de rituales antiguos, desde aquellos presenten en la etapa más primitiva del hombre, pasando por la antigua Grecia, como figura de máximo desarrollo social en su momento, llegando hasta la actualidad al culto del Gagá.

En las tres realidades mencionadas está lo que se podría señalar como eje común presente en todas ellas. En dicho eje se coloca el hombre sus necesidades de sobrevivencia, su relación con los poderes superiores de la naturaleza, lo divino y sobrenatural. La representación de los poderes a través de figuras antropomorfas con las que se relacionan y dialogan a través de celebraciones rituales, ceremoniales y fiestas sagradas. Además, está presente el relato mitológico como verdad que guía y sustenta las acciones y un sistema simbólico como herramienta expresiva.

Entren los cultos antiguos y el culto Gagá existen cantidades de relaciones con la cuales se podría desarrollar un volumen considerable enumerando dichas relaciones, pero entre todas estas nos acercamos en este momento a un caso particular que se destaca en el Gagá como son las relaciones entre el culto a Dionisio y el culto del Gagá dominicano.

Uno de los rasgos principales es que ambas celebraciones son un culto a la fertilidad y a la vida, coincidiendo a partir de este vínculo con distintas expresiones muy particulares de este tipo de culto. En cuanto las épocas de celebración están por un lado la primavera, tiempo de las Grandes Dionisias en el mes de marzo, tiempo también del Gagá que se desarrolla entre marzo y abril y luego se reúne en otra celebración que se llama El retorno, entre agosto y noviembre, en la que se agradece a las deidades todo lo que proveyeron durante el año; coincidiendo ésta con las Dionisias Rurales que, entre estas fechas, celebran la primera etapa de fermentación del vino.

Otro rasgo importante es la figura divina de cada ceremonia, la cercanía. En el Gagá la deidad principal es Papá Guedé o su representación sincrética San Elia o Barón de Cementerio. Es el señor del inframundo, pero también es el rey de la fertilidad, es representado por el falo fecundador y por el fuego principio y fin de la vida. En las celebraciones, en palabras de Alegria Pons (1993), El Barón hace presencia en posesión del cuerpo de un seguidor, es desinhibido con el tema del sexo, muestra su pene a los demás, se relaciona con los niños, las mujeres siendo las embarazadas sus preferidas. Baila, fuma, toma alcohol, tiene mucho sentido del humor, con sus expresiones obscenas causa mucha risa. Es amoroso y cruel, provee el bien y el castigo, permanentemente gira en el movimiento constante de vida muerte.

Dionisio proporciona la fertilidad de la tierra y alegría en los hombres, el falo representa al dios fecundador, éste es la representación de la vida al tiempo que también la muerte. El dios de la fecundidad es también el dios del inframundo. Hades el dios de los muertos, es el mismo Dionisio. Éste resurge de la muerte después de ser devorado por los Titanes, se mueve en los dos mudos. En sus celebraciones la desinhibición sexual y las expresiones obscenas son motivo de risa. Le agrada los niños y las mujeres un dios de la alegría de los hombres (Kerényi, 1998). Ambas figuras divinas, Guedé y Dionisio, mantienen bastante similitud: son masculino, el sexo del macho como símbolo del dios, representan la fertilidad, en su honor se sacrifican animales, celebran ceremonias y grandes fiestas. Representan el constante vaivén de la vida y la muerte.

Las celebraciones de los cultos del Gagá como los Dionisiacos se convierten en grandiosas fiestas. Las grandes Dionisias que se desarrollaban en la ciudad eran eventos majestuosos, desplegándose ellas un derroche de manifestaciones artísticas: música, baile, vestuarios, máscaras, elementos simbólicos, festivales dramáticos, Kerenyi (1998). El Gagá es el culto religioso popular dominicano de carácter popular (organizado y gestionado por la comunidad) más grande y artístico. Es música, baile, canto, vestuarios y elementos simbólicos vistosos y representaciones escénicas que se movilizan de un lugar a otro durante toda la celebración. Cuenta esta fiesta con la participan simultánea de diversos grupos de distintos lugares del país con lo que se crea una especia de festival.

En una y otra festividad existe una desinhibición ante la sexualidad y otros temas que limitan la libertad del participante, lo que en la cotidianidad sería obsceno aquí no es vito de tal manera ya que se enmarca en lo sagrado. En ambas manifestaciones abunda erotismo en la danza, música, la palabra y las relaciones entre participantes y la embriaguez pasa a ser un medio de conexión con el dios o el Luá en el Gagá, que da paso a un marcado matiz de desenfreno, transgresión y alegría.

Conclusiones

Después de haber analizado la manifestación popular mágico religiosa del Gagá desde una óptica distinta hasta la que al momento había sido abordada pasando de la mirada antropológica y sociológica a la artística al tiempo que se enlazó esta realidad con otras de tiempos y espacios lejanos y gracias al soporte teórico de distintos autores, así como la colaboración de portadores originarios se sustentó esta investigación en la que se ha llegado a las siguientes conclusiones:

La fuerza del Gagá, como manifestación escénica, está fundamentada en la ritualidad, como fuente desde la cual fluyen las energías que se expresan en la acción que permiten mostrar una verdad escénica a partir de la cual se pone en marcha la relación que se crea con el espectador.

El Gagá en la preparación de su celebración religiosa, agota todo un proceso de producción y montaje, similar a como lo haría una compañía o agrupación artística, con lo que se muestra una preparación y preocupación por presentar un resultado de una elevada calidad artística, que al mismo tiempo agrade a sus dioses, al creyente y al espectador.

Uno de los espectáculos populares más grandes realizados por las comunidades, después del carnaval, es el Gagá, dado que dura un tiempo de cuatro días, manteniéndose en función durante el día y la noche, movilizándose por distintos escenarios, además de que funciona de manera simultánea en distintas localidades a mano de diversas agrupaciones que llevan a cabo la celebración.

En el Gagá hay una conexión muy latente con la ritualidad más antigua, en la que se denotan dos aspectos importantes. Por un lado, se encuentra la presencia de la ritualidad originaria del hombre, manifestada en la cercanía y diálogo con la naturaleza y las divinidades y, por el otro, la relación hombre-espiritualidad, que tiene como resultado una práctica que se expresa con belleza, la cual se traduce en arte. Estos contextos dejan ver en el Gagá su condición de fuente artística.

El Gagá en la relación público-espectáculo tiene una condición especial, que lo distingue, y es que, dentro de su estructura escénica, donde interactúan todos los personajes, tiene un espacio que permite al espectador formar parte del espectáculo, con lo que pone en práctica una característica particular del sector social que origina esta manifestación como es su apertura a la integración.

La oferta artística que hacen los grupos de Gagá, a diferencia de agrupaciones artísticas, garantizan su permanencia por varias razones. En un primer lugar, por la calidad de lo que presentan, ya que a pesar de

que es algo que culturalmente lo tienen aprendido (danza, canto, música, interpretación de personajes) trabajan para perfeccionarse y ofrecer lo mejor. Por otra parte, los grupos por pequeño o grande cada año realizan una producción que supera la anterior: renuevan su vestuario, la utilería, instrumentos y otros. Los grupos sustentan los gastos de sus propias producciones, a partir de la autogestión y colaboración de los miembros, con lo que se logra alcanzar cierta independencia. Además, un rasgo de gran importa es el hecho de que, históricamente, estos tipos de agrupaciones han enfrentado las opresiones del poder, la condena y el rechazo por sus prácticas con lo que culturalmente se ha llegado a crear un mecanismo de resistencia para poder subsistir, y a los grupos contar con dicha fortaleza son pocas las dificultades que pueden detenerlos.

Con la orientación de los estudios sobre el Gagá hacia el enfoque de su carácter escénico se enriquece el campo de estudios de las artes escénicas en República Dominicana (que es muy escaso) y sobre todo se importantiza y se garantiza la difusión de esta práctica producto de la realidad popular dominicana.

Referencias bibliográficas

Alegria Pons, J. F. (1993). Gagá y Vudú Dominicano. San Juan Puerto Rico: El Changó Prieto.

Andújar, C. (2007). Identidad cultural y religiosidad popular. Santo Domingo: Editora Búho.

Baring, A., & Cashford, J. (2005). El Mito de la Diosa. Madrid: Ediciones Siruela, S.A.

Botero, F., & Endara, L. (19 de marzo de 2017). Mito, rito y simbolo. Obtenido de http://dspace.unm.edu/bitstream/handle/1928/11777/Mito%20rito%20s%C3%ADmbolo.pdf.

Cassirer, E. (2005). El Mito de Estado. Mexico: Colección Fondo de Cultura Económica.

Cassirer, E. (21 de marzo de 2017). Antropología filosófica, Intr. a una filosofía de la cultura. Obtenido de http://ens9004.mza.infd.edu.ar/sitio/upload/6-_CASSIRER_E._-_LIBRO.PDF.

Deive, C. (1996). Vudú y magia en Santo Domingo. Santo Domingo: Fundación Cultural Dominicana.

EFE. (11 de abril de 2006). Gagá, herencia africana en Semana Santa dominicana. El Caribe.

Ellen Davis, M. (1981). Voces del pulgatorio. Santo Domingo: Ediciones Museo del Hombre Dominicano.

Ellen Davis, M. (1990). La otra ciencia: el vudú dimunicano como religión y medicina populares. Santo Domingo: Editira universitaria UASD.

Elsenhardt, M. K. (1998). Buiding theories from case study research. Acdemy of Magnament Reviw.

Fernandez Uriel, P. (2002). Historia antigua Universal II. El mundo griego hasta la segunda. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Garcia Gual, C. (2016). Introducción a la mitologia griega. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Graves, R. (2007). Los mitos griegos. Bacelona: Editorial Ariel, S. A.

Guerrero, G. (26 de mayo de 1989). El rito superticioso de los gagases. Hoy.

Kerényi, K. (1998). Dionisios, raíz de la vida indestructible. Barcelona: Herder Editorial, S.L.

Kerényi, K. (2004). Eleusis. Madrid: Ediciones Siruela, S.A.

Macgowan, K., & Menitz, W. (1966). La escena viviente, historia del teatro universal. Buenos Aires: Editora universitaria de Benos Aires.

Malinowski, B. (20 de marzo de 2017). Magia, ciencia y religión. Obtenido de https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/malinowski-bronislaw-magia-ciencia-y-religion.pdf.

Merlino, A. (2009). Investigación cualitativa en ciencias sociales. Argentia: Editorial Cengage Learnig.

Metreaux, A. (1958). Vodu. Librerie Calimand.

Oliva, C., & Torres Montreal, F. (2006). Historia basica del arte escénico. Madrid: Huerta I. G., S.A.

Pavis, P. (1998). Diccionario del teatro. Baecelona: Paidós.

Pavis, P. (2,000). El análisis de los espectáculos. Barcelona: Paidós.

Radic, M. (01 de abril de 2017). Teoría del ceremonial. Obtenido de http://fama2.us.es/fco/laurea/laurea1.123.pdf.

Rappaport, R. A. (2016). Ritual y Religión en la formacion de la humanidad. España: Ediciones Akal, S. A., 2016.

Rosenberg, J. (1979). El Gagá religión y sociedad de un culto dominicano. Santo Domingo: Editirial de la UASD.

Rosenberg, J. (2001). El Gagá: reflexiones. Museo del hombre dominicano Voletín vol. 30, 89-95.

Tejeda Ortiz, D. (2013). El vudú en Dominicana y el Haiti. República Dominicana: Editora Mediayte, S.R.L.

Zouain, Z. (17 de abril de 2001). June Rosenberg explica el Gagá. La información, pág. 7D."

Estrategias docentes reflexivas en la formación inicial del maestro de Educación Física. Búsqueda Sistemática.

Sandy Reynaldo Portorreal García

Introducción

El presente trabajo de investigación asume la búsqueda sistemática de documento relacionado con el tema "Estrategias docente reflexiva en la formación inicial del maestro de educación física en las universidades ISFODOSU y UASD, República Dominicana, durante el semestre 2018-2". El objetivo de este estudio es determinar las estrategias utilizadas en las prácticas docente reflexiva en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Esta investigación se fundamenta en los planteamientos y reflexiones realizadas por Dewey, Schön y otros; quienes han aportado sobre esta temática fundamentando así las teorías que dan sustento a la práctica reflexiva en la formación de los futuros docentes. Este trabajo de revisión o búsqueda sistemática implicó a cinco de las bases de datos preseleccionadas (Dialnet, Eric, Spocus, SPORTDiscus y Web of Science) sobre las cuales se realizó el proceso. Se generaron las palabras claves tomando en cuenta el tema de estudio, como fueron: reflexión, educación física, estrategias, práctica y enseñanza reflexivas. De estas se generó una fórmula: reflexi* AND "educación física" AND ("practica reflexiva" OR "enseñanza reflexiva" OR "estrategia reflexiva"). Entre los principales resultados evidenciados se pudieron notar los procesos seguidos para discriminar en cada base de dato, tratando de mantener la coherencia de actualidad, rigor científico y pertinencia. El resultado de la búsqueda sistemática arrojó 1363 resultados en las bases de datos, los cuales se presentan en tablas, donde se detallan el proceso de discriminación de acuerdo con los criterios por: artículos, fecha, idioma, materia, título, Abstract, contenido y duplicidad, dando los resultados finales y la inclusión de otros que se agregaron por búsqueda manual.

Fundamentación teórica

En el ámbito educativo existe controversia sobre el concepto de práctica reflexiva, su aplicación y su efectividad; sin embargo, las investigaciones de los últimos años han abordado el tema de manera constante y sistemática, pero los diferentes especialistas en este tema no se ponen de acuerdo en un concepto ampliamente aceptado.

En sentido general el tema presenta ambigüedades, y aún más al tratar de vincularlo a un área específica como es la formación inicial del profesorado en Educación Física. El objetivo de esta revisión sistemática es buscar los fundamentos teóricos sobre el tema práctica docente reflexiva en la formación inicial del profesor de Educación Física, que se realizará en las universidades: Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

La enseñanza reflexiva es un método de enseñanza por indagación en el que los docentes ayudan o guían a sus alumnos para construir nuevos conocimientos a partir de las experiencias en la práctica (da Costa, González Valeiro, y González Villalobos, 2016). La reflexión es una forma holística de comprender y responder a los problemas del proceso enseñanza aprendizaje, una forma de ser docente; y, en general, a través de la reflexión se pueden llegar a entender las posibles causas, medir sus efectos y entender las consecuencias de los problemas que ocurren en el aula.

La realidad de la educación, en sentido general, se ve determinada por deficiencias notables en el rendimiento escolar en todos los niveles en el contexto internacional, así mismo, se observan los resultados de las Pruebas Pisa donde se investigaron 72 países y economías, en varias asignaturas, quedando la República Dominicana en el último lugar en cuanto a rendimiento educativo (OCDE, 2016).

De esta realidad no escapan las universidades dominicanas, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña –ISFODOSU- y la Universidad Autónoma de Santo Domingo -UASD-, como instituciones estatales y las de mayor formación de docentes de Educación Física del país, donde se evidencian deficiencias que afectan el proceso reflexivo, tales como: pocos espacios para la reflexión, clases expositivas y poco creativas, uso de estrategias y métodos que no promueven un accionar crítico, técnicas de trabajos inadecuadas que dificultan la autonomía de los aprendizajes, falta de actitud abierta a la reflexión y a la creatividad, falta de una cultura de reflexión sobre sus prácticas docente, entre otras.

Ambas universidades se ven afectadas por situaciones que parecerían ser diferentes, de acuerdo con sus naturalezas y características; sin embargo, tienen elementos que las relacionan fundamentalmente para esta investigación, ya que en ambas imparten clases, en gran medida, los mismos docentes.

Metodología

La revisión sistemática de la literatura para este trabajo se ha organizado en base a la sistematización de los artículos obtenidos en las bases de datos Dialnet, Eric, Scopus, SportDiscus y Web of Science, usando combinaciones de las siguientes palabras clave: reflexión, educación física, estrategias reflexivas, práctica reflexiva, enseñanza reflexiva.

La selección de los artículos se efectuó tomando como criterio de exclusión que fueran artículos científicos, el periodo de los últimos cinco años (2014-2018), por el idioma, por el título de acuerdo con el objeto de estudio, por el análisis de los resúmenes y finalmente por el texto completo. El análisis de los documentos se realizó bajo el método inductivo, generando categorías para identificar patrones de conductas y discrepancias entre las diferentes teorías tratadas en el marco conceptual. Los resultados fueron estructurados en tres categorías esenciales: experiencias y estrategias, teorías vinculadas al objeto de estudio y actualidad científica de los datos.

Para realizar la búsqueda sistemática se hizo necesario revisar artículos académicos sobre el tema, con lo cual se pudieron adquirir un conjunto de palabras claves que permitieron ir construyendo una fórmula general que fue procesada hasta lograr una que se ajustara a las necesidades específica de esta investigación.

Las palabras claves: reflexión, educación física, estrategias reflexivas, práctica y enseñanza reflexivas. Estas fueron traducidas al inglés, ya que fue necesario hacer búsqueda en dicho idioma, debido a que la mayor parte de investigaciones se hacen en él. La fórmula se generó a partir de la articulación de estas palabras, como se puede ver a continuación:

reflexi* AND “educación física” AND (“”practica reflexiva”” OR “”enseñanza reflexiva”” OR “”estrategia reflexiva””)

reflection* AND “”physical education”” AND (“”teacher training”” OR “reflexive strategies” OR “reflective practice”)

Resultados

La búsqueda se organizó fundamentalmente en torno a documentos sobre investigaciones, acerca de las teorías de la práctica reflexiva, la enseñanza reflexiva y mediciones de la reflexividad que presentan los autores, asumiendo énfasis a los encontrados en los últimos cinco años. Se prestó real importancia sobre los avances en la construcción científica de las teorías del enfoque del docente como profesional reflexivo, con resultados todavía incipientes, surgimiento de tendencias sobre la opción por un mayor o menor andamiaje de la experiencia reflexiva generadas por los docentes en sus clases y la aparición de nuevas metodologías y de la incorporación a nivel de reflexión teórica.

Al analizar los resultados de los diferentes autores fue necesario clasificar en dimensiones y que fueron organizadas en una matriz de relación. Así mismo, se hizo necesario vincular las reflexiones y hallazgos de estos para poder obtener una línea de ideas que permitió coherenciarlos entre ellos y a partir del objeto de estudio de esta investigación.

La primera de estas dimensiones fue “la reflexión y práctica docente” en la cual cuatro de los autores Ruiz y Bueno (2015), Tsangaridou y Polemitou (2015), Lamb (2016) y Mooney y Hickey (2017), lo abordaron de manera que se establece una relación teórica sobre este particular al plantear la relación entre la reflexión y la práctica docente, donde se busca que los alumnos en formación recurran de manera crítica y pre-reflexiva a las disposiciones sobre la práctica para obtener, por parte de los docentes, mejores resultados.

En esta se busca que, tanto el docente cómo el alumnado, estén en ánimo de cuestionarse sobre las teorías que sustentan a las acciones que se realizan. Estas reflexiones previas permiten tener ideas más claras sobre lo que se espera obtener como resultado de la reflexión y la práctica; dando así sentido a lo que ven durante las secciones de clases, y con esto desarrollar recursos intelectuales.

Otro elemento que se sitúa de manera predominante en los documentos es la incorporación de actividades de enseñanza reflexiva como parte de su práctica pedagógica, y hacer de esta más efectiva.

Sobre la dimensión "los procesos de formación" se analizaron los planteados por ocho documentos Muñoz, Rossi y Riveros (2017), Cordoba (2016), da Costa (2016), Hyndman y Pill (2016), Knowles, Gilbourne, Cropley, Eds y Cropley (2015), Martin-Pérez y Barba (2016), Ruffinelli (2017) y Juri (2015), donde se ve esta desde la óptica del proceso de preparación para la profesión docente, donde se debe asumir una formación de desequilibrio y de cambio de práctica, presupuestos y desaprender lo que se tiene por verdades asumidas.

Asumen, estos autores, de manera general que estos deben adquirir una formación profesional y una cultura de desarrollo, implicándolo en las discusiones sobre los resultados de sus prácticas. Pues, al asumir una formación reflexiva deberán estar preparados para propiciar la reflexión como camino para mejorar su propia práctica docente.

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo 1: determinar las propuestas metodológicas que definen la enseñanza reflexiva en la formación inicial de los docentes.

Se pudo determinar que las y los docentes deben asumir la práctica reflexiva con todos sus componentes en procura de formar docentes críticos y reflexivos. La observación de los docentes universitarios y el uso de metodologías reflexivas las cuales demostraron usarla de manera deficiente y hasta inconsciente.

Sobre el objetivo 2: identificar y clasificar el uso de las estrategias reflexivas utilizadas en la formación inicial de los docentes de Educación Física. Con relación a este objetivo se pudo analizar y clasificar las estrategias utilizadas por los docentes y los resultados que se esperan de su aplicación. Esta clasificación a partir de las observaciones y la recogida de datos directamente de estos ya sea por su observación o por el cuestionario.

En relación con el objetivo 3: analizar la relación entre la enseñanza reflexiva y la enseñanza de la práctica motriz en la formación inicial del docente de Educación Física. Con la relación entre la práctica reflexiva y la práctica motriz fue necesario indagar profundamente al percibirse poca relación consciente en el ejercicio profesional de los docentes de Educación Física.

- De acuerdo con el objetivo 4: comprender la casuística del uso de las estrategias de enseñanza reflexiva utilizada por los docentes identificados como reflexivos. Al observar a los docentes considerados reflexivos, de acuerdo con su ejercicio profesional, se analizaron los casos de manera particular.

Referencias bibliográficas

Alonso, M. C., Gómez Alonso, M. T., Pérez Pueyo, Á., y Gutiérrez García, C. (2016). Errores en la intervención didáctica de profesores de educación física en formación: perspectiva de sus compañeros en sesiones simuladas. Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación, (29), 229–235.

Cordoba Jimenez, T., Carbonero Sanchez, L., Sanchez Aguayo, D., Inglada Moreno, S., Serra Figueroa, M., Blasco, M., … Ivanco Casals, P. (2016). Cooperative Physical Education, In-service Teacher Education and professional development. From the collective writing to a shared life story. Retos-Nuevas Tendencias En Educacion Fisica Deporte Y Recreacion, 2041(29), 264–269.

da Costa, F. C., González Valeiro, M. A., y González Villalobos, M. F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. / Innovation in teacher training on physical education. Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación, (29), 251–257.

Huntley, E., Cropley, B., Gilbourne, D., Sparkes, A., y Knowles, Z. (2014). Critical issues for the development of reflective practice in the sport and exercise sciences. Reflective Practice, 15(6), 863–876. https://doi.org/10.1080/14623943.2014.969695

Hyndman, B. P., y Pill, S. (2016). The Influences on Teaching Perspectives of Australian Physical Education Teacher Education Students: The First-Year Influences on Teaching Perspectives Exploratory (FIT-PE) Study. Australian Journal of Teacher Education, 41(5), 21.

Juri, N. (2015). El Profesional Reflexivo. Atena, (Año XI-No 12-noviembre 2015), 108.

Kenneth, M., y Liston, D. (1987). La práctica docente reflexiva Raíces históricas de la enseñanza reflexiva 1. Wordpress, 8–18.

El cortometraje herramienta que favorece el trabajo en equipo.

Carmen Mata

Introducción

Esta experiencia nace en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña cuando se impartía el Taller de Cineforum. La situación problema que se encontró fue que un grupo de estudiantes de formación docentes de distintos lugares presentaban costumbres, comportamiento, manera de pensar y actuar diversas. Se presentaban muchos conflictos entre ellos para trabajar en equipos, no querían interactuar con otros, más bien se aferraban a sus compañeros, no querían formar parte de otros grupos.

Algunos expresaban que eran muy inteligentes y que ya se entendían, alegando razones para no justarse con otros distintos o en el peor de los casos para trabajar solos.

Al momento de la conformación de los grupos existían lideres ya fijos y se hacía lo que ellos sugerían, se evidenciaba una especie de dictadura asumida, además mostraban poco interés por el taller expresando que era una pérdida de tiempo y que esto no aportaba nada para sus fines educativos, más bien les quitaría tiempo para realizar sus tareas.

No obstante, les encantaba utilizar sus celulares de forma constante y se distraían revisando diversos contenidos, de manera especial observando vídeos.

Objetivos:

- Producir cortometrajes con fines educativos que sirvan de herramientas pedagógicas y a su vez promuevan de forma creativa el trabajo en equipo.
- Fomentar el uso de programas audiovisuales para producir filme de manera creativa.
- Promover el trabajo en equipo a través de la filmación de temática sociales.
- Valorar los medios de comunicación social como elemento para formarse en colaboración.

Fundamentación teórica

Hoy en día se vive en la era de la visualización, es decir, el mundo se despliega cada vez más hacia la imagen, esto lleva a los seres humanos a un concepto de supremacía visual tal como dice la frase “una imagen vale más que mil palabras”; esto es perfectamente aplicable en los procesos educativos.

Al parecer, la memoria está muy relacionada con la vista, y los estudios demuestran que las personas sólo recuerdan un 10% de lo que oyen y un 20% de lo que leen, pueden recordar un 80% de lo que ven. Además, está demostrado que el 93% de la comunicación es no verbal, ya sea a través de imágenes, gestos, imágenes, dibujos y vídeos. Este último suele llamar la atención de los estudiantes, de manera especial los cortometrajes, que son películas breves o cortas; son un filme aproximadamente de treinta minutos o menos.

Hoy en día los estudiantes, gracias a que los dispositivos tecnológicos son más comunes y accesibles, pueden rodar sus propios cortometrajes sin tantos recursos técnicos ni económicos. Con sus dispositivos móviles, cámaras de uso doméstico y algún software libre y gratuito pueden editar diversos videos para de esta forma crear un cortometraje de manera fácil, sencilla y rápida.

En relación con lo anterior se defiende la postura de Sancho y Hernández (2006) sobre que “el empleo de las TIC permite respuestas diversas, ya que admite distintas tipologías de presentación de la información, formas diversas de expresión y aprendizaje a través de variadas formas de participación, como respuesta a la complejidad de las facetas del aprendizaje y la enseñanza”.

El Cortometraje como herramienta pedagógica fomenta el trabajo en equipo, ya que amerita procesos de comunicación, coordinación, complementariedad, compromiso y confianza para lograr la meta del video, lo cual desarrolla el aprendizaje autónomo, la curiosidad natural, el pensamiento creativo, el juicio crítico, la autocrítica y autoevaluación, la autoestima, las relaciones personales y la inclusión a través de una metodología colaborativa. Según Johnson et al. (2013) el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan

juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Por otra parte, las TIC, en el campo educativo y vinculadas a estructuras de la actividad cooperativa, abren un gran abanico de usos que favorecen la inclusión (Martín y Onrubia, 2011).

Metodología

La metodología utilizada fue activa, participativa y colaborativa siendo los propios alumnos los que determinaban las acciones para lograr la meta final. Se orientó hacia el cambio actitudinal, fomentando la comunicación, el diálogo, el debate y la interacción entre el alumnado, fomentando en todo momento la relación personal y el consenso

Resultados

Tras el análisis de los datos, los resultados obtenidos muestran que:

Los estudiantes responden muy motivados a las actividades realizadas en equipos y se disminuyeron los conflictos entre ellos. Existe mayor motivación en referencia al proceso de enseñanza y mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes están más motivados, se distraen menos ya que se sienten implicados en el proceso de E-A. Hacen las actividades y se disminuyen los conflictos, esto provocó que adquisición y construcción del propio conocimiento y del equipo.

La creatividad de estos alumnos fue mejorando. Los resultados académicos fueron más satisfactorio, ya que todos los implicados asumen y se sienten comprometidos con lo que están haciendo y no ven esto como una pérdida de tiempo, sino como un resultado de un aprendizaje para la vida.

Se crearon varios cortometrajes que sirven de referencias a docentes, alumnos y comunidad general para trabajar temáticas de carácter social. Esto promueve la mejora del trabajo en equipo, el fomento de las habilidades duras y blandas que son tan importantes para los futuros docentes, ya que el trabajo en equipos colaborativos les ayuda a conocerse mejor y estrechar lazos de amistad.

Se realizó una amplia profundización en la educación en valores a través de los cortometrajes que se crearon, lo que repercute de forma directa en las actitudes de cada uno de los involucrados. Se promovió la apertura e iniciativas como parte de la toma de decisiones de cada uno de los estudiantes, en el cual buscaban que cada uno con el apoyo de los otros desarrolle sus capacidades de liderazgo.

Finalmente, los estudiantes afirmaron que este proyecto fue de gran motivación y novedoso, porque sus videos tenían un fin pedagógico, social y personal.

Conclusiones

En relación con los objetivos planteados, las conclusiones de la experiencia reflejan que:

El uso de la técnica del cortometraje como herramienta pedagógica para el fomento del trabajo en equipo desarrolla las potencialidades en el alumnado de gran manera, esto se ve reflejado cuando en las prácticas de aulas se impulsan de formas colaborativas.

La aplicación de una metodología activa, con elementos que le llame la atención al alumnado y que involucre las TIC, fomenta de forma real un aprendizaje por competencias, mejora los procesos académicos, personales y sociales.

El cortometraje, permite la combinación de tareas relacionadas con distintas áreas y el uso de las TIC. Esto implica la realización de tareas diversas que exigen diferentes habilidades, siendo un entrenamiento apropiado para fomentar el trabajo en equipo.

Es importante el papel del docente como mediador de experiencias de aprendizaje en un ambiente que utiliza la interacción para favorecer la creatividad en los alumnos en un contexto libre donde se puedan expresar, usando lo que tienen a su alcance para el desarrollo de los valores sociales.

Esta propuesta invita a nuevas experiencias, ya que los resultados confirman los beneficios del cortometraje como herramienta pedagógica que fomenta el trabajo en equipo en el proceso educativo.

Referencias bibliográficas

Johnson, D. (2013). La cooperación en las clases (9th ed.). Madrid: Graó.

Manzano, B. (2015). El desarrollo de la competencia digital en la normativa curricular española. Serviluz, 31 (1), 828-850. Venezuela: Universidad del Zulia.

Martín, E. y Onrubia, J. (2011). Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza. Madrid: Graó.

Ricoy, Mª C., Feliz, T. y Sevillano, Mª L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. Educación XXI, 13 (1), 199-219.

Sancho, J. y Hernández, F. (2006). Tecnologías para transformar a educación. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Tárraga, R., Sanz-Cervera, P., Pastor, G. y Fernández, Mª.I. (2014). Herramientas TIC para la intervención educativa en estudiantes con altas capacidades. Un estudio de caso. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM), 30. [http://www.pangea.org/dim/ revista 30.htm]

Fernández, A y Barreira, J. (2017) El cortometraje como herramienta innovadora para el alumnado con altas capacidades en Educación Primaria: Universidad de Vigo, España http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1962/2457

Implementación de estrategias psicopedagógicas para el aprendizaje de la lectoescritura en Tercer Grado.

Francia Rodríguez

Introducción

El proceso de la lectoescritura es la capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente, pero también constituye un proceso de aprendizaje en el cual los docentes pondrán énfasis durante la educación inicial a través de diferentes actividades de conciencia fonológica, desde las cuales los docentes motivan a los estudiantes a desarrollar competencias para la vida durante el trabajo cotidiano que realizan en las escuelas primarias. Es una herramienta muy necesaria para resolver diversos problemas de comunicación que se le pudieran presentar a lo largo de su existencia.

La situación problemática se confirma a través de la técnica del triple diagnóstico, en el cual se realizó con el equipo de gestión, personal docente y el estudiantado. Con el triple diagnóstico se evidencia la situación problema del aprendizaje en el estudiantado del Tercer Grado de Primaria de la Escuela Limonal Arriba. Por cuanto, se hace útil para realizar acciones que vayan cambiando el proceso del aprendizaje que pueda estar de acuerdo con la realidad, también podemos decir que se caracteriza por ser un método que parte de conocimiento integral de los distintos agentes que están presentes en la realidad.

Fundamentación teórica

La psicopedagoga Mariana Narvarte plantea que la lectoescritura es una adquisición de la técnica descifrado de una palabra o texto, mediante la transcripción gráfica del lenguaje oral, utilizando las habilidades cognitivas, sensoriales y motoras que posibilitan este acto.

La escritura es un componente especial de la cultura, el primer paso del aprendizaje de la lectoescritura es que el niño la tome como representación gráfica del lenguaje hablado.

La base curricular del nivel básico dominicano expone que la lectura debe utilizarse para el disfrute personal, como recurso de aprendizaje para resolver problemas concretos, por lo que el estudiante a través de la lectura pueda motivarse a desarrollar cierta capacidad que le permita interesarse por la lectura para su crecimiento académico y personal.

Según Milagros Concepción, la comprensión lectora es la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito.

Además, la falta de un buen clima del aula influye en el rendimiento escolar de los estudiantes lo cual provoca en ellos: desinterés, cansancio, indisciplina, falta de participación y bajas calificaciones al final de cada contenido.

Atender a la distribución y el uso del tiempo, establecidos para realizar las actividades diarias en los momentos de la clase, evitando momentos en que el estudiante está desocupado.

Por otro lado, el proceso de aprender hacer conlleva elementos claves para el desarrollo de la lectura y la escritura, esta realidad motiva al equipo investigador a proponer factores que intervienen para el bienestar de los estudiantes. El aprendizaje de la lectoescritura involucra distintas variables que facilitan el proceso. Estas conjugadas son las claves para una mejor alfabetización del estudiante, unidos estos factores a la metodología utilizada, un entorno familiar, social o cultural, favorecen para enseñar la lectoescritura. Entre los factores están: comunicación afectiva, ambiente áulico con intención psicopedagógica, uso de las tics, motivación intrínseca y extrínseca, disciplina positiva, resolución de conflictos, trabajo cooperativo, la autoestima.

Metodología

Para la investigación que nos ocupa el modelo seleccionado es el modelo de Kemmis, puesto que para la realidad a investigar y las características de esta es la que permite una adecuada intervención por las premisas que tiene este modelo. Este modelo elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación.

El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una

mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

Los sujetos de este estudio son los estudiantes de Tercer Grado de la Escuela Primaria Limonal Arriba, en este curso hay 19 estudiantes, la edad oscila entre 8 y 13 años. El objeto de estudio es la implementación estrategias psicopedagógicas para el aprendizaje de la lectoescritura para la mejora del aprendizaje en los estudiantes de Tercer Grado de la Escuela Primaria Limonal Arriba.

Resultados

De mejora o innovación

En cuanto a la experiencia obtenida durante el empleo de la fase de acción en la investigación cualitativa realizada en el Centro Educativo Limonal Arriba, la consideramos satisfactoria debido a que se cumplieron la gran parte de los objetivos y los estudiantes participaron en las actividades con la lectoescritura como mejora del aprendizaje, consideramos que se evidenció un cambio, un progreso en los estudiantes por lo que es de mejora y de innovación porque ha sido una experiencia novedosa en el centro.

Este se pudo constatar por la acogida que estudiantes mostraron durante todo el desarrollo de las actividades realizadas y los distintos temas impartidos, estos dieron origen a que ellos se interesaran por el aprendizaje de la lectoescritura.

Formativos para las personas implicadas

Después de ejecutarse esta práctica se evidencia un cambio de actitud en los estudiantes con respecto al aprendizaje de la lectoescritura y con relación a su conducta dentro y fuera del aula, muestran interés en las actividades y en los temas abordados, manifiestan alegría, entusiasmo, respetan más el orden, más receptivos a la hora de compartir los materiales, son más tolerantes por lo que hay menos agresiones; por otras parte en relación a las investigadoras, los resultados obtenidos hasta el momentos son favorables las cual favores a nuestras practica educativas y en los logros de los estudiantes la maestra comenta que la práctica ha valido la pena, que se siente muy agradecida con el equipo, que esta ha tenido un valor excepcional.

Vinculados a la práctica a la política educativa

Las Políticas Educativas en la República Dominicana y su Impacto en la Sociedad, hemos aprendido en el proceso educativo, las leyes aplicadas y dirigidas por las políticas que ha implementado el MINERD, las cuales van a favor del desarrollo de la nación. La puesta en marcha de estas intervenciones está dirigida a la mejora del aprendizaje y, por consiguiente, a la calidad de la enseñanza, y este es el objetivo fundamental de las políticas educativas, por lo que esta experiencia debe trascender más allá de este centro educativo y de las personas involucradas en la práctica de investigación.

Conclusiones

Los estudiantes participaron de una forma productiva, animada y entusiasta en su mayoría, integrándose a las actividades realizadas y esperándonos con alegría. Finalmente, se puede concluir que, si se proporcionan las estrategias psicopedagógicas apropiadas y se planifican temas, actividades y estrategias innovadoras, de una manera dinámica, en especial haciendo uso de las TICS, que es una estrategia innovadora para la mejora del aprendizaje. Gracias a esta estrategia los estudiantes experimentaron cambios positivos relacionados con el aprendizaje de la lectoescritura y su conducta en el centro educativo. La actitud de las investigadoras contribuyó a que ellos experimentaran un mayor interés por el aprendizaje.

Además, al terminar cada acción se realizaban con los estudiantes una valoración del proceso para que estos manifestasen su sentir, esto ayudó a que, en cada práctica, los temas, las actividades y las estrategias planificadas se realizasen basados en las necesidades de los estudiantes para así lograr la mejora del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/3217/TPED_LagunaVergaraClaudia_2014.pdf?sequence=1 recuperado 02-julio-2018

Mendoza y Acevedo, (2014) República Dominicana, Santiago, Licey. Con el tema de investigación acción Desarrollo de estrategias y actividades complementarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes de 3ero B, Escuela Básica Limonal Abajo, Licey al Medio, Santiago.

Ardila, M & Cruz, L. (2014). Estrategia Didáctica para desarrollar Competencias Lectoescrituras en estudiantes de primer grado de primaria, Universidad del Tolima. Recuperado de http://repository.ut.edu.co/bitstream /001/1148/1/RIUT-BHA-spa-2014-Estrategia%20did%C3%A1ctica%20para%20de sarrollar%20competencias%20lectoescritoras%20en%20estudiantes%20de%20primer%20grado%20de%20b%C3%A1sica%20primaria.pdf

Alonzo S., M. (2016) Ventajas para los niños de trabajar en grupo. Porque debemos fomentar el trabajo en grupo en la infancia. Recuperado de https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/ventajas-para-los-ninos-de-trabajar-en-grupo/ el día 21 de junio del 2019

Romero, L. (s.f.) El Aprendizaje de la Lecto-Escritura. Recuperado de la fuente http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf el día 19 de junio del 2019

Guillén, J. (2012) La motivación en el aula. Recuperado de la fuente https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/05/09/la-motivacion-en-el-aula/ el día 20 de junio del 2019.

Estrategias de aprendizaje efectivas para el logro de Competencias Tecnológicas en la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA).

Yanet Jiminián

Introducción

Las competencias tecnológicas hacen alusión al desarrollo de habilidades en el uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que hoy es tan importante en el desarrollo de los profesionales y en la actual sociedad del conocimiento, ya que ha modificado profundamente todos los ámbitos, sin embargo no ha tenido igual impacto a nivel educativo, esto se debe a diferentes factores, entre ellos, está la resistencia del maestro al cambio, a innovar en su práctica educativa, ya sea por comodidad, por falta de motivación o por falta de competencia en el área, por lo que la integración de las TIC en los entornos educativo es un reto, para esto es fundamental la formación y capacitación de los docentes, donde se implementen estrategias de aprendizaje efectivas.

La presente práctica se llevó a cabo en la asignatura de Tecnología de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación, tuvo como objetivo contribuir al desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionado con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de manera que puedan usarla para potencializar su accionar en el ámbito educativo. La metodología de trabajo fue activa-participativa.

La experiencia en la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación que cursan los participantes de la Maestría de Ciencias de la Educación, mención Gestión de Centros Educativos, fue muy enriquecedora, ya que impactó directamente su quehacer docente y su desarrollo como futuro gestores, a partir de los conocimientos y habilidades relacionado con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación que fueron implementadas durante esta asignatura.

Fundamentación teórica

Competencias para desarrollar en la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación.

Las competencias tecnológicas se refieren al desarrollo de habilidades en el uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En cada uno de los programas que se ofrecen en la UAPA se define el perfil que se desea materializar en el egresado, y en cada asignatura se definen las competencias concretas a desarrollar según los contenidos que se tratan, de modo que contribuyan al logro del perfil.

En la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación se especifican las competencias a desarrollar en los alumnos, estas son las siguientes:

- Comprende el uso de las tecnologías de información y comunicación en la educación para mejorar los procesos.
- Utiliza herramientas tecnológicas en la gestión de información para sus prácticas docentes.
- Identifica y utiliza los medios de comunicación para la eficientización del proceso docente.
- Maneja las herramientas de internet para el acceso a las informaciones educativas.
- Aplica los conocimientos adquiridos en el desarrollo de proyectos de tecnologías en beneficio de su comunidad.

Estrategias de Aprendizaje efectivas

La implementación de las estrategias de aprendizaje son parte fundamental de la labor del docente, con las mismas es que los alumnos pueden desarrollar sus capacidades y competencias que le servirán como futuros profesionales para dar respuesta a las situaciones problemáticas que se les presente en su entorno laboral y personal.

Según Frida y Hernández (1999) citado por Reyes (2016), las estrategias de aprendizajes son procedimientos, pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos, son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.

Por lo que se puede concluir que las estrategias de aprendizajes son el conjunto de técnicas, actividades y medios que tienen como propósito guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje para que este sea más efectivo.

Sevillano (2004) citado por Reyes (2016, p.32) dice que "en las estrategias innovadoras, de cara a favorecer la significatividad de los aprendizajes, el profesor facilita al alumnado información suficiente y clara que le permita en cada momento conocer qué es lo debe hacer, por qué, para qué, qué es lo que se va a trabajar, en cuánto tiempo y con qué medios y recursos".

Para que una actividad de un alumno sea considerada como estrategia, el alumno debe: realizar una reflexión sobre la tarea, planificarla y saber lo que va a hacer y contar con los recursos, es capaz de realizarla por sí solo, sabe evaluar su actuación, tiene mayor conocimiento una vez acabada una tarea para que pueda volver a utilizar esa estrategia.

Las estrategias de aprendizaje (basada en Pozo, 1990), citadas por Reyes (2016), se clasifican en: estrategias de elaboración y de organización.

Las estrategias de elaboración se fundamentan en crear relaciones entre los conocimientos nuevos y los conocimientos previos. El escribir lo que deseamos aprender es una de las mejores técnicas de refuerzo de memoria.

Las estrategias de organización se fundamentan en agrupar la información para que sea más sencilla para estudiarla y comprenderla. El aprendizaje en esta estrategia es muy efectivo, porque con las técnicas de: resumir textos, esquemas, subrayado, mapas conceptuales, entre otros, ayudan a comprender lo estudiado.

Las estrategias de aprendizaje son las que guían, ayudan y establecen el modo de aprender de los alumnos. Por lo que es un compromiso del docente planificar, regular y evaluar reflexivamente su actuación.

Metodología

La práctica educativa fue desarrollada con 23 alumnos que cursaban su primer cuatrimestre de la Maestría en Ciencias de la Educación, Mención Gestión de Centros Educativos, en la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación. La duración del curso fue de 5 semanas. Había asignaciones semanales y una final, para ser realizada de manera individual; aunque, algunas actividades semanales eran grupales.

Se realizó una planificación previa para el desarrollo de los contenidos y actividades a realizar. Se explicó al grupo la metodología a seguir en cada semana para el desarrollo de los temas a tratar, y de manera paralela trabajar con su asignación final.

La metodología de trabajo fue activa-participativa, fundamentada en la responsabilidad de los participantes sobre su propio aprendizaje. Se realizaron exposiciones de los equipos conformados, diario de doble entrada en equipo, debates de los temas, y de manera individual realizaron: elaboración de un ensayo, prácticas en el laboratorio, planificación y desarrollo de una práctica educativa utilizando recursos tecnológicos, grabación de un vídeo de su práctica, elaboración de un blog, presentación en prezi, entre otras. Todas las actividades fueron evaluadas, las mismas fueron retroalimentadas y se les hicieron algunos comentarios para la mejora de los trabajos, no solo se les indicaban qué debían mejorar, sino también las estrategias para hacerlo.

Al final de la asignatura los participantes pudieron evaluar el desempeño de la facilitadora, para esto se le aplicó un instrumento donde se evaluaba 6 aspectos: autorreflexión del participante, planificación, proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación del aprendizaje y la percepción global del participante (juicio de valor).

Resultados

Los resultados fueron excelentes. Todos estaban muy motivados con las actividades realizadas, y sobre todo estaban muy comprometidos en continuar implementando las TIC en sus procesos de enseñanza y aprendizajes, ya que pudieron realizar prácticas con sus alumnos y observar los resultados positivos en los niveles de motivación y de aprendizaje de estos.

Al final del curso se aplicó un instrumento para que los participantes evaluaran el desempeño de la facilitadora tomando en cuenta que nosotros como docentes tenemos que ser un modelo que seguir para ellos. En dichos instrumentos se evaluaron 6 aspectos importante que contribuyen a mejorar la calidad del proceso educativo: autorreflexión del participante, planificación, proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación del aprendizaje y la percepción global del participante (juicio de valor).

Entre los resultados de los aspectos evaluados en el instrumento aplicado a los participantes tenemos los siguientes:

En la autorreflexión propia del participante sobre su participación en la experiencia educativa, si llevaban al día todas sus actividades y su nivel de satisfacción con lo aprendido, en esta primera parte del cuestionario el 100% estaba muy satisfecho con lo aprendido.

Con relación a la planificación, los participantes confirmaron que se le había colgado en el campus virtual el programa del curso y la guía para el desarrollo del curso, así como también se había socializado la finalidad del curso, las competencias a desarrollar, los contenidos, estrategias de aprendizajes y la evaluación de los aprendizajes.

En la evaluación que realizaron del proceso de enseñanza y aprendizaje, el 100% de los participantes indicó, con relación a los materiales de apoyo, que los mismos fueron suministrado por la facilitadora y que fueron utilizados durante todo el curso: artículos científicos, manual de prácticas, video, materiales de audiovisuales o multimedia, recursos y materiales informáticos, equipo de práctica de laboratorio, ejercicios prácticos, entre otros. Otros datos importantes son que siempre se relacionó la teoría con ejemplos, experiencias, situaciones prácticas o prácticas de campo y que siempre se impulsó la participación para mejorar el aprendizaje, tanto de manera individual como colectiva, que el nivel de calidad del apoyo o la asesoría brindada fue excelente, se promovió un excelente ambiente de trabajo, así como también indicaron que era excelente el nivel de conocimiento de asignatura o experiencia educativa que demostró la facilitadora y siempre se relacionaron los temas de este curso con otras asignaturas o experiencias educativas.

En el aspecto de la evaluación de los aprendizajes, indicaron los participantes que las formas de evaluación eran a través de: práctica de campo, exposiciones en el aula, trabajo de investigación, proyectos, elaboración de materiales o modelos, tareas, autoevaluación, entre otras. Durante el desarrollo del curso se fomentó la discusión en clase, la crítica razonada, el autoaprendizaje, la sensibilidad artística, el razonamiento científico, el trabajo en equipo y los trabajos de investigación. Siempre la facilitadora le leyó, revisó y entregó sus trabajos y tareas con observaciones que le permitieron corregir sus errores y especificaron también que la evaluación del curso se basó en las competencias a desarrollar en el curso, en los criterios de evaluación establecidos al inicio del curso y en los contenidos del programa.

La percepción global, según el juicio de valor de los participantes fue que los contenidos del curso fueron actuales, comprensibles y relevantes para su formación, que la facilitadora fue puntual en el horario de entrada y salida, en los tiempos previstos para la conclusión del programa y en la entrega de las calificaciones, la misma promovió valores tales como: la ética, la honestidad, la responsabilidad, la tolerancia, la veracidad, el respeto, la solidaridad, la calidad, la equidad, la cooperación, la innovación y el talento humano. Consideraron que la formación que recibieron en el curso fue excelente, que le gustaría recibir otro curso con la facilitadora y no sugieren ningún cambio para mejorar el trabajo de la facilitadora. Al final realizaron las felicitaciones a la facilitadora por el trabajo realizado.

Los participantes manifestaron un alto nivel de satisfacción con el trabajo realizado, ya que pudieron desarrollar competencias tecnológicas indispensables en el profesional de la sociedad actual. También cuentan con su blog para publicar sus producciones en el área de su conocimiento.

Conclusiones

Esta práctica fue muy interesante, todas las semanas se mantuvo la motivación, el interés de aprender algo nuevo para ponerlo en práctica y resultó bien aprovechada por los participantes, ya que lograron desarrollar las competencias especificadas en la asignatura de Tecnología de la Información y la Comunicación aplicada a la Educación. A partir de las estrategias de aprendizajes implementadas les ha permitido lograr un nivel de aprendizaje significativo y transferible a sus prácticas educativas, lo que ha contribuido a la mejora de estas.

Los objetivos de la práctica se consideran cumplidos, ya que, con la aplicación de las diferentes estrategias de aprendizajes, los participantes potenciaron sus habilidades pedagógicas a través del uso de un conjunto herramientas tecnológicas y recursos de aprendizaje que le permitió desarrollar un proceso más interactivo y dinámico en las áreas en que imparten docencia.

Los participantes han aprendido a asumir compromisos personales con su propio aprendizaje, le ha servido de apoyo a su práctica docente, priorizan la búsqueda y consulta de informaciones de diversas fuentes con rigor científico, comunicar de manera clara, analítica y crítica sus conocimientos y han desarrollado algunas habilidades relacionadas con la organización de esos saberes. Manejan y aplican diferentes herramientas tecnológicas para su mejor desempeño profesional y crecimiento personal.

Referencias bibliográficas

Bixio. C. (2005). Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens, ediciones.

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

López N., F. (2005). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid, España: NARCEA, S.A.

Reyes García, H. (2016). Estrategias didácticas Implementadas por los docentes en la Mediación pedagógica, para favorecer la construcción de aprendizajes significativos, en las y los estudiantes del Primer año de la carrera de Ingeniería Ambiental, turno matutino de la FAREM Estelí, periodo 2015. Tesis. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. http://repositorio.unan.edu.ni/3037/1/17485.pdf

Universidad Abierta para Adultos (UAPA), (2010). Plan de Estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención Gestión de Centros Educativos. Santiago, República Dominicana.

Universidad Abierta para Adultos (UAPA), (2009). Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje (MECCA). Santiago, República Dominicana: Ediciones UAPA.

Metodología y discurso. Dificultades que presentan los estudiantes de grado de cinco universidades de Santiago de los Caballeros con la aprehensión de la metodología de la investigación (2015-2016): experimento y propuesta para el Nivel Medio.

Arcadio Vargas Everts

Introducción

En marzo de 2010 los periódicos Listín Diario y Hoy, además de otros medios impresos y digitales, publicaron los resultados de una investigación de Génove Gneco Medina, profesor de la UASD.

Sus conclusiones fueron que en el año anterior (2009) se habían graduado, en la República Dominicana, 16,433 estudiantes. De ellos, 8,545 (el 52.9 %) en la UASD y 7,888 (47.1 %) en universidades privadas.

El 80 % de esas tesis o monográficos presentaban plagios totales o parciales.

Con todo, afirmamos que ni el plagio ni el mercado de compra y venta de tesis o monográficos constituyen en sí las causas del problema, sino la consecuencia de algo mucho más complejo, relacionado con la competencia comunicativa del lenguaje: El manejo del discurso científico a la hora de elaborar el trabajo de grado y hasta de postgrado.

Después de 12 años entre los niveles de Educación Básica y Secundaria, después de 4 o 5 años en una carrera de grado (16 o 17 años de academia), en la mayoría de casos: el estudiante no adquiere las competencias necesarias para producir un texto científico.

Ello provoca, a su vez, problemas entre los estudiantes:

- Compra del trabajo y plagio.
- Estrés y conflictos emocionales.
- Retiros y retardo en graduarse.
- Trabajos mediocres.

En la universidad se extiende:

- La reducción de la calidad de los graduandos.
- El abandono de la exigencia de tesis por un trabajo de menos rigurosidad científica.
- El relegamiento del trabajo científico solamente al nivel doctoral.

El propósito general de esta investigación es realizar un levantamiento diagnóstico sobre las dificultades que presentan los estudiantes universitarios con la aprehensión de la metodología de la investigación y demostrar que, si se aplica una didáctica metodológica adecuada, los estudiantes del Nivel Medio pueden adquirir las competencias comunicativas del lenguaje relacionadas con el discurso académico-científico.

Fundamentación teórica

Las herramientas teóricas conceptuales utilizadas en esta investigación fueron:

- Concepto de ciencia y discurso.
- Concepto de género discursivo.
- Didáctica.
- Macrorreglas textuales.
- Superestructuras textuales.
- Macroestructura y microestructura textual.
- Consistencia paradigmática y epistémica del discurso científico.
- Concepto de competencia como enfoque educativo.
- Concepto de metodología de la investigación.

El concepto de ciencia y discurso planteados:

M. M. Rosental y P. F Iudin (1967:65) definen la ciencia como "forma de la conciencia social que constituye un sistema históricamente formado, de conocimientos ordenados cuya veracidad se comprueba y se puntualiza constantemente en el curso de la práctica social".

Para M. García (2013:29-30), "cualquier definición que se adopte de ciencia implica que esta, en última instancia, es discurso, independientemente de lo que el concepto haya variado históricamente".

T. S. Kuhn (2006:58) considera que "si la ciencia es la constelación de los hechos, teorías y métodos recogidos en los textos al uso, entonces los científicos son las personas que con éxito o sin él han intentado aportar un elemento u otro de esa constelación.

Para García M. (2014), "la ciencia no está en los libros de metodología de la investigación científica, ni en los de la ciencia, ni siquiera en los de filosofía de la ciencia. Las ciencias […] están en sus particulares discursos recogidos en libros, revistas y artículos especializados, etc. Cada ciencia se construye y constituye un discurso particular".

Existe otra definición de ciencia asumida por algunos filósofos de la materia (Alvarado, 2000; Castelló, 2007; Sierra Bravo, 1998; Gutiérrez Rodilla, 2005 y Ander Egg, 1995) que la conciben como un conjunto de conocimientos racionales, ciertos o probables, sobre la realidad observable obtenidos mediante el método científico.

Para los fines de esta investigación, se asume el concepto y la visión defendida por Locke, Kuhn, Mark M. Rosental, P. F. Iudin y García Molina, para los que el discurso científico es el conjunto de todos los discursos de la ciencia particulares.

Los enfoques pedagógicos que sirvieron de fundamentos epistemológicos para el diseño y la aplicación de la asignatura Metodología y discurso fueron:

- Histórico cultural, de Vygotsky.
- Sociocrítico, de Habermas.
- Interaccionismo sociodiscursivo, de Bronckart.
- Dialógico, de Bajtín.
- Utilizando la enseñanza por competencias.

Metodología

Existen dos momentos de esta investigación:

Un levantamiento diagnóstico sobre la enseñanza-aprendizaje de la Metodología de la Investigación.

Un proceso experimental de enseñanza-aprendizaje de la Metodología de la Investigación en la Educación Media.

El levantamiento diagnóstico se basó en:

Un estudio de 25 tesis, trabajos de grado o monografías.

Entrevistas a 11 expertos y profesores de Metodología de la Investigación.

Una encuesta dirigida a 27 profesores de la asignatura Metodología de la Investigación, profesores de seminario de grado y asesores de tesis.

Una encuesta dirigida a 135 estudiantes que cursaron la asignatura Metodología de la Investigación o que se encontraban en proceso de trabajo de grado.

El proceso experimental consiste en la aplicación de un programa de estudio dirigido a estudiantes de 5.o año del Nivel Medio con el título de "Metodología y discurso".

Por su objeto de estudio, esta investigación es aplicada, ya que se propone encontrar mecanismos o estrategias que permitan lograr un objetivo concreto y ser de utilidad. Pero según el tipo de datos empleados, esta investigación es cualitativo-cuantitativa, Según el grado de manipulación de las variables, esta investigación es experimental.

Por el método empleado en el discurso para inferir el funcionamiento de la realidad investigada, esta investigación es dialéctica, ya que combina el método deductivo con el inductivo y viceversa, al estudiar la realidad y la búsqueda de verificación o falsación partiendo de lo general hacia lo particular y de lo

particular a lo general, a través de tesis, antítesis y síntesis; utilizando categorías filosóficas y viendo las relaciones y contradicciones que se presentan al fenómeno estudiado.

Este estudio se centra en la comparación de algunas características o situaciones en diferentes sujetos en un momento concreto, compartiendo la misma temporalidad, por lo tanto, según el periodo temporal en que se realiza, esta investigación es transversal.

Resultados

Los entrevistados, con variados razonamientos, reconocieron en un 100% las dificultades que presentan los estudiantes con la aprehensión de la Metodología de la Investigación. Ello ha provocado entre estos discentes problemas de estrés, plagios, problemas emocionales, compra de trabajos en una especie de zona franca cognitiva y, en los centros educativos superiores, una baja en los requerimientos científicos para expedir títulos de grado.

Al cruzar los datos arrojados por las encuestas aplicadas a profesores y estudiantes, además del estudio guiado de las 25 tesis analizadas y las voces de los 11 expertos entrevistados, se pudo demostrar la primera hipótesis que sirvió de supuesto teórico para guiar esta investigación y que dice que "las dificultades que presentan los estudiantes de grado con la aprehensión de la metodología de la investigación para realizar sus tesis o trabajos de grado, se deben, en gran medida, a la falta de competencia total o parcial en el manejo del discurso científico".

La segunda hipótesis fue comprobada con todos los datos suministrados por expertos, docentes y estudiantes, que se conjugan para sostener que los estudiantes matriculados en el Nivel Universitario no tienen la competencia discursiva necesaria para producir discursos académicos con niveles científicos, debido a la implementación de una didáctica teórica-metodológica divorciada de su contexto real.

La primera evidencia la aportó la encuesta dirigida a 135 estudiantes de las cinco universidades estudiadas, específicamente el ítem exclusivo para ello (2.10 del capítulo VII) donde se le pide al estudiante describir el proceso que vive o ha vivido en la elaboración de su tesis, monográfico o trabajo de grado. El 95.6% de los discentes de la muestra recogida (131 de 135) dijeron que tenían todo en la cabeza, pero que no sabían cómo plasmarlo en el papel (66.7%); que no encontraban por dónde empezar (el 27.7%); que estaban estancados y no avanzaban (11.8 %) y, todo lo anterior al mismo tiempo (15.6%). Solamente 6 estudiantes (el 4.4%) dijeron no tener problemas con su tesis.

En cuanto al experimento realizado en el Nivel Medio, se demostró que es totalmente correcta la hipótesis número 3, que sirvió como supuesto teórico para guiar esta parte de la investigación y que dice que los estudiantes del Nivel Medio ignoran el manejo del discurso académico-científico debido a que no se le enseña por una predisposición docente que ha generado un agnosticismo epistemológico a nivel de la competencia comunicativa del lenguaje en ese nivel educativo.

El proceso didáctico implementado a través del programa de asignatura Metodología y discurso, acaba de demostrar que los estudiantes del Nivel Medio pueden adquirir las competencias necesarias para manejar el discurso científico y aplicarlo en cualquier proceso de investigación, combinar el discurso científico con la Metodología de la investigación, comprender y hacer inferencias en cualquier situación de enunciación, desmontar y descomponer por escrito las estructuras textuales del discurso científico en sus secuencias argumentativas, expositivas, descriptiva, narrativa y dialógica, realizar cualquier proyecto de investigación; resumir por escrito cualquier tipo de textos y mejorar el uso adecuado de las reglas de normativa.

Conclusiones

Los hallazgos demuestran como acertada la primera hipótesis que sirve de supuesto teórico para esta investigación:

Las dificultades que presentan los estudiantes de grado con la aprehensión de la metodología de la investigación para realizar sus trabajos de grado o tesis se deben, en gran medida, a la falta de competencia total o parcial en el manejo del discurso científico.

Se sostiene la segunda hipótesis:

Los estudiantes matriculados en el Nivel Universitario no tienen las competencias necesarias para producir discursos académicos con niveles científicos, debido a la implementación de una didáctica teórico-metodológica divorciada de su contexto real.

Los estudiantes de Nivel Medio pueden:

- Adquirir las competencias para manejar el discurso
- Combinar el discurso científico con la metodología de la investigación.
- Comprender y hacer inferencias en cualquier situación de enunciación.
- Descomponer por escrito las estructuras textuales del discurso científico.
- Realizar proyectos de investigación.
- Aplicar adecuadamente las reglas de normativa.

Era correcta la tercera hipótesis:

Los estudiantes del Nivel Medio ignoran el manejo del discurso académico-científico debido a que no se les enseña; lo cual, a su vez, se debe a la predisposición docente hacia el agnosticismo epistemológico a nivel de la competencia comunicativa del lenguaje en ese nivel educativo.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1979) Estética de la creación verbal. Siglo XXI, México, 1982. [Trad. Al español por Bubnova, T.].

Bunge, M. (1989). La investigación científica. Su estrategia y su filosofía. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

García M., B. (2013). El discurso científico: teoría y aplicación. República Dominicana: Surco.

Kuhn, T. S. (2006). Las estructuras de las revoluciones científicas. México: Fondo Cultura y Economía.

Méndez Q., E. (2011) Epistemología aplicada a la Investigación Científica. Venezuela: Universidad del Zulia.

Piaget, J. y otros (1979). Tendencias de la investigación en las ciencias sociales. Madrid: Editorial Alianza Universidad.

Popper, K. (1979). El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones. Argentina: Editorial Paidós.

Van Dijk, T. (1980). Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI. Textos adaptados por Berta Zamudio de Molina y María Eugenia Saifán (1992), en "Lingüística del texto. Selección de trabajos". Buenos Aires: Ediciones Cursos Universitarios.

Vigotsky, L. S. (1968). Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Edición Revolucionaria.

Procesos perceptivos, visuales, auditivos y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de Tercer Grado Nivel Primario, área de Lengua Española.

Rosario Ynmaculada Cáceres Tejada

Introducción

En la actualidad se valora y destaca el papel de la renovación cognitiva, hacia un adecuado modelo educativo que abarcan competencias para la realización de las tareas educativas, en procura de altos niveles de formación.

El docente de estos tiempos al parecer goza de una compleja tarea que incorpora procesos multidimensionales para el trabajo práctico de las aulas.

En ese sentido, las mismas deben actualizarse porque a su vez deben atender las situaciones y necesidades de los alumnos con abordajes favorables a la incorporación de estrategias que promuevan aprendizajes eficientes y eficaces.

De acuerdo a Saona (2013) cuando un niño presenta en sus primeros años dificultades con sus tareas escolares resulta imprescindible una evaluación visual completa, por lo que cabe la posibilidad de que padezca un problema visual, que pasa desapercibido, si solamente se examina la salud ocular y los defectos refractivos.

Objetivo General

- Analizar los procesos perceptivos, visuales, auditivos y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de Tercer Grado Nivel Primario, área de Lengua Española. Centro CEGES (UAPA).

Objetivos específicos

- Determinar la relación entre los procesos perceptivos, visuales y auditivos.
- Identificar las funciones perceptivas, motrices, habilidades visuales y auditivas de los estudiantes.
- Determinar la relación entre los procesos perceptivos, visuales y auditivos y el aprendizaje de los estudiantes de Tercer Grado en el área de Lengua Española
- Describir un programa de intervención con relación a los procesos perceptivos, visuales y auditivos para mejorar los aprendizajes en el área de Lengua Española.

Fundamentación teórica

Según Morris (2010, pág. 141), la sensación se refiere a los datos sensoriales puros de los sentidos de la visión, audición, olfato, gusto, equilibrio, tacto y dolor. Sin embargo, la percepción es el proceso de crear patrones significativos a partir de la información sensorial pura.

La naturaleza de la sensación

El proceso básico en todos los procesos sensoriales, de alguna forma de energía estimula una célula receptora en uno de los órganos de los sentidos.

Concepto de Percepción

Existen varias maneras en que el encéfalo interpreta el complejo flujo de información de los diversos sentidos y crea experiencias perceptuales que van más allá de lo que se siente directamente.

Percepción subliminal

Los mensajes subliminales son mensajes que caen por debajo del umbral de percepción consciente y que, por ende, se supone que son percibidos a nivel subconsciente. (Morris, 2010 pág).

Percepción extrasensorial.

La percepción extrasensorial, se refiere a una respuesta a un evento desconocido no presentado a ninguno de los sentidos conocidos. Incluye la clarividencia, telepatía y precognición. (McConell, 1969, citado por Morris, 2010, pág. 98).

La constancia perceptual es nuestra tendencia a percibir que los objetos no cambian a pesar de las modificaciones en la estimulación sensorial.

La Percepción de distancia y profundidad. Es en donde se percibe la distancia y profundidad a través de señales monoculares, que provienen de un ojo, o de señales binoculares, que dependen de la interacción de ambos ojos.

Descripción del proceso visual

Para García (2015) la luz es una radiación electromagnética con una longitud de onda entre 380 a 760 nm. Atraviesa el globo ocular e impacta en las células foto receptoras de la retina denominadas conos y bastones, que resulta importante para comprender los dos tipos de retina que, a nivel funcional, se encuentran en el ojo humano.

Células ganglionares parvas y magnas

Los conos como los bastones hacen sinapsis con neuronas bipolares que a su vez conectan con las células ganglionares. Los axones de estas células van a constituir el nervio óptico. A este nivel también se diferencian las dos retinas, dos tipos de células ganglionares, las parvas y las magnas.

Vías visuales

Martín Lobo (2003) citado por García (2015), la percepción visual es el mecanismo por el que el cerebro obtiene una imagen identificable a partir de una serie de impulsos que le llegan desde las retinas de los ojos.

Acomodación y nitidez de imagen durante la lectura

Para María, (2015) la acomodación es la capacidad que tiene el ojo para enfocar con nitidez objetos que se encuentran a diferentes distancias. El sistema acomodativo es importante en el proceso de lectura. Cuando la acomodación es eficaz, se obtiene una visión nítida y cómoda.

La convergencia visual y el confort durante la lectura.

Para (Miller, 2019, pág. 97) las habilidades de la lectura se desarrollan desde tempranas edades, partiendo desde la relación de un contexto familiar y práctico, manejando libros, manipulando materiales visuales, escritos, lecturas e historietas, cuentos, fabulas, leídas en voz alta; involucran el seguir direcciones, utilizando imágenes, completado de figuras.

Metodología

Se utilizó un diseño no experimental, descriptivo y correlacional. El tipo de investigación es documental, de campo y descriptiva. Es de campo por que los datos fueron recopilados en el escenario real. Es descriptiva porque busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido análisis y por qué miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

Es no experimental porque aquí el investigador no controla de forma directa las variables independientes, a su vez ni las manipula, ni puede incidir sobre ellas.

Se procede en aplicar pruebas, en donde se cuenta de forma objetiva el proceso de evaluación dentro de un entorno natural, partiendo de la existencia de situaciones de un aula. Los análisis estadísticos se realizan desde un enfoque analítico y cuantitativo.

Para determinar si existe o no una diferencia estadísticamente significativa entre dos o más grupos respecto a los niveles promedios de la variable dependiente (aprendizaje) y de las independientes (procesos perceptivos, visuales y auditivos), se utilizó la Prueba Estadística Paramétrica (t de student para muestras dependientes). Así también, para determinar si existe o no relación de independencia entre dos variables cualitativas se aplicó la Prueba Estadística No Paramétrica de Ji-Cuadrado. Todas las comparaciones se realizaron fijando el nivel de significancia (α) al 5%.

Finalmente, todos los análisis se realizaron utilizando el Paquete Estadístico IBM SPSS Statistics (SPSS v24.0).

La población objeto de estudio está compuesta por alumnos/as del nivel primario del centro educativo (CEGES) se tomó la población total equivalente a 33 alumnos de Tercer Grado.

Las variables independientes son los procesos perceptivos, visuales y auditivos y las variables dependientes se corresponde a los procesos de aprendizajes.

Resultados

Algunos resultados del test

De acuerdo con la edad todos los niños tienen una edad promedio de 8.73 años., es decir los niños tienen edades comprendidas entre 8 y 9 años.

En cuanto a la recuperación pedagógica la mayoría aproximadamente un 82% no aplica para la recuperación pedagógica.

La relación a la edad cronológica promedia en 8.58%, e diferencia de la edad mental que se reduce aproximadamente 6.9 años, diferenciada por 1.7 años entre la edad cronológica y la edad mental, esta diferencia se encontró estadísticamente significativa con la prueba t de Students de muestras relacionadas, es decir esa diferencia de 1.7 años entre la EC Y EM, resultó ser estadísticamente significativa y la correlación entre ambas edades es positiva, pero es prácticamente inexistente para un nivel r de 0.91, lo que significa que la probabilidad es no significativa

La tabla muestra que respecto a la prueba K-D el promedio de las palabras leídas por minutos fue de 33.82, con respecto al tiempo total para leer las tres tarjetas fue de 71.11 y el número de errores promedio entre las tres tarjetas alcanzo 1.30.

La tabla muestra con respecto al movimiento de cabeza la mayoría quedó en categoría de sí, aproximadamente 94% y con relación al movimiento de ojos la menor proporción se ubicó en Sí, para un 67% aproximadamente.

Con relación a la parte de sílaba en toda la categoría la mayoría repite palabras indicadas con sus respectivos fonemas.

En el test PAF, palabras que aparecen con mayor presencia y se confunde M-B, LL-N, M- P. La gran mayoría repite palabras indicadas con sus respectivos fonemas.

La relación entre la variable rendimiento y resultados del test de caras mediante el uso de chi cuadrado, en donde indica en algunos casos significatividad, a diferencia de lo que en la mayoría representa por lo que no es estadísticamente significativo.

Se muestra que existe relación de independencia, cuando es no significativo quiere decir que las variables que se están cruzando no guardan relación, son entonces independientes, una cosa no tiene que ver una con otra.

En las variables rendimiento y resultados del test de Bender, de acuerdo a la muestra, se determina que no hay correlación significativa.

La variable recuperación pedagógica indica que sí hay correlación entre rendimiento y recuperación pedagógica; en las variables recuperación pedagógica y la presencia de indicadores emocionales hay correlación positiva, en las variables calificación por edad y el rendimiento no existe correlación positiva.

La relación rendimiento en el área de Lengua Española se indica que no hay correlación positiva.

De acuerdo con las variables rendimiento y resultados de la prueba K-D no hay correlación positiva.

Conclusiones

Después de realizar esta investigación se puede referir que con relación a las tres hipótesis alternativas o específicas:

Existe relación entre las variables procesos perceptivos, visual y auditivo en el aprendizaje¬ en el área de Lengua Española.

Existe relación entre las funciones perceptivas motrices y el aprendizaje de los estudiantes de Tercer Grado en el área de Lengua Española.

Existe relación entre las habilidades visuales y el aprendizaje de los estudiantes de Tercer Grado en el área de Lengua Española.

La mayoría que necesitan recuperación son los que obtuvieron la calificación D.

En la variable rendimiento se indica que no hay significatividad en la correlación, en las variables recuperación pedagógica y la presencia de indicadores emocionales hay correlación positiva, en las variables calificación por edad y el rendimiento no existe correlación positiva.

Finalmente, de acuerdo con los resultados de la tabla muestra la relación entre la variable rendimiento entre los resultados del test CARAS, mediante el uso de chi cuadrado, en donde indica que en algunos casos hay significatividad, a diferencia de lo que en la mayoría representa, por lo que no es estadísticamente significativo.

Referencias bibliográficas

Abad, S.; Brusasca M. y Libiano, L. (2009). Neuropsicología infantil y Educación Especial. Argentina. Revista Internacional de Educación y Psicología, vol. 11, núm. 1, enero-junio, PP. 199-216: Universidad Nacional de San Luis. https://www.redalyc.org/html/802/80212412011/.

Ayres, A. Jean. (2006). La integración sensorial y el niño. México: Editorial Trillas.

Blanco, López, José Luis, et al. Neurociencia y neuropsicología educativa, Ministerio de Educación de España, 2017. ProQuest Ebook Central.

Belloer, Sandin y Ramos. Manual de psicopatología. Vol. I, Ediciones McGraw, 2008, pág.115.

Blanco, López, José Luis, et al. Neurociencia y neuropsicología educativa, Ministerio de Educación de España, 2017. ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/uapasp/detail.action?docID=5308888.

Blanco, López, José Luis, et al. Neurociencia y neuropsicología educativa, Ministerio de Educación de España, 2017. ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/uapasp/detail.action?docID=5308888.

Blanco, López, José Luis, et al. Neurociencia y neuropsicología educativa, Ministerio de Educación de España, 2017. ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/uapasp/detail.action?docID=5308888.

Casado, R. (2014). Relación entre creatividad (verbal y figurada) y discriminación auditiva.https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3042/Rocio_Casado_Corraliza.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Eugercios, R (2014). Programa para mejorar los movimientos sacádicos. Logopeda, PsicologíaPedagógica.https://didacticainfantil.webnode.es/products/programa-para-mejorar-los-movimientos-sacadicos/

Galindo, Rojas, Edna Jeannet. Neurobiología de la percepción visual, Editorial Universidad del Rosario, 2016. ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/uapasp/detail.action?docID=5045514.

Giuliana Gaona, G. Rayito de Sol. Escritora peruana. Poesía sobre el sol.(2017)

Iñiguez, L. (2016).Ejercicios para fomentar la motricidad ocular y mejorar la lectura. EDUCACIÓN 3.0.

Luque, Parra, Diego Jesús, and Pérez, Juan F. Romero. Trastornos del desarrollo y adaptación curricular, Ediciones Aljibe, 2002. ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/uapasp/detail.action?docID=4536464

Miller, Susan. Desarrollo de las habilidades cognitivas, Narcea Ediciones, 2019. ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/uapasp/detail.action?docID=5810111.

Miller, Susan A. ISBN: 9788427725768; Editorial: Narcea Ediciones; Fecha de la edición: 2019; Lugar de la edición: Madrid

Mora, S. (2019). La dinámica Articulatoria: método de trabajo, técnicas y ejercitaciones para mejorar y corregir la articulación de la palabra hablada. https://bv.unir.net:2056/lib/univunirsp/reader.action?docID=3216388&ppg=1

Ojeda, D. (2015). La creación espectacular con personas con discapacidad y la accesibilidad universal del arte y la cultura escénica. Acotaciones. Investigación y Creación Teatral, 35(33). http://www.resad.es/Acotaciones/index.php/ACT/article/view/33

Paricio, and Pinilla, Ana Isabel Allueva, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2013. ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/uapasp/detail.action?docID=3219292.

Pérez, M. manual de neuropsicología clínica, Ediciones Pirámides, SA, 2009, Madrid, pág. 31.

Sotelo, V. Fundamento de la Psicología, I Edic. Huancayo, 2016, pág. 42.

Fomento de la innovación educativa en República Dominicana: uso y satisfacción de los estudiantes sobre las posibilidades docentes de un entorno virtual en una experiencia de aprendizaje combinado.

José Luís Escalante, Ana Valerio, Roberto Feltrero

Introducción

La virtualización de la docencia universitaria en la República Dominicana aún tiene un largo trayecto por recorrer. La mayoría de las universidades usan las clases presenciales como método principal para todas las etapas de la formación superior. Es más, es habitual que se cuestione cualquier tipo de aprendizaje a distancia por la ausencia del contacto físico del maestro y el estudiante, ya que ha sido el modelo de enseñanza acostumbrado. No obstante, partiendo de esta realidad y consideraciones, con este estudio se pretende conocer el uso que le han dado a las herramientas de virtualización y la percepción y grado de satisfacción de los estudiantes universitarios de educación de diferentes concentraciones formativas de una institución superior de la República Dominicana.

La novedad de este estudio radica en que se trata de la primera experiencia de los estudiantes en su formación universitaria usando las metodologías propias del aprendizaje combinado (Blended Learning) mediante el uso de la plataforma Moodle en el desarrollo de sus asignaturas.

Fundamentación teórica

Partiendo de las referencias de varios estudios similares sobre la incorporación de las tecnologías a la enseñanza universitaria, y en concreto acerca del uso de Moodle (Cabero-Almenara, Marín-Díaz, & Sampedro-Requena, 2018; Calvo González & González, 2012; Godoy, Morales, & Pulido, 2018; Gorospe, 2005; Padilla-Meléndez, Águila-Obra, & Garrido-Moreno, 2014) se ha diseñado un modelo para la implantación de la herramienta Moodle como recurso. (José Sánchez-Santamaría, Antolín, & Pardo, 2012)

Este proceso de implementación requiere, como primer paso, un estudio diagnóstico sobre las posibilidades de los estudiantes para incorporarse a un modelo de enseñanza mediado por recursos tecnológicos, en este caso una plataforma educativa. Para ello, se ha elegido un instrumento para identificar el uso, aprovechamiento y grado de satisfacción de estas herramientas por los estudiantes (Sánchez Santamaría, Santamaría, Antolín, & Pardo, 2012).

Este estudio, además, servirá para identificar procesos y estrategias docentes novedosas que resulten ser más eficaces y más fácil de incorporar por los alumnos en su quehacer diario (Domingo-Coscollola, Onsès-Segarra, & Sancho-Gil, 2018; Muñoz, 2007; Sánchez, Ruiz, Sánchez, & Pina, 2013). Asimismo, conviene considerar en esta investigación la importancia de las nuevas necesidades y posibilidades de los estudiantes nacidos en un entorno digital (Prensky, 2013).

Metodología

Se ha partido de un estudio descriptivo comparativo, con una población de 123 estudiantes de diferentes concentraciones de estudios en el área de educación, con edades comprendidas de 17 a 28 años, 20 masculino y 103 femenino, de concentraciones de estudio Nivel Inicial, Educación Básica Segundo Ciclo, Matemática Secundaria, Lengua y Literatura Secundaria Segundo ciclo.

En la recogida de la información se ha utilizada un cuestionario tipo encuesta con 118 variables y 6 dimensiones. Adaptado de la investigación de Sánchez Santamaría, J., Sánchez Antolín, P., Ramos Pardo, F. (2012). Las seis dimensiones analizadas son: datos de identificación académica, conocimientos y competencias digitales, conocimientos y usos de Moodle, utilidad percibida sobre Moodle, grado de satisfacción sobre Moodle y valoración global.

Para recoger los datos se realizó con el instrumento digital desde la misma plataforma Moodle de manera anónima. Los alumnos estaban informados sobre el carácter del estudio y el tratamiento anónimo de la información recopilada.

La presentación y análisis de los datos se realiza mediante tablas de frecuencias, gráficas, medidas de tendencia central. También se hace especial énfasis en el estudio de independencia entre las variables más relevantes, utilizando la prueba Chi-cuadrado.

Resultados

En el conocimiento global en TIC de los alumnos el 87% había tenido formación frente a un 13% que no tenía formación con titulación en tecnologías educativas. Sin embargo, frente al 87% que había recibido formación en TIC, solo el 13% conocía Moodle antes de esta experiencia. Es decir, solo un 13% de los alumnos participantes en la experiencia tenían formación previa en Moodle. A pesar de que los alumnos participantes no recibieron ninguna formación, no presentaron dificultades para el uso y aprovechamiento de la herramienta. Esto se demuestra con los datos de satisfacción.

La tabla sobre el grado de satisfacción de Moodle en función del tipo de estrategia educativa destaca el trabajo individual (44%), la organización de tareas en grupo mediante las plataformas (42%) y clases teóricas (36%) como estrategias educativas más usadas a través de Moodle. Frente a los talleres (17%) y los seminarios (12%) que fueron las menos usadas.

Esto evidencia la adaptación de los alumnos al trabajo autónomo gracias a las posibilidades didácticas de la plataforma pues consiguieron, sin formación previa, aprovechar las posibilidades tecnológicas para disponer de recursos, herramientas y tareas en cualquier momento y lugar. Se mostraron muy satisfechos con estas opciones que les permiten organizar mejor sus tareas individuales, así como ciertas tareas en grupos, a realizar a través de la plataforma.

Conclusiones

Los estudiantes del contexto de educación superior en la República Dominicana han mostrado con esta experiencia su capacidad para usar las herramientas y las metodologías educativas de Moodle sin necesidad de formación previa. Sin duda, los conocimientos previos de los estudiantes y su apertura al uso de la tecnología facilitan la implementación de entornos virtuales de aprendizajes sin necesidad de formación específica.

En términos globales, la percepción de los estudiantes y su grado de satisfacción sobre el uso de Moodle fue positiva y de fácil adaptación a sus procesos de estudios. El dato más destacable de la encuesta de valoración que han ofrecido los estudiantes está en las apreciaciones sobre el trabajo individual. Si los alumnos están satisfechos con las herramientas de Moodle para organizar su trabajo individual, significa que el uso de esta metodología le ha proporcionado más autonomía al estudiante y que ha aprovechado la herramienta para consultar contenidos o desarrollar actividades de manera individual, por tanto, desplegando una de las bases metodológicas del aprendizaje combinado.

Estos datos demuestran que los alumnos han aprovechado convenientemente los recursos tecnológicos de Moodle y, además, han sido capaces de apropiarse de las estrategias educativas que ofrece esta plataforma.

Referencias bibliográficas

Calvo González, S., & González, S. C. (2012). Entornos personales de aprendizaje en red: relación y reflexión dialéctico-didáctica a partir de plataformas virtuales. Revista Iberoamericana de Educación, 60(0), 173-190. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/451

Cole, J., & Foster, H. (2009). Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System. Recuperado 15 de agosto de 2018, de http://cds.cern.ch/record/1320089

Gay, L. R., & Airasin. P. (2000). Educational Research: Competencies for Analysis an Aplication. Upper Sadle River, NJ: Prentice Hill.

Godoy, V. L. H., Morales, K. F., & Pulido, J. E. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa, 36(2), 349-364. https://doi.org/10.6018/rie.36.2.277451

Gorospe, J. M. C. (2005). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: Enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado. Revista Latinoamericana de Tecnología

Educativa - RELATEC, 4(1), 37-48. Recuperado de https://relatec.unex.es/article/view/177

José Sánchez-Santamaría, Antolín, P. S., & Pardo, F. J. R. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. Revista Iberoamericana de Educación, 60, 15-38. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/441

Muñoz, R. F. (2007). Experiencias de aprendizaje colaborativo en la formación de futuros maestros a través de entornos virtuales. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC, 6(2), 77-90. Recuperado de https://relatec.unex.es/article/view/333

Padilla-Meléndez, A., Águila-Obra, A. R. D., & Garrido-Moreno, A. (2014). Empleo de moodle en los procesos de enseñanza-aprendizaje de dirección de empresas: nuevo perfil del estudiante en el eees. Educación XX1, 18(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12314

Prensky, M. (2013). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Rooij, S. W. van. (2012). Open-source learning management systems: a predictive model for higher education. Journal of Computer Assisted Learning, 28(2), 114-125. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00422.x

Sánchez, J. J. M., Ruiz, A. B. M., Sánchez, F. A. G., & Pina, F. H. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. Revista de Investigación Educativa, 31(2), 554. https://doi.org/10.6018/rie.31.2.151891

Autoestima y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública formadora de maestros.

Alexandra María Fondeur

Introducción

Cada universidad determina criterios evaluativos propios, para obtener un promedio ponderado (valoración) de las materias que cursa el estudiante, donde se toman en cuenta elementos como la cantidad de materias, el número de créditos y el valor obtenido en cada una de ellas, que generalmente se denomina nota de aprovechamiento, en las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales y que todos estos factores median el resultado académico final; por tal razón, en esta investigación se hace una relación entre autoestima y rendimiento académico. Se tomó como contexto, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud'Homme, ubicado en la calle R. Cesar Tolentino con dieciséis de agosto, del municipio de Santiago de los Caballeros.

Es un estudio cuantitativo, descriptivo, de campo y de casos, de corte transversal, realizado con catorce (14) estudiantes del citado Instituto, cuya muestra fue constituida a partir del criterio de seleccionar un grupo con indice académico alto y otro grupo que no estuviera inferior a la media de puntuaciones. A ambos grupos se le aplicó una prueba de medición de autoestima, denominada, Escala de Autoestima de Rosemberg, el cual ha sido validado con anterioridad a través de su autor y otros investigadores.

Fundamentación teórica

Para Ramírez y Almidón (1999), citado por Bastida (2014), la autoestima es la valoración que una persona tiene de sí misma. Entienden, que esta se desarrolla gradualmente desde el nacimiento, en función a la seguridad, cariño y amor que la persona recibe de su entorno. Considera que la autoestima se va construyendo a partir de las personas que nos rodean, de las experiencias, vivencias, siendo la más importante para su adquisición, la infancia y la adolescencia.

Por su parte, Voli (1994), entiende la autoestima, como la apreciación de la propia valía e importancia y la toma de responsabilidad sobre sí mismo y sobre las relaciones consigo mismo y con los demás. Es decir, el propio reconocimiento, por parte del individuo, de su valía como persona, sus habilidades, destrezas y conocimientos. Además, está su importancia como ser humano y el ser miembro de la sociedad y al mismo tiempo la necesidad de que el individuo asuma sus responsabilidades.

Bastida (2014), considera, que la autoestima alta o baja, tiende a generar las profecías que se cumplen por sí mismas. Que, sin duda, es la baja autoestima la que orienta una actitud y comportamientos de forma contraria al propio bienestar y sabotea los momentos de felicidad y los logros que se pueden obtener en la vida. Asume, que la baja autoestima es causa generadora de funcionalidades de la toma de decisiones o de realizar elecciones perjudiciales. Sostenedor, además, que la autoestima es una poderosa fuerza dentro de cada uno de los seres humanos que es la experiencia de ser aptos para la vida y para las necesidades de la vida.

La palabra autoestima está formado por el prefijo griego autos (autos = por sí mismo) y por la palabra latina estima del verbo aestimare (evaluar, valorar, tasar). Entonces, autoestima es una palabra, que está compuesta por el concepto de auto, que alude a la persona en sí (por sí misma); y estima, que es la valoración de la persona de sí misma. Bonet (1997) citado por Calderón C, Mejías M. y Murillo A. (2014), sostiene, que la autoestima es la valoración que tiene el ser humano de sí mismo, la actitud que manifiesta hacia sí mismo, la forma habitual de pensar, de sentir, de comportarse consigo mismo y que esta puede ser académica, social e interpersonal.

Sin embargo, para Cruz (1997), la autoestima no es innata, se adquiere y se genera como resultado de la historia de cada persona que se va construyendo en la interacción con los otros. De modo, entonces, que la valoración que una persona tiene de sí mismo es el fruto de las interacciones con los demás seres humanos en el contexto de la sociedad (Calderón, Mejías y Murillo: 2014).

Por otro lado, para Gardner (12005), la autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto

de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad, considera que esta se aprende, que es cambiante y que se puede mejorar.

Metodología

Hipotético deductivo: Método propio de la investigación que emplea una metodología cuantitativa.

1. Descriptivo: Se empleó para describir el comportamiento de cada una de las variables e indicadores estudiados, de modo, que esta responde a una situación específica del grupo de sujeto que fueron la muestra de estudio, en este caso la población de estudiantes agresores o agredidos en el contexto del centro escolar.
2. Analítico: Método en donde se indagó sobre aquellos objetos que permiten dividir ciertas partes de un todo para realizar estudios individuales, de esta forma, se puede captar las diferencias y desarrollo de objeto sobre la base de las diferentes subescalas que contiene la Escala del instrumento para medir la presencia de conductas agresivas.
3. Estadístico: Se empleó este método porque por medio de él se pudo hacer las operaciones que permitieron presentar gráfica y numéricamente los resultados derivados de realizar las funciones estadísticas de tipo descriptiva e inferencial que posibilitaron establecer conclusiones precisas en cada uno de los aspectos abordados.

En la realización de este estudio, y en el procedimiento empleado en el trabajo de campo, se procedió de la siguiente manera:

1. Se identificaron los expedientes de los siete (7) estudiantes con las calificaciones más alta en el recinto.
2. Se seleccionaron al azar simple siete (7) estudiantes con índice académico bajo o deficiente.
3. Se procedió a localizar por medio de la matrícula y el nombre a cada uno de los sujetos que conformaron los casos de estudio.
4. Se les explico en qué consistía el estudio que se estaba realizando y el rol que desempeñarían ellos en el mismo. Luego no hubo objeción alguna por parte de los estudiantes.
5. Se procedió a explicarle el contenido del instrumento y como desarrollarlo, ofreciendo sus respuestas en cada caso.

Resultados

Respecto al objetivo específico No. 1, que consistió en describir la autoestima en estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña Recinto Emilio Prud'Homme en el municipio de Santiago de los Caballeros, se tiene:

Primero: La puntuación general alcanzada por cada caso, los resultados se ubican en un límite inferior igual a 21 y superior 37 puntos. El 21, 14% de ellos alcanzó por debajo de 26 puntos, el 48,2% entre 27 y 28 puntos, en tanto que el 135,6% presentó autoestima alta alcanzando 30 o más puntos. Como resultado general, el 21% de ellos alcanzó autoestima baja, el 35, 16% media y el 36,5% alta. (Tabla No.2). Esto implica, que la gran mayoría de estos estudiantes, aunque con índice académico por debajo de la media de puntuaciones (2), mantenía autoestima que puede ser calificada de media y alta.

Segundo: Otro hallazgo está relacionado con los Ítems que contiene la escala utilizada para medir autoestima, en donde resultó que el 90% de los ítems alcanzó una media de puntuación igual o superior a 2,5, llegando en varias de ellas a los 3,7 puntos, indicando esto, en los casos que definen un juicio positivo de sí mismo, una aprobación, y en los casos en que el juicio es negativo, un rechazo. En ese sentido, las respuestas emitidas por los estudiantes fueron muy consistentes.

Tercero: Aunque la muestra tomada fue de catorce (14) estudiantes, en donde siete (7) presentaron índice académico alto e igual número con índice académico bajo o deficiente, solamente, tres de estos casos (21,3%) presentó autoestima baja. Pues el resto, 78,7% la tenía en un nivel medio o alto. Pero solamente cuatro (4) de los casos presentaron autoestima alta.

El objetivo específico No.2, consistió, en describir el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña Recinto Emilio Prud'Homme en el municipio de Santiago de los Caballeros. Los hallazgos más relevantes del estudio son:

Primero: Las medias de puntuación presentan una ligera variación no tan significativa, pues al semestre enero/abril fue de 2,9 y el general de 3,1, tienen dos décimas de diferencia. Lo que indica, que el tener autoestima alta, baja o mediana, no necesariamente se

refleja en los resultados de carácter académico, como son las calificaciones obtenidas mostradas en el índice al término del semestre o de manera general.

El objetivo específico No. 3, consistió, en identificar según escalas de medición la categoría que adoptan los estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña Recinto Emilio Prud'Homme en el municipio de Santiago de los Caballeros. Los casos evaluados sobre la autoestima y mostrados en la tabla No. 4, ilustran estos resultados. Se destaca, que solo tres (3) de estos estudiantes presentaron autoestima baja (21%), siete (7) autoestima media (50%) y cuatro (4) alta (29%). Es decir, el 79% de ellos presentan una autoestima entre media y alta.

Con el objetivo específico No.4, se persiguió, precisar el nivel de correlación existente entre autoestima y rendimiento académico y género de estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña Recinto Emilio Prud'Homme del municipio de Santiago de los Caballeros. En tal sentido los hallazgos más relevantes son:

Primero: En cuanto a si la autoestima está no vinculada con el género de los estudiantes, el hallazgo consiste en indicar, que el estudio refleja, que aunque existen diferencias en los porcentajes de respuestas que emitieron hombre y mujeres, las mismas no pueden ser atribuibles a ninguna de las dos condiciones, pues más bien, median otros factores que pudieran estar relacionados con la condición social, económica, cultural, política, entre otras, del estudiante, incluyendo hasta los hábitos de estudios. Además, aunque existe una correlación positiva, entre estas dos variables, es muy débil (Tabla cruzada No.10-A y 10-B).

Segundo: Respecto a la vinculación o correlación entre las variables autoestima e índice académico del estudiante como un resultado del rendimiento académico, el hallazgo consiste en indicar, que de los cuatro (4) casos que presentaron rendimiento académico con un índice semestral por debajo de la media, todos presentaron autoestima media y alta. El caso ubicado en la media de puntuaciones, presentó autoestima baja. Aquellos casos que presentan índice superior a la media (más dos puntos), dan autoestima baja dos (2) casos, media cinco (5) casos y alta dos (2) casos. Por lo que no existe una distribución homogénea, pues se esperaba que las mayores concentraciones de estudiantes con índices académicos por debajo de la media de puntuación presentaran autoestima baja, sin embargo, esto no ocurre, pues aquellos que presentaron autoestima baja se localizan en los que alcanzaron índice académicos al semestre de 2,0 y 4, 0. Tampoco se observa diferencia entre los que presentaron autoestima alta con índices académicos inferior o superior a la media de puntuación (2). También, que existe una correlación negativa entre estas dos variables.

Conclusiones

En ese sentido el objetivo No.1 de este estudio, consistió, en describir la autoestima en estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña Recinto Emilio Prud'Homme en el municipio de Santiago de los Caballeros.

El objetivo No.2, consistió, en describir el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña Recinto Emilio Prud'Homme en el municipio de Santiago de los Caballeros. En tal dirección se concluye indicando que la variación del rendimiento académico medidos a través del índice académico, no es tan significativa, pues aunque las medias de puntuaciones presentan una ligera variación no tan prolongada, al semestre enero-abril fue de 21, 19 y el general de 3,1, lo que implica, que el hecho de que el 50% de este grupo de estudiantes presentó bajo índice académico, todos por debajo de la media, que es dos (2)no se distanció mucho el índice general del semestral (Tabla No. 9).

Con el objetivo No.3 se persiguió identificar según escalas de medición, la categoría que adoptan los estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña Recinto Emilio Prud'Homme en el municipio de Santiago de los Caballeros, los catorce (14) casos evaluados sobre la autoestima, y mostrados sus resultados en la tabla No. 4, se infiere que solo tres (3) de ellos presentaron autoestima baja (21%), siete (7) media (50%) y cuatro (29%) alta. presentando un desbalance entre los resultados que se esperaban y los observados, ya que no se da una correspondencia entre rendimiento académico bajo y autoestima baja o rendimiento académico alto y autoestima alta.

El objetivo No.4 persiguió precisar el nivel de correlación existente entre autoestima y rendimiento académico y género del estudiante de educación en el Instituto Superior de Formación Docente Salome

Ureña Recinto Emilio Prud'Homme en el municipio de Santiago de los Caballeros. En tal sentido, las conclusiones más relevantes son:

1. Que la autoestima no presentó diferencias entre los hombres y mujeres, aunque si bien es cierto que entre ellas se da una correlación positiva, la misma resulta ser muy débil. Esto viene a confirmar, una conclusión de García (2005), en su estudio titulado: Autoconcepto, Autoestima y Rendimiento Académico.
2. Que la autoestima no es una variable que sea diferente para los adolescentes o jóvenes con rendimiento académico alto, medio y bajo, pues, aunque, la investigación fue realizada con personas que ya habían rebasado la etapa de la adolescencia, la autoestima no se manifestó de manera tan significativa entre estudiantes que tenía rendimiento bajo o altos.
3. Otra conclusión es que no existe una relación directa simple entre nivel de Autoestima y las Calificaciones que pueda alcanzar un estudiante del nivel superior. Tampoco, su vinculación o correlación entre ambas variables, aunque es positiva, no se expresa con tanta intensidad y fortaleza.

Estas conclusiones vienen a fortalecer lo expuesto por García (2005), en el estudio citado más arriba y en los antecedentes, pues contradicen la postura que se maneja en una línea de la literatura de investigación sobre autoestima, lo que indica que es la clave del éxito o el fracaso y pretende, a través de su fomento, aumentar el rendimiento académico, precisando que este responde mejor a otras variables como el autoconcepto académico relacionado directamente con los éxitos académicos alcanzados (Reasoner y Dusa:1991, Citado por Zúñiga: 1999).

Referencias bibliográficas

Campos Arena, Agustín (2009). Métodos Mixtos de Investigación: Integración de la Investigación Cuantitativa y la Investigación Cualitativa. Editorial Magisterio, Bogotá.

Casanovas, ed., al, (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. Revista Latinoamericana de Psicológica. Volumen 39, No. 3. Recuperado 14/05/2019.

Voli, F. (1999). Manual de reflexión y acción educativa sobre la autoestima para padres. S/E

Chilca, L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Propósitos y Representaciones, 5(1), 71-127 dio: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145.

Ferrel O, Fernando R., (2000). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. Revista Encuentros, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre, 2014. Universidad Autónoma del Caribe. Recuperado 10/05/10º9.

Hernández Consuelo 1(2018). Cinco estrategias para mejorar la autoestima. Salud 1180. Recuperado en 13 de 1Febrero del 2018. Disponible en: 1http://www.salud180.com/ salud-día-día/5-estrategias-para-mejorar-la-autoestima

Pedagogía lúdica transpersonal. Una nueva manera de vivir y concebir la realidad educativa universitaria.

Miguel Israel Bennasar

Introducción

En la actualidad, la universidad está siendo sometida a fuertes presiones que le plantean desafíos y nuevos caminos, en los que se observan la presencia de contradicciones difíciles de conciliar como son la pedagogía tradicional basada en la enseñanza y aprendizaje del conocimiento desde la racionalidad instrumental y el goce por el desarrollo de la creatividad, la innovación, la reflexión, la afectividad y el anhelo por la obtención de un aprendizaje significativo. Esto exige gran apertura a una nueva sensibilidad desde lo transpersonal, por lo que se hace necesario la aplicación de la lúdica como lineamiento pedagógico de aprendizaje, dado que esta puede ser utilizada en un marco humano que genere resultados positivos, siempre y cuando, la misma posea una carga de creatividad, manifiesta en la atención a elementos del entorno, que promuevan satisfacción y acentúe la espiritualidad y alegría transpersonal en el educando.

Frente a los cambios sociales se necesitan nuevos criterios que activen a las generaciones, repensando la educación desde otras miradas, sensibilidades y discursos. Por ello, se deben considerar aspectos innovadores que orienten a los profesores hacia la búsqueda de formas amenas y placenteras de enseñar, para así despertar en los estudiantes universitarios el interés hacia el estudio de los contenidos temáticos abordados en las diferentes cátedras universitarias. En base a la problemática planteada se traza como objetivo general: Generar constructos teóricos sobre la Pedagogía Lúdica Transpersonal: Una nueva manera de vivir y concebir la realidad educativa universitaria.

Como objetivos específicos:

Develar los fundamentos teóricos-conceptuales del pensamiento lúdico como expresión de las facultades intelectuales del ser humano para el desarrollo del aprendizaje en el aula.

Interpretar sobre la lúdica como experiencia pedagógica en el contexto de la realidad educativa universitaria.

Desarrollar lineamientos teóricos sobre la pedagogía y lúdica transpersonal, un desafío en la realidad educativa universitaria.

Fundamentación teórica

Las experiencias de investigación dentro del campo educativo fundamentan desde distintas perspectivas, la importancia de la lúdica pedagógica transpersonal, como estímulo potenciador del aprendizaje en el aula.

Para ello, se tomaron en cuenta los siguientes estudios previos:

Valbuena (2012), en su tesis doctoral intitulada: "La Práctica Pedagógica del Docente y la Construcción del Conocimiento en Estudiantes de Educación Universitaria".

Muñoz (2011), por su parte, en su tesis doctoral intitulada: "La mirada reflexiva de la práctica pedagógica: Una propuesta de formación docente. Universidad de Alcalá, Honduras".

Pedagogía: una creatividad continua

La pedagogía en sus manifestaciones históricas siempre ha respondido a los criterios que se han impuesto en cada momento puntual del desarrollo humano. Entendida la pedagogía como elemento imprescindible de la educación y compromiso social, solamente el sentido que le da la praxis griega puede posibilitarse una articulación interna a sus inquietudes.

La praxis en la pedagogía para Habermas (2000:37) apunta a una creatividad continua que posibilite la reconstrucción de una nueva sociedad desde la acción dialéctica, a partir de los aportes que se pueden dar a las individualidades de las nuevas generaciones para su propia comprensión y visión del mundo. La praxis pedagógica vivencia un espíritu dialéctico que le anima a evolucionar, a moverse, a transformar y redimensionar de la propia interioridad, a partir de la acción articulada con el pensamiento. Esta realidad de la praxis pedagógica lleva a la comprensión de situaciones como ejes para su transformación hasta pulir los fundamentos epistemológicos de la misma pedagogía. Solo la praxis le da sentido epistemológico a la pedagogía.

Lúdica: Eje pedagógico transversal de la dimensión humana

En la educación actual resulta necesario buscar nuevas formas de enseñanza que promuevan una mayor participación por parte del estudiante universitario en el proceso educativo, que contraponga a la visión fragmentada, magistral, unidireccional y memorística de este. Sin embargo, lo más común es que la enseñanza esté controlada y centrada en la actividad del docente, perdiéndose el enfoque principal que es el educando. De allí que en el proceso de enseñanza y aprendizaje la función del sujeto docente consiste en crear las condiciones idóneas para propiciar la participación de los estudiantes en este proceso, de modo que puedan asimilarlo de manera activa, creadora y motivante.

En este sentido, la lúdica es una categoría de la vida que forma parte esencial del desarrollo del ser humano, a lo que Shaw (2005:21) expresa: "la lúdica se refiere a la necesidad que tiene toda persona de sentir emociones placenteras, asociadas a la incertidumbre, la distracción, la sorpresa o la contemplación gozosa". La lúdica parte de la necesidad que tenemos de expresarnos, sentir, comunicarnos, disfrutar, imaginar, explorar, reír y hasta llorar en una verdadera manifestación de emociones, que aplicadas en el proceso educativo, busca desarrollar de forma articulada las estructuras psicológicas globales tales como las cognitivas, afectivas y emocionales, abriendo candados mentales que han limitado el aprendizaje hasta hace muy poco, aprendizaje que se verá favorecido y enriquecido de una forma grata y significativa.

Metodología

El abordaje metodológico se desarrolló en base al paradigma cualitativo, bajo el método fenomenológico hermenéutico. Martínez (2006:66) concibe la investigación cualitativa como "El estudio de un todo integrado que forma o constituye primordialmente una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es, permitiendo analizar profundamente una realidad y su relación con los elementos que la constituyen".

Para Husserl, la fenomenología es la ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia. Heidegger por su parte, precisa que este método hace énfasis en la ciencia de los fenómenos, la cual consiste en permitir ver lo que se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo. Por consecuencia, es un fenómeno objetivo, verdadero y científico.

Por su parte, el aporte de la hermenéutica permitió interpretar los diversos enfoques, criterios y posturas sobre los aspectos conceptuales, formas de expresión y aplicabilidad de la lúdica para el abordaje de la realidad en el acontecer pedagógico. De allí que es posible elaborar un conjunto de reflexiones acerca de cómo se emplea la lúdica pedagógica transpersonal en la realidad educativa universitaria, con el fin de lograr aprendizajes que perduran en la conciencia de los estudiantes.

La técnica de recolección de la información fue la entrevista semiestructurada, constituida por informantes clave. Para Taylor y Bogdan (1990:101) "Consiste en reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los informantes".

La investigación se realizó bajo la técnica del análisis del discurso. Van Dijk (2001:20) lo describe como un suceso comunicativo completo en una situación social, donde los sujetos utilizan el lenguaje para expresar ideas y creencias, haciéndolos como hechos sociales y culturales más complejos, en el que se expresan los procesos cognitivos.

Resultados.

Los instrumentos aplicados arrojaron que el docente debe emplear estrategias que rompan los paradigmas que mantienen atada a la educación universitaria bajo el yugo tradicional, del tecnicismo pedagógico, la memorización y la fragmentación del conocimiento, que persiguen un patrón positivista e imposibilita el pensamiento reflexivo, innovador y creativo del estudiante. En este sentido, resulta indispensable la promoción de diversos elementos pedagógicos que permitan la ruptura de los paradigmas tradicionales que persiguen un patrón positivista que no posibilitan el pensamiento crítico, reflexivo, innovador y creativo del estudiante. Por lo tanto, existe una debilidad dentro de la función docente en torno al desarrollo de su praxis, por cuanto este se enquista en un método obsoleto que no genera aprendizaje transpersonal, pues, al repetir una y otra vez el contenido de la misma forma estratégica es cuando el estudiante no logra comprender, se convierte en un mero sonido de palabras que retumban en su mente como un metal que resuena al caer y solo se escucha el ruido al momento, pero después su sonido se acaba y se

olvida al instante, por lo que se propone la aplicación de estrategias que generen un cambio en la visión de la lúdica como concepción pedagógica, un cambio que logre despertar la curiosidad, iniciativa, reflexión, creatividad e innovación en el educando, brindándoles el placer por aprender, así como el significado de lo aprendido, con herramientas pedagógicas que les permitan enfrentar las demandas y retos de la vida, capaces de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para mejorarla y transformarla.

La lúdica pedagógica ofrece al docente la oportunidad de interactuar con los estudiantes por medio de los contenidos formales propios de cualquier unidad curricular, sin necesidad de que la clase sea magistral, repetitiva, memorística y unidireccional, sino que mediante el empleo de materiales acordes al tema en cuestión, se puede generar un ambiente agradable, que propicie la participación activa y dinámica en el estudiante, empleando una motivación que le ayude a alcanzar un aprendizaje que le sea útil porque lo considera interesante y fácilmente aplicable a su desarrollo académico y a la cotidianidad. Mediante la construcción de su propio conocimiento, el estudiante universitario saca mayor provecho a su potencialidad intelectual. Asimismo, en la praxis pedagógica, la lúdica permite que el estudiante haga uso de ideas previas para poder relacionarlas con la nueva información y generar un conocimiento mucho más contundente que el que tenía al principio. Por otro lado, también considera con gran peso, la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo que, mediante la construcción de sus conocimientos, lo van transformando porque lo comprende, es decir, no se queda solo en un sonar de palabras que retumban al vacío como quien golpea al viento, sino que contribuye a practicar y aplicar lo aprendido con su cotidianidad.

Conclusiones.

La concepción lúdica pedagógica en el ámbito universitario es una dimensión humana indispensable puesto que constituye un conjunto de actividades académicas, formativas, de creación intelectual y de vinculación social que permite promover la formación del nuevo ciudadano. En este sentido, se enfatiza la aplicación de la lúdica como principio pedagógico en un marco humano que genere una actitud positiva, promueva satisfacción y acentúe la espiritualidad y alegría transpersonal en el educando. Educar en la creatividad significa que la universidad debe repensar sus espacios para dar cabida a nuevas metodologías que permitan los estudiantes aprender en ambientes afectivos, dinámicos e interactivos.

Es imperativo que el docente universitario debe abrir espacios, construir experiencias que permitan tomar otros rumbos donde la discusión e interpelación de saberes sea el norte, valorando la diferencia con el otro, respetando sus opiniones, y, sobre todo, discernir en cuanto a las diferentes posturas que sobre la educación y la formación hoy se formulan.

Referencias bibliográficas

Díaz, H. (2008). Hermenéutica de la Lúdica y Pedagogía de la Modificabilidad Simbólica. Bogotá, D.C. Colombia: Colección Aula Abierta.

Jiménez, C. (2003). La Lúdica: Una Estrategia que favorece el Aprendizaje y la Convivencia. Colombia: Fundación Universidad Montserrat.

Payá, A. (2007). La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, España.

Reyes, Alixon (2019). Recreación, Poder Popular y legislación. Revista Multidisciplinaria Saber Universitario. Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva" Estado Monagas, Venezuela. Pp. 107-129

Van Dijk, T. (2001). El Discurso como Estructura y Proceso. Barcelona, España: Gedisa.

Yturralde, E. (2010). La Lúdica en el Aprendizaje. Ediciones Ernesto Yturralde & Asociados Latinoamérica Ecuador; Documento en línea, disponible en: http:// lúdica - magia de las actividades lúdicas.mh

Rio Yaque: pobreza, educación y ambiente.

Arisleydi Bonifacio Reyes, Luz Alondra Liriano Rodriguez, Yenifer Quezada

Introducción

Proponemos presentar los primeros resultados de una encuesta que debe permitir sensibilizar a las personas a la temática del medioambiente, de la pobreza y de la calidad de las aguas. Se trata de un largo trabajo de investigación llevado a cabo en el recinto Emilio Prud'Homme del ISFODOSU. Este proyecto es pluridisciplinario (utilizando herramientas de las ciencias naturales y de las ciencias sociales), transversal (investigaciones, acciones de preservación, propaganda y educación) y tiene por objetivo vincular varias instituciones (ISA, ISFODOSU, SOECI…) para lograr vivir en un ambiente más sano. El presente trabajo tiene por objetivo interrogarnos sobre las desigualdades ecológicas.

Fundamentación teórica

La educación al medioambiente conoció grandes evoluciones desde las conclusiones del club de Roma en 1968 que alertaba sobre los peligros del desarrollo con gran consumo de materias primas. La primera revista científica dedicada a esta área del conocimiento fue The Journal of Environnemental Education que presentaba, antes de todo, ensayos teóricos e investigaciones empíricas cuantitativas, casí experimentales. A partir de los años 1980 se difundieron nuevas teorías acerca de la educación ambiental, pero que se enfocaba en las fuentes de contaminación más visibles y que se referían a los desechos macro. Las evoluciones científicas en materia ambiental y la toma de consciencia cada vez más precisas del calentamiento global y de las complejas interrelaciones entre los ecosistemas mundiales, provocó cambios en las problemáticas y en las maneras de abordar estos problemas. En el caso de los ríos, estudios mostraron que las políticas incitativas y de educación son más eficaces que las políticas represivas. Mostraron también que el conocimiento científico previo es importante a la hora de actuar con las comunidades adultas o con poblaciones menores.

Metodología

Las encuestas realizadas en el grupo de investigación proporcionan datos cualitativos y cuantitativos que permiten dar una visión completa de la sociología de algunas zonas del río Yaque Norte.

Resultados

Los resultados no están todavía completos ya que se trata de una investigación en curso, pero apuntan a una falta de consciencia de las clases más pobres de los efectos y externalidades negativas que provocan las desigualdades ecológicas.

Conclusiones

Estas silenciosas desigualdades no están muy bien tomadas en cuenta por los científicos, políticos y actores sociales. Se han impuesto lugares comunes, que han transmitido de manera duradera ideas erróneas. En nombre de la urgencia social, del desarrollo económico, la riqueza ambiental y la pobreza siguen siendo impensadas en la práctica. La cuestión social sigue el prisma predominante del productivismo. Pero el desarrollo económico no es sinónimo de un desarrollo integral. Algunas mejoras monetarias pueden significar una degradación de las condiciones de vida o de las solidaridades familiares. La educación es una herramienta indispensable para que las comunidades tomen consciencia de los desafíos ambientales y presionen los poderes establecidos.

Referencias bibliográficas

ACOSTA, J. (2015). Crónicas: Cuenca hidrográfica del Río Yaque del norte World water Day, in Global Education Magazine.

ACOSTA, J. (2017). La contaminación del agua superficial del río Yaque del Norte. Revista DELOS., 28(10): 1-16.

AGUILERA KLINK, F. (1994), ¨Agua, economía y medio ambiente interdependencias físicas y la necesidad de nuevos conceptos¨, Revista de estudios Agrosociales, 167, p.113-130.

ASHBOLT N.J. (2015). Microbial Contamination of Drinking Water and Human Health from Community Water Systems. Curr Environ Health Rep. 2015 Mar;2(1):95- 106.

BARRAQUE, Bernard (1995). « Les politiques de l'eau en Europe », Revue française de science politique, vol. 45, n o 3, 420-453 BARRAQUE, Bernard, LAVOUX, T. (1992), ¨Qualité de l'eau, quelles normes pour demain ?¨, Société hydrotechnique de France, sans numéro.

BARTHELEMY, C., SOUCHON, Y., (avril-juin 2019). ¨La restauration du fleuve Rhône sous le double regard du sociologue et de l'écologue¨, Natures sciences sociétés, 17(2),.

BEAUDEAU P, SCHWARTZ J, LEVIN R. 2014. Drinking water quality and hospital admissions of elderly people for gastrointestinal illness in Eastern Massachusetts, 1998–2008. Water Res. 52:188–98.

BOULEAU, G. & FERNANDEZ, S. (2012). La Seine, le Rhône et la Garonne: trois grands fleuves et trois représentations scientifiques. Dans: Denis Gautier éd.,

Environnement, discours et pouvoir (pp. 201-218). Versailles, France: Editions Quæ. doi:10.3917/quae.gaut.2012.01.0201.

FISCHER, Frank (2000). Citizens, Experts, and the Environment, Durham et Londres, Duke University Press.

GAREAU, P., LEPAGE, L., (2005). ¨Vers la gestion intégrée du fleuve Saint-Laurent¨, Nouvelles pratiques sociales, 18(1), , p.104-116.

GÓMEZ MENA, Josefina, JULIA MERA, Eduardo, MEYRELES, Lourdes, PORTORREAL, Fátima (2008). ¨Historia natural y social del Rio Haina; primera parte: características físiconaturales de la Cuenca Haina¨. Ciencia y Sociedad, 33(4), 475-94. https://doi.org/10.22206/cys.2008.v33i4.pp475-94

JOLLIVET, Marcel, ¨Agriculture et environnement: réflexions sociologiques¨, Economies rurales, 208-209, 1992.

LÓPEZ, H. (1994). ¨Necesidad de un estudio de impacto ambiental¨. Ciencia y Sociedad, 19(1).

MARTÍNEZ, E. (2001). ¨Experiencias docentes en conflictos ambientales¨. Ciencia Y Sociedad, 26(1), 90-7. https://doi.org/10.22206/cys.2001.v26i1.pp90-7

MERMET, L.(1992). Stratégies pour la gestion de l'environnement. La nature comme jeu de société ?, Paris, L'Harmattan.

MONTÁS, Juan. Desarrollo Sostenible en República Dominicana: retos y desafíos. Recuperado de https://bit.ly/2RXzWFf

MORALES, B. T. (1998). ¨La Biodiversidad y su Papel en el Desarrollo del Ecoturismo¨. Revista Geográfica, (124), 21-32.

MURILLO GARNICA, J. (2019). ¨Discusión de la aplicabilidad del desarrollo sostenible desde las políticas públicas en la república dominicana y en Colombia según la adaptación educativa de la agenda 2030¨, Ciencia y Sociedad, 44(2), 37-51. Doi: https://doi.org/10.22206/cys.2019.v44i2.pp37-51

ORGAZ AGÜERA, F. (2015). ¨El ecoturismo como motor de desarrollo en zonas rurales: un estudio de caso en República Dominicana¨. Ciencia y Sociedad, 40(1), 47-76. https://doi.org/10.22206/cys.2015.v40i1.pp47-76"

Programas aislados como propuesta de intervención en habilidades para la vida. Evaluación de la mejora de los alumnos en las competencias en inteligencia emocional a partir de una experiencia de gamificación.

Rosanny Tavárez Ortega, Lisette Guzmán, Alexandra Fondeur, Roberto Feltrero

Introducción

El aprendizaje de la competencia personal, social y emocional es considerado una de las competencias claves para una vida socialmente exitosa, igual de importante que las competencias digitales o multilingües según afirma el Consejo de la Unión Europea, (2018). Es por tanto que la pertinencia y efectividad de promover las habilidades sociales y emocionales en contextos educativos proporciona un sin número de beneficios a los estudiantes en una etapa crucial como lo es la adolescencia.

El trabajo realizado con jóvenes a través de programas que promueven el desarrollo de estas habilidades y destrezas, se centran fundamentalmente en la enseñanza y aprendizaje social y emocional (SEL). El interés en el desarrollo del enfoque de educación en habilidades para la vida surge en la década de los noventa, como iniciativa propuesta por OMS, y su escala internacional continua hoy en aumento con impulso prometedor. El aprendizaje SEL es también descrito como una colección de habilidades para la vida y concebido como un factor protector y promotor potencial de la salud mental (OMS, 2014). En este sentido, a través de su enseñanza, el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y actitudes permitirán un accionar consciente y responsable en la toma de sus decisiones durante toda la vida.

Las técnicas para la enseñanza SEL suelen desarrollarse mediante estrategias de trabajo en grupo en las que resulta difícil llevar a cabo un seguimiento y evaluación sistemática y exhaustiva de los progresos individuales de cada alumno. El uso de un videojuego, como entorno virtual de aprendizaje individual, puede ayudar al desarrollo de competencias individuales SEL en cada alumno. Se propone investigar si el videojuego Aislados, junto con su programa de intervención, contribuyen a este desarrollo individual de las competencias SEL.

Fundamentación teórica

Diversos trabajos evidencian que los indicadores emocionales como la autoestima, la calidad de las relaciones interpersonales, el control de los eventos de la vida y el manejo de las emociones negativas pueden conducir a la depresión y al deterioro social y educativo, convirtiéndose en un factor de riesgo importante para el uso indebido de sustancias (Fiorilli et al., 2019; Di Fabio y Bucci, 2015).

Entre las diferentes estrategias que se pueden usar para introducir y enseñar habilidades de aprendizaje socioemocional, los juegos son una buena opción para crear entornos divertidos para involucrarlos en actividades de aprendizaje que les ayuden a ser más conscientes de sí mismos, a desarrollar relaciones positivas, mostrar empatía hacia los demás, controlar las emociones, usar el autocontrol, resolver conflictos y tomar decisiones positivas (Hromek y Roffey, 2009).

Considerándose los videojuegos una de las actividades recreativas más populares entre los jóvenes hoy día, autores como Herodotou (2014) han probado la efectidad de la implementación de estrategias de juego utilizando tecnologías de software.

Esta fundamentación teórica ha servido de inspiración para crear el programa de intervención llamado "Aislados" que considera los supuestos teóricos del aprendizaje social y emocional (SEL) mediante el uso de videojuegos como una herramienta educativa. "Aislados" es un programa educativo para estudiantes de secundaria y preparatoria desarrollado en 2016 por la Asociación Servicio Interdisciplinar de Atención a las Drogodependencias (SIAD) y fundado por el Plan Nacional Español contra la Drogadicción.

El videojuego "Aislados" está inspirado en los cuatro elementos que facilitan la implementación de programas de acuerdo con la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) según Durlak et al., (2010, 2011) estos son:

1. Secuenciado, actividades conectadas y coordinadas para fomentar el desarrollo de habilidades.
2. Activo, formas activas de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a dominar nuevas habilidades.

3. Enfocado, que contiene un componente que enfatiza el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
4. Explícita, centrada en habilidades sociales y emocionales específicas.

El Programa AISLADOS como "Propuesta de Innovación en la Intervención de Habilidades para Vida", ha sido guiado por el interés en el desarrollo del enfoque de educación en habilidades para la vida, considerando este modelo, como estrategia efectiva a la hora de desarrollar competencias SEL, las cuales mejoren las destrezas de autonomía y responsabilidad en nuestros estudiantes. Siendo su aplicación posible a través de herramientas innovadoras y cercanas al adolescente (el videojuego y el juego de rol), como plataforma para el aprendizaje global, activo y lúdico de habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Todo esto se complementa con la ejecución del juego, el cual es trabajado de forma individual por cada participante; a través de una aventura gráfica con diálogos, retos, pruebas y minijuegos, aseguran la motivación por parte del alumnado con la metodología de gamificación del aprendizaje.

El plan de acción cuenta con contenidos educativos que abarcan desde lo conceptual, procedimental hasta lo actitudinal todo ello a través de un ambiente interactivo presencial virtual, donde los estudiantes puedan integrarse de manera activa y colaborativa al proceso.

Metodología

Actualmente, el programa de Intervención en Habilidades para la Vida al finalizar el cuatrimestre enero-abril del año 2019, se habían implementado a una población total de 495 estudiantes de nuevo ingreso. Siendo las últimas dos promociones con quienes se ha implementado el proyecto innovador de AISLADOS para fortalecer las estrategias ejecutadas hasta la fecha. Esta población corresponde a un total de 145 estudiantes de nuevo ingreso donde 72 estudiantes cursaron su primer ciclo en el cuatrimestre septiembre-diciembre 2018, y 73 estudiantes corresponden al ciclo mayo-agosto 2019 en los diferentes planes ofrecidos en el Recinto Emilio Prud'Homme. Los 145 alumnos sirvieron como muestra experimental para realizar la implementación del "Proyecto Aislados como Propuesta de Innovación en la Intervención de Habilidades para Vida".

Esta muestra ha sido sometida a las fases del proyecto Aislados, es decir, formación previa en SEL, trabajo individual en el videojuego y sesiones de grupo para compartir y comentar la experiencia y las decisiones tomadas en el videojuego.

Dos grupos de control, con un total de 45 alumnos, han recibido formación clásica (clases teóricas y actividades de grupo) sobre educación emocional y resolución de conflictos.

Aplicando una metodología cuantitativa con una muestra incidental, se han evaluado los aprendizajes y el desarrollo de competencias SEL del grupo muestra y el grupo de control. Estos resultados han sido comparados mediante un cuestionario sobre educación emocional de 17 preguntas que sirven para evaluar sus competencias en educación emocional, toma de decisiones y resolución de conflictos.

Resultados

Los cuestionarios aplicados en la fase experimental han tenido como resultado una media de calificación alta (7,8 sobre 10) para los alumnos que desarrollaron la experiencia con el videojuego. Frente a una media de 6,7 de los estudiantes del grupo de control. Aunque las diferencias en la nota media son de una relevancia estadística baja, es importante destacar que las mejores calificaciones en este instrumento (3 alumnos obtuvieron 10 sobre 10) corresponden a alumnos que siguieron y completaron todos los pasos del proyecto de intervención Aislados. Concretamente, consiguieron resultados destacados en el videojuego lo que significa que dedicaron tiempo y esfuerzo individual para entender el comportamiento y las reacciones emocionales de los personajes con los que interactúan virtualmente. Los resultados del cuestionario de evaluación muestran que este esfuerzo individual en el videojuego les ha permitido comprender mejor los contenidos teóricos del programa educativo y desarrollar las competencias socioemocionales esperadas.

Los resultados del cuestionario permiten constatar:

- Cambios en la percepción de los estudiantes frente a ellos mismos y frente a los demás.
- Cambios en actitudes, comportamientos, mayor sensibilidad ante sus necesidades y las de los demás y obviamente la satisfacción de ser conscientes de su elección vocacional.

- Y la determinación de abrirse camino como único responsable en el alcance de sus metas.
- Desarrollo de la capacidad de análisis crítico frente a informaciones recibidas.
- Tomar decisiones, considerando ventajas y desventajas y su impacto sobre las demás personas y el entorno.
- Desarrollo del control asertivo de las emociones y sentimientos.

Conclusiones

En vista los resultados, se resalta la importancia de implementar programas durante la adolescencia y la juventud que promuevan las competencias socioemocionales y, a su vez, mejorar tanto el crecimiento personal y la gestión de su calidad de vida. Todo ello favorece el rendimiento académico, la disminución de adicciones y conductas que tienten contra su bienestar personal.

La estrategia de la gamificación apoyada en un entorno virtual de interacción como es el videojuego de Aislados ha permitido mostrar que es posible diseñar un plan de acción individual para estimular y trabajar con los alumnos el control de las emociones, la comprensión del otro, la toma de decisiones y la capacidad de resolución de conflictos.

Durante cinco años consecutivos el programa de Intervención en Habilidades para la Vida ha sido implementado ininterrumpidamente contribuyendo de una forma significativa a la calidad de la enseñanza a través del fortalecimiento de una educación integral, permitiendo así la optimización en los estudiantes de nuevo ingreso con el fortalecimiento de las competencias SEL. Ahora las herramientas de innovación educativa como los videojuegos permiten mejorar la motivación y los resultados individuales de los alumnos en este tipo de formación socioemocional.

Referencias bibliográficas

Hromek, R., and Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games: "It's Fun and We Learn Things." Simulation & Gaming, 40(5), 626–644. https://doi.org/10.1177/1046878109333793

Herodotou, C., Kambouri, M., and Winters, N. (2014). Dispelling the myth of the socioemotionally dissatisfied gamer. Computers in Human Behavior, 32, 23–31. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.054.

Fiorilli, C., Grimaldi Capitello, T., Barni, D., Buonomo, I., and Gentile, S. (2019). Predicting Adolescent Depression: The Interrelated Roles of Self-Esteem and Interpersonal Stressors. Frontiers in Psychology, 10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00565

Ferrando, M., Prieto, M.D., Almeida, L.S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J.A., Hernández, D., Sainz, M. and Fernández, M.C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. Journal of Psychoeducational Assessment, 29(2), 150-159.

Brasseur S., Grégoire J., Bourdu R. and Mikolajczak, M. (2013) The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. PLoS ONE 8(5): e62635. doi:10.1371/journal.pone.0062635

Cejudo, J., and Latorre, S. (2015). Effects of the Spock videogame on improving emotional intelligence in adolescents. Electronic Journal of Research in Educational Psychology,13, 319–341. https://doi.org/10.14204/ejrep.36.15060.

World Health Organization. (2004). Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report.

Relación familia-escuela y su incidencia en el desenvolvimiento escolar de los niños.

Ana Carolina de la Cruz

Introducción

Las dos instituciones que se encargan de formar el niño para que este pueda tener una buena integración en la sociedad son la familia y la escuela. Con esta responsabilidad en común es necesaria una alianza entre ambas instituciones para conseguir optimizar los resultados. La responsabilidad de los padres, madres o tutores va más allá de depositar sus hijos en la escuela. Es necesaria una integración en los procesos educativos de sus hijos. Por su lado la escuela tiene la función de gestionar a través de políticas una buena comunicación entre ellos.

Según lo observado en mi experiencia en los diferentes centros educativos los niveles de participación de los padres en las actividades escolares es muy bajo, es por esto por lo que he elegido este tema como objeto de investigación. Con ella se busca comprobar la hipótesis de que la falta integración de los padres en la escuela incide de manera negativa en el rendimiento escolar y la disciplina de los estudiantes. Además, busca proponer estrategias que ayuden a mejorar la relación entre ambas instituciones.

Fundamentación teórica

En este apartado se encuentran los antecedentes, las teorías y opiniones que presentan autores expertos en el tema con el fin de sustentar la investigación, dichas teorías se corresponden con las variables y los indicadores en estudio.

Familia y escolaridad

Ocuparse de las atenciones principales de carácter biológico, los relacionados con el amparo, la salud mental y la educación, están entre las responsabilidades que debe asumir los padres según Gervilla (2003). Es decir, es deber de la familia velar no solo por suplir los bienes materiales, sino que también esta debe crear un ambiente propicio para que el niño se desarrolle con una buena salud mental y asumir la responsabilidad de su educación.

Relación familia escuela

Las dos instituciones que se han encargado de preparar a los niños para integrarse de manera positiva en el mundo social y cultural son la Familia y la Escuela. (Martiñá, 2003). Es evidente entonces, que es necesaria la alianza entre estas dos instituciones, puesto que las dos tienen la misma intención. Estoy segura que, al trabajar de la mano, se facilitaría el trabajo de ambas y se aumentarían los resultados positivos en el desempeño de los estudiantes.

Rendimiento académico

Debido a que la acción educativa está compuesta por una gran cantidad de objetivos y logros por conseguir, el concepto de rendimiento académico se considera multidimensional (Tejedor, 1998). Esto quiere decir que el rendimiento académico no se centra solo en la adquisición de nuevos contenidos, sino que además incluye todos los elementos que tienen que ver con el aprendizaje, entre estos las competencias para llevar a la práctica las teorías aprendidas y la capacidad de desenvolvernos en sociedad.

Derechos y Deberes de Padres, Madres, Tutores y Encargados/as

Sobre los Derechos y Deberes de Padres, Madres, Tutores y Encargados/as. Dice que la familia y la comunidad están asociadas por naturaleza de forma estratégica, y entre sus deberes está el apoyar las disposiciones que regulan la buena convivencia escolar, además deben velar por el buen manejo de las situaciones que se presenten en las mismas. Es responsabilidad de los padres, madres o tutores dar seguimiento al proceso educativo de sus hijos e hijas esto incluye visitar la escuela. (Ley 136-03. Artículo 13)

Otros de los deberes que deben cumplir los padres son verificar el avance en los aprendizajes de sus hijos, saber cuáles son las normas que rigen el centro

educativo y orientar a que sus hijos las cumplan, ser partícipe de las diferentes actividades que propone el centro educativo. (Ley 136-03. Artículo 13)

Barreras que dificultan la participación de las familias en la escuela:

Existen varias limitaciones las cuales presentan las familias integrase en las actividades que propone la escuela, entre estas: Problemas socioeconómicos, falta de tiempo ocasionado por el horario de trabajo, temor a involucrarse por bajos niveles de formación académica y dificultades relacionadas con la relación de pareja y familiares. (Alvares 2010)

Metodología

Muestra

El universo está constituido por 528 estudiantes matriculados actualmente en el centro educativo República de Venezuela, las familias de estos niños y 33 maestros. La muestra estará conformada por 25 familias de los estudiantes activos pertenecientes al Sexto Grado, Sección C, en el Centro Educativo República de Venezuela y sus maestros.

Diseño metodológico

Esta investigación estará regida por un enfoque cuantitativo, ya que lo que se busca es medir el grado de veracidad que hay en lo planteado en la hipótesis. Su diseño será no experimental y de tipo descriptiva.

Kerlinger (1981) sostiene que "generalmente se llama diseño de investigación al plan y a la estructura de un estudio. Es el plan y estructura de una investigación concebidas para obtener respuestas a las preguntas de un estudio" (p.83). El diseño de investigación señala la forma de conceptuar un problema de investigación y la manera de colocarlo dentro de una estructura que sea guía para la experimentación (en el caso de los diseños experimentales) y de recopilación y análisis de datos.

Para llevar a cabo la presente investigación se implementó un diseño de investigación no experimental, dentro de esta se optó por un diseño transversal, en donde se presentan variables que están ocurriendo y pasando en el tiempo establecido.

Hernández, Fernández y Batista (2010) aseguran que "la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos" (p.149).

La presente investigación es de alcance descriptivo, ya que brinda información detallada respecto al problema de estudio y describe sus variables con precisión.

Resultados

Resultados de los maestros

¿Cómo califica su relación con los padres o tutores de sus estudiantes?

Que tienen una excelente relación se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, que piensan que tienen una buena relación se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra, regular y mala no se encuentran sujetos.

Razones por las cuales los padres no participan en algunas actividades realizadas en la escuela

Por trabajo se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra; por ocupaciones doméstica se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra; por desinterés se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra; por falta de información se encuentran 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra y por otras razones se encuentran 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra.

¿Cómo cree usted que incide el acompañamiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos?

Que mejora el comportamiento de los estudiantes se encuentran 4 sujetos expresado por un 100 por ciento de la muestra, que mejora comunicación de escuela y familia se encuentran 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, que mejora colaboración escuela y familia se encuentra 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra, que da motivación se encuentra 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra, que da interés se encuentra 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra, que da

mayor aprendizaje se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra y que da mayor rendimiento académico se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra.

Resultados de los padres o tutores

¿Cómo considera su relación con los maestros de sus hijos?

Que lo consideran excelente se encuentran 15 sujetos expresado por un 79 por ciento de la muestra; buena se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra, regular se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra y mala no se encuentran sujetos.

¿Por cuales razones usted no participa en algunas actividades realizada en la escuela?

Por trabajo se encuentran 17 sujeto expresado por un 89 por ciento de la muestra, por ocupaciones domésticas se encuentran 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra, por desinterés no se encuentran sujetos, por falta de información se encuentran 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra y por otros motivos no se encuentran sujetos.

¿Cree usted que su integración en la escuela tenga incidencia en el rendimiento escolar de sus hijos?

De mucha incidencia se encuentran 13 sujetos expresado por un 68 por ciento de la muestra; de poca incidencia se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra y de ninguna incidencia se encuentran 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra.

Conclusiones

Partiendo de los resultados obtenidos se establecen las siguientes conclusiones:

Según los resultados obtenidos de esta investigación se llegó a la conclusión de que existe una buena relación entre los padres madres y tutores con los maestros de este centro educativo.

Con respecto a la comunicación que hay entre los padres y la escuela se determinó que no hay concordancia entre las opiniones de los participantes de la investigación, pues algunos la califican como excelente, otros como buena o regular. Esto se debe a que los medios de comunicación utilizados no son los más fiables.

Es evidente una desinformación sobre la frecuencia en que la escuela convoca a los padres, pues las opiniones de los participantes fueron diversas. Sin embargo, los padres madres o tutores en su mayoría consideran que las actividades realizadas en la escuela son de mucho interés.

Se demuestra que los padres presentan varias dificultades para integrarse en las actividades que realiza la escuela, entre estas: trabajo, ocupaciones domésticas, desinterés y falta de información.

La integración de los padres en la escuela tiene mucha incidencia en el desenvolvimiento escolar, en el comportamiento y ayuda a que los estudiantes se sientan apoyados, seguros y entusiasmados.

Referencias bibliográficas

Alvares (2010). Participación de la comunidad. En Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Recuperado de: https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2016/06/27/participacion-de-la-comunidad-para-una-educacion-inclusiva/

Gervilla, E. (2003). Educación Familiar, nuevas relaciones humanas y humanizadoras. Madrid: Narcea.

Hernández R., Fernández C. y Batista M. (2010) Metodología de la investigación. (5ta Ed.) D.F México: Editora INTERAMERICANAEDITORES, S.A. DE C.V.

Kerlinger F. (1981) Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. (1ª Edición) Madrid, España.

(Ley 136-03). Normas del Sistema Educativo Dominicano. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/files/5914/1200/1735/Normas_de_convivencia_16-0_-014.pdf

Martiñá, R. (2003). Escuela y Familia una alianza necesaria. Argentina: Editorial Troquel.

Tejedor, F. J. (1998). Lo alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

Incidencia del vínculo Escuela-Familia en los aprendizajes de los estudiantes.

Domingo Núñez, Eliseo Gómez, Ruth Ferreira

Introducción

El siguiente trabajo de investigación tuvo como tema "Incidencia del vínculo escuela-familia en los aprendizajes de los estudiantes del segundo Ciclo del Nivel Primario. Centro Educativo la Zanja, año lectivo 2018-2019". El objetivo general del mismo fue analizar la incidencia del vínculo entre el centro educativo la Zanja y la familia en los aprendizajes de los alumnos del 2do ciclo del nivel primario del centro educativo la Zanja, año lectivo 2018-2019.

El problema detectado es que los padres asisten a pocas reuniones de las que se realizan en el centro, dan poco seguimiento al progreso académico de sus hijos, participan raras veces de actividades extracurriculares que se realizan en centro educativo, pocas veces se involucran en las excursiones y encuentros deportivos. Esta situación se podría estar dando por faltas de estrategias por parte del equipo de gestión para motivar a los padres para que participen en las acciones que se realizan en la institución.

También, se percibe que los encuentros que se realizan en el centro regularmente se extienden más del horario planificado, o que los temas que se desarrollan para los padres, no lo comprenden o no son de su interés, o por desconocimiento del deber que tienen de dar seguimiento a sus hijos, que es velar por la educación de sus hijos. Lo que puede traer como consecuencia, que los estudiantes no logren las competencias establecidas por el MINERD, puesto que al ellos ver el poco interés de sus padres por su formación llegan al centro con poco motivados, lo que puede estar influyendo en su aprendizaje.

Ahí radica la importancia de realizar este estudio, ya que si los padres no se involucran en el proceso educativo de sus hijos es posible que no se alcancen las competencias establecidas para este nivel en el currículo.

Fundamentación teórica

La familia es la base de la sociedad, ya que es en ella donde se desarrollan los ciudadanos que la componen. En tal sentido, Luckmann (2003, p.84) afirma que "la familia, como organización social representa la primera y más significativa fuerza de adaptación del niño a la sociedad". Según el autor, es en el seno familiar donde los niños adquieren las destrezas, habilidades y competencias fundamentales para el buen desempeño social de estos en, por consecuencia, a mayor estabilidad familiar mejor desarrollo social de los niños.

En ese sentido, Concepción (2010, p.29) plantea que la familia nuclear es el primer grupo de pertenencia sin el cual sería difícil que una persona pudiera desenvolverse adecuadamente en un mundo en el que necesariamente tiene que actuar con desconocidos. Por este motivo es que se afirma que la familia es la célula fundamental de la sociedad.

Es decir que los conocimientos aprendidos de sus padres y madres, y demás personas de su núcleo familiar, serán los modelos que necesitará la persona para fortalecer su identidad y las habilidades básicas de comunicación y relación con la sociedad.

En adición a lo anterior, García (2016, p.6) sostiene que "la familia debe tener una actitud activa y participativa, directa y permanente en la vida escolar, más allá de aportaciones puntuales con los hijos, en la medida que lo requiera el proyecto común de educación". Lo anterior demuestra que el éxito estudiantil está ligado estrechamente al trabajo que se haga en casa con el estudiante, un alumno que cuenta con el apoyo de su familia será un estudiante que se apropie más fácilmente de los aprendizajes previstos para su nivel y grado.

En ese sentido, el Consejo de Redacción (2016, p.1) afirma que: "organismos nacionales e internacionales reconocen la relación familia-escuela como una de las bases implicadas en el éxito de los estudiantes" resaltando la así la importancia de que existe un vínculo entre ambas instituciones, porque de lo contrario se vería afectado el aprendizaje de los estudiantes.

Lo anterior es ratificado por (Aguilar, 2013, p.18) quien considera que "la participación de la familia es un aspecto estratégico para favorecer un mejor rendimiento académico, una mejor actitud y conducta del alumno en la escuela y, por lo tanto, un mejor clima escolar, como lo demuestra la investigación educativa".

Si se habla de calidad de los aprendizajes también se hablará de aprendizaje práctico y significativo, que una cosa va de la mano con la otra.

Según el MINERD (2016, p.116) el equipo de gestión, en este caso con mayor responsabilidad el departamento de orientación y psicología tienen el deber detectar las necesidades de los y las estudiantes, "conocer los factores que las generan y compartir con los padres, madres y tutores o tutoras las estrategias más adecuadas para propiciar cambios significativos en los niños y niñas, garantizando el logro de los propósitos" de sus nivel y grado. Esto debe darse en los centros educativos para que haya un aprendizaje de calidad.

Metodología

La presente investigación se enmarcó en el estudio de caso acerca de la incidencia del vínculo escuela-familia en los aprendizajes de los estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Primario del Centro Educativo la Zanja. Este fue un estudio con apoyo bibliográfico, porque en el marco teórico se consultaron diferentes fuentes como referencias y para enriquecer el estudio. Tiene un enfoque cualitativo y pretende dar un aporte científico sobre un hecho real, como es la incidencia del vínculo familia-escuela en el aprendizaje de los estudiantes del centro educativo objeto de estudio.

En la investigación se utilizó el enfoque cualitativo, pues se hizo un estudio a profundidad, en el cual se entrevistó a la población objeto de estudio y los distintos sectores que guardan relación con la escuela.

En esta investigación prevaleció el método inductivo ya que se partió de la observación de la realidad vivida en el Centro Educativo la Zanja y, mediante la generalización de dicha observación, se llegó a conclusiones generales. También, se usó el método analítico porque se analizaron textos y, el método bibliográfico, utilizado para la obtención de información de fuentes oficiales y confiables, realizadas tanto a nivel local como internacional.

La observación, el grupo focal y la entrevista fueron las técnicas utilizadas en esta investigación. Al implementar la técnica de la observación se utilizó como instrumento una libreta de apuntes, en la cual se registró todo lo que se observó. Para la técnica de la entrevista el instrumento que se utilizó fue la guía de preguntas, la cual consiste en redactar una serie de preguntas, sean estas orales o escritas a la población estudiada.

Resultados

Los resultados de esta investigación fueron realizados en base a los objetivos específicos, a saber:

Con respecto al objetivo # 1: identificar en qué medida los actores de la comunidad educativa conocen el concepto de participación. Se evidencia que los implicados tienen claro lo que es el concepto de participación, aunque abordado desde perspectivas distintas, en la práctica, todos coincidieron que es involucrase en una actividad y ofrecer su parecer sobre una situación determinada.

Con respecto al objetivo # 2: determinar en qué medida los padres se involucran en las actividades del centro. Es interesante, sorprendente y hasta preocupante analizar los datos que esta pregunta arrojó, pues los mismos evidencian que el involucramiento de los padres en la escuela es pobre, casi nulo.

Con respecto al objetivo # 4: establecer las razones por las que la mayoría de los padres no asisten a reuniones que se realizan en el centro.

Al respecto de este objetivo los actores del proceso tienen diferentes puntos de vistas, pero todos coinciden en la inasistencia de los padres a las reuniones de la escuela, lo cual es una falla grave, porque lo que se espera es lo contrario, el acercamiento cada vez mayor de los padres, madres y tutores al centro.

Con relación al objetivo # 5: determinar la influencia de la familia en los resultados del aprendizaje de los alumnos. El equipo de gestión afirma a esta pregunta que el involucramiento de la familia en la escuela influye también en el respeto de los niños hacia las autoridades del centro. En palabras de ellos "si los padres fuesen más activos en la escuela estas áreas cambiarían para bien".

De acuerdo con el objetivo # 6: identificar las acciones que realiza el equipo de gestión para involucrar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Los resultados arrojados indican que las acciones que realiza el equipo de gestión son muy limitadas.

Con respecto al objetivo # 7: analizar las acciones que realiza el equipo de gestión para involucrar a los padres a la escuela.

Hay una seria necesidad de hacer las cosas diferentes, de manera que si las estrategias no se cambian los resultados seguirán siendo los mismos, padres ausentes y falta de involucramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Con respecto al objetivo # 8: determinar la importancia de establecer el vínculo familia/escuela con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este es un aspecto importante, y se ve porque cuando fueron analizados los datos arrojados por la tabla que mide el presente objetivo esta arrojó un acuerdo de todos los actores involucrados en el proceso, sobre la importancia que tiene el fortalecer el vínculo que existe entre familia y escuela para tener como resultado los éxitos esperados como resultado de un buen involucramiento de todos los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como se vieron en objetivos anteriores, este involucramiento no se ha logrado y todavía se encuentra lejos de ser un logro.

Conclusiones

El objetivo general en esta investigación buscaba, analizar la incidencia que tiene el vínculo entre el Centro Educativo la Zanja y la familia en los aprendizajes de los alumnos del Segundo Ciclo del Nivel Primario del Centro Educativo la Zanja, año lectivo 2018-2019. Con respecto al mismo se concluyó, luego de analizar lo planteado por diversos autores tanto nacionales como internacionales y saber el sentir de las diferentes poblaciones sobre el tema, a saber, los estudiantes, los maestros, el equipo de gestión, los padres y la autoridad distrital que: el vínculo escuela-familia incide en los aprendizajes de los estudiantes. Esto quedó demostrado en el grupo focal que el equipo investigador llevó a cabo con los estudiantes objeto de estudio en esta investigación. En el mismo salió a relucir que cuando los padres colaboran o ayudan en las tareas, la comprensión y calidad de esta es mayor. Así también lo confirmaron el equipo de gestión, los padres y los maestros, quienes expresaron que los estudiantes que logran mayor aprendizaje son los que tienen más ayuda en casa.

Referencias bibliográficas

Aguilar, B. (2013). Rol de la familia en la calidad educativa. Listín Diario. Consultado en fecha: (martes 15 de octubre de 2013).

Concepción, V. (2012). La Familia: Composición Psicológica y Social. México, D. F.: McGraw-Hill.

El Consejo de Redacción. (2016). La participación de las familias en la escuela. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (1)

García, A. C. (2016). Vínculos entre familia y escuela: Visión de los maestros en formación. Obtenido de file:///C:/Users/Joselito/Downloads/18075-Texto%20del%20artículo-65267-1-10-20161215.pdf. Consultado en fecha: (15 de diciembre de 2016)

Luckmann., P. L. (2003). Familia y parentesco. Obtenido de http://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/397/014810s.pdf?sequence=1

MINERD. (2016) Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo.

El tratamiento a las competencias Ambiental y Ética desde la asignatura Biología en el Liceo Científico Dr Miguel Canela Lázaro.

Ibrahin Clavel Hernández

Introducción

La asignatura Biología se imparte en Cuarto Grado del Segundo Ciclo de Secundaria. Su objeto revela el ineludible deber de instruir a los estudiantes en el conocimiento de las leyes, teorías, principios, conceptos que explican el origen de la vida, su evolución y su diversidad, al mismo tiempo que se educan en valores para lograr comportamientos orientados a la conservación y uso sostenible de los recursos naturales, expresión de dos competencias que matizan la formación del estudiante: la competencia ambiental y de salud y la de ética ciudadana.

Al indagar en documentos normativos del Ministerio de Educación para la Enseñanza Secundaria, así como, en la concepción de los proyectos y planes de clases de Biología en años anteriores se evidencia que constituye una prioridad el desarrollo de la competencia ambiental y de salud y la de ética ciudadana; sin embargo, aún no se desvela cómo dar tratamiento a estas competencias en la asignatura, pues de acuerdo a la ciencia a la que responda demandará de procederes más específicos para lograr transformaciones en los estudiantes en el desarrollo de dichas competencias. Lo anterior evidencia la existencia de un problema de investigación expresado en: Insuficiencias que se manifiestan en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Biología, vinculadas al tratamiento metodológico de la competencia ambiental y de salud y la de ética ciudadana, lo que limita la apropiación de modos de actuación de los estudiantes en relación con la conservación y uso sostenible del medio ambiente.

Desde esta perspectiva esta investigación tiene como objetivo la elaboración de procederes metodológicos que permitan organizar el tratamiento a la competencia ambiental y de salud y a la de ética ciudadana y con ello contribuir a la educación ambiental y ética de los estudiantes de Cuarto Grado del Segundo Ciclo de Secundaria en el Liceo Científico Dr Miguel Canela Lázaro.

Fundamentación teórica

En el proceso de formación del estudiante de Secundaria se identifican tres dimensiones esenciales, que en su integración expresan la nueva cualidad a formar: desarrollar en el estudiante competencias para su desempeño exitoso en la sociedad. Ellas son: la dimensión instructiva (conocimientos y habilidades como líder ambiental), la dimensión desarrolladora (competencias ambientales y éticas para asegurar su desempeño socio ambiental exitoso) y la dimensión educativa (la educación ética sustentada en valores). En el documento contentivo de los fundamentos del currículo dominicano se evidencia la relación que existe entre el desarrollo de las competencias desde un sustento personológico- axiológico.

¨Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de desarrollan competencias entendidas como: La capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizando de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores¨. (Currículum Dominicano, 2016)

¨Las competencias se desarrollan de forma gradual en un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida; tienen como finalidad la realización personal, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de la sociedad en equilibrio con el medio ambiente¨. (Currículum Dominicano, 2016). En la presente investigación se presta especial atención a los valores como componentes esenciales en el desarrollo de competencias.

Para Báxter, E. (1999: 13-20) desde el punto de vista psicológico, "(…) los valores son un reflejo y expresión de relaciones verdaderas y reales, que constituyen reguladores importantes en la vida de los hombres" y desde el punto de vista pedagógico: "(…) esta formación debe lograrse como parte de la educación general, científica que reciben los adolescentes y jóvenes: como conocimiento, como producto de reconocimiento de su significación que se transforma en sentido personal y se manifiesta como conducta".

Desde la enseñanza de la Biología se atiende de manera especial a la biodiversidad como contenido esencial de los programas. Es situar en el punto de partida a la vida, de la cual los seres humanos son parte consciente y esencial.

Relacionadas con el valor, aparecen la valoración y orientación valorativa; la primera supone una compleja actividad mental, mediatizada por la reflexión y las necesidades en el contexto de la escuela, la familia y la comunidad, mientras que la segunda es el valor hecho consciente y estable para el sujeto que valora, que le permite actuar en un criterio de evaluación, revelando el sentir que tienen los objetos y fenómenos de la realidad para él.

Es en este sentido que los valores aportan a la formación de las identidades, dentro de ellas la identidad ecológica. Según Fabelo, J. (2003: 11):

"Las identidades se asocian a procesos conscientes, a la asunción voluntaria del sistema de valores que identifica a la comunidad, a hacer propia su cosmovisión, su mundo simbólico, a través de cuyo prisma se interpreta de un determinado modo la realidad (...)".

Metodología

En el desarrollo de la investigación fueron utilizados métodos en el orden teórico y empíricos, dentro de los que figuran:

Holístico-dialéctico: para la concepción de los procederes metodológicos y su dinámica.

Sistémico-estructural: en la elaboración de los procederes metodológicos.

Entrevista individual: para la obtención de criterios de docentes relacionados con el tratamiento a la competencia ambiental y ética y las trasformaciones operadas en los estudiantes.

Análisis de documentos: para la revisión de documentos normativos de uso cotidiano del profesor.

Teniendo en cuenta que los procedimientos son para el uso del docente, se parte de considerar que los mismos poseen competencias profesionales que les permitan operar con dichos procederes.

Algunas pautas que se tuvieron en cuenta para la concepción de los procederes metodológicos:

Se sugiere el uso de los métodos productivos pertenecientes a la enseñanza problémica, dentro de ellos el de búsqueda parcial, exposición problémica y el investigativo.

Atender las tres dimensiones del proceso de formación en la escuela, la instructiva, educativa y desarrolladora.

Considerar los procesos de educación en valores y a la formación de la identidad como eslabones necesarios para lograr cambios significativos en los estudiantes en el desarrollo de las competencias.

Considerar a la competencia como un resultado expresado a través de actitudes, comportamientos y modos de actuación.

Tener en cuenta que la Biología como ciencia posee potencialidades para formar las competencias ética y ambiental.

Resultados

Para valorar los resultados obtenidos de la aplicación de los procederes metodológicos resultó necesario tener en cuenta algunos indicadores para evaluar el desarrollo de la competencia ética y ambiental en los estudiantes los que quedaron expresados de la manera siguiente:

- Conocimiento de la historia ecológica, costumbres y tradiciones a través de acontecimientos y procesos locales: se expresa en valoraciones sobre la significación de acontecimientos de impacto ecológico nacional y local. Se identifica con las diferentes tradiciones y costumbres relacionadas con el uso de la biodiversidad. Reconoce en la biodiversidad su valor ecológico, cultural, económico.
- Identificación con la biodiversidad nacional y local: se manifiesta a través del conocimiento científico sobre biodiversidad, su situación nacional y local, de las vivencias afectivas con la biodiversidad, la valoración crítica de la actividad del hombre y sus acciones hacia la biodiversidad sobre la base de sus costumbres y los nuevos conocimientos asimilados.

- Protagonismo para contribuir a la conservación de la biodiversidad: demostrando creatividad en los proyectos y la solución de problemas ético-sociales relacionados con la biodiversidad y su conservación, toma decisiones sobre la base de una actitud de rechazo a comportamientos que afecten la biodiversidad del entorno, la reflexión consciente acerca de su verdadera motivación para mejorar las condiciones del ambiente en la provincia. Se siente motivado hacia la actividad ambiental que realiza porque implica satisfacción personal y perspectiva de mejoramiento colectivo. Demuestra disposición e iniciativas para organizar y desarrollar actividades ecológicas sostenibles y promover así el uso sostenible de la biodiversidad.

Conclusiones

La investigación realizada responde a una de las prioridades del Ministerio de Educación en la República Dominicana, el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en función del desarrollo de competencias. Las competencias Ética y Ciudadana, así como la Ambiental y para la salud constituyen pilares necesarios en la conformación de personalidad de los estudiantes, pues crean la base para un actuar proactivo ante la conservación de los recursos naturales desde una perspectiva ético sostenible.

Al considerar la educación en valores y la formación identitaria como elementos básicos en la formación de las competencias se asume el carácter multifactorial de este proceso. La selección de los métodos de enseñanza y el proyecto escolar contribuirán de manera efectiva en el desarrollo de las competencias antes mencionadas. La selección del contenido para desarrollar la competencia resulta de significación en el desarrollo de esta.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (2003). Educación para la conservación de la biodiversidad: reparando un puente entre la sociedad humana y la naturaleza. El Tuquete, No.5, enero-febrero. Recuperado el 15 de marzo de 2007, de tuquete ecojuegos.org.

Berovides, V. (s.f). La conservación de la naturaleza basada en las comunidades humanas. La Habana: Facultad de Biología, Universidad de La Habana.

Blanch, M.N. (2014). La sistematización de conceptos biológicos en la formación inicial del profesor de Biología, a partir de la dinámica de la progresión temática. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba.

Bynum, N. y Porzecanski, A. (2004). Educación para la conservación en Bolivia. Ecología en Bolivia, V.39, No.1 julio. La Paz, Recuperado el 10 de enero de 2010, de mailto:ecologiaenbolivia@yahoo.com.

Caduto, M. (1992). Guía para la enseñanza de valores ambientales. Serie de Educación Ambiental 13. Madrid: CENEAN

Castro, M.L. (1991). Identidad Ecológica. En Alternidades, Año 1, núm. 2, 1991, pp.74-85. http://www.buap.mx/tcu/uni4lec7.html. México. (Consultado el 24 de marzo del 2014).

Catizzone, M. (2000). Biodiversidad: un concepto ""cosmogónico"" para el desarrollo sostenible. The IPTS Report - No. 41, febrero. Recuperado el 15 de enero de 2010, de http://vlex.com/vid/biodiversidad-cosmogonico-sostenible-116659.

Chacón, N. (2002). Dimensión ética de la educación. La Habana: Pueblo y Educación.

Clavel, I. (2015). La biodiversidad, su conservación y uso sostenible: consideraciones para su tratamiento en la disciplina Anatomía y Fisiología Humanas. En revista Didascalia, Vol. VI, No. 2, abril-junio Vol. VI, No. 2, abril-junio, http://ojs.uo.edu.cu/index.php/Didascalia.

Ehrlich, A. and Ehrlich, P. (1992). Causes and Consequenses of the desappearance of biodiversity. 43-55.

González, E. (s.f.) Educación ambiental para la biodiversidad: reflexiones sobre conceptos y prácticas. Recuperado el 6 de enero de 2009 de, http://www.conanp.gob.mx.educacion_biodiversidad.doc.

González, R. (1998). Los valores y su significación en el desarrollo de la persona, en Temas (15) Nueva Época, julio – Septiembre, La Habana.

Halffte, G. (1996). Biofiversity conservation and Proteccted Areas in Tropical Countries. Biodiversity, Sciencie and development Francesco de Castri and Talal younes. CAB International.

Hawksworth, D.L. (1996): Microorganisms: The Neglected Rivets in Ecosystem Maintenance. En Biodiversity. Science and development. Towards a new parttnership (di Castri, F. and Younés, T., Edit.). 130

Hedström, I. (1986). Somos parte de un gran equilibrio. La Crisis Ecológica en Centroamérica. Segunda edición. DEI. San José, Costa Rica.

PNUD. (1990). Informe de Desarrollo Humano. Nueva York.

PNUMA. (1992). Convenio sobre la Diversidad Biológica. Río de Janeiro. Junio.

Un acercamiento a los números irracionales en la enseñanza Secundaria.

Carlos Falcon, María Antonia García

Introducción

La comprensión cabal de la irracionalidad de un número real es difícil para estudiantes de la escuela secundaria y hasta para estudiantes de grado. Esta dificultad está relacionada con el entendimiento de lo que es un número real, aunque se pueden encontrar formas de presentar el tema, sin una construcción rigurosa del cuerpo de los números reales. Los nombres que se han escogido en esta área quizás hayan traído ciertos problemas de entendimiento: natural, racional, irracional, real e imaginario. El internet, las redes sociales y el surgimiento del día del número π, contrario a lo que podría pensarse, han ocasionado una verdadera crisis conceptual, de la cual podríamos estar avergonzados todos los que enseñamos Matemáticas. A la pregunta de ¿qué es un número irracional? Se hallarán respuestas como:

- Un número con infinitas cifras decimales.
- Una raíz.
- Un número que no se puede resolver.
- Un número cuyas cifras decimales no siguen un patrón.
- Uno de los números $\sqrt{2}$, e, π.

Estas respuestas declaran que no se han logrado las competencias de la comunicación y el pensamiento crítico en la dimensión de cantidad.

En este trabajo presentamos una forma sencilla de abordar la irracionalidad numérica, sugiriendo lo que puede ser explicado para estudiantes de la escuela secundaria. En particular presentamos la forma de "probarles" que los números racionales del intervalo (0,1) tienen "longitud" cero y que los irracionales tienen "longitud" uno, igual a la longitud del intervalo (0,1). Una clara sugerencia de que conocer sólo acerca de los racionales es un conocimiento en algún sentido nulo.

Fundamentación teórica

En este trabajo utilizamos el teorema fundamental de la Aritmética que garantiza la descomposición en factores primos de un número natural y la unicidad de esta descomposición. Mostramos que las raíces enésimas de números naturales que no son potencias de orden n, son números irracionales. Estos números junto con el número π son los irracionales que un estudiante de Secundaria normalmente conoce. La irracionalidad del número π, hasta el día de hoy, se prueba utilizando cálculo Diferencial e Integral. Es por esto por lo que este número, el más famoso de todos, solo se declara irracional y se dan algunas aproximaciones de este. Visto esto, cualquiera podría quedarse con la idea de que los irracionales son una especie de rareza numérica cuando en realidad son la gran generalidad. La primera forma de aproximarnos a esta última afirmación es a través de la demostración de Cantor acerca de la numerabilidad de los números racionales y la no numerabilidad de los irracionales. El concepto de numerabilidad es asequible a estudiantes de escuela secundaria, pero con la dificultad inherente al concepto de función. Es necesario en el punto anterior usar la escritura decimal de números reales lo que es fácilmente aceptado como válido por todos sin demostración. La escritura en otras bases numéricas también es fácilmente aceptada. Hasta aquí el estudiante puede captar la idea de que hay más números irracionales que racionales, pero el tema de la cardinalidad es escabroso y la diferencia entre el cardinal de los números naturales y alguno más grande que él es difícil de entender y está relacionada con la Hipótesis del Continuo. Usando métodos elementales de Teoría de la Medida, vemos que estos pueden ser de fácil comprensión para estudiantes de secundaria y de esta forma demostrarles que,

La "longitud" del conjunto los números irracionales de (0,1) es igual a 1.

Que obviamente es equivalente a,

La "longitud "del conjunto de los números racionales de (0,1) es igual a 0.

Para la demostración de estos resultados se utiliza la evidente convergencia de la serie,

A/2+A/4+A/8+⋯=A

Y la numerabilidad de los números racionales.

Metodología

Se han presentado los resultados acerca de los números irracionales que pueden ser asimilados por estudiantes de secundaria. Toda la presentación se basa en los conceptos básicos de fracción, resultados básicos de Aritmética, la escritura decimal de un número real, la idea geométrica de la correspondencia entre puntos de la recta y números reales y el concepto de numerabilidad. A la vez se ha tratado de que los estudiantes se asombren con el tema para evitar que este sea subestimado y así puedan lograr las competencias de la comunicación y el pensamiento crítico en la dimensión de cantidad.

Resultados

Se dan sugerencias para el trabajo con estudiantes en el tema de los números irracionales. Se muestran aspectos de este que son perfectamente asequibles a estudiantes del Nivel Secundario y que a la vez resaltan que obviar este tema o permitir la corrupción de la información acerca del mismo es injustificado. Presentamos en forma elemental el resultado:

La "longitud" del conjunto los números irracionales de (0,1) es igual a 1.

Que obviamente es equivalente a,

La "longitud "del conjunto de los números racionales de (0,1) es igual a 0.

El mismo debe traer la atención sobre el conjunto de los números reales y evitar las simplificaciones que alejan a los estudiantes de las verdaderas ideas y retos en este tema.

Conclusiones

El entendimiento de la irracionalidad numérica puede explicarse a nivel elemental en varias etapas,

Irracionalidad de las raíces enésimas de números naturales que no son una potencia de orden n.

Aproximaciones numéricas y conceptuales al número π y declaración de su irracionalidad.

Demostración de Cantor de la numerabilidad de los números racionales y la no numerabilidad de los irracionales.

Referencias bibliográficas

Apostol, T.M. (2000) Irrationality of the square root of two – A geometric proof, American Mathematical Monthly 107, 841–842.

Cairns, G. (2012) Proof without words: √ 2 is irrational, Mathematics Magazine, 85, 123.

Cruz, M. (2006). La enseñanza de la Matemática a través de la Resolución de Problemas (Tomo 1). La Habana: Educación Cubana.

Flanders, H. (1999) Math bite: irrationality of √ m, Mathematics Magazine,72(3),235.

Jiménez Pozo, M.A. (1989) Medida, Integración y Funcionales. La Habana: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación República Dominicana (MINERD, 2000). Fundamento de Currículo Tomo II. Naturaleza de las áreas y ejes transversales. Santo Domingo, D. N.

Ministerio de Educación República Dominicana (MINERD, 2017). Diseño Curricular, Nivel Secundario, Modalidad Académica. Segundo Ciclo 4to, 5to y 6to. Versión Preliminar. Para Revisión y Retroalimentación. Santo Domingo, D. N.

Romero, L. (2003). Evaluación de Competencias Matemáticas Proyecto PISA/OCDE. Granada: Universidad de Granada.

Perfiles psicosociales de los estudiantes de nuevo ingreso en ISFODOSU.

Vladimir Figueroa Gutiérrez, Emmanuel Silvestre

Introducción

Perfiles socioeconómicos y académicos

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia que buscaba construir los perfiles generales de los estudiantes de nuevo ingreso en ISFODOSU.

Su objetivo general fue obtener las informaciones necesarias para llevar a cabo la transformación cultural que tenemos como modelo pedagógico.

Perfiles Psicosociales

El trabajo completo incluyó variables dependientes sobre datos socioeconómicos, hábitos de lectura, medios de comunicación, recreación y participación social, datos vocacionales y diversas actitudes.

Esta presentación solo incluye los perfiles psicosociales recogidos a través de las escalas de Autoestima, Autoeficacia y Locus de control.

Fundamentación teórica

Concepto de Autoestima

La autoestima es el concepto que se tiene de uno mismo y la valoración que uno se otorga es muy importante entre escolares y adolescentes ya que está relacionada con el bienestar y el comportamiento en salud. Un estudiante de educación con baja autoestima no es probable que reúna las competencias que necesitará para guiar a sus futuros grupos de aprendices.

Cogollo, Campo-Arias y Herazo (2015) reportan estudios donde adolescentes hembras con más alta autoestima inician más tarde las relaciones sexuales, lo cual previene embarazos no deseados.

En varones con baja autoestima aumentaba la probabilidad de comportamientos negativos para la salud como el consumo de cigarrillos, el alcohol y otras adicciones.

Estos autores validaron la escala clásica de autoestima de Rosenberg (1965) en Colombia y encontraron que la misma no era unidimensional. El factor "autoconfianza" explicó un 51% de la varianza, mientras que el factor "auto desprecio" explicó un 38% de la varianza.

Concepto de Autoeficacia

Otro concepto clásico de tipo socioafectivo es el de expectativa de autoeficacia de Bandura (1977).

La autoeficacia se refiere al sentimiento de confianza en la propia capacidad para manejar con propiedad situaciones de estrés (Baessler y Schwarcer, 1966) Esta expectativa puede influir en sentimientos y acciones.

Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000), en una validación española de la escala de auto eficacia reportan que las personas con pocas expectativas de autoeficacia tienden a mostrar baja autoestima y sienten que tienen poca capacidad de acción.

Las personas que se sienten más eficaces escogen tareas con mayores desafíos, metas más altas y son más persistentes. Estos autores encontraron una muy buena consistencia interna para esta escala (Alfa = .87).

Concepto de Locus de Control

Otro aspecto socioafectivo que necesitamos estudiar es el locus de control de nuestros nuevos estudiantes. Este concepto nace con Rotter (1966) y fue perfeccionado por Levenson (1973).

El locus de control se refiere al grado de control que una persona considera que tiene sobre su medio ambiente. Las personas pueden atribuir lo que les sucede a causas Internas.

Por ejemplo, un estudiante puede pensar que se quemó en un examen porque no estudió. Sin embargo, otras personas pueden atribuir lo que les sucede a causas externas, las cuales pueden ser el azar u otras personas poderosas.

En el ejemplo del estudiante que se quema en el examen, este puede creer que lo que le pasó fue culpa del azar: la mala suerte, el destino, los dioses; o puede creer que el responsable fue el profesor o la universidad (Otros poderosos).

Es muy importante conocer el locus de control porque las personas con expectativas internas obtienen más logros, mejor rendimiento académico y adoptan más conductas preventivas y de cuidado de la salud (Silvestre, 1993).

En una interesante validación de la escala de Levenson en Chile para población escolar, Moena (2012) combinó los 3 tipos de locus de control con los ámbitos académico y social y reporta que encontró 12 factores que explicaron un 60.3% de la varianza total. Aquí solo usamos los factores académicos.

Metodología

Muestras

• Aprobados: muestra representativa y proporcional de 744 participantes, de la población de 1,688 estudiantes que ingresaron en 2018 al momento de esta selección. Intervalo de confianza = ±2.69. Fueron convocados por los Servicios Estudiantiles a los laboratorios de informática.

• No Aprobados: muestra voluntaria al azar de 35 estudiantes que no aprobaron los exámenes de admisión, con fines de comparación.

Resultados

Autoestima:

Medias en la escala de Autoconfianza, según recinto. (Media total = 4.4).

En la escala de Autodesprecio no aparecieron diferencias significativas (Media total = 2.4)

Autoeficacia:

Medias en la escala de Autoeficacia, según recinto. (Media total = 4.1).

F (5, 716) = 4.387, p = .001, con un tamaño del efecto pequeño (Eta2 parcial = .03) y una potencia muy alta (1 – β = .968).

Medias en la escala de Autoeficacia, según carrera.

F (3, 716) = 3.296, p = .02, con un tamaño del efecto muy pequeño (Eta2 parcial = .014) y una potencia alta (1 – β = .753).

Correlaciones entre Autoestima y Autoeficacia

Correlaciones entre Locus de Control y Autoeficacia

Locus de Control

Internalidad:

Medias en la escala de Internalidad, según recinto.

F (5, 717) = 4.194, p = .001, con un tamaño del efecto pequeño (Eta2 parcial = .028) y una potencia muy alta (1 – β = .96).

Medias en la escala de Internalidad, según sexo.

F (1, 717) = 7.984, p = .005, con un tamaño del efecto muy pequeño (Eta2 parcial = .011) y una potencia alta (1 – β = .806).

Externalidad:

Medias en la escala de Externalidad Según aprobación.

t (756) = -2.985, p = .003, con un tamaño del efecto grande (d = .5) y una potencia alta (1 – β = .8).

Otros Poderosos:

Medias en la escala de Otros Poderosos, según sexo.

F (1, 715) = 9.632, p = .002, con un tamaño del efecto muy pequeño (Eta2 parcial = .013) y una potencia alta (1 – β = .873).

Conclusiones

Con la subescala de Autoconfianza encontramos dos niveles muy diferentes entre los recintos: el EMH y el LNNM en el extremo superior y el EPH en el extremo inferior.

En la Autoeficacia encontramos otra vez al EMH en el extremo superior y esta vez al UM en el extremo inferior. Las carreras con mayor Autoeficacia fueron la educación primaria y la inicial.

La Internalidad presentó correlación con la Autoeficacia, pero no con la Externalidad. Esta última sí se relacionó con la dimensión Otros Poderosos.

En general, nuestros participantes se mostraron más internos que externos, especialmente en el recinto LNNM. Los demás recintos mostraron una Internalidad promedio, excepto en el UM y EPH, cuya Internalidad fue significativamente menor que la de los demás.

Las mujeres también mostraron más Internalidad que los hombres.

Los No Aprobados se mostraron más externos que los Aprobados. Los hombres presentaron más expectativas de control por Otros Poderosos que las mujeres.

Recomendaciones

La universidad podría diseñar programas de acción destinados a mejorar estas variables psicosociales en los recintos que así lo necesiten, a través de charlas, grupos focales y otras acciones similares.

Recomendamos que se siga ampliando la investigación sobre estos temas y su relación con el logro académico.

Referencias bibliográficas

Baessler, J. y Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. Ansiedad y Estrés, 2, 1-8.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Cogollo, Z., Campo-Arias, A., & Herazo, E. (2015). Escala de Rosenberg para autoestima: consistencia interna y dimensionalidad en estudiantes de Cartagena, Colombia. Psychologia: Avances de la Disciplina, 9(2), 61-71.

Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. Journal of Consulting and Clinical Psychology, n° 41, pp. 397-404).

Moena, J. (2012) Construcción y validación de una escala de Locus de Control dirigida a escolares de enseñanza media. Tesis Inédita. Escuela de Psicología, Universidad del Bío-Bío, Chile. Recuperado de: http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/328.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80 (Whole No. 609).

Sanjuán, P., Pérez, A. & Bermúdez, J. (2016). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. Psicothema. ISSN 0214- 9915. Vol. 12, Supl. nº 2, pp. 509-513.

Silvestre, E. (1993). Externalidad y Ahorro de Energía en la Industria. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional. Vol. 12, #1. P 7-20.

Manejo y aplicaciones del currículo por parte de los egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. En el área de Matemáticas, en el Primer Ciclo del Nivel Medio.

Luis Eduardo Ramírez López

Introducción

El Currículo es una herramienta de gran utilidad que guía el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Es un conjunto de conocimientos que abarca los objetivos, contenidos, actividades, estrategias y técnicas de evaluación que orientan la actividad académica, Es por esto por lo que el Currículo es un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que agrupa a diversas facetas de la cultura y del desarrollo personal y social. Por lo que, se puede decir, que el manejo y aplicación de este de manera eficiente permite obtener como resultado la formación integral de los educandos.

En visitas realizadas a los centros educativos del Distrito Educativo 06-04 de la provincia de La Vega, algunos directores han afirmado que existe una desorganización curricular por parte de los docentes, se reflejan planificaciones poco actualizadas donde cada componente que la conforman es de suma importancia. Estos docentes cuando planifican lo hacen tomando en cuenta la secuencia de los libros de textos y no lo sugerido por el Currículo.

Por otro lado, algunos maestros del área presentan debilidades en el dominio de los contenidos ya que los imparten sin tomar en cuenta el orden y la conexión entre ellos. Además, utilizan estrategias obsoletas, como son: ejercicios mecánicos y extensos repetidos años tras años, clases dictadas, entre otros. De igual forma, se observa que esos docentes no exploran los saberes previos de los estudiantes y no se orientan por los lineamientos curriculares.

De mantenerse este problema y no desarrollarse lo que está propuesto en el Currículo, se obtendrían bajas calificaciones, conocimientos distorsionados y un individuo poco productivo en la sociedad, con escasas demandas de oportunidades. Trayendo esto como consecuencia indisciplinas en el aula, desorganización mental en conocimientos y en actitud personal en los alumnos. Además, no se alcanzarían los objetivos propuestos y las competencias que exige el mundo actual.

En vista de esto, …, ¿Cuáles dificultades presentan en el Manejo y Aplicación del Currículo, los docentes del área de Matemáticas, egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, en el Primer Ciclo del Nivel Medio en el Distrito Educativo 06-04 de La Vega, año lectivo 2013-2014?

El propósito general es describir el manejo y aplicación del currículo por parte de los egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación del área de Matemáticas en el Primer Ciclo del Nivel Medio en el Distrito Educativo 06-04 de La Vega, en el año lectivo 2013-2014.

Fundamentación teórica

Vélez, citando a Tyler (1973), afirma que el curriculum es "ese trasfondo que subyace tanto a las actividades de planificación, como a los procesos de enseñanza/aprendizaje".

Kemmis (1993, p.10), cita a Johnson (1967), quien define el Currículo como "una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje".

En el contexto de esta investigación, el currículo se concibe como una estrategia educativa general para la formación de sujetos sociales, democráticos y transformadores de su realidad. Expresa, en ese sentido, un compromiso nacional de trabajo en determinadas direcciones que se complementan o se corrigen en función de la heterogeneidad cultural del contexto de realización. (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2000)

En el Tomo I de los Fundamentos del Currículo Dominicano se plantea entre los lineamientos del mismo que su eje principal debe ser el alumno, capacitándolo para poder transformarse a sí mismo y a su realidad. Además de esto, dentro de sus lineamientos, se especifica que el Currículo debe estar abierto a las características propias de la sociedad en que se desarrolle; debía ser desarrollado en un proceso participativo y, sobre todo, ser flexible y responder a las características propias de los hombres y mujeres; así como su cultura en general (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2000).

Según Cheesman (2010), el conocimiento "es el cúmulo de información, adquirido de forma científica o empírica".

Dubinsky (2010), expresa que el conocimiento matemático de un sujeto es su tendencia a responder a situaciones matemáticas problemáticas mediante la reflexión sobre problemas y sus soluciones dentro de un contexto social y la construcción o reconstrucción de acciones, procesos y objetos organizados en esquemas para tratar con dicha situación.

Comunicación es el medio que permite orientar las conductas individuales y establecer relaciones interpersonales funcionales que ayuden a trabajar juntos para alcanzar una meta. En tal sentido, estas relaciones permitirán una mejor comprensión en el proceso enseñanza-aprendizaje donde el protagonista es el alumno. (Trelles, 2001)

Lomelí, Castillo, Herrera, Ramírez y Comer (2010), citan a Mason, el cual establece que "para ser un pensador matemático efectivo necesitas confianza para intentar tus nuevas ideas y tratar sensiblemente con tus estados emocionales".

La resolución de problema es uno de los tipos fundamentales de pensamiento que implica la resolución de una dificultad, la superación de obstáculos, el responder a una pregunta o la consecuencia de un objetivo. (Stemberg 1995), citado por (Abreu, 2000).

Bolaños B. & Bogantes (1990), conciben los componentes como los elementos que integran la estructura curricular en un enfoque integral del currículo que no tiene valor en sí mismo, sino que adquieren significado en la interrelación que se establece entre unos y otros. Por tanto, todos ellos se desenvuelven en un ambiente escolar, el cual no está aislado sino inmerso y, por tanto, en constante relación con el contexto sociocultural, interacción que se hace evidente en unas adecuadas relaciones escuela-comunidad.

Thorndike (1989) asegura que los propósitos u objetivos son la guía por excelencia, los cuales ayudan a determinar qué y hasta dónde se planea llegar en el proceso de enseñanza-aprendizaje o, en otras palabras, cuáles son los aprendizajes esperados. Lo mismo opina Lafourcade (1997), al afirmar que "sin la indicación de los propósitos de aprendizaje (el proceso de evaluación) sería como un barco a la deriva".

Nisbet & Schucksmith (1987), definen las estrategias educativas como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Coincidiendo en puntos muy importantes con las acepciones asumidas por nuestro sistema educativo, especialmente, la percepción de la sistematicidad durante el proceso para facilitar durante el mismo los mejores resultados en los discentes.

Metodología

Todo estudio comprende un proceso de investigación que abarca de manera precisa todo lo concerniente a dicha disertación para garantizar que los resultados presentados sean confiables. Teniendo hasta este momento, suficiente información del marco teórico o conceptual sobre el tema abordado es momento de comenzar con el análisis de la investigación. Se presenta a continuación los elementos centrales que tipifican el tipo de investigación abordada, da cuenta de los métodos, técnicas, procedimientos, población y muestra estudiantil tomada, la validez, confiabilidad y así mismo los principales instrumentos de recolección de la información empleados.

El diseño que se utiliza en este estudio es de campo y descriptivo-cuantitativo, donde se analizan muchos aspectos relevantes sobre el tema tratado. Es descriptiva porque los enfoques se plantearon con los detalles que permitieron dejar claro los conceptos y de campo, porque los investigadores estuvieron en contacto directo con el objeto de estudio.

Según Danhke (1989), la investigación descriptiva: "busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis". Desde el punto de vista científico, describir es medir, por lo cual, cada una de la variable de estudio son medidas para finalmente obtener conclusiones del estudio en conjunto.

Las técnicas descriptivas cuantitativas en que se ha apoyado esta investigación son la observación, el cuestionario y revisión bibliográfica. La observación consiste en una actividad humana, que detecta y asimila la afirmación de un hecho, o el registro de los datos utilizando los sentidos como instrumentos principales.

Resultados

Los datos emitidos a lo largo de la investigación se presentan a la luz de las informaciones arrojadas a partir de los instrumentos de medición aplicados a los docentes, directores y estudiantes de los centros pertinentes al estudio.

En lo concerniente al Objetivo I, que abarca los lineamientos curriculares, se destaca el hecho de que más de las tres cuartas partes de los docentes cuestionados sobre la temática en cuestión, ofrecieron respuestas equivocadas, reflejando de esa forma una total incomprensión o falta de dominio de los lineamientos o ejes temáticos sobre los cuales se fundamenta el área de Matemáticas. Cabe puntualizar, además, el hecho de que 4 de los 5 maestros abordados sobre el particular, pudo contestar de forma correcta y precisa en cuanto a los lineamientos de Conocimiento y Razonamiento Matemático.

Estos resultados es un llamado de atención favorable sobre el manejo de los lineamientos del área y sobre todo el conocimiento generalizado por uno de ellos, los cuales son de vital importancia en el desarrollo de las competencias matemáticas. Tal como señala Cheesman (2010), el conocimiento "es el cúmulo de información, adquirido de forma científica o empírica"; no manejar este lineamiento significa no poseer las capacidades y competencias de generar en los discentes tal cúmulo de informaciones.

Asimismo, la acepción de Dubinsky (2010), quien enfoca el Razonamiento como el desarrollo de los procesos del pensamiento para su posterior aplicación en casos particulares, resalta de manera crítica la necesidad de conocer a fondo este eje de las matemáticas para evitar correr el riesgo de caer en la simple memorización de conceptos. Ambos autores, aunque tratan ejes diferentes, resaltan la importancia de los mismos, lo cual lleva a la conclusión de que las debilidades en su manejo se reflejarán directamente en la apropiación de aprendizajes significativos en los educandos.

En cuanto al Objetivo II, concerniente a los Componentes del Currículo, la Tabla II muestra que menos de la mitad de los docentes abordados maneja los propósitos del área, pero en cuanto a los contenidos del Primer Ciclo, más de la mitad los maneja. Esto refleja, que los docentes conocen los temas que deben impartir y saben de antemano, cuáles son los fines que se persiguen de acuerdo con un nivel determinado.

Como bien lo explica Thorndike (1989), cuando asegura que los propósitos u objetivos son la guía por excelencia, los cuales ayudan a determinar qué y hasta dónde se planea llegar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que, el docente tiene el deber de empaparse de cada propósito establecido en su nivel.

Interactuando con el Objetivo III, que muestra el Enfoque Curricular, la tabla IV revela que más de la mitad acude a la Identificación de la percepción del estudiante sobre conceptos relacionados con el tema. Al mismo tiempo y de forma chocante, se observa que casi en su totalidad, los docentes realizan de forma equivocada las acciones que logran la adquisición de los aprendizajes significativos. Es importante destacar, por el posible contraste, un poco más de la mitad, fomentan el aprendizaje colectivo.

Conclusiones

A partir de los datos previamente analizados, discutidos e interpretados en el presente capítulo y el anterior podemos finiquitar en lo siguiente:

Se puede concluir que los docentes del área de Matemáticas que imparten docencia en el Primer Ciclo del Nivel Medio no poseen un manejo adecuado de los Lineamientos o ejes temáticos de su área, lo cual podría desencadenar diferencias entre la forma real en que el maestro desarrolla sus clases durante el proceso y la forma en que debería de hacerlo para que los fines que busque se encuentren en total concordancia con los que persigue la educación dominicana.

Asimismo, es posible afirmar que en general, los docentes del área de Matemáticas no conocen en gran proporción los propósitos, pero sí los contenidos referentes a su asignatura y nivel. En adición a esto, es perceptible como también se emplean estrategias adecuadas y pertinentes para alcanzar en los discentes una adecuada construcción de conocimientos y, por consiguiente, lograr que los conocimientos de que se apropien sean significativos.

Referencias bibliográficas

Abreu, G. D. (2000). Matemática y Educación: Retos y cambios desde una perspectiva internacional. Barcelona: GRAO de IRIF.

Bolaños B., G., & Bogantes, Z. M. (1990). Introducción al Currículo (Primera Edición ed.). San José de Costa Rica: Universal Estatal a Distancia.

Coll, C. (1992). Psicología y Currículum. México: Paidós.

Dominicana, M. d. (2000). Fundamentos del Currículo (Vol. II). Santo Domingo: Innova.

Dubinsky, E. (2010). eumed. Recuperado el 21 de agosto de 2013, de http://www.eumed.net. El Conocimiento Matemático según Ed Dubinsky

Duque, R. (1993). La evaluación en la escuela venezolana. Planiuc. Números 17-18, 167.

Efecto Escuela en los Estudiantes de Programas de Matemáticas en Colombia.

Greisy Paola Morillo

Introducción

De acuerdo con las bases de datos de los exámenes Saber 11 y Saber Pro, estudiar Matemáticas (o afines) es poco apetecido por los estudiantes que están analizando el bachillerato en Colombia. En estas bases de datos se evidencia que estudiar Matemáticas, salvo casos excepcionales, es una segunda opción.

Estudiar el efecto escuela (el colegio afecta el futuro de los estudiantes) en esta población mediante el uso de diseño de experimentos permitirá aconsejar a los futuros estudiantes.

Fundamentación teórica

Las pruebas Saber 11, son las pruebas nacionales para acceder a la universidad en Colombia.

Las pruebas Saber Pro, son las pruebas nacionales presentadas por los universitarios.

Efecto Escuela o valor agregado, este concepto, objeto del presente estudio, se ubica en el nivel 'escuela', es decir, se refiere al conjunto total de escuelas, pero a ninguna de ellas en particular. Desde el punto de vista operacional, el "efecto escuela" consiste en el 'residuo' (o varianza no explicada) en el nivel 'escuela', una vez que los puntajes han sido ajustados por el logro previo del alumno y los factores extraescolares individuales y grupales. Si el residuo se expresa como proporción de la variación total de la variable-criterio (resultado escolar), entonces, el 'efecto escuela' indica la importancia relativa que tiene el conjunto de las escuelas en la determinación del nivel y distribución del resultado escolar analizado.

Análisis factorial

Metodología

- El ICFES proporcionó las bases de datos de los resultados de las pruebas Saber Pro del año 2013 y de las pruebas Saber 11 del 2006 al 2009. Manualmente se construyo la base de datos que relacionaba a los estudiantes que presentaron Saber Pro con sus respectivos resultados en Saber 11.

- Se depuró la base de datos de manera que el estudio se realizó a un grupo de 144 estudiantes de Matemáticas provenientes de Barranquilla, Bogotá, Cali, Cartagena y Medellín, quienes presentaron las pruebas Saber Pro en el año 2013 y las pruebas Saber 11 del año 2006 al año 2009 en esas mismas ciudades.

Se aplicó un diseño factorial de dos factores con una sola réplica. Los factores corresponden a ciudad y puntaje en Lenguaje en las pruebas Saber 11, mientras que la variable respuesta es el puntaje de las pruebas Saber Pro.

Resultados

El nivel de puntaje de Lenguaje en Saber 11 (PValor < alfa) y la ciudad de presentación de Saber 11 (PValor <alfa) afectan a los puntajes obtenidos en Saber Pro por los estudiantes de Matemáticas.

La interacción Lenguaje*Ciudad (PValor > alfa) no afecta al puntaje en Saber Pro de los estudiantes de Matemáticas.

Por lo tanto, podemos sacar la interacción del modelo y repetir el experimento en SPSS.

Conclusiones

El puntaje de las pruebas Saber Pro de los estudiantes de Matemáticas se ve afectado por el puntaje en Lenguaje y por la ciudad de presentación de las pruebas Saber 11. Es decir, se evidencia efecto escuela.

El puntaje de las pruebas Saber Pro de los estudiantes de Matemáticas no se ve afectado por la interacción entre el puntaje en Lenguaje y la ciudad de presentación (Lenguaje *Ciudad) de las pruebas Saber 11.

Referencias bibliográficas

D.C. Montgomery, Diseño y Análisis de Experimentos, Segunda Edición, Limusa-Wiley, México D.F., 2004 R. Cervini, Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. Un modelo multinivel, Perles educativos 28 (2006) # 112

E. Gutiérrez Moya, Una herramienta didáctica para el aprendizaje de las técnicas de diseño estadístico de experimentos, Revista de Enseñanza Universitaria, 27 (2006), 23{31

ICFES, Resultados Saber 11, 2006/2009. www.icfes.gov.co

I ICFES, Resultados Saber Pro, 2013. www.icfes.gov.co

El Liceo Científico y el Museo Maguá: una experiencia educativa innovadora.

Eloy Bermejo, Mikel Bermejo

Introducción

El presente trabajo pretende establecer una serie de mecanismos que fomenten la colaboración de los centros educativos con los espacios socioculturales que se encuentren establecidos en un territorio.

En el contexto dominicano, se ha podido observar cómo en las zonas rurales existe una escasez de participación y colaboración entre la sociedad civil con los espacios culturales. Por un lado, bien sea porque no existe una oferta atractiva, lo que provoca una falta de interés, o bien, en el caso de existir, porque la sociedad solamente participa en el proceso de difusión de los espacios culturales, es decir, como espectador pasivo. Esta situación lleva a que la sociedad local no se sienta atraída por el contenido y los resultados que ofrecen los espacios culturales supone un peligro para la preservación de la identidad de carácter local o regional y, en consecuencia, para la permanencia de los rasgos culturales propios.

Ante esta problemática, se propone la inclusión de la sociedad local en el proceso de gestión y de toma de decisiones de los espacios culturales, es decir, otorgar el protagonismo a las comunidades de la región en el proceso de conservación y divulgación de los resultados, propiciando una participación de carácter activo. En este sentido, establecer las relaciones entre los espacios culturales y los centros educativos nos permitirá que el alumnado forme parte activa desde una temprana edad del proceso de gestión de estos centros culturales, no solo como espectador, sino como colaborador, por lo que desarrollará un sentimiento de pertenencia que asegure un relevo generacional y la sostenibilidad del espacio a largo plazo. Esta colaboración, además, generará un desarrollo en el alumnado de competencias en valores y en cultura cívica unido a diferentes adquisiciones educativas y sociales sobre la temática que pretenda impulsarse.

Fundamentación teórica

Entre las propuestas más avanzadas en términos museísticos, nos encontramos con la nueva museología que busca el establecimiento de museos más participativos y llamativos para la sociedad. Un ejemplo de museos salidos de esta nueva corriente de estudio es el ecomuseo.

La práctica ecomuseológica está fundamentada en la participación de la sociedad en la constitución y evolución del museo con el claro fin del desarrollo social, cultural y económico de dicha sociedad. La comunidad es la detentora de un patrimonio portador de una identidad intrínseca tanto a su evolución histórica, como a su espacio: el territorio. Este, el territorio, es el lugar en el que la comunidad, en forma de individuo o de colectivo, se desenvuelve.

Si confirmamos el ecomuseo como modelo orientativo social, podemos afirmar por consiguiente que este es una herramienta al servicio de la ciudadanía y, si declinamos el asunto en el ámbito de una reflexión metodológica sobre la educación, el mismo se convierte en un lugar de reflexión, centro de elaboración crítica de la memoria histórica y de construcción de la identidad local, en la que se confrontan saberes expertos y saberes contextuales, así como gestor de la actividad del patrimonio.

En particular, en la óptica de una educación a la ciudadanía activa, se considera que la participación de las escuelas de cualquier orden y grado en la reconstrucción de las dinámicas culturales del territorio puede manifestarse ulteriormente a través de la determinación de algunas acciones dirigidas a consolidar la relación entre museo, paisaje y vivir juntos.

Con los planteamientos más o menos recientes en torno a la educación y su relación con el patrimonio natural y cultural de los pueblos, la UNESCO ha generado un nuevo concepto conocido como "Ciudad Educadora", el cual ha sido adoptado e integrado en el contexto del marco teórico de la nueva museología, mucho más social. Con esta concepción del ecomuseo

como comunidad educadora, también se ha considerado importante buscar un fortalecimiento del ordenamiento constitucional de que la educación que imparta el Estado dominicano debe ser una educación integral, cuestión que solo se puede lograr uniendo lo que aporta la formación educativa más lo que aportaría el ecomuseo. El ecomuseo no es solo un museo del pasado y de la memoria, sino que es sobre todo un laboratorio para construir un futuro compartido por las comunidades, transformando, valorizando el territorio e incidiendo en el paisaje, además de poner en marcha un proceso participativo de aprendizaje. Dicho proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de un contexto mayor cuya columna vertebral sea la promoción, organización y concienciación comunitaria, tendríamos como resultado un conjunto de acciones orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de la población en general, entendiendo a la educación como un ejercicio de reflexión colectiva sobre el pasado, presente y futuro de la comunidad.

Metodología

Para llevar a cabo una metodología dirigida a la educación para la acción, además de un espacio cultural participativo, necesitamos de:

Investigación participativa: permite que la comunidad misma investigue los temas y problemas que considera importante rescatar, discutir y exponer como función primordial del ecomuseo. Para ello se utilizarán todas las fuentes de información que tenga a su alcance (bibliográficas, hemerográficas, de archivos públicos y particulares, fotográficas y, sobre todo, las de tradición oral).

Formación regional: este concepto nos servirá para ubicar y entender hasta dónde somos una comunidad, tomando en consideración aspectos como territorio, idioma, cultura e historia común.

Educación patrimonial: concepto que tiene como finalidad rescatar, valorar, conocer, preservar y difundir el valor de su patrimonio, su territorio, y en su caso, transformarlo.

Museografía comunitaria: es una disciplina de las ciencias sociales y de la educación cuya misión es diseñar y producir un ecomuseo o museo territorial con base en los recursos materiales, financieros y humanos con que cuenta la comunidad, pero, sobre todo, el uso de su creatividad colectiva y el aprovechamiento de los recursos naturales y culturales que posee.

Para que la museología territorial comunitaria pueda ser una realidad y no solamente un conjunto de teorías y buenas intenciones es necesario que el promotor o gestor cultural conozca, se apropie y desarrolle un sistema participativo de planeación, el cual está compuesto de seis etapas básicas para el proceso de formación de los ecomuseos o museos comunitarios;

Análisis del contexto

Programación

Operación

Evaluación

Sistematización

Seguimiento

Resultados

En primer lugar, debemos remarcar la intención de reconstruir la relación que existe entre el patrimonio público y la sociedad para recuperar esos rasgos de identidad local. De la misma manera se pretende que la sociedad se vea identificada con el pasado y el presente del territorio que habita promoviendo una actitud respetuosa y concienciada con el valor de su patrimonio. Si devolvemos a la sociedad la capacidad de gestionar sus recursos patrimoniales podemos generar en ella un sentimiento de pertenencia que nos asegure el mantenimiento de los rasgos culturales propios.

Por otro lado, al incluir a los centros educativos dentro de este proceso de toma de decisiones, nos aseguramos de que los estudiantes, ya tengan un nexo con estos espacios culturales, por lo que afirmamos su sostenibilidad en el futuro y una mayor permanencia de estos rasgos de identidad local. Además, se generará una visión positiva del estudiantado de su patrimonio desde una temprana edad, así como verá desarrollado su proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de competencias en valores cívicos y comunitarios.

A pesar de que estos resultados están planificados para su desarrollo a largo plazo, desde el Liceo Científico Doctor Miguel Canela Lázaro se ha comenzado a establecer colaboraciones con los espacios culturales y ya disponemos de algunos resultados en su etapa inicial que ya podemos presentar.

En la Provincia Hermanas Mirabal se está comenzando a desarrollar un proyecto para el establecimiento de un museo de carácter arqueológico, el Museo Maguá, localizado en Ojo de Agua, Salcedo. Desde el Liceo Científico se ha comenzado a establecer una colaboración del estudiantado con el proceso de construcción del museo. En primer lugar, se planteó la posibilidad de la realización de una propuesta de investigación-acción realizada por los estudiantes para orientar el futuro del espacio cultural. De esta actividad se ha conseguido extraer una propuesta realizada por los propios estudiantes en las que se recogen los objetivos que se pretenden conseguir con el establecimiento de un ecomuseo en la provincia, así como detallar una serie de actividades que permitan integrar a la sociedad local dentro del proceso de toma de decisiones y de difusión del patrimonio arqueológico del museo. Por otro lado, han participado de forma activa realizando el catálogo y el inventario, con aplicación de nuevas tecnologías, de las piezas que ostenta el museo. Además, los y las estudiantes han sido capaces de gestionar las redes sociales y la publicidad del centro de interés cultural confeccionando la página web del museo.

Todas estas actividades han servido para que el centro cultural haya avanzado en su proceso de creación, a la vez que están favoreciendo a que la sociedad local disponga de una mayor oferta de carácter cultural. A su vez, el estudiantado ha desarrollado un sentimiento de pertenencia con la institución al sentirse parte activa de su desarrollo, por lo que nos aseguramos de que el museo tenga un relevo generacional en el futuro.

Conclusiones

El presente trabajo pretende mostrar la relación de trabajo iniciada entre la comunidad educativa, representada a través del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, con los espacios culturales, en este caso el Museo Maguá de Ojo de Agua. Esta unión se ha llevado a cabo a través de un análisis de la concepción arqueológica y del patrimonio social, permitiendo el involucramiento del alumnado en la creación y gestión del museo. De esta manera, se está consiguiendo recuperar la identidad local y promover una visión de conservación y de protección del patrimonio entre la sociedad.

La presencia de estudiantes del Liceo Científico en la gestión y creación del museo está provocando su activa participación, tanto en la investigación cultural del territorio, como en la concepción favorable sobre el patrimonio en la sociedad del futuro. Todo ello ha ido acompañado de una fundamentación teórica basada en la nueva museología y el ecomuseo, una línea que deberá mantenerse en el tiempo y que permitirá, en un futuro, ampliar la oferta turística cultural que estimule el negocio local de la provincia.

Referencias bibliográficas

Álvarez Domínguez, P. (2009). Espacios educativos y museos de pedagogía, enseñanza y educación. Cuestiones Pedagógicas, 19, 191-206

Arroyo, Miriam. (1983). Programa para el Desarrollo de la Función Educativa de los Museos. INAH. México.

Bellamy, K., Burghes, L. and Oppenheim, C. (2009). Learning to live: Museums, young people and education. En K. Bellamy and C. Oppenheim (Eds.), Learning to live. Museums, young people and education (pp. 9-20). London: Institute for Public Policy Research and National Museum Director´s Conference.

FRANCISCA HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ (2001), Manual de museología. España, Síntesis, pp. 1-20 y 54-70.

Hidalgo, J. (2012). La adaptación al cambio de los Departamentos de Educación y Acción Cultural en la evolución de los museos: del simple watching al learn by doing. Educación y futuro, 27, 67-79.

IGNACIO DÍAZ BALERDI (2002), "¿Qué fue de la nueva museología? El caso de Quebec" en Artigrama, num.17, pp. 493-516

JAIME ALMANSA SÁNCHEZ (2011), "Arqueología para todos los públicos. Hacia una definición de la arqueología pública <>". ArqueoWeb, nº13, 2011: pp. 87-107.

JUAN CARLOS LINAREZ PÉREZ (2008), "El museo, la museología y las fuentes de información museística" en Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud, Vol.17, nº4.

Luka, M. (1973). The museum as educator. En UNESCO, Museums, imagination and education (pp. 145-148). Paris: Unesco.

MARCIO VELOZ MAGGIOLO (1972), Arqueología prehistórica de Santo Domingo, McGraw-Hill Far Eastern Publishers, New York (pp. 174-201).

MARIELA E. ZABALA y MARIANA FABRA (2012), "Patrimonio arqueológico. Las prácticas extensionistas desde un programa de arqueología pública. Arqueología Pública, Campinas, nº6, pp. 39-53.

Melgar, M. F. y Donolo, D. S. (2011). Salir del aula. Aprender de otros contextos: patrimonio natural, museos e internet. Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 8(3), 323-333.

9º PRE CONGRESO
ISFODOSU-IDEICE • 2019

HACIA EL CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL AULA

ESPACIO DE DESARROLLO CURRICULAR

RECINTO JUAN VICENTE MOSCOSO

Estrategias dirigidas al trabajo por competencia en lectoescritura de estudiantes de Primaria. Escuela Norge William Botello, San Pedro de Macorís.

Linssy Margarita Pérez Rivera

Introducción

Durante la última década del siglo XX, tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectoescritura.

La lectoescritura es entendida en esta investigación, como la capacidad, habilidad de leer y escribir adecuadamente; pero también, es un proceso de aprendizaje en el cual los maestros pondrán especial énfasis, durante la enseñanza, en la realización de diversas tareas que implican actividades de enseñanza de la escritura y la lectura. La importancia del estudio consiste en que sus resultados permitirán el diseño de estrategias dirigidas a mejorar los logros por competencia en la lectoescritura de un grupo de estudiantes de Primaria, en la Escuela Norge William Botello.

Fundamentación teórica

Este documento está estructurado en cinco capítulos que expresan lo siguiente:

Capítulo I: Aspectos Generales. Se presentan los antecedentes del estudio, se establece el contexto natural y social de la investigación en su introducción. Además, se realiza una descripción de la problemática de la investigación, así como las razones que justifican su realización, para establecer luego los objetivos generales y específicos, vinculados a las variables de estudio y la definición de términos que lo sustentan.

Capítulo II: Fundamentos Teóricos. En esta sección se describirá cada uno de los conceptos concernientes a la problemática, se elaborará un planteamiento teórico con la revisión de la literatura (libros, documentos, manuales u otros artículos) correspondiendo como fuente auxiliar para el esquema teórico.

Capítulo III: Metodología. Esta parte se realizará un enfoque de cada uno de los métodos utilizados en el campo de la investigación (descriptivo, analítico, deductivo e inductivo). También, se incluirán los tipos de investigación que se utilizarán para trabajar de forma estructural, entre estas se encuentran la descriptiva, bibliográfica y documental.

Capítulo IV: Presentación y Análisis de los Resultados. En esta unidad se presentarán los resultados obtenidos a través de los cuestionarios, luego las informaciones se tabularán por medio de programas informáticos para la realización de los cuadros y gráficos estadísticos.

Metodología

Tipos de Investigación

Se trata de una investigación descriptiva con enfoque analítico sobre las estrategias dirigidas al trabajo por competencia en la lectoescritura de estudiantes de Primaria en la Escuela Norge William Botello, San Pedro de Macorís, República Dominicana, es necesario establecer los tipos de investigación utilizado entre ellos:

Investigación Descriptiva: Se utilizó para conocer las situaciones y las actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades educativas, objetos, las opiniones de los estudiantes, los maestros y la directora del centro educativo. Además, la interpretación es la base para la propuesta de solución de la situación actual, los problemas o necesidades del área objeto de estudio.

Enfoque Analítico: Se pretendió establecer una visión general sobre la temática, tomando en consideración, una investigación exhaustiva para la descripción sistemática de cada uno de los recursos utilizados por la investigadora, en relación con las estrategias dirigidas a mejorar los logros en la lectoescritura, tomando en cuenta cada una de las variables para establecer las conclusiones y recomendaciones de lugar.

Métodos de la Investigación

Para la realización del presente estudio fue necesario hacer uso de varios métodos para alcanzar los objetivos, entre los que están los siguientes:

Método Inductivo: Se basó en la experiencia de la investigadora, en su participación en los hechos, posibilita en gran medida la generalización y un razonamiento globalizado sobre los procedimientos para determinar la importancia la lectoescritura, tomando en consideración los casos particulares para luego ser generalizadas.

Método Deductivo: Su aplicación consistió en presentar un bosquejo histórico y teórico sobre los antecedentes del tema objeto de estudio, tomando, en consideración las ideas generalizadas de diferentes autores para llevar a ideas particulares para la creación de sugerencias para la solución de la problemática.

Resultados

En los resultados de la ficha de observación, se puede constatar que el 50.0% de los estudiantes valoriza la gestión en el aula de forma muy buena, donde se utilizan estrategias y técnicas de enseñanza adecuada para la comprensión lectora, y se emplean recursos didácticos acorde para el análisis y comprensión de un texto. Luego, el 23.3% de los maestros valorizan de forma excelente, el desarrollo de competencias lingüísticas. En el mismo contexto de la Gestión Docente en el Aula, el 6.7% de los docentes la valoriza al mismo tiempo que de manera regular, favorece los aprendizajes significativos a través de actividades eficaces.

En los aspectos relacionados con el Rendimiento Académico del Docente, se observa que el 30.0% de los maestros señala que los docentes se sienten motivados al momento de trabajar un texto, ya que los mismos emplean los diccionarios durante el trabajo textual en el salón de clase de manera excelente. También, se observaron irregularidades, cuando el alumnado realiza lecturas independientes de obras literarias, obteniendo este aspecto solamente un 16.7%.

En la sección relacionada con la interacción docente-alumno, el 40.0% de los maestros la valora como muy buena, puesto que los alumnos respetan los puntos de vistas de los demás y también aceptan las sugerencias de otros alumnos sobre criterios de enfoque textual en el aula.

Por lo visto, existe una interacción de docente–alumno valorada como excelente, donde el 100.0% de los maestros señala que ofrece ayuda a los alumnos, establece reglas claras para que los alumnos respeten los puntos de vistas de los demás y, también, acepta sugerencias de los alumnos sobre criterios de enfoque textual en el aula.

Conclusiones

Después de haber discutido los resultados del estudio, se procede a desarrollar las siguientes conclusiones:

En esta investigación ya culminada sobre las estrategias para trabajar con la lectoescritura, se pudo comprobar que tales niveles son muy bajos, a pesar de que, por lo visto, existe una buena gestión docente en el aula. Se evidenció que las dificultades de comprensión lectora del estudiantado en el referido centro educativo, no es un asunto relacionado con la motivación o las capacidades de rendimiento de estos, pues se notó mucha interacción en clase durante las observaciones; es más bien un asunto relacionado con dos aspectos de la calidad educativa: el desarrollo de destrezas lectoras y el acompañamiento en los procesos de aprendizaje.

En cuanto al desarrollo de las destrezas lectoras, se determinó que, en muchos estudiantes, las mismas son escasas. Se notó de manera persistente una alfabetización deficiente, la cual se traducía en serios problemas con la decodificación del mensaje textual. La pobreza en el discurso hablado indicó el poco hábito de lectura, empeorando así la situación.

Referencias bibliográficas

Batista, J. (2014). Estrategias para la Lectoescritura. 2da. Edición, Editorial Mc Graw Hill Interamericana, México.

Carney, A. (2013). Importancia de la Lectoescritura. 1era. Edición, Editorial Sparsa LTD, Madrid – España.

Corral, E. (2015). Relevancia de la Lectura y Escritura. 3era. Edición, Editorial Cengage Learning S.L., San José – Costa Rica.

Del Toro, R. (2015). Estrategias en la Lectoescritura. 4ta. Edición, Editorial Mc Graw Hill Interamericana, EE.UU.

Escurra, J. (2013). La Lectura y Escritura. 1era. Edición, Editorial Cengage Learning S.L., Buenos Aires – Argentina.

MINE-RD. (2012). Fundamentos de Currículos: Lectoescritura. 1era. Edición, Editorial Díaz Santos, Santo Domingo, República Dominicana.

Diseño de alternativas didácticas para la enseñanza de la conducción del balón en el fútbol soccer en las clases de Educación Física en el Segundo Ciclo del Nivel Primario.

Jesús Herrera Frías

Introducción

El fútbol es uno o quizás el deporte más practicado a nivel mundial. Actualmente, en nuestro país se ha despertado un interés por este deporte y su enseñanza en los niveles de educación preuniversitaria. La enseñanza del fútbol como disciplina deportiva inicia en el Sexto grado y es precisamente con la conducción del balón. La conducción del balón se define según Brüggemann (2004, p.94) como "la capacidad de moverse con fluidez con el balón y observar al mismo tiempo el acontecer del juego". Es decir, es la capacidad que posee él o la estudiante de realizar movimientos coordinados con los pies al desplazarse con el balón mientras practica este deporte.

A pesar de que salen a relucir diferentes problemáticas en el área de educación física, lo que llamó la atención en este estudio ha sido la falta de estrategias y alternativas didácticas para la enseñanza del fútbol por parte de los docentes de esta área, específicamente la conducción del balón en los estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Primario. Es menester mencionar que al iniciar la enseñanza de este deporte en el Sexto grado del Nivel Primario los estudiantes llegan con un dominio muy limitado del juego y demuestran tener muy poca destreza al conducir el balón. Es por esta razón, que se constituye en un elemento esencial que los docentes de educación física implementen estrategias o alternativas didácticas para la enseñanza de conducción del balón en el fútbol soccer.

Este trabajo de investigación se constituye en un aporte a los procesos de enseñanza aprendizaje de la Educación Física, ya que se desarrolla un conjunto de alternativas didácticas para la enseñanza de la conducción del balón en el fútbol soccer en el Segundo Ciclo de Primaria.

Fundamentación teórica

Existen un gran número de teorías acerca de cómo aprenden los niños y niñas, desde la antigüedad se abordaba este tema como una problemática filosófica y científica. En nuestros tiempos, aún prevalece un interés colectivo en entender cómo funciona el cerebro y cuáles son las estructuras vinculadas a aprender, desde el lenguaje hasta la coordinación o sincronización de los movimientos corporales para realizar una función específica.

Las lecturas relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo de destrezas del sujeto llevan a plantear interrogantes como las siguientes: ¿Cómo pueden las personas adquirir o desarrollar destrezas motoras en el fútbol? ¿Cuáles procesos permiten que el sistema musculoesquelético produzca movimientos intencionados en el fútbol?

Coker (2017), considera que estas respuestas se pueden encontrar en el estudio del aprendizaje motor y del control motor. El primero, se refiere al estudio de los procesos que envuelven la adquisición, refinamiento de las destrezas motoras y las variables que posibilitan o inhiben su desarrollo. El segundo, se refiere a los aspectos neurológicos, físicos y conductuales que determinan el movimiento humano.

Los grandes cambios que acontecen a nivel internacional han llevado a los y las docentes a valerse de diferentes estrategias didácticas para poder responder a las diferentes problemáticas que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. Al referirse a las estrategias didácticas, Hernández (2003) describe las estrategias como un plan general que se formula para tratar una tarea. Es decir, un conjunto de actividades diseñadas y organizadas con un fin específico. La didáctica, la define como una ciencia social cuyo foco de estudio es el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Según Hernández (2003) las prácticas didácticas se justifican por las siguientes razones.

1) La naturaleza psicológica del proceso de aprendizaje humano es altamente condicionada por factores sociales y culturales, 2) la presencia cada vez

mayor de las tecnologías en las actividades virtuales del momento, 3) las conductas y actitudes exhibidas por los llamados nativos digitales y su relación con la implementación de las Tics.

Otros autores la definen como "sencillamente, conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos" (Tobón, Pimienta y García, 2010, p.20).

De acuerdo con estos autores una secuencia o alternativa didáctica está compuesta por los siguientes elementos (p. 21):

1. Situación problema del contexto: es el problema que se busca solucionar en el contexto donde se desarrolla.
2. Competencias: en esta parte se deben describir las competencias que se pretenden formar.
3. Actividades: se indican y describen las actividades a realizar el docente y las que desarrollaran los estudiantes.
4. Recursos: se establecen los materiales educativos y evidencias para orientar la evaluación.
5. Proceso metacognitivo: se describen las sugerencias para que los y las estudiantes puedan reflexionar y llevar un proceso de autorregulación de su propio aprendizaje.

Metodología

Dado el propósito la naturaleza de este trabajo es de tipo descriptivo. Ya que se busca describir la problemática en cuestión y aportar alternativas didácticas que ayuden a mejorar la conducción del balón en los estudiantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2012).

El enfoque es de carácter mixto, ya que se recolecta información tanto cualitativa como cuantitativa y se analiza expresándola tanto en frecuencias y porcentajes como en rasgos y cualidades.

Diseño de investigación

El diseño adoptado para este estudio es de tipo mixto con una mayor carga cuantitativa de corte transversal

Entre los métodos teóricos que se utilizaron están:

Análisis y síntesis

Inducción

Deducción

Histórico-lógico

Método sistémico

La población de docentes de Educación Física del Segundo Ciclo del Nivel Primario del Distrito Escolar 05-01 está compuesta por aproximadamente 30 docentes. Siendo la mayoría de género masculino y una minoría de féminas. En esta investigación participaron 25 docentes que contestaron el cuestionario. Es decir, 83.33% de los maestros del Distrito Escolar 05-01 de San Pedro de Macorís que fueron seleccionados de manera no probabilística, lo que constituye una muestra representativa para esta investigación.

Se elaboró un cuestionario para identificar cuáles estrategias y procedimientos utilizan los docentes de Educación Física para enseñar la conducción del balón en el fútbol. De igual forma, los aspectos que consideran importantes para la elaboración de un conjunto de alternativas didácticas para mejorar la enseñanza de la conducción del balón en fútbol soccer en el Segundo Ciclo del Nivel Primario. Este instrumento consta de un total de 28 ítems o reactivos con diferentes opciones de respuestas cerradas y un tiempo estimado para ser completado de 20 minutos. Este fue sometido a la validación por expertos.

Análisis

Para el análisis se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 19.

Resultados

El 84% de los docentes de Educación Física que participaron en el estudio corresponden al sexo masculino, frente a un 16% de féminas.

La mayoría de las y los docentes participantes tienen grado de licenciatura (60%). El (32%) han alcanzado grado de maestría y (8 %) de especialidad.

Según se puedo observar el 35.8% de los docentes que participaron en el estudio consideraron tener un poco de dominio del tema de la conducción del balón en el fútbol y buen dominio un 40.2%. Solo un 24% de estos contestaron que tenían bastante dominio del tema.

Algunos docentes indicaron sentirse nada preparados (20%) moderadamente preparado (42%) y un 38% consideraron sentirse preparados en el tema de la conducción del balón en el futbol soccer.

En cuanto a las estrategias utilizadas por los docentes de educación física para enseñar el elemento técnico de conducción de balón de fútbol soccer en el Segundo Ciclo del Nivel Medio del Distrito 05-01 las utilizadas con mayor frecuencia fueron:

1. Los ejercicios de calentamiento
2. Las practicas individuales
3. Los juegos predeportivos
4. Prácticas de recepción del balón con el abdomen.
5. Prácticas de recepción del balón con las piernas.
6. Práctica de recepción del balón con la planta del pie.
7. Prácticas de recepción del balón con la punta del pie.

Las menos utilizadas fueron:

1. Ejercicios de recepción con control en la conducción del balón.
2. Ejercicios de recepción con control orientado.
3. Ejercicios de recepción en carrera.
4. Prácticas de recepción del balón con el empeine interior y exterior.

La gran mayoría de los y las docentes que participaron de este estudio consideraron de gran importancia las siguientes estrategias para la realización de una alternativa didáctica para mejorar la conducción del balón en el fútbol de los estudiantes del segundo ciclo.

1. Observación de videos tutoriales de conducción del balón
2. Ejercicios para mejorar capacidades coordinativas especiales.
3. Prácticas individuales de recepción del balón con las diferentes partes del cuerpo.
4. Prácticas de recepción con obstáculos.
5. Prácticas de recepción del balón con un adversario.
6. Ejercicios para la mecánica del movimiento.
7. Ejercicios con diferentes superficies de contacto.
8. Ejercicios de recepción con control orientado.
9. Ejercicios de recepción en presencia de contrarios.

Conclusiones

En este estudio se evidenció que la mayoría de los docentes de Educación Física del Distrito Educativo 05-01 de San Pedro de Macorís consideraron tener un poco y bastante dominio del tema de la conducción del balón.

Las diferentes estrategias que pueda utilizar el docente son uno de los elementos más importantes para lograr los aprendizajes de los estudiantes. Los resultados arrojados por este trabajo de investigación pone en evidencia la problemática de la falta de implementación de estrategias didácticas adecuadas, por parte de los docentes en el Distrito Educativo 05-01. A pesar de esto, se pudo constatar que algunos de los participantes de esta investigación expresaron que a veces utilizaban ejercicios de calentamiento, videos ejemplificadores, prácticas individuales, juegos pre-deportivos para enseñar la conducción del balón en el fútbol soccer. Esto es de suma importancia, ya que estas conforman algunas de las alternativas didácticas a tomar en cuenta en este estudio.

Diferentes autores coinciden en que las estrategias didácticas ayudan a promover la participación genuina y activa del aprendiz. Además, lo ayudan a desarrollar hábitos de trabajo y desarrollo de habilidades motoras

recomendables. De igual forma, las estrategias didácticas engloban un conjunto de actividades que facilitan a los estudiantes acrecentar su repertorio de destrezas cognitivas. Además, la integración de estrategias, técnicas y recursos moldean el clima para el desarrollo de competencias de forma dinámica, profunda y funcional, por lo tanto, significativo para los y las estudiantes (Nápoles Vargas, 2016).

Referencias bibliográficas

Brüggemann, D. (2004). Fútbol. Entrenamiento para niños y jóvenes. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Coker, C. A. (2017). Motor Learning and Control for Practitioners (4ta ed.). New York, NY: Routledge.

Hernández Poveda, R. M. (2003). Mediación en el aula: Recursos, estrategias y técnicas didácticas. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. (8va. ed.) México: McGraw Hill/Interamericana

Nápoles Vargas, A. (2016). Juegos predeportivos para la conducción del balón en el Fútbol. Tesis de Grado. Universidad de Holguín. Cuba.

Tobón, S. Pimienta, J. y García, J. (2010). Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Distrito Federal, México: Pearson-Prentice Hall.

Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica en estudiantes de octavo semestre de La Facultad de Medicina de la Universidad Central del Este (UCE).

Caridad Cicerón Martes de Low

Introducción

La importancia de realizar este estudio es con el fin de diseñar estrategias didácticas para fomentar la lectura critica en estudiantes de octavo semestre de la Facultad de Medicina de la Universidad Central del Este (UCE), donde se planteó un nuevo modelo de actuación docente y de organización en el aula, que facilite el acercamiento al conocimiento mediante aprendizajes innovadores, que permitan a los estudiantes con su participación hacer frente de manera autónoma, con imaginación y creatividad responsable, a los problemas y retos del futuro.

Fundamentación teórica

Realizando un estudio generalizado de acuerdo con todas las fuentes bibliográficas recopiladas, se establece en esta sección un análisis de los argumentos científicos y teóricos con respecto a la temática tratada.

Según Batista (2017), la lectura crítica debe ser concebida en el aula de clases más que como un simple proceso de decodificación del código lingüístico, como algo más que proponer un texto para interpretar y reproducir información; ella es más que dar cuenta de los datos explícitos de lo leído, de los personajes, de las ideas principales y secundarias. En este sentido saber leer ya no sólo implica la decodificación léxico-sintáctica de oraciones, sino que implica un esfuerzo por la construcción de significado; todo ello, sobre la base de diversos elementos funcionales y contextuales que son relacionados por medio de la cognición del lector con el texto que se está leyendo.

De acuerdo a Del Toro (2018), la lectura crítica es un medio, para llegar al pensamiento crítico, llegar a este punto justifica la propuesta de disponer de un estado dialógico en el que dos áreas de conocimiento se encuentran, Lengua Castellana y la Filosofía, defendiendo un marco para la reflexión sobre el mundo y la construcción crítica de conocimiento, desde un enfoque didáctico y pedagógico a partir del cual el maestro debe generar posibilidades para comprender la lectura crítica como una cultura de aprendizaje.

En el ámbito educativo el reto del trabajo en el aula ha de ser formar lectores competentes como garantía para cultivar en los estudiantes la conciencia crítica y el espíritu científico, capaces de examinar, valorar, asociar, interpretar y argumentar con adecuación y pertinencia, la significación que el discurso contiene. (Gómez, 2017, p. 67)

Desde el ideal, la lectura debe ser una experiencia cognitiva y sociocultural que promueva nuevas perspectivas en el conocimiento del mundo; leer implica no solo entender y comprender lo leído, sino asumir una actitud crítica, reflexiva y propositiva según el tipo de texto que se presenta; es decir, reconocer, identificar, entender y comprender la estructura, intención o propósito comunicativo de cada parte del texto, para interpretarlo realmente sin perder su perspectiva; este punto de vista se comparte para posicionar la lectura y su proceso de comprensión como experiencias cognitivas que potencian el pensamiento, dimensionando el acto de leer como una construcción de significado desde la percepción de lo social y lo cultural.

Según González (2016), la lectura crítica consiste en un proceso a través del cual una organización formula objetivos, y está dirigido a la obtención de estos. Estrategia es el medio, la vía, es el cómo para la obtención de los objetivos de la organización. Es el arte (maña) de entremezclar el análisis interno y la sabiduría utilizada por los dirigentes para crear valores de los recursos y habilidades que ellos controlan. Para diseñar una estrategia exitosa hay dos claves; hacer lo que hago bien y escoger los competidores que puedo derrotar. Análisis y acción están integrados en la dirección estratégica.

Metodología

Tipo de estudio

El tipo de estudio es descriptivo y analítico sobre las estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica en estudiantes de octavo semestre de la facultad de medicina de la Universidad Central del Este (UCE). En la investigación descriptiva, se describe los diferentes procesos para la resolución de la problemática,

tomando en cuenta, la técnica documental y el estudio de campo, usando todos los parámetros del plan estadístico.

En el área analítica, se inscribirá en el contexto de una investigación acción, de tipo mixta, cuyo enfoque epistemológico es crítico social, pertinente en ciencias de la salud, pues la acción indagatoria se mueve entre dos sentidos: los hechos y su interpretación, es decir, hay una realidad qué descubrir y construir.

Enfoque cuantitativo: este enfoque también permitirá describir y comprender los fenómenos producidos por la experiencia de los docentes y estudiantes. Con respecto al diseño o estrategia para obtener la información, se realizará una indagación documental para determinar los enfoques pedagógicos que subyacen en la enseñanza de la lectura crítica, mediante el rastreo de trabajos realizados en congresos, eventos y publicaciones enmarcadas en esta temática.

Delimitación temática (Tiempo, lugar y espacio)

La Universidad Central del Este corresponde a un establecimiento de enseñanza de educación superior, la cual brinda diferentes carreras, en esta oportunidad nuestro estudio estará enfocado en la Escuela de Medicina de dicha institución. La misma está ubicada en la avenida Francisco Alberto Caamaño Deñó, San Pedro de Macorís.

Universo

Esta investigación está conformada por 60 estudiantes de medicina de la Universidad Central del Este (UCE) del Octavo Semestre. Además, se incluirán dos (02) docentes de la carrera.

Muestra

Esta investigación está conformada por una sesión de los estudiantes de medicina de Octavo Semestre, donde se tomará al 100% del universo, equivalente a un total de 60 estudiantes de medicina del Octavo Semestre y a dos maestros que laboran en el área académica de medicina de la Universidad Central del Este (UCE).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la realización de la presente investigación se hizo uso de varias técnicas que permitieron viabilizar los métodos, a fin de alcanzar los objetivos, entre las que están los siguientes:

Observación directa: se realizó un análisis de la situación actual sobre las estrategias dirigidas a mejorar los logros por competencia en la lectura crítica.

Encuestas: se diseñó un formulario que contuvo todas las variables correspon-dientes al estudio, donde se elaboraron preguntas cerradas a los estudiantes y docentes.

Entrevista: se aplicó una entrevista a los maestros con la finalidad de valorar las opiniones acerca de la lectura crítica.

Análisis documental: se aplicó este procedimiento a los hallazgos que resultaron del cuestionario. En síntesis, con las técnicas y el instrumento que se aplicó, se pretendió ir construyendo informaciones directas del lugar del estudio, las cuales contribuyeron al conocimiento cabal de la realidad en el lugar y estas sirvieron para el análisis de los resultados.

Resultados

Datos Estadísticos

Le dedica tiempo a la lectura crítica.

OPCIONES	FRECUENCIA	%
Siempre	11	37
A Veces	30	63
Nunca	19	0
Total	60	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Se muestra que el 63% de los estudiantes de medicina señalaron que a veces le dedica tiempo a la lectura crítica y el 37% de los estudiantes manifestaron que siempre le dedica tiempo a la lectura crítica.

Tipo de documentos que te gusta leer e interpretar.

TIPO DE DOCUMENTOS	FRECUENCIA	%
Periódicos	3	10
Libros	51	70
Informes Estadísticos	2	7
Revistas	3	10
Manuales	1	3
Total	60	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Se muestra que el 70% de los estudiantes de medicina manifestaron que le gusta leer e interpretar libros de textos, mientras que el 10% de los estudiantes indicaron que le gusta leer e interpretar periódicos y revistas, respectivamente; el 7% de los estudiantes declararon que le gusta leer e interpretar los informes estadísticos y el 3% les gusta leer e interpretar manuales.

Utiliza algún libro para leer.

OPCIONES	FRECUENCIA	%
Si	44	47
A Veces	11	37
No	5	16
Total	60	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.\

Se puede observar que el 47% de los estudiantes de medicina manifestaron que utiliza algún libro para leer en casa, mientras que el 37% de los estudiantes indicaron que a veces utiliza algún tipo libro para leer en casa y el 16% no le gusta leer en casa.

Para ti es importante leer.

IMPORTANCIA DE LA LECTURA CRÍTICA	FRECUENCIA	%
Es Importante	50	97
No es Importante	10	3
Total	60	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Se muestra que el 97% de los estudiantes de medicina señalaron que es importante leer y el 3% no es importante leer.

Evaluación del proceso de enseñanza de los maestros.

EVALUACIÓN	FRECUENCIA	%
Excelente	54	80
Bueno	6	20
Regular	0	0
Deficiente	0	0
Total	60	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Se muestra que el 63% de los estudiantes de medicina manifestaron que siempre los maestros les motivan a leer y el 37% contestaron que algunas veces el maestro le motiva leer.

Materiales didácticos utilizan los maestros para la enseñanza.

MATERIALES	FRECUENCIA	%
Libros de Textos	35	50
Obras Literarias	20	33
Folletos / Manuales	3	10
Revistas	2	7
Total	60	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Se puede observar que el 50% de los estudiantes e medicina manifestaron que los materiales didácticos utilizan los maestros para la enseñanza como son libros de textos, el 33% de los mismos utilizan Obras Literarias para la enseñanza, luego el 10% de los estudiantes declararon que los maestros utilizan folletos / manuales y el 3% contestaron que utilizan revistas.

Estrategias de enseñanza que utiliza el docente.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	FRECUENCIA	%
Trabajos Individuales	33	10
Trabajos Grupales	27	90
Fórum (Redes Sociales)	0	0
Entorno Virtual de Aprendizaje	0	0
Total	60	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Se muestra que el 90% de los estudiantes de medicina manifestaron que las estrategias de enseñanza que utiliza el docente son los trabajados grupales y el 10% contestaron que los trabajos individuales.

Porcentaje sobre la falta de los hábitos de lectura crítica.

HÁBITOS DE LECTURA CRÍTICA	FRECUENCIA	%
Lectura crítica	46	53
Deficiencia de la Lectura crítica	14	47
Total	60	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Se puede observar que el 53% de los estudiantes de medicina manifestaron que leen correctamente y el 47% de los estudiantes presentaron deficiencia de la lectura crítica.

RESULTADOS DE LA ENTREVISTA

1) Tipos de actividades implementa en el aula para trabajar la lectura crítica con sus estudiantes:

Técnicas expositivas, dictados y lectura crítica compresiva con la finalidad de reducir la alta frecuencia de desmotivación.

2) Estrategias utilizadas son las más adecuadas para sus estudiantes:

Participación grupal e individual, ya que son dos modalidades de amplio uso en la educación del nivel superior.

3) Los estudiantes de medicina tengan deficiencias en la lectura crítica:

Falta de apoyo de los docentes. Los estudiantes presentan debilidades en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica, de los cuales no son capaces de entender y leer bien un texto. Después de ampliar nuestra investigación, debemos tener en cuenta lo planteado anteriormente, ya que de una manera u otra debemos ponerlo en práctica para así obtener una mejor calidad educativa.

4) Estudiantes deben leer perfectamente:

La enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes ha dado lugar a dos grandes estrategias metodológicas. Los llamados métodos globales o de marcha analítica y los métodos fonéticos o de marcha sintética. Los métodos globales pueden concebirse como el desarrollo de la vía lexical de acceso al significado.

5) Comportamiento de sus estudiantes:

Algunos llegan tarde a las clases, lo cual influye directamente con el proceso de enseñanza.

6) Existe una buena relación entre usted y sus estudiantes:

Siempre nos mantenemos comunicados.

7) Beneficios que cree usted pueden obtener sus estudiantes al aprender a leer:

Un individuo capaz e inteligente delante de la sociedad.

Conclusiones

Después de haber discutido los resultados del estudio, se procede a desarrollar las siguientes conclusiones:

En esta investigación ya culminada sobre los factores que inciden en los hábitos de lectura crítica en los estudiantes de medicina de la Universidad Central del Este (UCE). Se evidenció que las dificultades de la lectura crítica, no es un asunto relacionado a la motivación o a las capacidades de rendimiento de estos, pues se notó mucha interacción en clase durante las observaciones; es más bien un asunto relacionado con dos aspectos de la calidad educativa: el desarrollo de destrezas lectoras y el acompañamiento en los procesos de aprendizajes.

En cuanto al desarrollo de las destrezas lectoras, se determinó que, en muchos estudiantes, las mismas son escasas. Se notó de manera persistente una alfabetización deficiente, la cual se traducía en serios problemas con la decodificación del mensaje textual. La pobreza en el discurso hablado indicó el poco hábito de lectura crítica logrado por los estudiantes, empeoran así la situación.

De acuerdo con la propuesta curricular vigente, la manipulación de textos desde la etapa de alfabetización favorece a los estudiantes en doble vía: primero, les ayuda a profundizar en la comprensión lectora y, segundo, les permite desarrollar el hábito de lectura crítica. Dado tales hallazgos, fue palpable el pobre trabajo docente con la comprensión lectora en cursos previos. No alcanzaban a todos los estudiantes por su gran cantidad por aula.

En este sentido, su agotamiento era evidente, así como la gran acumulación de trabajo pendiente (pasar lista, llenar el registro, corregir exámenes, llenar formularios, enviados desde la dirección, entre otros quehaceres administrativos). Se pudo percibir, que la lectura crítica era más enfatizada en la carrea que en las otras asignaturas curriculares a pesar de que en todos hay textos que leer.

La tendencia de no integrar el aprendizaje de lengua materna en otras asignaturas era notable, así como la poca persistencia de las maestras en favorecer la lectura crítica de textos a través de actividades que pongan a los estudiantes a pensar, reflexionar y crear. En este contexto la adquisición y desarrollo de destrezas lectoras es muy deficiente.

En el mismo orden, se constató el poco interés mostrado por muchos estudiantes hacia sus libros; dicho desinteres, por lo observado, se debe principalmente a que tales textos poseen un vocabulario más complejo que el dominado por el estudiantado y, además, no están acordes con los intereses individuales, lo cual es un obstáculo para el buen aprovechamiento escolar. De igual manera, el seguimiento a la apropiación de competencias lectoras era muy escaso. Los estudiantes leían los textos indicados por las maestras, pero la forma en que lo hacían, en varios casos, era incorrecta, siendo unos de los indicios la mala pronunciación de palabras, la poca fluidez lectora y la ignorancia de los signos de puntuación.

Es evidente que las maestras, aunque tenían la intención de impartir buenas clases, no alcanzaban a todos los estudiantes por su gran cantidad por aula. En este sentido, su agotamiento era evidente, así como la gran acumulación de trabajo pendiente (pasar lista, llenar el registro, corregir exámenes, llenar formularios enviados desde la dirección, entre otros quehaceres administrativos).

Se pudo percibir que la lectura crítica era más enfatizada en las asignaturas de medicina que en las otras asignaturas curriculares a pesar de que en todos hay textos que leer. La tendencia de no integrar nuevas técnicas de aprendizajes en otras asignaturas era notable, así como la poca persistencia de las maestras en favorecer la lectura crítica de textos a través de actividades que pongan a los estudiantes a pensar, reflexionar y crear.

En este contexto, la adquisición y desarrollo de destrezas lectoras es muy deficiente. Para terminar, hay que mencionar que, por medio a lo dicho por el estudiantado, el involucramiento en la realización de las actividades y tareas escolares por parte de los padres, madres y tutores era casi nulo, puesto que se comprobó que muchas de las tareas puestas para hacer en la casa, eran traídas al aula sin hacer, obligando a los estudiantes a copiarse uno del otro, aprovechando que alguno las haya hecho, y así evitar alguna mala calificación. En consecuencia, el proceso de construcción de los aprendizajes pasa por alto, generando un estudiantado con baja calidad académica.

Referencias bibliográficas

Batista, J. (2017). Estrategias para la Lectura Crítica. 2da. Edición, Editorial Mc Graw Hill Interamericana, México.

Carney, A. (2016). Importancia de la Lectura Crítica. 1era. Edición, Editorial Sparsa LTD, Madrid – España.

Corral, E. (2015). Relevancia de la Lectura. 3era. Edición, Editorial Cengage Learning S.L., San José – Costa Rica.

Del Toro, R. (2018). Estrategias en la Lectura Crítica. 4ta. Edición, Editorial Mc Graw Hill Interamericana, EE. UU.

Escurra, J. (2016). La Lectura Crítica. 1era. Edición, Editorial Cengage Learning S.L., Buenos Aires – Argentina.

Germán, F. (2015). Tácticas de la Lectura Crítica. 2da. Edición, Editorial Panamericana, S.L. EE. UU.

Diseño y mantenimiento de acuarios escolares como estrategia pedagógica para el aprendizaje de Ciencias Naturales.

Lolymar Romero Maza

Introducción

Los ecosistemas acuáticos ocupan la mayor parte de la superficie del planeta (más del 70%), albergando una gran diversidad de organismos de los cuales depende el bienestar de ríos, lagunas, océanos y mares. Desde tiempos remotos el hombre ha visto a éstos como una fuente inagotable de bienes y servicios, ocasionando serios daños al no saber manejar adecuadamente sus recursos, llevando a muchas especies a peligro de extinción. Para ayudar en el proceso pedagógico de la enseñanza de las Ciencias Naturales se hace necesario la búsqueda de herramientas didácticas para enriquecer los conocimientos sobre estos ecosistemas, conservación y creación de competencias a temprana edad para intervenir en el cuidado del ámbito marino-costero, por lo que se planteó la propuesta de diseño y mantenimiento de acuarios escolares, por los estudiantes de colegios de la ciudad de Cumaná, en las instalaciones de Museo del Mar-Universidad de Oriente, y así evaluar la utilización de estos acuarios como posible estrategia pedagógica para el aprendizaje de las Ciencias Naturales.

Fundamentación teórica

Rodríguez y Ruíz (2010) plantean que, en el marco de un escenario de cambio global generalizado, la presión humana sobre los ecosistemas marinos ha alcanzado un nivel sin precedentes, provocando la continua disminución de los recursos biológicos a nivel mundial. El despertar de una conciencia conservacionista en relación con el mundo natural y el posterior convencimiento de que la especie humana forma parte del ecosistema y como tal debe ser tenido en cuenta en las estrategias de conservación, representan los pilares sobre los que asientan las tendencias actuales en conservación ambiental.

Otros estudios han propuesto la recreación de los hábitat naturales acuáticos, mediante la construcción y mantenimiento de acuarios como recurso didáctico e innovador en el aula, tal es el caso del trabajo publicado por Megias (2013), quien propone que las experiencias de aprendizajes que impliquen la observación directa de la realidad natural subacuática, y el cuido de los ecosistemas de un acuario resultan en un aprendizaje significativo cuando se trabaja con estudiantes en las primeras etapas de aprendizajes. Así Boscá (2009), resalta que esta práctica docente, en estudiantes de secundaria (12-15 años) ayuda no solo en el estudio de los ecosistemas acuáticos y el desarrollo de la sensibilidad de los estudiantes ante el cuidado de los ambientes acuáticos, sino a desarrollar destrezas en el manejo de equipos sencillos de laboratorio, además de fomentar el trabajo en equipo, con responsabilidades compartidas.

Para el desarrollo de esta estrategia pedagógica, es necesario de que los estudiantes estudien temas básicos de biología y química, como lo fue ecosistemas acuáticos, biodiversidad, biología de especies a utilizar, calidad química del agua, variables ambientales físico-químicas, lo que se hace necesario la revisión continua de textos académicos especializados (Curtis, 2008), artículos relevantes (Cervigón, 2005; Pérez et al., 2007), manuales técnicos (Alboleda, 2005; Guía Básica de Acuarios, s.f.), entre otras fuentes (Guía Práctica y Manual de Procedimientos Internos Museo del Mar-Universidad de Oriente), lo que conlleva a que los estudiantes vayan alcanzando los saberes y las competencias necesarias, además de aumentar el interés mostrado por las actividades que deben realizar en el tiempo (Boscá, 2009).

A nivel mundial, existe una tendencia actual en conservación ambiental (Rodriguez y Ruiz 2010), y República Dominicana no está ajena a esta situación, por lo tanto, es de considerar la búsqueda continua de recursos didácticos que permitan abordar no solo las competencias del conocimiento e interacción del mundo real, del aprender, sino también las de autonomía, iniciativa personal, respeto al prójimo, entre otras; tomando en cuenta que es en las tempranas edades cuando mejor se pueden afianzar competencias en el ámbito conservacionista con el manejo de acuarios como herramienta de aprendizaje significativo.

Metodología

La evaluación del diseño y mantenimiento de acuarios escolares como herramienta didáctica para la enseñanza de las Ciencias Naturales se realizó durante el año escolar 2017-2018, en las instalaciones del Museo del Mar de la Universidad de Oriente, con 15 estudiantes de Sexto Grado de Primaria, de dos colegios

de la ciudad de Cumaná, estado Sucre, Venezuela. La ejecución se realizó en tres fases. La primera fase fue de selección de los estudiantes, los cuales manifestaron su participación por voluntad propia y diagnóstico donde los estudiantes fueron evaluados en conocimientos previos relativos a algunos tópicos como: bioquímica del agua, biodiversidad, ecosistemas, poblaciones, ambientes acuáticos, variables ambientales, mantenimiento de acuarios, entre otros. Una segunda fase donde los estudiantes participantes revisaban el material bibliográfico y diseñaban los acuarios (tamaño, número y tipo de especies animales y vegetales, establecimiento de las variables ambientales, decoración, espacios de trabajo, horarios de limpieza y alimentación, entre otras), se organizaron en turnos para ayudar en el mantenimiento durante 8 horas semanales, por aproximadamente 6 meses, donde adicionalmente colaboraron en las guiaturas brindadas al público y demás estudiantes visitantes del museo. Una tercera fase en la cual los estudiantes fueron nuevamente evaluados con respecto a los tópicos bioquímicos previamente mencionados. Como control se utilizó un grupo control escolar que no recibió el entrenamiento en mantenimiento de acuarios escolares (19 estudiantes de Colegio Rómulo Gallegos y 17 estudiantes de Colegio Santo Ángel.

Resultados

Una vez realizada la evaluación del diseño y mantenimiento de acuarios escolares como herramienta didáctica para la enseñanza de las Ciencias Naturales se pudieron obtener los siguientes resultados en las distintas fases de ejecución:

- Durante la primera fase, se observó que durante la evaluación diagnóstica se reflejó el poco interés de los estudiantes en la participación de las actividades a realizar, se observaba mucha apatía, desmotivación y poca tolerancia a trabajar en grupo y hacer trabajo colaborativo, además de que solo el 33,33% (Colegio Rómulo Gallegos) y 40,00% (Colegio Santo Ángel) de los estudiantes lograron aprobar la evaluación general diagnóstica.
- Durante la segunda fase, luego de la selección de los estudiantes, se organizaron en grupos para revisar el material bibliográfico y determinar parámetros, como el establecimiento de las variables ambientales, selección de las especies, preparación de espacios, agua y otros implementos, así como las responsabilidades de mantenimiento de los acuarios y la redacción y difusión de la información a dar a los visitantes del Museo del Mar. Durante esta fase, el interés de los estudiantes por realizar las actividades aumentó considerablemente, participando activamente.
- Durante la tercera fase, los estudiantes fueron evaluados nuevamente, encontrando un aumento considerable en el dominio de los temas biológicos (86,87%, Colegio Rómulo Gallegos; y 80,00%, Colegio Santo Ángel), así como la capacidad de trabajo en grupo, desarrollo de destrezas en liderazgo y de organización, responsabilidad y puntualidad, colaboración, entre otras.

El grupo de estudiantes control no mostró mejorar en el dominio de los contenidos de Ciencias Naturales, encontrando que, después de aprender y desarrollar los temas de biodiversidad y biología de organismos acuáticos, variables ambientales en el aula, los resultados en las pruebas variaron a 57,89% de aprobación para los estudiantes del Colegio Rómulo Gallegos y el 58,82% de aprobación para los estudiantes del Colegio Santo Ángel, resultados que no son comparables con los obtenidos por aquellos estudiantes que estudiaron los contenidos con la herramienta de acuarios escolares.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos, los estudiantes de Sexto Grado de Educación Primaria, que participaron en las actividades de diseño y mantenimiento de acuarios escolares en el Museo del Mar-Universidad de Oriente, lograron obtener mejores resultados de manejo de conocimientos biológicos, de ambientes acuáticos, preservación y medio ambiente, además de manejo de trabajo en grupo y colaborativo, lo cual deja en evidencia que la construcción y mantenimiento de acuarios escolares representa una estrategia pedagógica para el aprendizaje de las Ciencias Naturales, así como el fortalecimiento de las competencias relacionadas con la conciencia ambientalista y conservacionista, la autonomía, responsabilidad y trabajo en grupo.

Referencias bibliográficas

Alboleda, D. (2005). Calidad del agua y mantenimiento de acuarios. Revista Electrónica de Veterinaria REDVET, VI (8): 1-11.

Boscá, M. (2009). El acuario como ecosistema. Propuesta de una experiencia didáctica en el aula. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza, 4. Publicación on line: https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5173.pdf.

Cervigón, F. (2005). La ictiofauna marina de Venezula: una aproximación ecológica. Bol. Inst. Oceanogr. Venezuela, Univ. Oriente, 44(1): 3-28.

Curtis, H.; Barnes, S. y Schnek, A. (2008). Biología. Ed. Médica Panamericana, D. F. México.

Guía Básica de Acuarios. (s.f.). Rolf C. Hagen Inc./Corp. Publicado en: http://www.hagen.com/pdf/ aquatic/ BasicAquaGuide-SPA.pdf.

Guía Práctica y Manual de Procedimientos Internos Museo del Mar-Universidad de Oriente. (2018). Disponibles en los archivos internos del Museo del Mar, de la Universidad de Oriente, Complejo Luis Manuel Peñalver, nivel Sótano.

Megias, D. (2013). El Acuario: una herramienta didáctica al alcance de todos. Universidad Internacional de la Rioja. Trabajo de Grado para alcanzar el Grado de Maestro en Educación Primaria. España.

Pérez, J.; Alfonsi, C.; Salazar, S.; Macsotay, O; Barrios, J. y Martínez, E. (2007). Especies marinas exóticas y criptogénicas en las costas de Venezuela. Bol. Inst. Oceanogr. Venezuela, Univ. Oriente, 46: 79-96.

Rodriguez, J. y Ruiz, J. (2010). Conservación y protección de ecosistemas marinos: conceptos, herramientas y ejemplos de actuaciones. Ecosistemas, 19(2): 5-23.

Evaluación y supervisión de los docentes en la gestión educativa del Centro Educativo el Buen Pastor.

Claumary Ramirez Belen, Ana Esther Griffith Morla

Introducción

La evaluación educativa es un proceso continuo, dinámico y de mejora a los procesos, trabajos del equipo de gestión, la funcionalidad de la institución, la retroalimentación, estrategias y actividades que tengan que ser aplicadas en el centro educativo. La evaluación se caracteriza por ser objetiva, equitativa y crítica, siendo el resultado de la puesta en práctica de la supervisión, que siguiendo unos lineamientos o parámetros coadyuvan a la finalización del proceso educativo. No obstante, hay varios inconvenientes al momento de ejecutar el proceso de supervisión y de evaluación que afecta a la labor docente y, por tanto, a la finalidad de la gestión educativa, evidenciándose así, que la evaluación y la supervisión educativa es influenciada por aspectos desligados de los criterios que exige como tal, evitando la veracidad, objetividad y credibilidad de la misma, incumpliendo con lo planteado en la política educativa número 4 del Plan Decenal 2008-2018. Destacándose de esta manera: falta de criterios evaluativos y supervisión, desórdenes administrativos, no convencimiento en el manejo de la evaluación y supervisión, carencia de parámetros para supervisar y evaluar los procesos de la gestión educativa, ineficiencia en la aplicación de la evaluación y supervisión, entre otros.

Siendo nuestro propósito analizar la Evaluación y Supervisión de los docentes del Centro Educativo Buen Pastor año escolar 2013-2014.

Fundamentación teórica

La evaluación es un instrumento que nos permite indagar sobre la realidad de los conocimientos, aptitudes y rendimientos adquiridos por los alumnos como consecuencia del proceso educativo, con el fin de incrementar su mejoramiento continuo. La evaluación constituye una actividad compleja y ambivalente. Por una parte, constituye uno de los modelos paradigmáticos de la acción racional humana; por otra, es una actividad sometida a un riesgo continuo de desnaturalización.

La evaluación no se limita a la verificación en un momento dado, sino que contribuye un proceso continuo según lo afirma García Ramos, citado por Rodríguez (2005) el cual dice que la misma es una actividad o proceso sistemático de identificación recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones. Plantea de igual forma que es un proceso que tiene como finalidad determinar el grado de eficacia y eficiencia, con que han sido empleados los recursos destinados a alcanzar los objetivos previstos, posibilitando la determinación de las desviaciones y la adopción de medidas correctivas que garanticen el cumplimiento adecuado de las metas presupuestadas.

Analizando las funciones que, de forma general y en casi todos los países, tiene encomendadas la supervisión educativa, hay que convenir en que son muy similares en todos ellos Casanova (2005), así lo afirma. De forma genérica, puede corroborarse que los inspectores se encargan, habitualmente, de informar, asesorar, mediar, controlar y evaluar.

La posición estratégica que posee la supervisión en los sistemas educativos hace que sea la instancia adecuada para ejercer las funciones citadas, y algunas con preferencia sobre otras. La supervisión se encuentra entre la administración y el centro docente, realizando una labor de puente entre ambos. Las normas de la administración llegan a la escuela a través del supervisor, y el funcionamiento obtenido en la aplicación de esas normas, las exigencias sociales o las necesidades de la escuela también llegan a través de este a la administración.

Cuando hablamos de supervisión surgen interrogantes que nos obligan a buscarle respuestas como así lo plantea Casanova en su investigación Supervisión, Evaluación y Calidad Educativa. ¿Para qué es necesaria la supervisión y todas las funciones que se le encomiendan en el sistema educativo? ¿Cuáles son las

metas que debe alcanzar la supervisión con el ejercicio de sus competencias? De forma global, estas finalidades pueden sintetizarse en dos:

a. Garantizar los derechos del niño a una educación de calidad
b. Mejorar la calidad educativa del sistema.

Metodología

Esta investigación se realizó basándose en la exploración de diversos documentos que nos aportan las informaciones necesarias para darle soporte a la misma. Consiste según los objetivos planteados en analizar la evaluación de la gestión y supervisión de los docentes del centro educativo; el cual se apoyará en la metodología mixta fundamentándose en los enfoques cuantitativo y cualitativo. En este sentido, Rodríguez Peñuelas (2010,) manifiesta que en la actualidad existe amplio consenso y una fuerte tendencia hacia la integración de métodos, los cuales pueden verificarse en la estructura, contenidos y enfoques adoptados en numerosas publicaciones que, sobre investigación social, administración y estudios organizacionales han aparecido en los últimos años y, además, algunos autores a este enfoque metodológico le llaman método integral o mixto.

El mismo autor señala que la propuesta de integración de métodos es ampliamente aceptada en la comunidad científica y que las controversias se generan en torno a la posible inconmensurabilidad e incompatibilidad de perspectivas epistemológicas y teóricas, el dilema es si los paradigmas pueden ser legítimamente acomodados, y esto depende de la propia postura acerca de la naturaleza de los paradigmas y de la relación entre principios filosóficos y practica de investigación.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008, citado por Hernández, 2010). Las técnicas que mas se utilizaron en este tipo de investigación fueron: la observación participante, la entrevista, el estudio de casos.

Resultados

Según la investigación realizada por Vargas Purecko (2010) en donde Lafourcade presenta que la evaluación es la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar de manera sistemática en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación, afirmación que se contrapone en esta indagación, debido a que el 75% de los docentes expresó que las evaluaciones se aplican a veces; impidiendo así la mejora en el proceso. Así mismo plantean que las pocas evaluaciones que se llevan a la práctica en un 37.5% son equitativas. En otro orden el 50% de los maestros expresa que las evaluaciones son objetivas.

Por otro lado, no se focaliza convencimiento de los agentes del proceso en el manejo de la evaluación y supervisión, debido a que los docentes en un 62.5% dicen que a veces cumplen con lo requerido; así mismo agregan que esa situación se da porque no toman en cuenta sus opiniones ya que al fin y al cabo terminan haciendo lo que ellos mismos han decidido sin tomar en cuenta al personal docente; difiriendo en lo que plantea Viñas (2001) que la evaluación da voz a los participantes en condiciones de libertad. Tiene en cuenta la opinión de todos los actores del proceso educativo. Usa métodos diversos y suficientemente sensibles para captar la complejidad de los fenómenos que se producen en la escuela. Métodos que tengan la capacidad de recoger la compleja vida del centro, en la que se estremezcan motivos, expectativas, valores, intereses, conocimientos, relaciones. De esa manera se pueden conseguir resultados positivos y una mejor convivencia.

Mediante el análisis de los datos queda explícito que la aplicación, los resultados y los reglamentos de la evaluación y la supervisión propuesta por el currículo se están trabajando en el centro como lo afirma el 62.5% de los docentes y Casanova (2005), lo corrobora enfatizando que la supervisión optimiza el rendimiento del sistema mediante la aplicación de la evaluación, que tiene como objetivo el perfeccionamiento de los procesos educativos. Si se mejoran los procesos, deben mejorar los resultados. Así se obtendrá una buena formación gracias al cumplimiento de los parámetros y al buen funcionamiento del conjunto del sistema.

A través de la investigación efectuada es evidente la buena distribución de los roles que deben ser ejecutados por la gestión educativa y así lo especifican

los docentes en un 87.5% debido a la satisfacción que conlleva estar en el lugar en donde mejor se desenvuelve cada actor del proceso educativo, reflejando resultados excelentes en las evaluaciones.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación se enfocan en el Análisis de la Evaluación y Supervisión de los Docentes en la Gestión Educativa, donde el 75% de los docentes expresa que las evaluaciones se realizan a veces; situación preocupante ya que un centro en donde no se realizan las evaluaciones y supervisiones correspondientes, no puede conseguir ningún avance, ni puede adecuarse a las nuevas tendencias porque esas evaluaciones son las que permiten la mejora continua del proceso educativo y la buena gestión del centro educativo.

Los criterios utilizados para la evaluación y supervisión presentan dificultades, en este sentido le dejan el proceso de evaluación al azar poniendo en riesgo el buen funcionamiento de la institución, si no se prepara con antelación lo que se va a evaluar, el evaluador no tiene seguridad y, por lo tanto, no se van a suplir las necesidades que presente el centro educativo. El establecimiento de criterios e indicadores es muy importante no solo para que pueda realizar una evaluación justa, sino porque representan acuerdos acerca de lo que se espera alcanzar y las cualidades que debe obtener.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2005): El planteamiento educativo: como instrumento de cambio. Editorial Troquel: Argentina.

Bartolomé, 1991 y Borrell, 1995 Guía para la evaluación y acreditación (ECIS, 1987) (en línea) del «European Council of International School»

Carmona Mendoza, R. (2013) Modelo de evaluación curricular aplicado por la gestión educativa Revista Electrónica Gestión de la Educación - Escuela de Administración Educativa - Universidad de Costa Rica

Castillo Arredondo "Compromisos de la evaluación educativa" Ed. Prentice hall. Madrid 2002.

Cano, A (2005/06) La supervisión profesional. Recuperado en octubre 2013 en www.ulpgc.es

De los Santos, M. A (sf): http://www.arqhys.com/.html

Educativa, manual Operativo (PACE: 2006:2; 4)

Flores Ochoa, R. "Evaluación Pedagógica y Cognición" Mc Graw Hill. Colombia 2000

Gabriel Molnar Evaluación educativa. Recuperado en octubre 2013 en www.chasque.net

Ismeria, O. (2011) Curso de habilidades sobre-gerencia y supervision educativa (en línea). Recuperado en noviembre del 2013 en www.mailxmail.com

Lemus, L. (1974). Evaluación del rendimiento escolar. Buenos Aires: Kapeluss

Lorente, A (2004): Administración de la educación, módulo III-A, tema 7, supervisión de educación: órgano de la administración educativa. Experto Universitario, MEC-OEI-UNED.

Ministerio de Educación de Colombia en su portal Mini (actualizado en el 2013) La gestión escolar. Recuperado en noviembre del 2013 en www.mineducacion.gov.co

UNESCO/REALC: 2007.

McDonald, R. (2005). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. París, Francia: UNESCO

Oviedo, D. (2004): Manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos. Santo Domingo: Secretaria de Estado de Educación (SEE).

Relación de la atención, concentración y memoria en los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios.

Agueda Peña

Introducción

En esta investigación se quiere estudiar la relación que existe entre las variables neuropsicológicas Memoria, Atención, Concentración con los estilos de aprendizaje, en estudiantes del nivel superior. Esto así, porque las neuropsicologías comprenden aspectos básicos y relevantes para el desarrollo de las competencias cognitivas, en lo cual juega un papel fundamental los estilos de aprendizaje, la memoria, la atención y la capacidad cognitiva. Así como las estrategias que utiliza un docente para facilitar un aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje se define como aquella forma de aprender en la cual el que aprende está consciente de los conocimientos que posee y activa su propio aprendizaje, a partir de una serie de actividades en la que se involucra y participa de manera sistemática. Para Silberman (2006) el aprendizaje reúne una amplia colección de estrategias instructivas. Incluye métodos para impulsar a los estudiantes desde un principio, a través de actividades que fomentan el trabajo en equipo y que de inmediato los lleva a pensar en la materia.

Lo planteado por el autor, implica la activación de procesos cognitivos que llevan al estudiante a pensar, reflexionar y actuar en base a lo que quiere aprender. Esto favorece el desarrollo de las destrezas del pensamiento requeridas para un aprendizaje efectivo y significativo, caracterizado por el desarrollo de competencias prácticas.

El problema que originó esta investigación es el hecho de que estudiantes presentan deficiencias en los procesos de comprensión, análisis. Del mismo modo duran mucho tiempo para realizar una tarea y muestran debilidades en actividades que involucran la memoria, la atención, esto dificulta que realicen las tareas a tiempo y con la calidad requerida en estudiantes de este nivel, lo que preocupa grandemente al equipo psicopedagógico; debido a que para egresar como licenciados en educación deben tener desarrolladas todas las competencias cognitivas establecidas en su perfil profesional.

Fundamentación teórica

Este apartado se refiere a la fundamentación teórica sobre la neuropsicología y el aprendizaje, se incluyen las temáticas planteadas en esta investigación; así como otros estudios realizados previamente que sirven de referente.

La atención es uno de los procesos cognitivos que tiene relación directa con el aprendizaje. Dicho proceso exige de una atención sostenida y prolongada para que pueda dar los resultados esperados. Para Consuegra (2004), la atención "es el sistema que permite la selección entre los estímulos internos y externos, de aquellos que demandan procesamiento ulterior. También indica que frecuentemente la atención se manifiesta de manera evidente en el comportamiento, por ejemplo, La Neuropsicología como base para el aprendizaje activo en estudiantes del nivel superior en las reacciones de orientación, los gestos faciales, posturas, movimientos oculares o variación en el diámetro pupilar y el papel de la atención es fundamental en la adquisición y ejecución de habilidades motoras complejas, y es el aspecto de la conciencia que mejor puede ser analizado en relación con el comportamiento motor no verbal".

Es importante saber la función que juega el cerebro en cada uno de estos procesos, en tal sentido es importante destacar que el papel de la atención es fundamental en la adquisición de habilidades motoras complejas y es el aspecto de la conciencia que mejor puede ser analizado en relación con el comportamiento motor no verbal. En tanto Bruning, Schraw, Norby, Ronning (2005) consideran que la atención es el recurso más importante de la memoria con la posible excepción del conocimiento. La atención es el combustible que hace que nuestra mente funcione.

La atención tiene una base neurológica centrada en el cerebro, el cual se define como la base biológica de la conducta y del comportamiento, por ende, del aprendizaje. En él se producen todas las funciones relacionadas con los procesos cognitivos, entre los que se encuentran el pensamiento, la atención, la memoria, el conocimiento, el lenguaje y el aprendizaje. Cada uno de estos procesos están dirigidos por un área del cerebro que se encarga de las funciones relacionadas con cada uno de ellos (Consuegra. 2004)

Alvares (2014) indica que Luria, desde una perspectiva psicológica define la atención como el proceso selectivo de la información necesaria, la consolidación de los programas de acción elegibles y el mantenimiento de un control permanente sobre ellos.

En lo referente a la memoria, esta constituye uno de los procesos cognitivos que se atribuyen de manera directa al aprendizaje. Este término ha sido definido por distintos teóricos y estudiosos de la psicología, quienes les han dado distintos significados. Partiendo de las ideas de Anderson (2003), la memoria es el registro de la experiencia que subyace en el aprendizaje.

Desde el punto de vista de Consuegra (2004) la memoria es definida como la capacidad que tienen los organismos vivos de mantener una respuesta a un estímulo sensorial después de que este ha cesado.

Los estilos de aprendizaje se definen como aquellas formas específicas que tienen las personas para aprender y que, por ende, les facilita este proceso.

Metodología

El estudio que se realizó es de tipología mixta; ya que se tomó como base la metodología cuantitativa, a partir del método deductivo y el enfoque cualitativo, partiendo del método inductivo. Del mismo modo, correlacionar porque se estableció relación entre las variables estudiadas: neuropsicología y aprendizaje activo.

La muestra fue determinada por 36 estudiantes universitarios que cursan cuatrimestres mayores del tercero y menor al octavo, activos en el momento de desarrollar la investigación.

Este criterio de selección fue determinado por conveniencia ya que se prefirió trabajar con estudiantes que estuvieran en cuatrimestres intermedios; los cuales no fueran ni de inicio de la carrera ni de finales de esta. Unos, para que no se alegue la carencia de las competencias por el poco tiempo en la institución y otros, para evitar alegatos de que por ser de término tendrían logradas las competencias indicadas.

Variables medidas e instrumentos aplicados.

Para los estilos de aprendizaje se utilizó la prueba de Estilo de Aprendizaje (Modelo PNL), este instrumento cuenta con 40 ítems que ayudan a identificar los estilos de aprendizaje Auditivo, Visual y Cinestésico.

Para medir la concentración se utilizó un ejercicio de Hugo Belkis (1999). En el que los estudiantes tenían que observar con detenimiento, concentrarse y localizar las figuras según las indicaciones de este.

Para medir las variables Memoria y Atención se utilizaron otros instrumentos propuestos en el libro de Ponce et al. (2008). La prueba de atención es un instrumento que se compone de un total de 20 imágenes que deben copiarse tal cual siguiendo una secuencia de puntos que incluye cada imagen.

Para los análisis estadísticos se utilizó el programa SPSS, se utilizaron estadísticas descriptivas, como frecuencias y porcentajes y pruebas de correlación de Pearson para estimar la relación entre variables.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de cada una de las pruebas aplicadas a los estudiantes objeto de estudio, las cuales están referidas a atención y concentración, memoria y estilos de aprendizaje.

Los estadísticos descriptivos para los niveles de atención, concentración y memoria en una muestra de estudiantes universitarios fueron los siguientes. En el caso de la Atención, los estudiantes obtuvieron una media de 4,65 de 20 con una desviación típica de 2,47. En lo concerniente a la Memoria fue de 16, 47 de 20 con desviación típica de 3,72. En la variable Concentración la media fue de 5,38 con una desviación de 1,13.

En el caso de los resultados de la prueba de estilos de aprendizaje que fue aplicada a los estudiantes participantes en el estudio, según se pudo observar, el estilo predominante fue el Cinestésico con una media de 14,89 y una desviación típica de 3,32, seguido del aprendizaje Visual con una media de 12,97, y el que

menos predominó en los estudiantes fue el estilo Auditivo con una media de 11,33 y una desviación típica de 3,42.

Los resultados para las pruebas de correlación fueron los siguientes:

No se observaron correlaciones significativas entre los estilos de aprendizaje con la variable Atención.

No se observaron correlaciones significativas entre los estilos de aprendizaje con la variable Concentración.

Se observó una correlación negativa entre el estilo de aprendizaje auditivo y la variable Memoria (r=-0,352, p=0.48).

Conclusiones

Se concluye que los participantes poseen una capacidad limitada de concentración, ya que obtuvieron un promedio de 4,65 de 20 en la prueba aplicada, el 93,8% de los que contestaron a esta prueba.

En lo referente a los estilos de aprendizaje, se concluye que el estilo predominante fue el cinestésico seguido del estilo de aprendizaje visual y, por último, el estilo auditivo. Estos resultados no concuerdan con los presentados por Fernández y Beligoy (2015) que encontraron que el estilo de aprendizaje predominante en estudiantes universitarios era el auditivo.

Por otro lado, se concluye que existe una relación negativa moderada entre las variables Memoria y el estilo de aprendizaje auditivo. De acuerdo con los resultados de las pruebas de correlación no se pudo observar ninguna relación entre la concentración y los estilos de aprendizaje. Estos resultados coinciden con los del estudio realizado por Xianmin Yang (2018), a pesar de que no se evidenció correlación, el autor puedo encontrar una interacción entre estas variables con el rendimiento académico de los estudiantes.

Por último, se hace evidente que tras los resultados de esta investigación sería oportuno profundizar en el estudio de estas variables y en la realización de programas de intervención que ayuden a los estudiantes a fortalecer la capacidad de concentración, atención y memoria.

Referencias bibliográficas

Álvarez Caries, J. C. (2014). Manuel de Neuropsicología. España. Autor.

Anderson, J. (2003). Aprendizaje y memoria (2da ed.), México: MsGRAW HILL INTERAMERICANA.

Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. & Ronning, R. (2005). Psicología Cognitiva y de la Instrucción. Madrid: Prentice Hall.

Consuegra, N. (2004). Diccionario de Psicología. Colombia: Ecoe Edicciones

Fernández, V., y Beligoy, M. (2015). Estilos de aprendizaje y su relación con la necesidad de reestructuración de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de primer año. fundacioneducacionmedica.org FEM, 18(5), 361-366 recuperado de: http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v18n5/original8.pdf

Ponce, L., García, F., Gil, B., Serrano, M. & Rodríguez, M (2008). Test Psicotécnicos. Colombia: Editorial Mad, S. L.

Silberman, M. (2006). 101 estrategias para enseñar cualquier tema. Argentina: Editorial Troquel.

Xianmin Yang, T. L. (2018). Effects of the Visual/Verbal Learning Style on Concentration and Achievement in Mobile Learning. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(5), 1719-1729

Evaluación de la relación entre liderazgo y Escuelas Efectivas.

Rolando Feliciano

Introducción

Evaluación de la Relación Entre Liderazgo y Escuelas Efectivas: Caso de Estudio de un Colegio Primario. Rolando Feliciano, 2018, Disertación Aplicada, Nova Southeastern University, Abraham S. Fischler College of Education.

Este estudio se enfoca en la evaluación de la relación del liderazgo educativo y su posible impacto en el desarrollo de escuelas efectivas, en un contexto social de zona urbana marginal. ¿Favorece el liderazgo y la gestión del director de un centro escolar, el desarrollo de una escuela efectiva? ¿Un liderazgo educativo y una gestión eficaz, impacta positivamente el desarrollo de competencias de los estudiantes? ¿Es posible mejorar la gestión de las escuelas, para que sean efectivas, en el desarrollo de competencia de su estudiantado?

El propósito de la investigación fue evaluar la relación entre el liderazgo de una directora escolar y la evolución de la institución hacia una escuela efectiva. La disertación se efectuó en el contexto de un estudio acerca de la gestión de un centro escolar. Dicho estudio se enfocó en el impacto del liderazgo en el aprendizaje en estudiantes de escuelas suburbanas que operan en sectores marginales donde predomina la pobreza. La valoración, abarcó un periodo comprendido entre los años lectivos 2011/12 hasta 2017/2018.

Fundamentación teórica

Los datos que se presentarán a continuación ponen en primer plano la necesidad de que los centros educativos dominicanos se conviertan en escuelas efectivas. Entendiéndose por escuela efectiva: aquella escuela que promueve de forma consciente y sostenible el desarrollo de todos los actores de una comunidad educativa, logrando aprendizaje de calidad, en el marco de su contexto sociocultural y económico (MINERD, 2009). Llegar a este estadio de efectividad se asocia a un liderazgo educativo, calificado por Valeirón y Andrew (1988) de fuerte y activo. En este contexto se define el liderazgo educativo como la influencia que ejerce el director en los demás actores de la comunidad de aprendizaje con el propósito de lograr objetivos educacionales. (Castro et al, 2007)

República Dominicana consiguió avanzar en la cobertura de la educación primaria en las últimas décadas. Según el MINERD, este país en comparación con otros países de la región está bien posicionada en cuanto a cobertura en educación primaria, con un índice de un 95% (Alcántara, 2013). Sin embargo, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, este índice de cobertura no va a la par con la calidad de los aprendizajes, pues sus estudiantes son los que menos conocimientos tienen en Latinoamérica (UNESCO, 2011). En ese sentido la calidad de la educación es el gran reto del sistema educativo dominicano (EDUCA, 2010). Un ejemplo de esto lo constituye el informe: Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), que recoge el desempeño escolar, en países de la región, patrocinado por la Organización Regional Educativa de América Latina y el Caribe (UNESCO/ OREALC, 2011).

En evaluaciones comparadas, sobre el desarrollo de competencias, por estudiantes de países de contextos socioeconómicos similares a República Dominicana, este país sobresale, por ocupar los últimos puestos en los índices educativos regionales. Esta afirmación se sustenta, en un informe presentado en un congreso de la UNESCO, sobre desempeño de estudiantes de primaria, de varios países latinoamericanos. Referido a la República Dominicana, este reporte destaca lo siguiente:

El porcentaje de estudiantes que han alcanzado el nivel más alto de comprensión lectora varía desde un 0,6% (Rep. Dominicana) hasta un 44,3% (Costa Rica). En Tercer Grado, en Matemática, el porcentaje de alumnos que han alcanzado el nivel más alto va desde el 0,1% (Rep. Dominicana) hasta el 54,4% (Cuba), y el porcentaje de aquellos que quedan por debajo del nivel mínimo varía del 1,1% (Cuba) al 41,3% (Rep. Dominicana) (UNESCO/OREALC, 2011 p. 22).

Esta realidad hace necesario que los niños aprendan a leer y escribir bien, en sus primeros años de estudios, que el sistema sea eficiente, que tenga la cobertura, la pertinencia y la calidad del aprendizaje (Alcántara, 2013). Sin embargo, a partir del año 2013 en el país se le ha dado un impulso a la educación preuniversitaria.

Los primeros resultados positivos de este ligero progreso, se observa en una mejora en los niveles de aprobación de las Pruebas Nacionales, pasando de un 52% en Media General en el 2010 a 72% en 2017. En ese mismo reporte se destaca, que en el nivel Técnico Profesional, el índice de aprobación, pasó de 59% en 2010 a 81% en el 2017 (MINERD, 2017).

Los datos oficiales del Ministerio de Educación de la República Dominicana en el año lectivo 2016-2017, revelan un incremento en las promociones de los estudiantes participantes en las Pruebas Nacionales (MINERD, 2017). En contraste, la calificación obtenida, por los estudiantes dominicanos, en la Prueba Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA-2015), por sus siglas en inglés, puso de relieve que falta mucho por hacer para elevar la calidad educativa del país. Según los resultados publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de 70 países, los estudiantes dominicanos obtuvieron las puntuaciones más bajas en Ciencias, Lectura y Matemáticas (OCDE, 2016).

Conocido el rol del liderazgo instruccional y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, es pertinente determinar el aporte de los líderes, que dirigen los centros educativos, en lograr que los recintos escolares, se conviertan en escuelas efectivas. En ese sentido esta investigación se orienta a valorar los aportes del liderazgo de los directores de centros, que se esfuerzan en cumplir la misión, se enfocan en alcanzar la visión de las escuelas, a la vez que atienden a las necesidades de sus colaboradores (Gadea, 1980). Martínez (2013) afirma que un liderazgo educativo enfocado en la visión es un factor determinante para el logro de una escuela efectiva y una educación de calidad, pues según este autor "Dolorosamente la autoridad del docente sigue dependiendo de la rigidez, en lugar del ejercicio del liderazgo educativo, que demanda una generación de la era digital" (p. 11).

Este juicio coincide con Bolívar (2010) quien sitúa el liderazgo educativo, como el segundo factor interno de las escuelas, para el logro de aprendizaje, solo superado por las actividades de enseñanza de los docentes. Diversos estudios atribuyen el éxito escolar, al liderazgo del director del centro educativo. También refieren que el liderazgo instruccional atribuido a los docentes puede mejorar el logro académico. Díaz (2014) identifica al profesor como el segundo factor clave, para el logro académico de los estudiantes, si cuentan con la preparación docente, gestión de aula, planificación de las clases y la aplicación de estrategias y estructuras de apoyo pedagógicas, para el aprendizaje. Además, refiere Díaz, que los investigadores educativos colocan el liderazgo docente, en el rango número siete, entre los factores que más benefician el logro académico de los estudiantes, evidenciando con ello, que el liderazgo es un indicador que está presente en los centros escolares efectivos.

El Problema de investigación. La inefectividad con la cual operan muchos centros escolares, ubicados en sectores marginales y en zonas urbanas, gestionados con frecuencia por directores, con estilos de liderazgos inadecuados para la conducción de un centro escolar; se manifiesta en la ineficacia de estas escuelas, para ofrecer una educación de calidad y en un escaso desarrollo de competencias de los estudiantes.

Según Cornejo y Redondo (2007), estas corrientes de investigación comparten una mirada de causalidad no lineal, de los procesos y resultados en la escuela, así como una visión cultural de las instituciones escolares. En ese sentido estos autores, declaran lo siguiente: "Durante las últimas décadas uno de los campos más fructíferos dentro de la investigación educativa ha sido el de la búsqueda de factores asociados al aprendizaje" (p. 156). Además, refieren que "desde distintas perspectivas teóricas… se ha intentado conocer cuáles son las variables que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, cuál es su importancia relativa y cómo podrían ser mejoradas" (p. 156).

Metodología

La metodología utilizada para obtener la información pertinente a esta investigación, describen los participantes, las técnicas, los instrumentos y los métodos empleados en el trabajo de campo, así como los procedimientos utilizados en el tratamiento de los datos. A los fines de este estudio se escogió el enfoque mixto, por su condición de combinar las fortalezas de los paradigmas cuantitativos y cualitativos (García, 2016).

Participantes

La población estuvo compuesta por 130 personas adultas del centro investigado: la directora del centro, el equipo de gestión, los docentes y los padres. Además, se incluyó una muestra de participantes, de otros escenarios complementarios que fueron incluidos,

con el propósito de hacer triangulación con los datos obtenidos. La triangulación es un método utilizado en investigaciones cualitativas que busca aproximarse a un problema, desde distintos medios. En este estudio la triangulación implicó el análisis del hecho social por medio de tres o más perspectivas (Delgado, 2013). En ese sentido se incluyeron datos obtenidos desde la perspectiva de los docentes, desde la perspectiva de los padres y además de otros actores educativos externos al centro investigado.

Los participantes directos, lo formaron varios tipos de muestras no-probabilísticas. Se eligió el muestreo no-probabilístico, porque se buscó elegir muestras guiadas por los objetivos del estudio. La finalidad de este tipo de muestreo es reflejar distintas perspectivas y complejidades del fenómeno estudiado (Hernández et al, 2016). Las unidades muestrales incluyeron a la directora del centro y nueve colaboradores (docentes y miembros del equipo de gestión).

Además, se incluyó una muestra no-probabilística, de 15 padres del centro escolar, cuya población se estimó en 115 personas, de ambos sexos, con edades entre los 25 y 55 años. Los parentescos con los estudiantes incluyeron: padres, madres, abuelos, tías y tíos.

Otra unidad muestral estuvo constituida por documentos disponibles en el centro educativo y en otros escenarios.

Para el levantamiento de datos se realizaron incursiones que permitieron hacer entrevista en profundidad a la directora del centro, revisar documentos escolares: registros de grados, boletines de calificaciones y otros que recogen evidencias del accionar del colegio y el desarrollo de competencias de los estudiantes. En otras de las incursiones se aplicaron varios instrumentos utilizados para evaluar los estilos de liderazgos y otras características del liderazgo educativo, además se aplicó el cuestionario de evaluación del superior a miembros del equipo de gestión y a varios docentes que, junto a la directora, formaron parte de la muestra no-probabilística.

Asimismo, se utilizaron técnicas e instrumentos, entre lo que se incluyó: (a) Entrevista semi-estructurada, (b) Verificación de documentos escolares, (c) Tres cuestionarios de evaluación del liderazgo, para valorar desde distintas perspectivas los perfiles del liderazgo de la directora del Centro, (d) Cuestionario de Evaluación de los Servicios Educativos, que se aplicó a los padres, para contrastar mediante triangulación otros datos del estudio y (e) Registro de Indicadores Asociados a la Efectividad Escolar: una lista de cotejo, utilizada para identificar la presencia de variables asociadas a la efectividad escolar en el centro educativo (ver los apéndices A, B, C, D y E).

Resultados

1. ¿Cuáles indicadores del liderazgo transformacional se manifiestan en el estilo de liderar, de la directora del centro escolar estudiado?

Los percentiles obtenidos en ambas puntuaciones permiten describir los perfiles de un liderazgo de la directora, predominante transformacional (95%), con ligeros matices de liderazgo transaccional (30%) y liberal (15%). Esta es una combinación ideal para liderar en el ámbito educativo, donde las diversas situaciones requieren asumir posturas adecuadas a las circunstancias, como lo postula el enfoque situacional de Blanchard (1985).

2. ¿Cuáles políticas, directrices, proyectos e innovaciones asocian la gestión de la directora, con el accionar de una escuela efectiva?

Esta interrogante del estudio se orientó a valorar las acciones de la directora, en lograr los objetivos educativos. En este punto el trabajo de campo resultó clave, recogiendo datos de primera mano, mediante observación participante, la consulta de documentos escolares y la entrevista en profundidad. Lo primero que puede notar un observador inmerso en el entorno, es el orden y la sistematización del trabajo en la pequeña escuela. La llegada de los docentes 30 minutos antes de inicio de clase, la reunión de preparación para las labores del día que incluye una corta reflexión, el saludo y las palabras motivadoras de la directora, las informaciones pertinentes que trazan pautas a las acciones docentes.

Mientras esto ocurre en el salón de reuniones, un docente asignado en compañía del portero recibe a los estudiantes y a los padres, en la puerta de entrada del centro. A las 7:50 de la mañana se inicia el acto de apertura frente al asta de la bandera. Ya en las aulas los estudiantes toman su desayuno, debido al hecho de que se percataron que muchos estudiantes venían de sus casas sin desayunar, presentándose casos frecuentes de mareos antes de la hora de la merienda. Los salones de clases se

observan ambientados con murales con contenidos que motivan a la lectoescritura y al desarrollo de competencias aritméticas, el mobiliario de las aulas es sencillo: a rededor de 30 butacas irregulares, un escritorio, biblioteca áulica, armario donde se guardan los recursos didácticos y una pizarra tradicional. Se destaca que los docentes tienen la disponibilidad de una laptop y un data show portátil, que pueden usar a discreción.

3. ¿Cuáles características del centro escolar estudiado, se corresponden con los indicadores de una escuela efectiva?

Los datos revelan que el centro investigado obtuvo 83 puntos de efectividad escolar. Esta puntuación evidenciada, en los documentos de soportes, la categorizan como una escuela que reúne las cualidades, de una Escuela Efectiva.

4. ¿Se evidencia el impacto positivo del liderazgo de la directora, en el perfil de egreso de los estudiantes y la satisfacción de los padres del centro escolar estudiado?

un contraste entre el desarrollo de competencias curriculares en los estudiantes de los dos grupos comparados, en su primer año de secundaria. El grupo I pertenece al centro educativo investigado, con un índice académico promedio de 87.44 puntos, en tanto el grupo II correspondiente al centro de referencia, obtuvo un índice académico promedio de 76.63; para una diferencia de 10.81. Los valores contrastados corresponden, al índice promedio del conjunto de las asignaturas, cuya integración comprende, el desarrollo de las siete competencias fundamentales que articulan el Diseño Curricular del sistema educativo dominicano.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio permiten concluir que la hipótesis que relaciona de forma positiva el impacto de un liderazgo educativo eficiente, en el desarrollo de escuelas efectivas es un factor determinante para que un centro escolar ofrezca una educación de calidad y propicie la adquisición de competencias para la vida, de sus estudiantes. En ese mismo sentido se puede afirmar que el centro investigado, constituye un ejemplo verificable de buena práctica educativa, entre las escuelas que ofertan servicios educativos en sectores carenciados. Coligiendo con Cuello (2016), se confirma que un liderazgo cuya prioridad es la gestión curricular, supera a los directivos que dedican más tiempo y esfuerzo a ser administradores, que gestores de una escuela que aprende.

La investigación y la experiencia han evidenciado que la conducta y la actitud de la persona que asume la dirección de un centro educativo, son un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela (Cuello, 2016). En este estudio de caso, se revela un tipo de liderazgo transformador, relacional y trascendente como el descrito por Cardona (2000). Un liderazgo consciente de su rol, comprometido con la causa del bien común y cimentado en los valores del servicio, es el que garantiza la permanencia de la institución como tal. Esta permanencia debe apoyarse en la calidad de los servicios educativos que se ofrecen; en términos del logro eficaz y efectivo de los fines de la educación, que son la misión y la visión última de las escuelas.

Referencias bibliográficas

Blanco, R. (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América latina y el Caribe Santiago, Chile: ORALAC/UNESCO.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Perspectiva individuo y sociedad volumen 9 No. (Julio-diciembre, 2010, p. 9-33) Universidad de Granada España.

Cardona, P. (2000). "Liderazgo relacional". Recuperado de: http:// iese.edu/research/pdf.

Castro, A.; Lupano, M.; Benatuil, D. & Nader, M. (2007). Teorías y evaluación del liderazgo (Cuadernos de evaluación psicológica). Buenos Aire, Argentina: Paido.

Cornejo, R. y Redondo (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. Estudios Pedagógicos, vol. XXXIII, núm. 2, 2007, pp. 155-175 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.

Cuello, J. (2016). Plan de Desarrollo del Liderazgo Educativo de los Directivos de las Escuelas Salesianas en República Dominicana. (Tesis Doctoral inédita) NOVA Southeastern University, FL, USA.

Capacidad predictiva de las actitudes sobre el rendimiento escolar en Matemáticas.

Hirrael Santana

Introducción

El proceso de enseñanza aprendizaje de Matemáticas en el Nivel Secundario se constituye en un gran reto tanto para las autoridades del Ministerio de Educación como para los educadores en sentido general. Esto debido a que el área de Matemáticas es en donde los estudiantes dominicanos obtienen los peores resultados cada año, así lo documentan las Pruebas Nacionales de los últimos cinco años y algunos estudios internacionales como (TERCE, 2013 y PISA, 2015). Las bajas calificaciones en esta asignatura han despertado interés en el estudio de las actitudes como uno de los factores que más contribuyen en la explicación del rendimiento escolar en Matemáticas. Diferentes investigaciones a nivel nacional e internacional han documentado una relación positiva y capacidad explicativa de los diferentes factores que componen las actitudes con el rendimiento escolar en Matemáticas (Afari y Khine, 2015; Lim y Chapman, 2015; Santana, 2018; Stankov et al, 2014).

Este estudio pretende contribuir a entender más sobre el proceso de aprendizaje de Matemáticas, aportando sobre la capacidad predictiva que tienen diferentes factores actitudinales (autoconfianza, motivación, disfrute, valor, actitud hacia la escuela y actitud del/la docente percibida por el estudiante) sobre el rendimiento escolar en Matemáticas. De igual forma, se pretende realizar un análisis diferenciando la muestra por sexo para evaluar si existen diferencias en las variables predictoras del rendimiento.

Fundamentación teórica

Las actitudes como agentes relacionados con el aprendizaje han cobrado una gran acogida en las últimas décadas por parte de los investigadores de la educación, como respuesta a las dificultades reportadas en el aprendizaje de los alumnos y en la enseñanza de los profesores. Desde el punto de vista de Diez Palomar y Estrada Roca (2011), existe una relación clara entre la dimensión emocional y cognitiva con el aprendizaje de Matemáticas. Los teóricos de la Psicología Social concuerdan en que la actitud es una predisposición evaluativa del sujeto con cierta carga emocional y que tiene una incidencia directa en la conducta. Este constructo consta de tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual (Di Martino y Zan, 2015). En la actualidad, existen diferentes concepciones sobre el constructo actitud, en algunos casos se concibe solo como una predisposición favorable o desfavorable hacia algo, pero en un sentido más abarcador es concebida como un factor multidimensional. Al realizar una revisión exhaustiva de los diferentes instrumentos construidos para medir actitudes hacia Matemáticas se pudo evidenciar que los factores autoconfianza, disfrute, motivación, valor, actitud del/la docente percibida por el estudiante y actitud hacia la escuela eran los que mayor relación mostraban con el rendimiento escolar en esta área.

El rendimiento escolar puede ser definido como la capacidad y aprendizajes logrados por el estudiante; en el sentido más abarcador, se trata de los conocimientos y destrezas personales, que son valorados a través de calificaciones en los centros educativos o mediante resultados de pruebas estandarizadas (Ruiz, Ruiz & Ruiz, 2010). Existen múltiples factores que influyen en el rendimiento escolar, como es el caso de las actitudes que se circunscriben en el dominio afectivo hacia Matemáticas. Al analizar los dominios afectivos que se correlacionan y predicen el rendimiento escolar en Matemáticas en estudiantes de Secundaria de Singapur, Lim y Chapman (2015) informaron que, entre las variables afectivas, la autoconfianza en Matemáticas y el valor percibido por esta asignatura fueron las que mostraron mayor correlación. De igual forma, Stankov et. al. (2014) también notaron la importancia de la autoconfianza en Matemáticas como predictor del logro académico.

El estudio de Molera (2012) pone de relieve que la percepción que se tiene del profesor de Matemáticas y el valor y/o utilidad que le dan los alumnos a los conocimientos de esta área, consecuentemente, pueden influir de manera determinante en los resultados académicos adquiridos. En esta línea se encuentran otros estudios como el de Mato Muñoz, y Arias (2018) que señala la necesidad de potenciar que los estudiantes perciban la utilidad (valor) en el aprendizaje de las matemáticas y se establezca una buena relación con el docente para propiciar un mejor rendimiento escolar.

En lo referente al sexo algunos estudios han reportado diferencias significativas en las actitudes hacia Matemáticas entre chicas y chicos. Sin embargo, pocos estudios analizan la capacidad predictiva de esta variable sobre el rendimiento escolar, diferenciando la muestra por sexo. En las próximas líneas abordamos estas problemáticas.

Metodología

Este estudio es de tipo correlacional predictivo debido a la naturaleza de los análisis implementados.

En esta investigación participaron 300 estudiantes de Secundaria con edades entre 14 y 22 años (M = 17.05, DT =1.18), de los cuales 182 eran chicas (60.7%) y 118 chicos (39.3%).

Para medir las actitudes hacia Matemáticas se utilizó el Attitudes Toward Mathematics Inventory (ATMI, de Tapia y Marsh, 2004). Se seleccionó este instrumento, ya que el mismo fue desarrollado para medir actitudes hacia Matemáticas en estudiantes de Secundaria y cuenta con propiedades psicométricas robustas que avalan la validez de sus resultados. Además, incluye los principales factores afectivos que según la revisión de literatura guardan mayor relación con el constructo. EL ATMI tiene un nivel de confiabilidad de α = 0.95 y está compuesta por seis factores: Autoconfianza (0.93), Valor (0.78), Disfrute (0.89), Motivación (0.80), Actitud hacia la escuela (0.75) y Actitud del docente (0.94). Esta escala cuenta con cinco alternativas de respuesta tipo Likert y se asignan valores desde uno hasta cinco, que van desde totalmente de acuerdo (cinco), de acuerdo (cuatro), neutral (tres), en desacuerdo (dos) y totalmente en desacuerdo (uno). El valor máximo en la escala es de 225 y el mínimo es 45, mientras mayor es valor obtenido, se asume que más favorable o positiva es la actitud mostrada.

Para el Rendimiento académico, se utilizó el promedio de las calificaciones en Matemáticas de cada estudiante en el registro de notas correspondientes al año escolar en curso, ya que se consideró más apropiado, esto por la imposibilidad de desarrollar un instrumento para medir esta variable.

Para los análisis de correlación y regresión lineal se utilizó el programa estadístico SPSS versión 21, que permitió evaluar la capacidad predictiva de las actitudes sobre el rendimiento escolar en Matemáticas.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados de las pruebas de correlación y de regresión lineal realizadas para analizar la relación y capacidad predictiva de las actitudes sobre el rendimiento escolar en Matemáticas.

Según se pudo observar, todas las variables incluidas en el estudio se relacionan de manera significativa con las calificaciones de los estudiantes en la asignatura de Matemáticas a un nivel inferior al 0.01. Las correlaciones más fuertes con el Rendimiento escolar se observan en las variables Autoconfianza (r = .554, p = .000), Disfrute (r = .435, p = .000), Actitud del docente percibida por el estudiante (r =. 374, p = .000) y Motivación (r = .347, p = .000). Sin embargo, algunas de las variables incluidas como Valor hacia Matemáticas (r = .204, p = .000) y Actitud hacia la escuela (r = .199, p = .000) arrojaron coeficientes de correlación significativos, pero un poco cuestionables.

En cuanto a los análisis de regresión lineal lo resultados en el modelo general arrojaron que los únicos componentes del constructo actitud hacia Matemáticas que muestran capacidad predictiva sobre el rendimiento escolar en esta asignatura fueron la Autoconfianza (β = .420, p = .000) y la Aactitud del docente percibida por el estudiante (β = .355, p = .000); mientras que los demás factores no mostraron capacidad explicativa (Motivación, Valor, Disfrute, Actitud hacia la escuela).

Al analizar los resultados de manera separada en el caso de los chicos se pudo observar que únicamente la variable Actitud del docente percibida por el estudiante mostró capacidad predictiva o explicativa significativa estadísticamente sobre el rendimiento (β = .424, p = .006).

En el caso de las chicas, se observó que casi todas las variables explicaban el Rendimiento escolar en Matemáticas, la Autoconfianza (β = .422, p = .000), Disfrute (β = .282, p = .029), Actitud del docente percibida por el estudiante (β = .244, p = .019), en el caso del factor Valor se observó contribución explicativa negativa sobre el rendimiento (β = -.454, p = .040).

Conclusiones

En la línea de investigaciones previas los resultados de este estudio muestran que la autoconfianza, el disfrute, la valoración y las actitudes de los docentes que los estudiantes perciben guardan estrecha relación con el logro de sus aprendizajes, que es reflejado en el rendimiento escolar, coincidiendo con otros estudios (Mato Muñoz, y Arias, 2018; Molera, 2012; Singapur, Lim y Chapman, 2015; Stankov et al, 2014).

Los resultados de esta investigación también legitiman el valor explicativo que las actitudes poseen sobre el rendimiento escolar en Matemáticas, la autoconfianza, la motivación y el disfrute, influyen en el tiempo y esfuerzo dedicado a trabajar. De igual forma, influyen en cuestiones relativas y fundamentales en esta área y esto repercute en el rendimiento y nota obtenida. Una actitud positiva propicia un mejor aprendizaje y una actitud negativa lo dificulta (Cerda Etchepare y Pérez Wilson, 2014).

Esta investigación aporta información empírica relevante acerca de la capacidad predictiva de las actitudes hacia Matemáticas en estudiantes de Secundaria. Por lo tanto, los resultados de este estudio sirven de soporte para que se puedan desarrollar programas de intervención que persigan mejorar los niveles de motivación, autoconfianza, valor, gusto por Matemáticas, para así poder lograr una mejoría en el rendimiento escolar de estudiantes de Secundaria en esta valiosa asignatura.

Referencias bibliográficas

Afari, E., y Khine, M. S. (2015). Determinants of affective factors in mathematics achievement: Structural equation modeling approach. Journal of Studies in Education, 5(2), 199-211. doi:10.5296/jsev5i2.7484

Cerda Etchepare., y Pérez Wilson, C. (2014). Competencias matemáticas tempranas y actitud hacia las tareas matemáticas variables predictoras del rendimiento académico en educación primaria: resultados preliminares. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 7(1), pp. 469-475.

Diez Palomar, J., y Estrada Roca, A. (2011). Las actitudes hacia las matemáticas: Análisis descriptivo de un estudio de caso exploratorio centrado en la educación matemática de familiares. Revista de Investigación en Educación, 9(2), 116-132. Retrieved from http://webs.uvigo.es/reined/

Di Martino, P., y Zan, R. (2015). The construct of attitude in mathematics education. In B. Pepin & B. Roesken-Winter (Eds.), From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education (pp. 51-72). Springer International Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-06808-4_3

Lim, S. Y., y Chapman, E. (2015). Identifying affective domains that correlate and predict mathematics performance in high-performing students in Singapore. Educational Psychology, 35(6), 747-764.

Mato Vázquez, D., Muñoz Cantero, J. M., y Arias Rodríguez, A. (2018). Sexo, actitud y rendimiento en matemáticas. Variables predictors Sex. Estudios Sobre Educación, (35), 429-451. doi: 10.15581/004.34.429-451

Molera, J. (2012). ¿Existe relación en la Educación Primaria entre los factores afectivos en las Matemáticas y el rendimiento académico? Estudios sobre Educación, 23, 141-155. Extraído de https://www. unav.edu/publicaciones/ revistas/index.php/estudios- sobre-educacion /article/view/2054

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. (2015). Informe Pisa. Resultados Claves. OCDE: Autor.

Ruiz, E., Ruiz, G., y Ruiz, J. (2010). Indicador global de rendimiento. Revista Iberoamericana de Educación, 52 (4), 1-11. Retrieved from http://www.rieoei. org/deloslectores/3258Ruiz.pdf

Santana, H. H. (2018). Relaciones e influencia de los factores afectivos, cognitivos y sociodemográficos en el rendimiento escolar en matemáticas. Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 2(2), 7-25. https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp7-25

Tapia, M., y Marsh, G. E. (2004). An instrument to measure mathematics attitudes. Academic Exchange Quarterly, 8(2), 16–21.

TERCE (2013). Primera Entrega de Resultados. Comparación de resultados del segundo y tercer estudio regional comparativo y explicativo. UNESCO.

Incidencia del trabajo del coordinador docente para la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Ivelisse Cedeño

Introducción

El Manual de Supervisión Educativa, MINERD 2014, especifica que el sistema educativo dominicano ha creado la política de supervisión educativa con miras al fortalecimiento pedagógico. El Sistema Educativo Dominicano enfrenta algunos problemas con relación a los coordinadores docentes, pues en algunos casos este importante rol es concedido a personal que no cuentan con el perfil, ni las competencias requeridas para el puesto. Por ende, más que fortalecer los procesos enseñanza/aprendizajes se convierten en promotores de dificultades y prácticas incorrectas que empañan la calidad de los procesos educativos. Otra debilidad es que en muchas ocasiones su tarea de acompañar y monitorear a los docentes hacia el logro de la calidad educativa queda desplazada por atender a procesos meramente administrativos. Son muchas las dificultades que debe enfrentar un coordinador eficiente y responsable; en este sentido, este estudio busca brindar aportes respondiendo las siguientes interrogantes: ¿Cómo incide el trabajo de los coordinadores docentes del Nivel Primario, para la mejora de la calidad en los procesos enseñanza/aprendizaje de los centros educativos públicos del Distrito Educativo 05-02 de San Pedro de Macorís, Oeste? ¿En qué medida los acompañamientos realizados por los coordinadores docentes generan mejoras en la calidad de las prácticas docentes? ¿Cuáles factores limitan la correcta ejecución de las labores de los coordinadores docentes? ¿Cuáles estrategias se ejecutan para garantizar la labor eficiente de los coordinadores docentes y a su vez la calidad de las prácticas pedagógicas?

Fundamentación teórica

El coordinador docente en el sistema educativo dominicano es una figura relativamente nueva. Fue creada para acompañar y orientar a los maestros en los centros educativos para fortalecer el desempeño del docente y mejorar su práctica en el aula (MINERD, 2012).

Los coordinadores docente se pueden considerar como mediadores y como líderes de los procesos de formación continua de los profesores, teniendo en cuenta que hay una ausencia de formación específica para el perfeccionamiento de estos profesionales, que actúan en la gestión de los procesos pedagógicos y educativos (Serrano, J. y Pons, R. 2011).

El coordinador académico es la persona que debe acompañar y formar a sus maestros, sin embargo, en ocasiones, esta función no se delimita correctamente. Este cargo se ha fortalecido a lo largo de la historia, en procesos de carácter administrativo, más que en cuestiones relacionadas con el apoyo pedagógico del cuerpo docente, el acompañamiento en las aulas y el direccionamiento de la labor desde un rol de formador y líder (Vargas, 2017).

Metodología

Tipo de Estudio:

Descriptivo-retrospectivo cuantitativo pues la población a investigar ha tenido participación e incidencia con relación al tema estudiado. La muestra estuvo compuesta por 19 miembroos de los diferentes equipos de gestión de los centros educativos participantes, 51 maestros y 300 estudiantes de estos centros en San Pedro de Macoris.

Método

Análisis y síntesis, permitió conocer las características que compone el tema estudiando, permitió establecer relación de causa y efecto partiendo de las informaciones arrojadas

Unidad de Análisis

Los coordinadores docentes, la población de estudiantes, los docentes; así como los integrantes del equipo de gestión de los centros educativos.

Técnica

Las técnicas seleccionadas para llevar a cabo este estudio fue la encuesta, donde se aplicaron cuestionarios que fueron desarrollados y sometidos a un proceso de validación por la investigadora.

Resultados

El 79% de los estudiantes encuestados expresaron que los coordinadores participan en la organización de los espacios del centro. El Manual de puestos y funciones del Ministerio de Educación de la República Dominicana, establece que los coordinadores, junto al personal docente son los encargados de orientar los procesos pedagógicos del aula y del centro conforme a las características particulares de los estudiantes y del contexto.

El 65% de los directivos, docentes y orientadores encuestados entiende que los coordinadores tienen la planificación correspondiente para el desarrollo de sus funciones. Es de esperarse, que, como una de las funciones principales del coordinador docente, es acompañar a los maestros en el desarrollo de los procesos enseñanza/aprendizaje y colaborar en que estos tengan todos los materiales necesarios para desarrollar una correcta labor, debe ser el coordinador el primero en mantener una planificación organizada, actualizada y en coherencia con las labores y funciones a desarrollar.

Con relación a si el coordinador participa en el orden del centro y el mantenimiento de la disciplina, el 92% de los estudiantes respondieron de forma positiva. En el Manual de puestos y funciones de MINERD, se indica que el coordinador debe colaborar con la promoción de programas de prevención y atención integral; de bienestar social para los/as estudiantes. En estos momentos dicha función debe realizarse con más cuidado ya que en la actualidad en muchos centros educativos se presentan graves dificultades con la convivencia, el respeto, la armonía y la paz del personal.

El 81% de los directores, orientadores y docentes expresaron que los coordinadores realizan acompañamiento y supervisión de la labor docente. Acompañar, asesorar y apoyar, individual y colectivamente, al equipo de docentes sobre el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes, y aspectos específicos de su área, es una labor directa del coordinador docente MINERD (2014).

Al investigar si los coordinadores dan seguimiento al cumplimiento de los acuerdos y compromisos emanados de los acompañamientos a la práctica docente, el 78% de los encuestados respondió afirmativamente. Rendir cuenta a la comunidad educativa y a la autoridad correspondiente, sobre los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, es una labor de gran relevancia del coordinador docente (Manual de Puestos y Funciones, MINERD, 2013).

Conclusiones

Este estudio aporta hallazgos significativos con relación al trabajo que realizan los coordinadores de los centros, de igual forma, algunas debilidades, ejemplo de esto es que los coordinadores al realizar su planificación y querer ejecutarla; con frecuencia se atrasan o no pueden desarrollarla en su totalidad por atender a funciones meramente administrativas, por atender a visitas no programadas o por participar en la resolución de conflictos y problemas del personal.

El 66% de los estudiantes expresó que los coordinadores trabajan en equipo con el resto del personal, situación que debe verificarse, puesto que es vital para la eficiencia de los procesos, que los trabajos realizados en los centros educativos se realicen de forma colaborativa y cooperativa.

Al encontrarse algunas debilidades en el desenvolvimiento del personal de coordinación de los centros, esta investigación aporta una propuesta que brinda algunas acciones que contribuyen a superar las limitaciones.

Referencias bibliográficas

Utate, (2017). El Acompañamiento Pedagógico en las Escuelas Primarias de la República Dominicana, estudio realizado en 16 Distritos Educativos. Tuvo como objetivo principal describir el proceso de acompañamiento docente.

Guzmán y Lizardo, (2016) realizaron una investigación titulada Incidencia de la supervisión pedagógica a la práctica de los docentes de los politécnicos Cristo Obrero. Esta investigación tuvo como objetivo general analizar la incidencia de la supervisión y el acompañamiento pedagógico a la práctica de los docentes.

Ortiz, (2014) con el título Acompañamiento Pedagógico y su Incidencia en el Desempeño Docente en el centro escolar "Enmanuel Mongalo y Rubio"

Impacto de la Jornada Escolar Extendida en el aspecto socioeconómico de las familias del Municipio San José de los Llanos.

Yaira Guirado

Introducción

La Sociedad Dominicana ha vivido durante los últimos diez años transformaciones importantes en la institucionalidad, gestión y proyección de la educación en todos los niveles. La aprobación del 4% del presupuesto interno bruto cambió las posibilidades y oportunidades de mejorar la calidad educativa de sus ciudadanos y la proyección de desarrollo del país.

Como parte de esa estrategia de desarrollo contenida en el documento país: Estrategia Nacional de Desarrollo, 2010-2030 permitió la construcción de mecanismos de implementación para que esta realidad fuera posible, entre ellas la que hoy justifica nuestro propósito de investigación: la modalidad de estudio en jornada extendida para centros escolares públicos.

En nuestra investigación estudiaremos el impacto que ha tenido en la situación socioeconómica de las familias del municipio de San José de Los Llanos donde la Jornada escolar extendida es una novedad, ya que hasta hace muy poco solo funcionaba la jornada regular, tanto en el Nivel Inicial y Primario como en el Nivel Medio.

A través de métodos e instrumentos de investigación cualitativa evaluaremos como ha incidido la Jornada Escolar Extendida en las familias de los y las estudiantes que asisten a estos centros educativos, donde los estudiantes permanecen fuera del hogar desde las 8:00 am hasta las 4:00 pm, reciben desayuno, almuerzo y merienda, además de las materias optativas que les dan la oportunidad de desarrollar otras habilidades para su desarrollo en la sociedad.

Teniendo presente la situación de pobreza que presenta el Municipio San José De Los Llanos, el propósito es obtener evidencias científicas sobre las debilidades y fortalezas de la Jornada Escolar Extendida -JEE-, cómo afecta o beneficia a las familias, así como también a las comunidades donde están ubicadas las escuelas objeto de estudio, en los aspectos: económico, social y cultural.

Fundamentación teórica

La gran necesidad de fundamentar el concepto y alcance de la jornada escolar extendida (JEE) constituye el marco teórico referencial para la investigación que nos proponemos, consultando las principales fuentes bibliográficas sobre el tema.

La UNESCO recientemente advierte que cuanto más tiempo pasan los niños en la escuela a lo largo del año, mayores son sus posibilidades de dominar las materias del currículo y alcanzar los objetivos de aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2010).

La JEE se comprende como una forma de trabajo escolar en la cual los estudiantes tienen espacios, tiempos y posibilidades de trabajar en pro de su desarrollo integral. Se percibe como un abrir de la institución a la comunidad, sacándola de las cuatro paredes, para cumplir metas comunes de compromiso en el contexto general, con experiencias de integración, refuerzo y cualificación de la educación (UNESCO, 1999).

Se asume también como "una oportunidad para aumentar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y posibilitar a los maestros espacios para adelantar actividades de planeación, reflexión, investigación e intercambio profesional. Busca una transformación de las diferentes formas de relación entre los actores de la educación con el entorno cultural próximo y distante" (UNESCO, 1999).

Adicionalmente la JEE genera alternativas para implementar proyectos pedagógicos innovadores y flexibles. Más allá de ampliar la organización de horarios de clase a través de franjas horizontales la JEE es una oportunidad para implementar alternativas curriculares articuladoras (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006) y proyectos innovadores (Martinic & Villalta, 2002).

Los estudios sobre factores asociados al logro demuestran la relación que existe entre el tiempo efectivo para el aprendizaje y el logro escolar. Este es el principal argumento que han esbozado los sistemas

educativos de la región como Chile y Argentina para emprender reformas educativas garantizando más tiempo para el aprendizaje (Caballero, 2011).

Metodología

Nuestra investigación constituye un momento crucial en este proceso, por cuanto garantiza el auto-reconocimiento por los miembros de la práctica educativa de su realidad, mediante una investigación colectiva de la misma para identificar satisfacciones, virtudes, barreras y problemas, con los cuáles conviven allí.

La lógica de investigación que guiará el estudio será:

- Procesamiento de información de contexto nacional/institucional y local.
- Teorización mediante el procesamiento de los resultados de los instrumentos aplicados a los sujetos de investigación.
- Conocer lo que piensan otros, a través de técnicas cualitativas.
- Enderezar el camino.

Este tipo de investigación es aplicada.

Método y técnicas de investigación

Métodos mixtos: cuantitativos y cualitativos (cuanti-cualitativos).

Sistema de métodos

Los métodos para la recolección de la información fueron:

- análisis de documentos y datos
- las entrevistas semi-estructuradas
- la observación participante
- la encuesta
- los grupos focales

Población y muestra

La población es la unidad de investigación que son los dos centros educativos objeto de estudios, incluyendo al universo de las familias de los niños y niñas, la población de las dos comunidades y las instituciones directivas del sistema educativo local.

La Muestra es la unidad de análisis, un subgrupo de la población, 69 sujetos de investigación.

Se aplicarán los siguientes instrumentos:

Encuesta: aplicada a 20 padres y madres (10 en cada Centro) de niños y niñas que asisten a los centros educativos objeto de estudio.

Entrevistas semi-estructuradas.

Grupos focales: 2 grupos en cada escuela objeto de estudio.

Técnica de procesamiento y análisis de datos

Se realizará a través de la construcción de una matriz: objetivos-enfoque-técnica.

En la investigación la triangulación y el análisis transversal estarán presentes como herramientas de análisis de datos.

Resultados

Análisis de datos:

Los instrumentos aplicados arrojan los siguientes resultados. Todos los instrumentos fueron aplicados en los sujetos de estudios definidos.

Los resultados de las entrevistas de padres y madres beneficiarios de la JEE muestran que un 100 % de los encuestados/as opinan que la JEE es un beneficio importante para sus familias en términos socioeconómicos y de calidad de vida para sus hijos, por los datos (socio-económicos) que se recogen se aprecian que son familias de bajos recursos, por lo que los beneficios económicos, educativos y sociales de la JEE se perciben y los impactan de una forma más evidente en la medición del investigador.

Se puede apreciar que hay varios indicadores en la pregunta no. 2, de la Encuesta aplicada a 20 padres de hijos beneficiarios de la JEE que el 100 % de los padres coinciden en seleccionar este grupo de 6 indicadores:

Encuesta aplicada a 20 padres que todas y todos coinciden, esos son:

- la escuela me queda cerca de la casa.
- puedo irme a trabajar más horas.

- porque los niños pueden comer y alimentarse mejor
- porque los cuidan las maestras.
- porque aprenden más.
- porque le dan los uniformes y libros gratis

Más del 90 % de los casos expresan que donde más constatan la disminución de gastos en el hogar es en la alimentación, le sigue la electricidad y el gas. Pero en sentido general todos y todas opinan esa disminución real de los gastos de la economía familiar.

Otro dato interesante es que la mayoría de los encuestados en relación con el aumento de los ingresos declara que ascendieron entre los 5,000 y 30,000 pesos.

En todos los casos las familias presentan un problema evidente en el cuidado de sus hijos después que termina la jornada regular lo cual incide en las opciones de poder realizar otras actividades.

Los informantes claves aportaron detalles sobre los retos que tuvieron al inicio, cómo también los resultados de la implementación de la JEE han sido muy exitosos para la comunidad, la familia, los docentes y los estudiantes.

En los grupos focales con estudiantes se constata que la permanencia en la jornada extendida también es un factor de aceptación para los estudiantes, en las preguntas que es lo que más les gusta de la JEE, el mayor por ciento de los y las participantes, clasifica en primer y segundo lugar: las clases y las comidas. Le sigue en ese orden: estar con los amigos y amigas, y el recreo.

Como se puede apreciar en los cuatro actores involucrados los resultados coinciden:

- legitimación de la pertinencia de la JEE.
- confirmó el ahorro en la canasta básica familiar de las familias.
- mejora la gobernabilidad y seguridad de los niños y niñas de las comunidades.
- aumento de los ingresos familiares.

Conclusiones

A través de la investigación realizadas y el análisis de datos, logró demostrarse cómo, en los últimos años, a partir de la implementación de la política Jornada Escolar Extendida (JEE) han ocurrido grandes cambios en las condiciones socioeconómicas de las familias en el municipio San José De Los llanos.

- Se observó el ahorro económico que logran las familias.
- El aumento de las horas que duran los hijos en las escuelas les permite tener tiempo para estudiar y trabajar.
- La producción económica aumenta.
- Existen aportes positivos de la JEE en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Cada vez incluyen más escuelas a esta política porque la JEE está dirigida a disminuir las brechas de pobreza presente en las comunidades.
- Con la realización de esta investigación quedaron satisfechos la hipótesis y los objetivos, demostrar el impacto que ha tenido la jornada escolar extendida en el aspecto socioeconómico de las familias del municipio San José De Los Llanos.

Se puede concluir que la implementación de la JEE impacta de manera significativa y positiva el aspecto socioeconómico de las familias por lo cual deberían incluirse el 100% de las escuelas dominicanas a dicha modalidad.

Referencias bibliográficas

Caballero Sánchez, Javier (2011): Jornada escolar Extendida. Fundamentación pedagógica y normativa: alternativas para su implementación, Bogotá, Colombia.

IDEICE (2015) Evaluación cuali-cuantitativa de los Centros con JORNADA EXTENDIDA. Estudios cualitativo y cuantitativo, Santo Domingo.

Martinic Sergio & Villalta Marco (2002). El Tiempo escolar como objeto de políticas. Chile.

Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (2014). El Mapa de Pobreza en la República Dominicana 2014. Santo Domingo, República Dominicana

ONE (2008) Perfil socio demográfico Provincial de San Pedro de Macorís, Santo Domingo.

Periódico Hoy (2014). Jornada escolar extendida es asumida como política de Estado, Santo Domingo.

Sampieri Hernández, Roberto (1991). Metodología de la investigación, México: Graw de Erick.

UNESCO (1999). Programa Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar. Más educación para la vida y la convivencia. Memorias del foro nacional sobre ampliación de la jornada escolar. Bogotá.

UNESCO (2010). Educación Para Todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Unesco.

Ordenanza 1-2014 establece la jornada escolar extendida.

Tesis Doctoral "El Cambio de Jornada Escolar en los Centros Educativos: Evaluación de las Razones que lo Motivan y Los Efectos que provoca" (Francisco José Morales Yago)

Tesis "impacto de la implementación de la jornada escolar extendida en los actores del centro educativo Jacqueline Lima del Distrito Educativo 16-04, Bonao, durante el año escolar 2013-2014"

Evaluación cuali-cuantitativa de los Centros con JORNADA EXTENDIDA, Estudios cualitativo y cuantitativo, IDEICE. Santo Domingo, República Dominicana. 2015

Ley General de Educación número 66-97.

Significados de la corrupción en estudiantes universitarios, docentes en formación.

Fernando García

Introducción

La definición de la corrupción como "abuso de poder público para el beneficio privado" se ha popularizado a través de estudios académicos que han descrito abundantemente sus efectos políticos, económicos y sociales. Organismos internacionales realizan periódicamente mediciones globales y regionales sobre los avances y retrocesos de lo que se considera una patología extrema de las sociedades contemporáneas, a la que buscan hacer frente los gobiernos locales a través de políticas y programas. Sin embargo, estas no parecen hasta ahora tener la efectividad esperada. En el caso de la República Dominicana, a pesar de las acciones emprendidas por los gobiernos durante el último decenio, encuestas recientes de percepciones de la población sobre los logros de las iniciativas gubernamentales señalan que, en vez de retroceder, la corrupción habría aumentado.

En los últimos años, diversos estudiosos del fenómeno han coincidido en que los discursos anticorrupción de organismos nacionales e internacionales se suelen apoyar en supuestos e idealizaciones teórico-sociales, y dejan de lado aspectos culturales que tendrían un papel importante en la legitimación y reproducción de prácticas de corrupción en la vida cotidiana.

Nuestra investigación acoge esta idea y, con una perspectiva cualitativa, pretende analizar aspectos de los discursos sobre la corrupción en una población de jóvenes estudiantes dominicanos, docentes en formación, en el Recinto Juan Vicente Moscoso, en la ciudad de San Pedro de Macorís. Específicamente, buscamos identificar y hacer explícitos significados organizadores de una comprensión colectiva del fenómeno, comprensión que permitiría la adhesión al discurso público de repudio de la corrupción, a la vez que genera normas tácitas para su justificación en determinadas situaciones.

Fundamentación teórica

En el abordaje teórico de la corrupción se distinguen tres grandes perspectivas, según se ponga el acento en los cargos públicos, en la lógica del mercado, o en el interés público (Heidenheimer, y Johnston 2002; Jajsiu, 2015). En el primer sentido, la corrupción se asocia al abuso de autoridad para un beneficio personal, y se la describe como "el comportamiento que se aparta de los deberes normales de un rol público en razón de consideraciones privadas (familia, círculo social cercano), ganancias pecuniarias o de estatus. Esto incluye conductas como soborno, nepotismo y malversación. En esta perspectiva se parte del ideal de modernización basado en el modelo weberiano de dominación legal racional. En una segunda aproximación a la corrupción, el abuso del cargo para fines privados, predominantemente a través del soborno, sería una forma de maximización del ingreso por parte del funcionario y las rentas así aseguradas representarían "retornos" por la posición monopolística que generan restricciones introducidas por el gobierno. La tercera perspectiva de abordaje se pregunta por sus efectos para la democracia, ya sea que esta se conciba en un sentido normativo fuerte como un sistema en el que los ciudadanos deben tener la posibilidad de participar en el procedimiento para el logro de acuerdos y la toma de decisiones que los afectan, o simplemente se la describa como un sistema que satisface las condiciones de que "el gobierno esté sometido al rendimiento de cuentas a los ciudadanos, que sus administradores legislen de manera equitativa, que sus acciones sean transparentes, y que todos los ciudadanos tengan un igual acceso al proceso político" (Anderson y Tverdova, 2003, p. 91, citado por Kajsiu, 2015, p. 27).

Ahora bien, estas perspectivas sitúan la corrupción predominantemente en el ámbito del Estado y ofrecen miradas macro que la evalúan desde supuestos formales, pero no alcanzan a enfocar los sentidos que de ella construyen las personas en interacciones cotidianas, lo que permite entender por qué en los últimos años han ganado importancia los acercamientos culturalistas al fenómeno (Graycar y Jansic, 2016; Gephart, 2012; Zalpa, Tapia y Reyes, 2014). Tales acercamientos sugieren que los diferentes grupos humanos ordenan sus prácticas a partir de significados específicos y sentidos compartidos, de manera que habría que mirar cómo el fenómeno se vive y se reproduce, a veces de manera desapercibida y naturalizada, en el contacto cotidiano entre el pequeño funcionario y el ciudadano, donde se transa la apropiación o usufructo privado de pequeños bienes públicos. Estos significados compartidos constituyen repertorios interpretativos, que Wetherell y Potter

(1996) describen como recursos empleados por los hablantes para construir versiones de sus acciones, procesos cognitivos y fenómenos sociales.

Metodología

Se trata de un estudio cualitativo en el que se emplea la técnica del grupo focal para producir discursos sobre la corrupción, dentro de los cuales tomamos los repertorios interpretativos como unidad de análisis. La técnica adoptada propicia una situación de interacción entre los participantes y permite obtener información sobre los significados que subyacen a las apreciaciones grupales, arrojando luz sobre las comprensiones normativas en las que se apoyan sus juicios colectivos. (Bloor, Frankland, Thomas y Robson, 2001. El grupo focal ofrece un escenario en el que se explicitan y examinan supuestos normativos que usualmente se asumen como correctos y compartidos y cuya fuerza radica precisamente en que se dan por sentados. La evaluación que se abre en ese sentido permite a su vez identificar ambigüedades y contingencias que rodean a los órdenes normativos cuando ellos se exponen desde las excepciones que tienen lugar en las prácticas cotidianas.

La población de este estudio son estudiantes dominicanos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en su sede de San Pedro de Macorís. Se realizaron tres grupos focales en el segundo semestre del 2018, con una duración aproximada de hora y media cada uno, conformados por estudiantes de tres cuatrimestres diferentes, en la carrera de Lenguaje y Ciencias Sociales en Educación Básica. Los discursos fueron registrados en video y se transcribieron para un procedimiento de codificación y recodificación, en el que inductivamente fueron identificándose como categorías los repertorios interpretativos.

Siguiendo la estrategia de Zalpa, Tapia y Reyes (2014), se adoptó como estrategia inicial de focalización la interpretación de algunos refranes populares ("evangelios chiquitos"), en tanto ellos condensan comprensiones compartidas y regulaciones sociales tácitas. Esto permitió la tematización de la importancia de los vínculos sociales y el intercambio de favores, desde lo cual los participantes derivaron espontáneamente a considerar situaciones ambiguas, que introdujeron la pregunta por la corrupción.

Resultados

Identificamos tres repertorios interpretativos que denominamos así: 1) de la victimización; 2) de la aceptación-justificación; 3) de la superación ética. Aunque cada uno de estos repertorios se despliega en torno a sus propias figuras, encontramos que los tres repertorios están atravesados por la metáfora central del movimiento (impedido, limitado y conquistado).

El repertorio de la victimización emerge en el paso de la comprensión del intercambio de favores como forma de reciprocidad comunitaria, al señalamiento del uso que otros hacen de sus influencias de una manera éticamente cuestionable, para lograr un trato preferencial en la imposición de la ley o en la asignación de recursos y cargos. Una metáfora del movimiento impedido o limitado emerge desde el inicio, al tratar de explicarse el significado del padrinazgo recurriendo a las figuras de "la palanca", "el empujón", "el impulso". Pero se prolonga en el sentido del "sostén" que no deja caer, "el estar pegado" (a lo que se mueve, porque no es posible el movimiento autónomo). En estas significaciones, la metáfora permite la conmutación al segundo repertorio interpretativo, el de la aceptación-justificación, que fue el que ocupó la mayor parte de las discusiones. La resuelta acusación de las influencias como generadoras de inequidad, se desplaza a un discurso indulgente en el que se justifica su uso por necesidad, por las circunstancias o porque se poseen las capacidades y solo falta un pequeño empujón para que prosperen.

Las tensiones que surgen entre estos dos repertorios condujeron las discusiones al terreno de "lo que deber ser", pero con un elemento adicional: la consideración de lo que efectivamente tendría que hacerse en primera persona para contrarrestar prácticas comunes que se consideran reprobables si se evalúan tanto desde principios universales como desde las consecuencias que acarrean socialmente en el mediano y largo plazo. Con este desplazamiento arribamos al tercer repertorio interpretativo identificado: el de la superación ética de la corrupción. Las consideraciones que aquí emergen permiten apreciar dos posturas, dependiendo de si se hace énfasis en una noción impersonal de equidad o se resalta la idea del cultivo de una virtud personal basada en la perseverancia y la abnegación para "hacer la diferencia" a través del ejemplo.

Conclusiones

Enfocar la manera como las personas hablan de corrupción nos permite apreciar cómo estructuran una parte de su realidad social. Pero más allá de lo puramente descriptivo, este acercamiento debe arrojar luces orientadoras de nuestra labor educativa. Observamos en este sentido que la relación con el desarrollo del juicio moral de los estudiantes no surge solo de la mirada externa del analista, pues encontramos que lo que desde la perspectiva analítica denominamos "variación", empieza a ser definido por los participantes, en el repertorio interpretativo de la "superación ética", en términos de inconsistencia moral, dado que, aun ante la ausencia o la debilidad de sanciones legales y sociales, cada individuo tendría, en principio, la posibilidad de elegir si se involucra o no, como dador o receptor, en cierto tipo de transacciones que por lo general considera incorrectas.

Esta apreciación formal deja al sujeto solo ante la disyuntiva de plegarse a reglas tácitas de supervivencia o mostrar una virtud ejemplar para asumir los altos costos que implica "hacer la diferencia". Es aquí donde adquieren especial relevancia las instituciones educativas, en cuanto tienen la posibilidad de integrar la responsabilidad moral subjetiva en un proyecto colectivo de ciudadanía que lleve la discusión sobre la corrupción, más allá de la abnegación individual y del debate interno de la propia conciencia, a un espacio intersubjetivo en el que se tematicen los implícitos que subyacen a las prácticas de corrupción y se normalicen sanciones sociales con una exigibilidad pública.

Referencias bibliográficas

Bloor, M.; Frankland, J.; Thomas, M: & Robson, K. (2001). Focus Groups in Social Research. London: Sage.

Friedrich, C. (2002) Corruption Concepts in Historical Perspective. En: Heidenheimer, A. & Johnston, M. (eds): Political Corruption. Concepts and Context. New Brunswick: Transaction Publishers, pp. 15-24.

Gephart, M. (2012) Contested Meanings of Corruption: International and Local Narratives in the Case of Paraguay. German Institute of Global and Area Studies – GIGA. Working Papers, No. 191.

Graycar, A. & Jancsics, D. (2016). Gift Giving and Corruption. International Journal of Public Administration, vol. 40 (12), pp.1013-1023

Heidenheimer, A. & Johnston, M. (eds. 2002). Introduction to Part I, Political Corruption. Concepts and Context. New Brunswick: Transaction Publishers, pp. 3-14.

Huber, L. (2008) Una interpretación antropológica de la corrupción. Lima: IEP, PROÉTICA.

Kajsiu, B. (2015). A Discourse Analysis of Corruption. Farham: Ashgate.

Ntayi, J.; Ngoboka, P.; Kakooza, P. (2013). Moral Schemas and Corruption in Ugandan Public Procurement. Journal of Business Ethics, 112, pp. 417–436.

Nye, J. (2002). Corruption and Political Development. A Cost-Benefit Analysis. En: Heidenheimer, A. & Johnston, M. (eds): Political Corruption. Concepts and Context. New Brunswick: Transaction Publishers, pp. 281-300.

Wetherell, M.; Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En: Gordo, A.J. y Linaza, J.L. (edit.) Psicologías, discursos y poder. España: Visor.

Zalpa, G.; Tapia, E., Reyes, J. (2014). "El que a buen árbol se arrima…" Intercambio de favores y corrupción. Cultura y representaciones sociales, año 9, No. 17, pp. 149-176.

Docentes informáticos. Percepción y uso de herramientas web 2.0 y 3.0 en su desempeño.

Oandy Zorrilla, Leida de la Rosa

Introducción

Este informe registra un estudio exploratorio cuyo objetivo es identificar la percepción de los docentes informáticos sobre la trascendencia de la Web 2.0 a 3.0 y su uso. Es una mirada a la aplicación de herramientas que aportan eficacia al proceso enseñanza-aprendizaje, esencia de los sistemas educativos, partiendo de acciones desarrolladas en el país desde los 90, en atención a estudiantes y uso de las TIC. Los programas para el desarrollo, la innovación y el acercamiento al conocimiento global, hicieron que se diera entrenamiento a docentes en el uso de las herramientas TIC.

Fueron instalados laboratorios de informática, se asignaron docentes formados en el área que fueron habilitados con créditos pedagógicos y han sido capacitados. Sin embargo, los estudios sobre el tema se han centrado más en la infraestructura y su uso en las escuelas que en la aplicación de herramientas que favorecen los aprendizajes.

En este momento se debate sobre la web 5.0, no obstante, en la mayoría de países se está en web 2.0 y 3.0, que mantienen cautivos a nuestros nativos digitales y sobre la cual se ha capacitado: a) Web 2.0: comunicación pasiva-activa (lecturas de documentos, correos electrónicos, foros, blog y redes sociales, b) Web 3.0, trascendencia de redes sociales e interactividad (inteligencia artificial, aulas virtuales; creación de datos en la web por el usuario...) La reflexión sobre esto, animada por la realización del curso Compu-Maestro por la autora y estudios anteriores (De la Rosa, 2017, Corino y Solana, 2017) realizado por la coautora, impulsan a ver qué está pasando con el uso de las herramientas sobre la que se capacita. ¿Qué perciben los docentes informáticos de los Distritos ubicados en la sede de la Regional sobre la trascendencia de web 2.0 a 3.0 y cuáles herramientas utilizan?

Fundamentación teórica

Las Web 2.0 y 3.0

Las herramientas web se utilizan, desde su aparición, con éxito en la educación. Web 2.0 permite compartir información a través de foros, blogs, comentarios y redes sociales, siendo la evolución de la 1.0. En ella el usuario deja de ser pasivo y se convierte en activo (Digital, 2016.) Su aparición fue en 1990 señala (Latorre, 2018) y no es internet sino un subconjunto de este que permite el acceso desde cualquier navegador. La web 2.0 aparece en 2004 y permite compartir, recibir información y espacio donde estamos ubicados la mayor parte de los consumidores. Para 2010 aparece la web 3.0, más operativa y asociada a la web semántica y la web 4.0. aparece en el 2016 ofreciendo un comportamiento más inteligente y predictivo. Hoy se debate sobre la web 5.0 a la que se le atribuye ser emotiva.

Docente Informático

Se considera docente, según el artículo 133 de la Ley Educación (OAS, 1997) a los educadores cuyo ejercicio profesional es frontal, orientando proceso enseñanza-aprendizaje en aula o en cualquier espacio de los distintos niveles y modalidades de educación. También el artículo 134, párrafo uno (1) señala que para ejercer carrera docente siendo profesional de otra área se requiere ser habilitados con mínimo 20 créditos pedagógicos y aprobar el concurso de oposición. Esto indica que un docente informático es el que conoce de aspectos informáticos desde su formación y posee buen nivel y domina algunos principios propios de la enseñanza-aprendizaje (Rosa, 2017)

Proceso Enseñanza- Aprendizaje y uso de herramientas Web 2.0 y 3.0.

Indica (Turizo, s.f.) que para el rol de docente o estudiante se precisa prepararse y acoger las herramientas que brinda Internet, en especial, la Web 2.0 la cual considera como una actitud y una revolución social en lugar de una red informática. Es una opción didáctica que supera geográfica y temporalmente el proceso

educativo convencional. No cabe duda del cambio de rol del docente informático. Sobre la web 3.0, Michalón (et.al, 2017) indica que es una versión transformada de Web 2.0 con tecnologías y funcionalidades. El usuario la utiliza no como ente pasivo porque la Web 2.0 presenta los datos de manera libre y fragmentada mediante internet. Señaló (Ramírez & Peña, 2011) que en educación la Web Semántica desarrollaría "metasistemas" con información estructurada para ser ejecutada por el usuario.

Notándose trascendencia entre estas desde que se concibe la web 3.0 como la evolución de la anterior. Esto es corroborado en el estudio de (Corino & Solana, 2017) quienes en su análisis destacan la evolución de una web dinámica a semántica, de comunicación a colaboración, de lectura y escritura a la ejecución de ellas, de social a inteligente entre otras cualidades informáticas.

Si bien las herramientas han mostrado sus virtudes en el proceso enseñanza-aprendizaje las más utilizadas por los docentes han sido las 2.0: Wikis, Blog, Youtube, PodCast, (Morillo, 2016) sobre lo que (Sandoval, 2016) indica que su diseño no fue orientado para ser utilizadas en educación, sus beneficios imprimen cambios significativos.

Metodología

Es un estudio exploratorio que según (Samerena, 2019) se realiza para conocer el contexto de un problema. Se basa en la opinión de expertos sobre el tema y es de corte cuantitativo. ParaSIS, (2018) es un modo ordenado para recopilación y análisis de datos, implicando la utilización de herramientas matemáticas, estadísticas e informáticas en la obtención de resultados.

Se aplicó una encuesta en línea con 7 ítems referidos a la percepción y el uso de las herramientas web 2.0 y 3.0 por los docentes informáticos.

La población es de a 25 docentes informáticos quienes constituyen el universo de su categoría en las escuelas con este profesional de la regional donde se realiza.

El procedimiento de recogida de información abarcó un tiempo de cinco meses de septiembre a febrero. Durante el proceso del estudio fueron desarrolladas reuniones de trabajo, elaboración de encuesta en las nubes, correo electrónico y conversación por WhatsApp con el coordinador de los docentes informáticos, revisión de respuesta una vez por semana y envío de encuesta por correo a los que solicitaban. Cuando se completaron las encuestas el programa realizó los cálculos de las que están en línea y se recogió la información para agregar los datos obtenidos por correo, los cuales se tabulan en el programa Excel con el complemento Ezanalyze y son presentado en gráficos.

Resultados

Según las respuestas, el 100% de docentes informáticos poseen grado de Maestría, 67% tienen formación solo de informática y 33% de informática educativa. Todos se desempeñan en el área para la que se han formados: el 67%, percibe que la web 2.0 a la 3.0 posee mucha trascendencia y el 33% considera que es poca. Un 84. 2% utiliza algunos de los recursos que estas ofrecen en su desempeño. Se destacan los recursos de la web 2.0, donde refieren a: Facebook, Instagram, Blogger, Youtube, Cuadernia, Webquest, Redes sociales, Mapas conceptuales, Google y Wilkipedia y otros. Por su parte al referirse a los de la web 3.0 utilizan más el driver, referido por 84.2%, el 42% dijo utilizar: Edmodo, Celebriti, 3D, el 15.7% dijo no utilizar ningunas.

Los comentarios obtenidos a partir de las encuestas se referían a la necesidad de programas de capacitación y ayuda a docentes y a mejorar la infraestructura más que indicar el uso y trascendencia de las herramientas web en educación.

Conclusiones

El estudio tenía el objetivo de determinar la percepción y el uso sobre recursos de Web 2.0 y 3.0, los resultados permiten concluir que los docentes están titulados y desempeñando el área de su formación. Consideran que existe mucha trascendencia entre la web 2.0 a la 3.0 y utilizan algunas herramientas de una y otra.

Las herramientas web 2.0, referidas son pocas para la gama que existe y las 3.0 muy pocas. La inclusión de Youtube como 3.0, aplicaría si se utiliza interactividad mediada por ella. Pues en la mayoría de literatura se considera 2.0.

Los comentarios sobre el tema que se les solicita a los docentes, son extrapolados para referirse a necesidades del centro y a la actualización y el uso por los docentes de aula, esto puede ser indicador de que

la preocupación está en capacitar a sus colegas en el uso de las herramientas y contar con los equipos que permitan el uso de la misma.

Los docentes informáticos, conocen y utilizan algunas de las herramientas, propia de su campo de desempeño, no obstante, son pocas y en los comentarios reflejan limitaciones para su uso.

Los resultados de la exploración dejan cuestionantes que precisan ser resueltas, dado que los docentes, aportan poca información y no se puede distinguir si es que no conocen suficiente o no tienen claridad sobre el tema, o si no hacen búsqueda sobre las herramientas que utilizan y sus innovaciones.

Referencias bibliográficas

(OEI), O. d. (2017). PROGRAMA REPÚBLICA DIGITAL EDUCACIÓN. Obtenido de OEI: https://oei.org.do/republica-digital/inicio

Corino, C., & Solana, P. (2017). Evolución de la WEB 2.0 a LA 3.0, y su impacto en la Empresa. Obtenido de Repositorio Universidad de Cantabria: https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12803/CORINOLOPEZCRISTINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Digital, I. M. (26 de octubre de 2016.). Web 2.0 definición y noticias. España. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=Tz-w1huYNAw

Dominicana, S. d. (1997). Ley 66-97 Ley General de Educación. Obtenido de http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf

Educación, S. d. (2003). Reglamento del Estatuto del Docente. Decreto No.63903. Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana.

Estrada, M. R., & Ovide, E. (julio - diciembre de 2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. Scielo.mex. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200002

Faraón, A. (11 de 1 de 2011). Los retos Web 2.0 de cara al EEES. Obtenido de ReserchGate: https://www.researchgate.net/publication/279490011_Los_retos_Web_20_de_cara_al_EEES/citation/download

Latorre, M. (marzo de 2018). Obtenido de Universidad Marcelino Champacnat: http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/74_Historia%20de%20la%20Web.pdf

Michalón, D., & et.al. (2017). Fundamentos teóricos de la Web 2.0 para la docencia en la educación superior. Medisur, 190 -196. Obtenido de http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v15n2/ms07215.pdf

MINERD, M. d. (julio de 2013). Política y Estrategia de Intervención Educativa con las Tecnologías de la Información y la Comunicaci ón. Obtenido de Educando.edu.do: http://www.educando.edu.do/files/2013/7511/2456/Politicas_y_estrategias_tic_julio_2013_2.pdf

Morillo, G. (13 de noviembre de 2016). Web 5.0. Obtenido de https://es.slideshare.net/GnesisMorilloRojas/web-50-68801256

OAS, O. d. (1997). Ley 66-97. Obtenido de Ley General de Eduacación: http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf

Zorrilla y De la Rosa (2019). Percepción Docente sobre Web 2.0 y 3.0. En https://bit.ly/31SS776

Incidencias de la pizarra digital interactiva en la práctica docente.

Leidy Dahiana Berroa Mercedes

Introducción

El siglo XXI confronta su ciudadanía con nuevas elecciones, oportunidades y desafíos debido a la tendencia omnipresente de la tecnología en todas las esferas de la vida: negocios y administración, gobierno, educación, economía y la sociedad misma. Los profundos cambios experimentados en el campo académico deben verse con pensamientos sobre las posibilidades que implican las nuevas tecnologías.

La importancia que tiene la pizarra digital interactiva es que puede ser utilizada a través de una computadora con pantalla táctil independiente, se utiliza como touchpad para controlar las computadoras desde un proyector. Se proyecta en una variedad de entornos, incluidas las aulas de todos los niveles de educación, en salas de juntas corporativas y grupos de trabajo, en salas de capacitación para el entrenamiento deportivo profesional, en la radiodifusión de estudios, y otros, pero además en la pared con el control wii.

El problema que existe con el uso de la pizarra digital interactiva es que la mayoría de los docentes desconocen la misma y su importancia, además las escuelas no poseen los recursos necesarios para adquirirla y, en ocasiones, la energía del sector no es factible, falta de educación tecnológica en los centros educativos.

Esta investigación se lleva a cabo para identificar la efectividad del uso de la Pizarra Digital Interactiva como herramienta tecnológica de gran utilidad en las manos de los docentes y los estudiantes, de forma tal que facilite la vida del docente, su salud y el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Con la realización de esta investigación se pretende beneficiar cada centro educativo, los directivos, docentes, familias, ministerio de educación (MINERD) en general y al país, ya que sirve de referente para otros profesionales de la educación y áreas afines, y todos los interesados en el buen manejo y creación de una pizarra digital interactiva con bajos recursos.

Fundamentación teórica

Teorías emergentes que apoyan el uso de la tecnología y ayudan a crear entornos de aprendizaje más auténticos.

Cognición Situada es una teoría de aprendizaje que respalda la idea de que el aprendizaje ocurre solo cuando está situado dentro de un contexto específico. Cree que el aprendizaje tiene lugar en una comunidad de aprendizaje o comunidad de práctica, donde los alumnos asumen un papel activo en la comunidad de aprendizaje.

En la cognición distribuida al estudiante se le concede más empoderamiento. En otras palabras, se trata de un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante en el que ellos participan de un entorno de aprendizaje diseñado sistemáticamente que apoya la interacción entre sus participantes. La cognición distribuida describe una construcción de conocimiento que tiene lugar en un entorno natural conectado sinérgicamente a las acciones cognitivas tomadas por los participantes en el entorno de aprendizaje (Boonen, 2014). Esta teoría promueve el aprendizaje en una comunidad de aprendices o un sistema donde tiene lugar la interacción.

En la Cognición Socialmente Compartida, los alumnos son participantes en una comunidad donde la cognición se comparte entre los participantes, los artefactos y las herramientas que utilizan y las instituciones sociales en las que se produce el aprendizaje (Burden, 2014).

Aspectos compartidos de estas teorías del aprendizaje.

Todas las teorías emergentes mencionadas comparten muchos de los mismos aspectos. Un aspecto fuerte es que todos sugieren que el aprendizaje ocurre mejor en una comunidad de aprendizaje o práctica. La palabra comunidad implica que las personas dentro de ella están tomando parte activa en el proceso de aprendizaje. Todos apoyan la comunicación entre los alumnos y la interacción con los demás, artefactos y herramientas para ayudar a la cognición. En estas teorías, la tecnología juega un papel integral, ya sea ayudando a aprender nuevas habilidades proporcionando andamiaje o descargando algún trabajo cognitivo para facilitar el proceso de aprendizaje. Estas tecnologías también pueden ayudar a mantener la interacción

vital entre los estudiantes dentro de la comunidad. Es este entorno interactivo donde los estudiantes están aprendiendo sobre la marcha, comunicar y recibir retroalimentación que ayuda a lograr las habilidades deseadas en el siglo XXI.

Todas las teorías mencionadas ayudan a crear un ambiente de aprendizaje que les permite a los participantes "usar sus conocimientos y habilidades al pensar críticamente, aplicar conocimiento a situaciones nuevas, analizar información, comprender nuevas ideas, comunicarse, colaborar, resolver problemas, tomar decisiones" (Eskay, M., Ezegbe, N., Anuanwu, J., y Ikwumelu, S., 2013). El uso de la pizarra blanca interactiva no ha carecido de respaldo teórico. La literatura revela que muchas teorías pedagógicas existen, que apoyan el uso de la PDI en las aulas. Entre los prominentes están las teorías de aprendizaje que incluye la teoría de Ausubel 'Teaching through Presentation' que postula que la necesidad de estimular visualmente a los estudiantes a través del uso de imágenes, videos, cuadros y gráficos es esencial para la retención de los estudiantes y producción de objetivos de aprendizaje (Starkman, 2016).

Metodología

La investigación tendrá un enfoque cualitativo que se evidenciará en las entrevistas aplicadas a la directora y maestros para caracterizar la implementación de la pizarra digital interactiva en la escuela de jornada escolar extendida Érvido Creales de Villa Hermosa.

La investigación tendrá un enfoque cuantitativo que se evidenciará en la implementación de datos de los estudiantes de la escuela y el personal que los compone tanto administrativo como docente, su estructura y demás datos que aporten al interés de esta investigación.

El diseño de estudio de este trabajo será cuasiexperimental ya que no se contará con un grupo de control, sino que se pretenderá determinar la incidencia de la tecnología a través del uso de la pizarra digital interactiva en la escuela identificando los niveles de aprendizaje y esfuerzo docente antes y después de aplicadas las estrategias.

La población o universo estará compuesta por una directora, 7 maestros y 50 alumnos, maestros y estudiantes del primer ciclo del Nivel Secundario de la escuela Érvido Creales. A cada grupo se les aplicará un instrumento de recolección de información por separado.

Primero, se procederá a la revisión de la factibilidad en el uso de la tecnología en cada centro educativo, indagar sobre el conocimiento de la pizarra digital interactiva, a orientar sobre dicha herramienta tecnológica, luego se procede a la aplicación de la observación, entrevistas y cuestionarios a los directores, maestros y alumnos para procesar los datos y organizarlos, de manera que sirvan como guía para determinar el nivel de dominio de la PDI, y el interés de los directores y docentes en implementar la misma para así diseñar estrategias pertinentes para lograr la integración de la PDI en los centros educativos de Villa Hermosa.

Resultados

Hardware: se usa una computadora de escritorio. La máquina debe tener suficiente potencia de procesamiento para recibir información del mando de Wii y procesar los datos de entrada. El hardware más importante para la máquina es el hardware compatible con Bluetooth. Para ello, se utiliza un dongle Bluetooth USB o una computadora portátil con hardware Bluetooth integrado.

Software: las tecnologías C # y .Net de Microsoft se utilizan para desarrollar la aplicación prototipo. En cuanto al IDE, se usa Microsoft Visual Studio 2008 Express Edition (Shelton, 2010). Proporciona una aplicación integrada para editar los códigos fuente, compilar y depurar procesos. Se puede descargar de forma gratuita y es una plataforma muy recomendable para desarrollar aplicaciones que utilizan tecnología C # y .Net. El kit de herramientas de desarrollo de software -SDK utilizado para el desarrollo.

Funciones de calibración: hay varios pasos que deben implementarse para calibrar los controles remotos de la wii y su receptor. En primer lugar, el sistema debe poder conectarse y detectar el par de Wii-Motes. Hasta cuatro controles remotos Wii son compatibles con la máquina, pero no en esta versión beta. Una vez que los mandos a distancia de Wii están conectados, podemos calibrar las ventanas usando un IR Pen.

El estado y la configuración de la conexión se muestran en la Fig. 10. La calibración se realiza apuntando el lápiz IR a la mira del objetivo (calibración de 4 puntos, cada uno hecho en el ángulo de la pantalla o monitor

proyectados) y presionando momentáneamente y luego soltando el botón interruptor. El proceso de calibración se completa cuando aparece el escritorio de Windows. Una vez que este proceso sea exitoso, podemos usar el bolígrafo IR al igual que las funcionalidades normales de mouse basadas en WIMP. La serie de pasos de calibración se muestra en la figura 11-14.

En la fase de prueba, el prototipo fue desarrollado y probado. La asignatura de prueba comprende 7 maestros de escuela. Los sujetos de prueba recibieron capacitación sobre cómo calibrar y aplicarlo en el entorno de enseñanza de su clase. Hubo 3 series de experimentos y materiales de enseñanza diferentes para diferentes grupos de estudiantes. Se distribuyeron cuestionarios (maestros y estudiantes) y se realizó observación directa para medir el nivel de satisfacción y capacidad de aprendizaje.

Se implementó un taller de capacitación para los docentes del centro educativo, en el mismo los docentes pudieron conocer todo lo necesario para implementar la pizarra digital, que son: Proyector, computadora, lápiz infrarrojo, y control de Nintendo wii. El software que se necesita es Smoothboard Air, este permite la calibración y configuración del control con la PC, un Bluetooth en USB si la computadora no lo tiene integrado y el programa Annotator que es útil para pizarras digitales en cuanto a escritura, dibujos y colores.

Los docentes emocionados mostraron sus inquietudes a través de preguntas y participaron activamente en el taller.

Conclusiones

Cabe destacar que la tecnología está presente no solo en otros países, sino que además se ha plasmado su importancia en el marco legal de la Ley de Educación 66-97, el Currículo de Educación Secundaria y aunque no de manera eficiente se equipan las escuelas con una parte de los equipos necesarios para el uso de la tecnología.

Con el taller impartido a los docentes se ha presentado el sistema arquitectónico de la PDI, su hardware, materiales y métodos. Esto permite una mayor comprensión y motivación para implementarla en su práctica diaria.

A través de la entrevista realizada a la subdirectora y los cuestionarios aplicados a los docentes y los estudiantes de la escuela Érvido Creales se evidencia cuáles son las fortalezas y debilidades que se deben tomar en cuenta para la implementación de la PDI, así como su capacitación y monitoreo constante para que este proyecto cumpla su propósito en el futuro.

Tanto los docentes como los estudiantes quedaron muy motivados por la implementación de la pizarra digital interactiva en el salón de clases, participaron, comentaron, aprendieron, y sobre todo se está poniendo en marcha el Objetivo de Desarrollo Sostenible.

Referencias bibliográficas

Arteaga, R. y Duarte, A. (2010). Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. Computer in Human Behavior, 26(6), 1632-1640. doi: 10.1016/j.chb.2010.06.011

Ates, H. (2013). La tecnología de la información y el entorno de aprendizaje en las escuelas primarias. Madrid: Procedia-Social and Behavioral Sciences.

Badarch, D. (2013). Tecnologías de la información y la comunicación en educación. (Vol. Monografía). Moscú: UNESCO IITE.

Bayne, S. (2015). Posthumanismo e investigación en educación digital. Londres: Sage.

Beauchamp, G., & Kennewell, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning. Computers & Education. British: Sage.

Becta. (2015). Teaching Interactivly with Electronic Whiteboards in the Primary Phase. British: Saga.

Benassi, V. A., Overson, C. E., y Hakala, C. M. (2014). Aplicar la ciencia del aprendizaje en la educación: incorporar la ciencia psicológica en el plan de estudios. Madrid: Sage.

Blane, D. (2013). Acceso en todos los ámbitos educativos. London: Sage.

Boonen, A. J. (18 de 03 de 2014). El papel del tipo de representación visual, la capacidad espacial y la comprensión lectora en la resolución de problemas verbales: un análisis a nivel de elemento en niños de escuela primaria International. International Journal of Educational Research, págs. 15-26, 68.

Cabrera, M. (2011). Metodología de la investigación en ciencias sociales. Uruguay.

Chávez, M. A. (2015). Cómo enseñar a las nuevas generaciones digitales. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(2), 1-3. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-chavezarcega.html

Color, D. U. (2015). Pizarra Digital. Oceano.

Diccionario de la Real Academia Española. (2011). España: Esparsa Libros.

Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento. Revista Iberoamericana de Educación, 1(2), 1-20. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/2872

Eva, O. V., y Sharonov, N. V. (2013). tecnologías de la identificación del conocimiento en sistemas de información (Vol. Monografia). Alemania: Lap Lambert Academic Publishing.

Gage, J. (2014). How to Use Interactive Whiteboard Really Effectively in Your Secondary Classroom. London: David Fulton Publishers.

Gallardo-Echenique, E. E. (2019). Brechas y asimetrías que emergen en la era digital, ¿nuevas formas de exclusión? Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21, 03, 1-3. Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2909

García, B., López, M. C., y García, A. (2014). Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. Revista Latina de Comunicación Social, (69), 462-485. doi:10.4185/RLCS-2014-1020

Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta: Un estudio exploratorio. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(63), 1069-1089. Recuperado de https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/220/220

Hausner, M. (2017). Objetos de aprendizaje y enseñanza interactiva. Eslovaquia: Campo.

Higgins, S., Clark, J., Falzon, C., Hall, I., Moseley, D., Smith, F., Smith, H., y Wall, K. (2015). Incrustar las TIC en la alfabetización nacional y estrategias de aritmética. Newcastle: Univerdidad de Newcastle.

Isaacon, W. (2013). Integracion de las Tics en Secundaria. New York: Simon and Schuster.

Kennewell, S. (2016). Reflexiones sobre el fenómeno de la pizarra interactiva; Una síntesis de la investigación del Reino Unido. AARE conferencia. (págs. 43-58). Australia: Adelaide.

Lee, L. (2012). Mejorando las habilidades de comunicación de los estudiantes a través de la interacción electrónica síncrona. Cambridge: Cambridge University Press.

Levy, M. (2012). Tecnologia en el salon de clases. Cambrige: Cambrige University Press.

Ley 1236-03. (2003). Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes. Santo Domingo.

Mario Cal Varela, P. N. (2015). Nuevas tecnologías en lingüística, traducción y enseñanza de lenguas. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de compostela.

Neumajer, O. (2012). Directorios interactivos para directores. Alemania: Lap Lambert Academic Publishing.

Praisler, D. (2015). Lecciones interactivas en la escuela secundaria. Londres: Sage.

Probrand. (2016). ¿Las Pizarras Interactivas están Muertas? Londres: Sage.

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S.-R., Arteaga, I. A., y White, B. A. B. (2011). La educación en la primera infancia basada en la escuela y el bienestar a los 28 años: efectos según el momento, la dosis y los subgrupos. Mexico: Editora Mexicana.

Rojas, M. J. y López, D. A. (2016). La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(2), 180-190. Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/856

Rydl, K. (2011). Método de enseñanza en equipo. Praha: Agenturq Strom.

Sampieri, R. H. (2010). Metodología de la investigación. Mexico: Interamericana Editores, S. A.

Schepers, J., y Werzels, M. (2007). Un metaanálisis del modelo de aceptación tecnológica. Investigando la norma subjetiva y los efectos de moderación. Información y Gestión, 44 (1), 90-103. doi: 10.1016 / j.im.2006.10.007

Schoonenboom, J. (2014). Uso de un modelo de aceptación de tecnología adaptado a nivel de tarea para explicar por qué los instructores en educación superior tienen la intención de usar algunas herramientas del sistema de gestión de aprendizaje más que otras. Informática y Educación, 71, 247-256. doi: 10.1016 / j. compedu.2013.09.016

Shelton, B. (2010). Interactuando con Pizarras Interactivas. (T. d. inédita., Ed.) California: Touro University.

Taylor, S., y Todd, PA (1995). Entender el uso de la tecnología de la información: una prueba de modelos de la competencia. Investigación de Sistemas de Información, 6 (2), 144-176. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/23011007

Tobias, S. y Fletcher, JD (2012). Reflexiones sobre ""Una revisión de las tendencias en juegos serios"". Revisión de la investigación educativa, 82 (2), 233-237. doi: 10.3102 / 0034654312450190

Urquidi, A. C. y Calabor, M. S. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (47), 1-15. doi:10.21556/edutec.2014.47.75

Valencia-Peris, A., Devís-Devís, J. y Peiró-Velert, C. (2016). Implicaciones en actividades sedentarias y rendimiento académico en adolescentes: diferencias según variables sociodemográficas. Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica, 28(2), 313-327.

Venkatesh, V. (2000). Determinantes de la facilidad de uso que se percibe: integración del control, la motivación intrínseca y la emoción en el modelo de aceptación de la tecnología. Investigación de Sistemas de Información, 11 (4), 342-365. doi: 10.1287 / isre.11.4.342.11872

Venkatesh, V., y Davis FD (2000). Una extensión teórica del modelo de aceptación tecnológica: cuatro estudios de campo longitudinales. Management Science, 46 (2), 186-205. doi: 10.1287 /. mnsc.46.2.186.11926

Venkatesh, V., Morris, MG, Gordon BD y Davis, FD (2003). Aceptación del usuario de la tecnología de la información: hacia una vista unificada. MIS Trimestral, 27 (3), 425-478. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/30036540

ZŠKomenského, T. (2017). La escuela de hoy. Alemania: Lap Lambert Academic Publishing.

9º PRE CONGRESO
ISFODOSU-IDEICE • 2019

HACIA EL CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL AULA

ESPACIO DE DESARROLLO CURRICULAR

PRESENTACIÓN EN POSTER

Relevancia de la Educación Inicial para un desarrollo integral.

Ruth Ester Peguero Guerrero

Introducción

La presente investigación responde al título de Relevancia de la Educación Inicial para un Desarrollo Integral, el cual ha surgido a raíz de la preocupación que produce los resultados arrojados por distintas pruebas de conocimientos en las que los estudiantes han obtenido bajas calificaciones, entre estas: Evaluación Diagnóstica de Tercero y Sexto 2018, Estudio de Educación Cívica y Ciudadana, el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (Pisa) 2015, entre otras. Donde en esta última, según estudios realizados a sus resultados, relució que los estudiantes que pasaron menor cantidad de años en el Nivel Inicial, obtuvieron menores calificaciones (Cruz y Morales, 2019; Gamboa, 2016). Además, resulta preocupante, la poca valoración que se le da al Nivel Inicial como fundamental para un desarrollo integral de los estudiantes en edad preescolar y, en consecuencia, la ausencia de dicho nivel en la escolaridad del niño y la niña, se ve reflejada en su redimiendo académico posterior (Rivadeneira y Rolla, 2006).

Por lo antes planteado, este estudio tiene por objetivo específico analizar la relevancia del Nivel Inicial para el desarrollo integral de los niños y niñas. Como objetivos específicos identificar la importancia del desarrollo de las distintas dimensiones, habilidades, aptitudes y destrezas desde la edad preescolar y su influencia en el éxito escolar posterior; y estacar la valoración que se le da al nivel por parte de los padres, madres, y/o tutores, maestras de Inicial.

Fundamentación teórica

Las primeras edades de la infancia son primordiales en la configuración del conocimiento, se precisa proveer experiencias ricas y estimulantes a los niños y niñas, que se adecuen a la etapa de desarrollo en la que se encuentran y que dichos estímulos sean estructuralmente factibles y eficaces (Pinto y Macías, 2015). Por lo que el Nivel Inicial se encarga de propiciar la formación integral de los niños y las niñas al promover el desarrollo de las competencias fundamentales y el despliegue de sus capacidades cognoscitivas, de lenguaje, físico-motrices y socioemocionales (Ministerio de Educación de la Republica Dominicana [MINERD], 2016).

La relevancia del nivel inicial radica en que abarca el desarrollo de habilidades, unas en aspectos como el discernimiento de su propio ser y del contexto en el que se desenvuelven, otras en la corporalidad en todas las áreas de sensorialidad y coordinación, expresividad de emociones y comunicación, estimulación en destrezas creativas propias, así como la socialización en relación con la interiorización de normas, valores, entre otros (Cardemíl y Román, 2014). La estimulación recibida a temprana edad propicia el desarrollo de las diferentes destrezas en los infantes, lo que manifiesta la relevancia de llevarla a cabo en los primeros años de vida, puesto que, por medio de esta, se fortalecen distintas áreas de la integralidad de los niños y niñas. Las cuales se trabajan transversalmente, dotando a estos últimos, de la capacidad de poder integrarse de manera eficaz en los distintos escenarios y situaciones que se le presenten a lo largo de su vida (Velásquez, 2016). Por ello, se considera la primera infancia como el ciclo de la vida más favorable para potenciar las habilidades cognitivas, comunicativas y sociales. Fase donde el desarrollo media en un mejor desempeño en las etapas posteriores de la formación académica, en una reducción del fracaso escolar y, en efecto, en una reducción de la deserción académica (Consejo Nacional de Seguridad Social [CNSS], s/f).

Por lo que se constituye el Nivel Inicial como crucial, entonces, una formación apropiada es imprescindible para el óptimo desarrollo del infante como persona socialmente capaz (MINERD, 2016). Dando lugar a la afirmación de que, el haber cursado el nivel inicial, tiene repercusiones positivas en el éxito escolar de los estudiantes, lo cual se ve refleja en sus calificaciones (Cruz y Morales, 2019).

En la República Dominicana se imparte educación inicial, de manera obligatoria y en dependencia del estado, sólo a partir de los cinco años de edad, grado primario (Ley General de Educación 66-97). Sin embargo, se encuentran regulados por el diseño curricular del nivel inicial, los demás ciclos y grados que lo componen (MINERD, 2016). También existen instituciones, descentralizadas del estado, que se preocupan y ocupan de la atención integral de los niños y niñas en edades de cero a cuatro años y once meses, distribuidas en toda la geografía dominicana,

pero a pesar de sus esfuerzos existen niños y niñas dominicanos que no tienen acceso a sus servicios (Cruz y Morales, 2019).

Metodología

Esta investigación tiene una perspectiva cualitativa, dado que la información utilizada es de carácter no numérica. Dando, a través de este enfoque, respuesta a las preguntas de investigación que ha sido establecida previamente. En el que se hace uso de la recopilación y análisis de las informaciones para perfeccionar las preguntas de investigación y/o descubrir novedades en el transcurso de la interpretación de los datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El recabo de información relevante para el estudio, se realizó en el año escolar 2018-2019, más específicamente entre los meses de mayo y junio, en una escuela básica semi-oficial, perteneciente a la regional 05, distrito 03. La muestra se dividió en dos grupos de participantes. El primero, compuesto por tres madres y una tutora, de las cuales, una es originaria de Venezuela; y el segundo, por cinco maestras con experiencia y formación tanto en Educación Inicial como en Primaria y Secundaria, de las cuales una es originaria de España.

La técnica empleada para la sustracción de datos fue la entrevista semiestructurada, cuyo instrumento estuvo instituido por dos guías de preguntas de nueve y diez preguntas que, según la claridad de las respuestas de los participantes y la fluidez de la conversación, iban aumentando en número. Las mismas tuvieron una duración aproximada de entre cinco y treinta y tres minutos, teniendo lugar en un espacio cerrado y sin espectadores.

Resultados

Asistir al Nivel Inicial les da a los niños y niñas la oportunidad para empezar a experimentar la socialización con otros adultos y sus iguales, necesario para su desarrollo socio-afectivo y la interacción con otras personas, diferentes a las de su entorno habitual.

Este nivel propicia la configuración de la persona. Debido a la maleabilidad que tiene el cerebro en la primera infancia. Es el momento de mayor producción de conexiones neuronales que permiten el aprendizaje y desarrollo de habilidades fundamentales para la vida.

Acudir al Nivel Inicial propicia la adaptación a la escolaridad formal y sentar las bases de preparación para el Nivel Primario, incentivar el desapego a los padres e iniciar los procesos de aprendizajes previos a la Primaria. Unos procesos bien llevados en este nivel garantizan el éxito escolar en Primaria.

Las habilidades, aptitudes y destrezas que se estimulan en el Nivel Inicial, se trabajan integralmente, permeando las distintas áreas, de forma tal que se satisfagan las necesidades de los niños y niñas de la primera infancia, preparándolos para responder de manera efectiva ante las demandas de la sociedad. Cursar este nivel, se refleja en los grados posteriores, ya que tienen cimentada una base sobre la que apoyar y afianzar esos nuevos conocimientos.

Por otro lado, con respecto a la edad adecuada para iniciar la escolaridad, un 22.22% de los participantes consideran que a los dos años los niños y niñas ya están listo para ingresar a la escuela, porque ya pueden hablar y comunicarse bien. Pero el 55.55% opina que a los tres años es una buena edad para hacerlo, ya que están listos para experimentar otros ambientes fuera del entorno familiar, pueden adaptarse a horarios, a otras personas, etcétera, mientras que el 22.22% restante manifestó que a los tres o cuatro años es donde el niño está preparado para desapegarse de los padres y son más independientes.

En otro sentido, sería de gran ayuda tanto para los niños y niñas como para las familias que sean incluidos con carácter de obligatoriedad en el sistema educativo, a pesar de que estos niveles son ofrecidos por el Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, aún existe una población infantil que no asiste a esos lugares, ya que no está establecido como obligatorio por la ley o porque hay zonas en las que la población no las tiene a su alcance inmediato. Pero de existir en las escuelas públicas, se garantizaría que todos los niños y niñas dominicanos(as) estuvieran nivelados en cuanto a las competencias, habilidades y destrezas, a nivel general, que se fomentan y estimulan en estos niveles, lo que garantiza un éxito escolar posterior, ya que llegarían a la primaria fortalecidos en todas las áreas y listos para poner en práctica esos conocimientos previos y en la disposición de absorber los que están por venir.

Conclusiones

La Educación Inicial es fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, a nivel cognitivo, socioafectivo, de lenguaje, comunicativo, etcétera, que constituyen al individuo y lo configura como persona. En la primera infancia se produce mayor absorción de los aprendizajes, debido a la capacidad del cerebro para ser moldeado, configurado y educado, pudiendo el estudiante apropiarse de sus aprendizajes a partir de la experiencia e interacción con los elementos y sujetos del entorno en el que se desenvuelven, a temprana edad. Esto es, por la estimulación que se les brinda, que debe ser de forma sistematizada y especializada, atendiendo a las necesidades individuales y respetando los ritmos de aprendizajes de cada niño y niña.

Los estudiantes que pasan más de un año en este nivel obtienen mayores logros académicos, que se traducen en éxito académico a lo largo de su escolaridad. Por lo que se recomienda que comiencen a recibir estimulación desde temprana edad, preferiblemente de los tres años, de forma gratuita y obligatoria, de manera que ningún niño o niña, sea privado de gozar de este privilegio lo que se traduciría en logros académicos a futuro, que conducen a la calidad educativa y de vida.

Referencias bibliográficas

Cardemíl C. & Román M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 7(1), 9.

Gamboa, L.& Krüger N. (2016). ¿Existen diferencias en América Latina en el aporte de la educación preescolar al logro educativo futuro?: pisa 2009-2012. Cepal. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/301728327_Existen_diferencias_en_America_Latina_en_el_aporte_de_la_educacion_preescolar_al_logro_educativo_futuro_PISA_2009-2012

Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2014). Metodología de la Investigación de la Investigación. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores

https://repositorio.uam.es/handle/10486/660693

Ley 66-97. (1997). Ley General de Educación 66-97. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). Diseño Curricular del Nivel Inicial. Santo Domingo-Republica Dominicana.

Misas M. & Pinto M. (2014). La Educación Inicial y la Educación Preescolar: Perspectivas de Desarrollo en Colombia y su Importancia en la Configuración del Mundo de los Niños. Cult. Educ. y Soc. 5(2). Recuperado de https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/download/889/pdf_121/

Morales, D. & Cruz, R. (2019). Una Aproximación a los Retornos en Logros Educativos de los años de Educación Inicial Usando los Datos de PISA 2015 para Republica Dominicana. Revista de Investigación y Evaluación Educativa, 6(1)

Rivadeneira M. y Rolla A. (2006) ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? En foco. Recuperado de https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/educacion_preescolar_calidad.pdf

Velásquez, Y. (2016). Estimulación Temprana y Desarrollo Cognitivo. Tesis de Grado no publicada. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango.

Consejo Nacional de Seguridad Social. (s/f). Protección Social a la Primera Infancia en la Republica Dominicana. Recuperado de https://www.cnss.gob.do/index.php/noticias/item/510-proteccion-social-a-la-primera-infancia-en-republica-dominicana

9º PRE CONGRESO
ISFODOSU-IDEICE • 2019

HACIA EL CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL AULA

ESPACIO DE DESARROLLO CURRICULAR

RECINTO FÉLIX EVARISTO MEJÍA

Desarrollo de habilidades de liderazgo en las futuros docentes de Educación Inicial.

Bilda Elizabeth Valentín y Braulio de los Santos

Introducción

Esta investigación cualitativa fue desarrollada con estudiantes del último cuatrimestre de la carrera de Educación Inicial. Este estudio para el desarrollo del liderazgo en las futuras docentes de Educación Inicial y fue ejecutado en el marco de la asignatura de Pasantía Profesional III.

Esta investigación se concibió por la necesidad de profundizar acerca de si las acciones que se llevan a cabo en el aula están contribuyendo con el desarrollo de habilidades de liderazgo. Surge también por la preocupación de conocer cómo este equipo investigador lleva a cabo este proceso y de qué manera serán capaces estas futuros docentes de ejercer un liderazgo a partir de lo aprendido y poner en práctica estas habilidades en las escuelas en las que tendrán que laborar.

Este estudio tiene como objetivo general implementar un proyecto de intervención que posibilite favorecer el desarrollo de habilidades para la construcción de un liderazgo en las futuros docentes de Educación Inicial. Mientras que como objetivos específicos se propone identificar las destrezas y habilidades vinculadas al liderazgo que deben desarrollar las estudiantes en proceso de formación como docentes; analizar la necesidad de desarrollo de habilidades de liderazgo para un mejor desempeño en su profesión; identificar líderes en los distintos ámbitos que han sido determinantes para el propio desarrollo personal y profesional y ejecutar intervenciones con las estudiantes que les permitan reflexionar sobre su rol como líderes.

Asimismo, presenta sustentaciones teóricas que abordan la concepción de liderazgo, las habilidades de liderazgo, el maestro como líder y el desarrollo de habilidades de liderazgo desde la formación. Además, se describen las estrategias para el desarrollo de habilidades de liderazgo dentro de las cuales están el modelamiento, el video como experiencia formativa, la lectura y la autoevaluación de los procesos. Desde la metodología se plantea el método Self-Study.

Fundamentación teórica

Liderazgo

El concepto de liderazgo tiene varias aristas por la cual puede abordarse. En este sentido, Castellanos (2017) considera que "el liderazgo es algo susceptible de ser formado y desarrollarse; es una condición que puede ser alcanzada por aquellos que sienten la necesidad y tienen la disposición de consagrarse al trabajo creador, como prueba de fidelidad a una línea de acción, una obra o una causa de marcada significación social" (p 25).

Por otro lado, Hernández, Tobón y Vázquez (2015), plantean que el concepto de liderazgo fue desarrollado principalmente en el ámbito organizacional para estimular a los trabajadores en el logro de las metas establecidas, lo cual a través del tiempo provocó que este término se utilizara en otros ámbitos como el deportivo, gerencial y político.

Un aporte significativo que realizan estos autores es que, en el campo educativo, se busca desarrollar el liderazgo de manera pedagógica, distribuida y transformacional en los equipos directivos y docentes de las instituciones para mejorar los resultados de aprendizaje, acción esta que se considera como un componente del liderazgo actualizado.

Habilidades de liderazgo

Sánchez (2015) plantea unas competencias genéricas y específicas que posibilitarían desarrollar las habilidades de liderazgo. Estas, a juicio del autor, son: fomento del trabajo en equipo, motivación, gestión de la información y la toma de decisiones, comunicación, gestión de conflictos y la convivencia, gestión del cambio y la innovación, entre otros.

El maestro como líder

Según Bernal-Martínez-de-Soria e Ibarrola-García (2015) se considera al profesor como líder, tanto en el aula y fuera de ella, porque influye en la creación de una cultura que promueve el aprendizaje y una

organización al servicio del aprendizaje. En este sentido, los profesores, considerados líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje, desarrollan mediante su trabajo comunidades de aprendizaje, inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela (Pounder, 2012).

El liderazgo del profesor sigue siendo complejo ya que para muchos autores su tarea de líder está centrada más en las aulas que en contextos directivos. Es así como se destaca que este liderazgo circunscribe a más sujetos que los estudiantes y más cuestiones que los efectos del alumnado y de la enseñanza. Es por ello, que se vincula más aprendizaje con organización, profesionalidad y liderazgo (MacBeath y Townsend, 2011).

Por otro lado, Gil et al. (2013) afirman que, en lo referido al liderazgo del profesor en el aula, que este profesional tiene un proceso específico de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula. Coincidiendo así con lo que plantea Bernal-Martínez-de-Soria e Ibarrola-García (2015) al destacar que es ese proceso de influencia del profesor líder en el aula, al que se podría denominar de manera específica liderazgo docente, y que este tiene que ver con el sentido de crear unas condiciones en el grupo de alumnos que favorezcan el aprendizaje. "El profesor es, así, líder del aprendizaje en su aula" (p.62).

Los responsables de la presente investigación dejan sentadas sus diferencias con algunos de los planteamientos de Bernal-Martínez-de-Soria e Ibarrola-García (2015) al ver el liderazgo del docente solo vinculado a su ejercicio en las aulas.

El desarrollo de habilidades de liderazgo desde la formación

La formación juega un papel fundamental en el desarrollo profesional de una persona. En lo referido al liderazgo no hay excepción. Con frecuencia surge la pregunta acerca de si el líder se hace o nace. En el documento Liderazgo y Mercadeo (s/f) se plantea que hay líderes que nacen con capacidades innatas y hay otros que se van formando en su desarrollo profesional y que las habilidades innatas favorecen el desarrollo del líder, pero a veces resulta más determinante la formación que la persona va adquiriendo y la experiencia que va acumulando (p.5).

En este sentido, destaca el mismo documento que existen técnicas de liderazgo como toma de decisiones, conducción de equipo, motivación y comunicación que el líder tiene que conocer y dominar; por lo tanto, estas cualidades requieren de formación. Es por ello que es justo entender la importancia de emprender acciones en el aula para formar a nuestros estudiantes de manera que puedan ir desarrollando sus capacidades de liderazgo.

Metodología

Esta investigación cualitativa se enmarca en el método Self–Study. Para reflexionar sobre el propio proceso desarrollado, se asumió el Self-Study, puesto que es una de las mejores maneras en la que los formadores pueden analizar el trabajo de otros formadores, como una forma de mejorar la práctica. Según Silva-Peña et al. (2018) Self-Study es una posibilidad real de construir conocimientos a partir de nuestro quehacer pedagógico.

Esta investigación parte de las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo se podría favorecer el desarrollo de habilidades de liderazgo en las futuros docentes de Educación Inicial?
2. ¿Cuáles son las destrezas y habilidades vinculadas al liderazgo que deben poseer las estudiantes en proceso de formación como docente?
3. ¿Qué relevancia podría tener el desarrollo de habilidades de liderazgo para un mejor desempeño en su profesión docente?
4. ¿Quiénes son los líderes en los distintos ámbitos que han sido determinantes para el propio desarrollo personal y profesional de las estudiantes?
5. ¿Cuáles acciones, vinculadas a la labor docente, podrían ponerse en ejecución para el desarrollo de habilidades de liderazgo de las estudiantes?

Muestra:

La presente investigación acción se llevará a cabo en el marco de la asignatura de Pasantía Profesional III. La población total del curso es de 14 estudiantes de sexo femenino. Una característica relevante de este grupo sujeto de la investigación es que se encuentra en su último cuatrimestre de la carrera. Lo que implica que este mismo año podrían ya estar insertas en el campo laboral; estarán en espacios en los cuales deberán poner en evidencias sus habilidades de liderazgo.

Técnicas de procesamiento de datos.

Las técnicas e instrumentos para el desarrollo de esta investigación fueron los siguientes:

Análisis documental.

Se entiende que esta técnica cobra gran valor para el trabajo que se realiza, puesto que se pueden captar informaciones relevantes y de manera fidedigna en los documentos bibliográficos que están consultando, así como en las narrativas de las estudiantes.

Entrevista.

Utilizando un guion con preguntas concisas se entrevistaron a las estudiantes para conocer acerca de sus percepciones sobre el liderazgo, los líderes que han sido influyentes para ellas y las habilidades de liderazgo que ellas consideran deben desarrollar.

Narrativas.

En esta investigación, las estudiantes fueron estimuladas a expresar de forma narrativa su visión sobre liderazgo y sus concepciones de liderazgo aplicado a la docencia desde una perspectiva práctica.

Grupo de discusión.

En el ambiente del aula, el grupo de estudiantes, objeto de la investigación expusieron temáticas, problemáticas y soluciones que plantea el tema de liderazgo y el liderazgo aplicado a la formación docente.

Videofórum.

El videofórum se realizó con la intención de que las estudiantes una vez que observaron dos videos, pudiesen participar en una discusión grupal en torno a las habilidades del líder.

Diseño de la investigación

Para la realización de esta investigación acción se organizaron los procesos en cuatro fases:

Primera fase: Diagnóstico

En esta se hizo un diagnóstico que fue trabajado tanto por el equipo investigador como por las estudiantes.

Segunda fase: Ejecución

En la segunda fase se ejecutaron algunas acciones para profundizar en las concepciones que tienen las estudiantes sobre el liderazgo y afianzar las destrezas y habilidades que deben desarrollar en su proceso de formación.

Tercera fase: Evaluación de los procesos

En esta tercera etapa, se realizaron valoraciones de los procesos llevados a cabo. A partir de un instrumento de autoevaluación, las estudiantes pudieron expresar los diferentes aprendizajes obtenidos a partir de las intervenciones.

Cuarta fase: Redacción de informe

En esta última fase, se procedió a redactar el informe final para dar a conocer los resultados del estudio.

Resultados

Con la finalidad de poder describir los resultados de la investigación, se parte de las categorías planteadas y evidenciadas en cada uno de los instrumentos aplicados. Para el análisis de los datos se utilizó como referente la propuesta de Taylor–Bogdan (1987). En este sentido, se leyeron los datos y se siguieron pistas, buscando temas vinculados y profundizando en lecturas bibliográficas sobre el tema. Estas acciones condujeron a un primero momento de estos pasos que los autores llamaron descubrimiento.

En el segundo momento se desarrollaron categorías de codificación que permitiesen analizar los datos. Este ejercicio permitió separar diversas categorías, ver los datos que estaban de más y redefinir el análisis.

En un tercer momento se interpretaron las informaciones recabadas desde el contexto en que fueron tomados estos datos, pudiendo visualizarse las diferentes fuentes de las respuestas a las indagaciones. Este proceso ha sido llamado por Taylor–Bogdan relativización de los datos.

Categorías

Para analizar los datos se plantearon las siguientes categorías: Creencias (Conceptos de liderazgo), Habilidades del liderazgo, Maestro como líder, Acciones de liderazgo y Autoevaluación.

Tomando en cuenta las categorías planteadas en esta investigación, se pueden destacar los siguientes resultados.

En torno a los conceptos que tienen las estudiantes sobre el liderazgo, las alumnas afirman que un líder es una persona influyente, que el comportamiento de un líder debe ser ejemplar y ser un modelo que seguir. Se puede apreciar que las creencias que tienen las estudiantes sobre liderazgo están muy cercanas a lo que plantean los autores, por ejemplo Bolívar (2010) quien señala que el liderazgo tiene que ver con la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción.

En relación con las habilidades de liderazgo existen algunas características que las estudiantes enfatizan que deben tener los líderes. Dentro de estas resaltan que el líder siempre escucha y toma en cuenta las opiniones de los demás integrantes del grupo; además afirmaron que un buen líder premia el buen trabajo para que la persona se sienta motivada a darlo todo en el trabajo. Otras cualidades que mencionan sobre el líder están vinculadas con el respeto, la unidad y la colaboración como valores que deben fomentar hasta convertirse en ejemplo a seguir.

Por igual, tenemos como categoría el maestro como líder. Al respecto las estudiantes señalan que un maestro debe ser responsable, comunicativo, empático, ejemplar, respetuoso y tener buen manejo de las emociones y del tiempo. Observando las descripciones que realizan las alumnas sobre el maestro, se pudo apreciar que describen algunas cualidades que son propias de un líder. Estas informaciones muestran que el maestro es un líder por la naturaleza propia de su ejercicio profesional. En este sentido, se puede corroborar con lo que señala Bernal-Martínez-de-Soria e Ibarrola-García (2015) al considerar al profesor como líder, tanto en el aula y fuera de ella, porque influye en la creación de una cultura que promueve el aprendizaje y una organización al servicio del aprendizaje.

En el marco del análisis de los resultados de este estudio, también se planteó analizar cómo las estudiantes se observaban como líder. En este sentido, las alumnas se sienten líderes. También vinculan las informaciones de liderazgo con las experiencias personales y universitarias. Por otro lado, se observó experiencia de influencia de líderes en ellas: "Tuve una buena experiencia de ser líder de un grupo político donde me dediqué a trabajar con un grupo de personas" (E.5).

Conclusiones

A partir de las intervenciones realizadas se puede destacar que mediante este estudio se identificaron las destrezas y habilidades vinculadas al liderazgo que deben desarrollar las estudiantes en proceso de formación como docentes. Con las respuestas aportadas en los diferentes instrumentos aplicados y con las acciones formativas se pudo evidenciar que las estudiantes fueron capaces de identificar las habilidades que debe tener un líder.

Se planteaba como objetivo que las estudiantes analizarán la necesidad de desarrollo de habilidades de liderazgo para un mejor desempeño en su profesión docente. Esto fue posible, ya que, con las actividades realizadas, dentro de esta la más relevantes la lectura, ellas reflexionaron sobre sus fortalezas y sus propias necesidades de mejorar habilidades para alcanzar el liderazgo.

En las narrativas redactadas y en los grupos de discusión, quedaron también evidencias de que diferentes actores que se vinculan con ellas son relevantes para su propia conformación como líder. Esto permitió verificar que las estudiantes pudieron identificar líder en los distintos ámbitos que han sido determinantes para su propio desarrollo personal y profesional.

Por último, desde esta investigación se planteó el objetivo vinculado con la ejecución de acciones con las estudiantes que permitan reflexionar sobre su rol como líderes. Este fue alcanzado satisfactoriamente, pues las alumnas se involucraron en cada una de las intervenciones y pudieron relatar en sus narrativas cómo estas acciones le aportaron aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Argos, J., & Ezquerra, P. (Eds.). (2014). Liderazgo y educación. Ed. Universidad de Cantabria

Bernal-Martínez-de-Soria, A., & Ibarrola-García, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa.

Castellanos, A. S. (2017). El liderazgo en la gestión educacional latinoamericana. Revista Gestión y Región, (24), 23-40.

Egue M. y Salle C, compiladoras (2014) Narrar las primeras experiencias Laborales. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional. Consejo de Formación en Educación. Uruguay

MacBeath, J. y Townsend, T. (2011). «Thinking and acting both locally and globally: what do we know now and how do we continue to improve?». En T. Townsend y J. MacBeath (eds.), International handbook of leadership for learning. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1237-1254.

Desarrollo de destrezas de pensamiento: una propuesta al servicio de la competencia comunicativa mediante la construcción de estrategias cognitivas.

José Alejandro Rodríguez Núñez

Introducción

En las prácticas áulicas es común percibir producciones cortantes y limitadas, sin justificación alguna, que no pasan de ser simples enunciados en ocasiones repetitivos y carentes de sentidos, cuyas estructuras muchas veces giran en torno a una misma idea, lo que afecta la progresión temática y discursiva del texto. En otras palabras, se estanca la producción textual. Por consiguiente, las producciones adolecen de propiedad, originalidad y hasta confiabilidad. En el peor de los casos, cuando se trata de una exposición oral, el estudiantado se limita a leer y a repetir, textualmente, informaciones presentadas en un power point o simplemente leer unas notas para no perder el hilo conductor del escrito. Cuando se trata de exposiciones escritas, prevalece una carga de información matizada por conceptos, definiciones, hechos y teorías que afectan el sello propio del estudiantado que ha de evidenciar su punto de vista.

En definitiva, esta problemática afecta el proceso enseñanza y aprendizaje de las distintas asignaturas y disciplinas, dirigidas a encausar actividades de comprensión y producción textual encaminadas al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, las cuales supondrán la solución de distintos problemas de comprensión inferencial y crítica y, a la vez, la situación retórica en la producción escrita de variados géneros académicos de secuencia expositiva.

Objetivo general

Desarrollar estrategias cognitivas que contribuyan al alcance de la competencia comunicativa mediante las destrezas de pensamiento.

Objetivos específicos

- Implementar estrategias destinadas al desarrollo del pensamiento comprensivo que a su vez permita el procesamiento y la interpretación de la información de forma reflexiva y precisa.
- Proporcionar estrategias que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la realidad, la formulación de inferencias y la evaluación de sus propios procesos.
- Aplicar estrategias inherentes al desarrollo del pensamiento creativo, con miras a generar ideas originales e ingeniosas como resultado de la concurrencia de varios elementos.

Fundamentación teórica

El aval teórico que respalda esta propuesta asume una serie de conceptos, principios, enfoques, modalidades y métodos que a continuación serán expuestos.

El primer concepto en asumir es el de competencia, basado en el Informe de la Unesco realizado por la Comisión Internacional sobre Educación, presidida por Delors (1996) y citado por Sans (2010). Dicho concepto estará basado en los objetivos del sistema educativo en cuatro líneas fundamentales: aprender a ser o actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal, aprender a conocer o asimilar conocimientos científicos y culturales, aprender a hacer o adquirir procedimientos que ayuden a afrontar las dificultades que se presentan en la vida y, por último, aprender a convivir y trabajar juntos o comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones.

Hasta ahora hemos asumido el concepto genérico de competencia por ser este un término fundamental en este espacio. En lo adelante consideramos el concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1967), citado por Casanny (2007), quien establece que esta competencia es inherente a la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. Implica el desarrollo de cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. De estas habilidades solo destacaremos la lectura, vista como procesos de comprensión, y la escritura, como procesos de producción, en vista de la incidencia directa de estos procesos con relación a la presente propuesta.

Las variables mencionadas influyen considerablemente en la comprensión del texto, que será posible siempre que armonicen el texto y el lector, cuya interacción incluye la influencia del conocimiento previo a la lectura, el dominio de microprocesos y procesos inferenciales en niveles inferiores del texto.

Todo lo anterior, enmarcado en el ámbito comunicativo, no tendría los mismos efectos o resultados si obviamos el desarrollo de tres niveles de pensamientos, incorporados para eficientizar destrezas comunicativas. Estos pensamientos son: comprensivo, crítico y creativo.

Para el primer nivel de pensamiento (comprensivo) hemos procedido de manera operacional mediante niveles cognitivos destinados a favorecer la comprensión mediante la comparación, la clasificación, el análisis, la síntesis, la secuenciación y el descubrimiento por razonamiento.

Para el segundo nivel de pensamiento (crítico) hemos procedido, conscientes de que el alumnado desarrolle una óptima capacidad de juicio y la utilice para solucionar múltiples problemas que tendrá que enfrentar.

Para el tercer y último nivel de pensamiento (creativo) hemos intentado incorporar los niveles de pensamiento antes tratados (comprensivo y crítico), en virtud de la necesidad de generar información de forma creativa.

En lo que respecta a la generación de ideas hemos procedido a construir, creativamente, respuestas, soluciones y sugerencias, en demanda a interrogantes formuladas por el estudiantado, unas veces al autor, otras veces al texto y otras a los diferentes contextos en que se recrea el discurso.

Metodología

La implementación de esta propuesta abarca el desarrollo de tres tipologías de pensamiento, al servicio de la competencia comunicativa. Cada nivel de pensamiento incluye unas destrezas cognitivas para el alcance de unas competencias genéricas y específicas de las asignaturas en las que se aplique, cuyos resultados de aprendizaje serán ponderados mediante técnicas e instrumentos de evaluación, acorde a unas actividades de aprendizaje.

Como veremos, en las asignaturas, objeto de innovación, específicamente las destinadas a la comunicación oral y escrita, serán afectados los ejes correspondientes a las estrategias de enseñanza, acompañados de unas técnicas e instrumentos de evaluación que ponderan los resultados de aprendizaje. Para esto, serán utilizadas unas actividades que además de acciones conscientes promueven y destacan valores perseguidos en esta innovación, con miras a la formación e integración del estudiantado.

Para medir el impacto de la innovación utilizamos los siguientes instrumentos:

- Observación de las producciones escritas del estudiantado en las que serán tomadas en cuenta destrezas cognitivas al servicio de las capacidades comunicativas.
- Apreciación de las producciones orales en las que será tomado en cuenta el desempeño comunicativo de la oralidad, a partir de participaciones del estudiantado en diversos actos intercomunicativos orales.
- Entrevistas al estudiantado en las que, a partir de un diálogo con el docente, pueda valorar y apreciar sus mejoras, logros, fortalezas y aspectos a mejorar que aún están en proceso, en lo que concierne al desarrollo de destrezas cognitivas al servicio de su competencia comunicativa.
- Informe reflexivo en el que el estudiante al final del curso presente por escrito una panorámica de lo que le ha significado el curso, a partir del desarrollo de destrezas cognitivas, cómo y en qué le ha aportado y cuál sería la utilidad para su formación personal y profesional.

Resultados

Una vez haya sido implementada esta innovación, se espera alcanzar los siguientes resultados, en el estudiantado, basados en el desarrollo de destrezas del pensamiento, al servicio de la competencia comunicativa:

- Capacidad para procesar e interpretar información de manera reflexiva y precisa. Esto es que sea capaz no solo de recordar ni repetir informaciones, sino, además, comprenderlas, analizarlas, evaluarlas y tomar decisiones.
- Capacidad para resolver situaciones y mediar conflictos mediante el uso razonado y argumentado de la palabra. De este modo, estaría en condiciones de aplicar procesos cognitivos que le permitan un uso eficiente, efectivo y eficaz de la lengua y los procesos comunicativos, mediante destrezas de pensamiento.

- Capacidad para analizar y examinar en detalle la información para ser emitida con claridad, objetividad y pertinencia. De esta manera la construcción discursiva se convierte en un instrumento idóneo para una comunicación oportuna, necesarias y pertinente.
- Capacidad para realizar inferencias y llegar a conclusiones precisas tras un conjunto de informaciones diversas. Así, la información recibida no se limita al solo hecho de identificar y reconocer signos y palabras, sino que además estos signos son de utilidad para la toma de decisiones y aplicaciones prácticas en la cotidianidad.
- Capacidad para crear, construir y aportar nuevas informaciones que se conviertan en novedosos conocimientos. Con esto se logrará la creación y construcción de nuevas informaciones que estarán al servicio de actos comunicativos novedosos e innovadores.

En definitiva, apostamos a un estudiantado crítico, analítico, reflexivo y creador que no solo se limite a recibir y repetir información, sino a crear nuevas expresiones con libertad, creatividad y originalidad.

Conclusiones

Con la implementación de esta propuesta se espera que las asignaturas o cursos objeto de aplicación de esta propuesta dejen de ser asignaturas instrumentales, técnicas y pasivas. Se espera, por el contrario, que se recupere el enfoque comunicacional al servicio de la expresión y la comunicación del sujeto con fines e intenciones concretas en contextos comunicativos diversos.

Finalmente, se espera que esta innovación impacte los métodos, las técnicas y criterios de enseñanza por parte del profesorado, permitiendo que este se convierte en un ente activo y comunicativo que provoque espacios críticos, analíticos y reflexivos en el aula, de modo que el espacio áulico sea un espacio de acción y construcción de saberes y conocimientos.

Referencias bibliográficas

Campos, Agustín (2007). Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo. Bogotá: Aula abierta, Magisterio.

Cassany, Daniel (2007). Enseñar Lengua. Barcelona: Graó.

Colomer, Teresa (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Pedagogía.

Díaz, Mario (2005). Enseñanza y Desarrollo de Competencias. Universidad de Oviedo.

Sans, María Luisa (2010). Competencias cognitivas en Educación Superior. Madrid: Narcea.

Villa, Aurelio & Poblete, Manuel (2005). Aprendizaje Basado en Competencias. Universidad de Deusto.

Investigación evaluativa en la Educación Superior dominicana: evaluación de las competencias a medio término de los estudiantes de las Licenciaturas en Educación.

Roberto Feltrero, Rosa Kranwinkel y Lidia Losada

Introducción

La implantación de nuevos planes de estudio en la enseñanza universitaria ha promovido la proliferación de sistemas de medida y generación de evidencias ajustados a los requerimientos de los sistemas de garantía de calidad. En ocasiones, la evaluación institucional parece entenderse como un proceso de control administrativo, dirigido a los fines institucionales; o bien, se enfatiza la valoración de la satisfacción de los agentes implicados, obviando la globalidad e interdependencia de los elementos del sistema. Desde un enfoque del valor añadido de la evaluación se toma en consideración los aspectos macro y micro para el desarrollo de sistemas (Castro y Gaviria, 2009); el centro de interés fundamental es la posibilidad de dar respuesta a la cuestión clave, tal es, la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, cuánto aprenden, en qué condiciones y qué procedimientos establecer para que alcancen metas más exigentes. En el caso concreto de la una institución dedicada a la formación de docentes, la cualificación de los estudiantes tiene consecuencias en la calidad de los procesos que se desarrollan en las escuelas. Es por ello por lo que la evaluación y seguimiento de los aprendizajes en una universidad pedagógica constituye un reto educativo y social, además de metodológico.

Este estudio ha sido desarrollado desde la complementariedad metodológica (cualitativa y cuantitativa) y tiene como propósito describir un sistema de evaluación de competencias diseñado y aplicado en una institución de educación superior dominicana destinada a la formación de docentes. Concretamente, se trata de evaluar, a medio término, las competencias desarrolladas por los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria (Primer y Segundo Ciclo) y Educación Inicial, con el fin de obtener resultados acerca del progreso de la implementación de los nuevos planes de estudio y el grado de coherencia con el perfil del egresado de cada licenciatura.

Fundamentación teórica

La cultura de la evaluación se ha ido transformando hacia un concepto de evaluación educativa que se ha situado en la última década como una herramienta al servicio de los fines de los sistemas educativos de una manera integral (Pérez-Juste, 2007); esto es, más allá de propósitos aislados o exclusivos para obtener una calificación de los aprendizajes de los estudiantes y/o conseguir una certificación institucional que dote de reconocimiento público. Las instituciones de educación superior están participando en los sistemas de evaluación y rendición de cuentas, por lo que se hace imprescindible la evaluación integral de los procesos, tomando como foco de atención prioritaria la evaluación centrada en los logros de los aprendizajes.

El propio acto de evaluar es un proceso generador de cambios, ya sean positivos o negativos (Pérez-Juste, 2006). Por todo ello, la investigación evaluativa se convierte en un proceso relevante, dada la vinculación de la investigación, la evaluación y el desempeño docente con los procesos y resultados asociados a la calidad educativa de las instituciones.

La consolidación del modelo competencial en numerosos sistemas educativos y niveles de enseñanza ha dado lugar a cambios en el desempeño y la formación de los docentes para enseñar por competencias. Este modelo, que se ha erigido como el paradigma educativo imperante en Europa, ha sido adoptado por República Dominicana, donde la legislación educativa más reciente (e.g., Normativa 9/15) desarrolla un enfoque de aprendizaje por competencias, que viene a modificar las estrategias de enseñanza y de evaluación en la ejecución de los planes de estudio. El enfoque no reniega del componente cognitivo imprescindible para el aprendizaje (Tobón, Pimienta y García-Fraile, 2010; Villa y Poblete, 2007), más bien amplía su sentido hacia un logro caracterizado por la competencia como parte y producto final de un proceso educativo; "de modo que una competencia será su construcción y el desempeño de ésta será la aplicación del conocimiento para ejecutar una tarea o para construir un objeto, es decir, un resultado práctico del conocer" (Argudín, 2000). Así, las acciones de formación docente también requieren una revisión acorde a los nuevos planes de estudio por competencias, que reflejen las necesidades de aprendizaje y mejora continua del docente y de sus estrategias (Monge-López, Torrego, y Montalvo-Saborido, 2018).

La evaluación de los planes de estudio diseñados bajo el enfoque de desarrollo competencial es necesaria para conocer el progreso de su implementación con relación a los perfiles de egreso definidos en estos planes. La mayoría de los estudios en este sentido informan del cumplimiento de las expectativas de los estudiantes y del grado de satisfacción (Navaridas-Nalda, Jiménez-Trens, y Fernández Ortíz, 2016); otros se focalizan en los procesos que afectan al quehacer docente (Zapatero-Ayuso, González-Rivera, y Campos-Izquierdo, 2017). Sin embargo, la evaluación de las competencias desarrolladas a través de una prueba que permita este tipo de evaluación es un elemento ausente en la revisión de la literatura científica. De ahí que una propuesta de este tipo proporcione un referente para su aplicación en otros contextos similares de educación superior.

Metodología

Esta investigación evaluativa es de carácter externo, desde un enfoque colaborativo, y está orientada a la toma de decisiones. El diseño y desarrollo de este estudio se estructura en una serie de fases que se desarrollaron durante seis meses en el ISFODOSU. Previamente, se llevó a cabo una fase preliminar, imprescindible para la elaboración de la propuesta de evaluación. En esta fase se identificaron los referentes conceptuales de la investigación evaluativa, a partir de la revisión de la literatura científica más relevante y específica del ámbito universitario. Asimismo, se inició un proceso de consultas y reuniones con los responsables implicados en el desarrollo curricular y en el seguimiento de los procesos institucionales de gestión de la calidad. Finalmente, se procedió a diseñar la estructura de la investigación evaluativa y se presentó la propuesta a la vicerrectoría académica.

La evaluación a medio término de las titulaciones de Educación se desarrolló según un programa de trabajo conformado por seis fases: I. Definición de la muestra y diseño de los instrumentos de evaluación; II. Ejecución de la evaluación; III. Análisis de resultados; IV. Valoración de los resultados; V. Elaboración de informe final; VI. Elaboración de un protocolo de evaluación.

El ámbito de planificación y ejecución de la evaluación de las competencias consideró objeto del estudio aquellos estudiantes que se encontraban en el medio término de las Licenciaturas en Educación Primaria (Primer y Segundo Ciclo) y Educación Inicial; esto es, que hubieran cursado seis ciclos del plan de estudios. Estos estudiantes que se encontraban cursando el séptimo ciclo de la licenciatura estaban matriculados en cinco de los seis recintos del ISFODOSU: Félix Evaristo Mejía, en Santo Domingo; Emilio Prud´Homme y Luis Napoleón Nuñez Molina, en Santiago; Juan Vicente Moscoso, en San Pedro de Macorís; Urania Montás, en San Juan de la Maguana.

Resultados

El sistema de evaluación de las competencias desarrolladas por los estudiantes está constituido por dos pruebas de evaluación que permiten el análisis cuantitativo de resultados, así como por un procedimiento cualitativo que complementa la interpretación del análisis resultante.

Para el diseño de los instrumentos de evaluación se examinaron las competencias y resultados de aprendizaje de cada programa de las asignaturas objeto de evaluación: Fundamentos y Estructura del Currículum; Procesos de enseñanza y aprendizaje; Recursos para el aprendizaje; Evaluación de los aprendizajes; Gestión en el aula; Psicología del aprendizaje y Psicología del desarrollo.

Para la elaboración de las pruebas se trabajó en colaboración con los coordinadores de las tres licenciaturas y los docentes responsables de las asignaturas. Así, las pruebas se construyeron tras mantener entrevistas con los docentes que imparten cada una de las siete asignaturas evaluadas. Por tanto, en la redacción de las preguntas se consideraron, tanto los programas de las asignaturas, como aquello que los docentes manifestaron haber impartido y evaluado.

a) Prueba objetiva: contiene 10 preguntas de cada asignatura. Las cinco primeras son de opción múltiple con cuatro alternativas y una respuesta correcta. Los cinco restantes son preguntas de verdadero o falso.

b) Prueba situacional o estudio de caso: se plantea una situación a resolver desde su rol futuro de docente y se realizan 13 cuestiones relativas a los resultados de aprendizaje y las competencias específicas de los programas de las asignaturas. Las cuestiones versan sobre la planificación y ejecución de una sesión de clase en un nivel o curso concreto, ya sea de Educación Inicial o Educación Primaria.

Los estudiantes responden a las pruebas a través de un entorno digital diseñado a propósito para este fin, lo que facilita el registro de las respuestas para su posterior evaluación, así como el análisis de los resultados; disponen de 50 minutos para la prueba objetiva y 90 minutos para el estudio de caso.

La escala de medida de las pruebas incluye una rúbrica de evaluación en función de dos atributos: precisión y profundidad de las respuestas.

El sistema de evaluación incluye preguntas de clasificación de los estudiantes (recinto, sexo, edad, etc.) y otras relativas a la percepción de la dificultad de la prueba.

La administración de las pruebas se realiza en sesiones de no más de 25 estudiantes. Tras la administración de las pruebas, se procede a la evaluación y calificación de las respuestas de cada estudiante según la rúbrica diseñada.

El análisis cuantitativo de la evaluación mediante rúbrica permite obtener datos acerca del rendimiento de los estudiantes en cada asignatura, así como su clasificación en función de tres niveles de dominio (básico, medio y autónomo). El cumplimiento del perfil del egresado, a medio término, se establece a partir de las competencias generales y específicas seleccionadas y su correspondencia con las cuestiones de las pruebas.

Por otra parte, a partir de los resultados del análisis de la evaluación de las competencias, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas con los agentes implicados a fines de una mejor interpretación.

Conclusiones

A partir de los resultados del diseño, elaboración y aplicación del sistema de evaluación de las competencias desarrollado podemos destacar su validez y utilidad institucional, además de su metodología novedosa y replicabilidad, destacando los siguientes aspectos:

1. El diseño es coherente con la finalidad de conocer el progreso, a medio término, de la implantación de los nuevos planes de estudio.
2. Las pruebas elaboradas permiten conocer el grado de desarrollo de competencias de los estudiantes en las asignaturas fundamentales de formación psicopedagógica.
3. El trabajo colaborativo con coordinadores y docentes para la elaboración de las cuestiones de las pruebas es fundamental para dotarlas de validez.
4. El análisis cuantitativo de resultados se puede interpretar en términos de niveles de dominio y facilita su vinculación con el perfil del egresado descrito en cada licenciatura.
5. La complementariedad metodológica -cualitativa y cuantitativa- se logra a través de la implicación de docentes y estudiantes en la interpretación de los resultados.
6. Al finalizar la interpretación del análisis de resultados conviene indagar sobre las mejoras pertinentes
7. Las propuestas de mejora que se deriven facilitarán la toma de decisiones fundamentadas, así como identificar cuestiones de tipo estratégico asociadas a los fines institucionales.
8. El sistema de evaluación permanece disponible para su aplicación sistematizada en ocasiones futuras.

Referencias bibliográficas

Castro, M., y Gaviria, J. L. (2009). La evaluación educativa desde la perspectiva del valor añadido. Estudios sobre Educación, (16).

Navaridas-Nalda, F., Jiménez-Trens, M.A., y Fernández-Ortiz, R. (2016). El aprendizaje de competencias en la Universidad: expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes. Revista Española de Pedagogía, 74 (264) 337-356.

Pérez Juste, R. (2006). Evaluación de Programas Educativos. Madrid: La Muralla.

Pérez Juste, R. (2007). Quality Education: Educational Personalization and Social Pertinence. En J.E. Benton y P. Swami: Creating Cultures of Peace. Pedagogical Thounght and Practice (pp. 29-44). San Diego (EEUU): World Council for Curriculum and Instruction.

Tobón, S. T., Pimienta, J. H., y García-Fraile, J. A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson educación.

Villa, A., y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zapatero-Ayuso, J. A., González-Rivera, M. D., y Campos-Izquierdo, A. (2017). Diseño y valoración de una investigación evaluativa. La enseñanza por competencias en Educación Física. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(1), 19-34.

González-Tirados, R. M., y González-Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, 43(6), 1-14.

Perspectiva docente sobre beneficios e integración de espacios naturales en centros educativos en el Segundo Ciclo de Educación Inicial.

Coral Vargas, Zoila Valenzuela y Melisa Díaz

Introducción

La relación del ser humano y la naturaleza se ha visto afectada con el pasar de los años. Temas como el cambio climático, la contaminación y la sobreexplotación de los recursos del ambiente han tomado auge. También,*9 se encuentra la constante exposición a juegos y aparatos electrónicos que reciben los niños hoy en día y que promueve un desarrollo cada vez más inmóvil y sedentario (Muñoz, 2014). Este estilo de vida trae consecuencias negativas para el desarrollo integral de los niños como un declive en su salud física y cada vez menores niveles de socialización. A nivel mundial, la inactividad física causa aproximadamente tres millones de muertes por año a través de diferentes enfermedades como la diabetes, la obesidad y problemas cardiovasculares (Lim et al., como se citó en Brink et al., 2016).

A través de fomentar el contacto con la naturaleza los niños aumentan la actividad física, desarrollan la capacidad cognitiva, las relaciones sociales, reducen el estrés, apoyan el desarrollo de la creatividad y la resolución de problemas. (Flom, Johnson, Hubbard, & Reidt, 2011). Kellert and Dert (como se citó en Faber y Kou, 2006) exponen un estudio en el que luego de entrevistar alrededor de 400 jóvenes que han participado en programas de desafío al aire libre, estos presentan aprendizajes más significativos, crean un sentido de autonomía personal, mejoran su autoestima y adquieren mayor capacidad para tomar decisiones. Según dicho estudio, conectar al ser humano con la naturaleza no solo beneficia la naturaleza misma, al hacer al individuo más consciente del entorno que lo rodea, también aporta al desarrollo del ser humano como tal.

Por ello, es recomendable que los estudiantes se les brinde oportunidades de contacto directo con la naturaleza como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Calvo Muñoz (2014) reconoce su importancia al expresar que "Hay algo esencial que parece olvidado: nuestro cuerpo no es algo externo a la naturaleza, sino que él mismo ES naturaleza" (p.132).

Fundamentación teórica

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura por sus siglas [UNESCO] "los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible" (UNESCO, s.f.). El actual Currículo del Nivel Inicial del 2016, documento oficial dominicano que rige y establece la labor docente, en el acápite "Perfil del educador y educadora del Nivel Inicial" plantea cuatro roles fundamentales que conforman el perfil de un docente de este nivel. Los que se presentan mediante la siguiente tabla que recogen los rasgos más fundamentales.

En la República Dominicana el Nivel Inicial es comprendido como el primer peldaño de la educación, dividiéndose así en dos ciclos, 0 a 3 años y 3 a 6 años. Esta división se da debido a los distintos procesos de desarrollo que toman lugar a partir de los 3 años (MINERD, 2016). El reconocido psicólogo infantil Jean Piaget (como se citó en Campo, 2009) establece que a lo largo de la segunda infancia el pensamiento, lenguaje y memoria del niño atraviesan por grandes cambios, dado que los procesos que toman lugar en los lóbulos cerebrales le permiten tener un mejor procesamiento de la información. Dentro de esta etapa, y de manera paulatina, los niños adquieren un mayor nivel de atención y retención de la información, su razonamiento crece logrando aumentar su capacidad de resolución de problemas, comienza a comprender las relaciones de causa y efecto, se apoya más en reconocer que en recordar y hay grandes avances en los esquemas de autoconocimiento (Garrido, Rodríguez, Rodríguez & Sánchez, 2006).

En vista de que la exposición constante a la naturaleza trae consigo múltiples beneficios para el desarrollo integral de los niños, promover esta interacción pudiera ser una innovación viable para ser aplicado en el contexto educativo dominicano. Actualmente, el Currículo del Nivel Inicial de la República Dominicana establece que el docente debe garantizar un aprendizaje universal a sus estudiantes mediante siete competencias fundamentales que se desarrollarán a lo largo de su vida académica. Este documento define una competencia como "la capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizando de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores".

El mismo también explica cómo estas competencias están conformadas por un grupo de habilidades generales y específicas que los niños irán desarrollando paulatinamente. Dentro de sus objetivos y diversos niveles de logro se puede evidenciar que estas abarcan todas las diferentes áreas del desarrollo infantil: social, cognitivo, motriz y emocional.

Metodología

Esta investigación es de tipo cuantitativa, exploratorio/descriptivo. Las investigaciones exploratorias son aquellas en donde se levanta información sobre algún tema que es poco estudiado y, por otro lado, las descriptivas en las que se pretende dar a conocer información sobre algún concepto o variable sin relacionarlo con ningún otro contenido. Las investigaciones de tipo cuantitativo tienen como objetivo medir las variables dentro de un contexto específico para luego analizar las mediciones tomadas, las investigaciones cuantitativas son completamente objetivas (Sampieri, 2014).

Dado que al momento de buscar investigaciones previas relacionadas al tema de esta, la información encontrada fue muy limitada, se considera a la misma un estudio prospectivo. Pineda, Alvarado y Canales (como se citó en Müggenburg y Pérez, 2007) explican que este tipo de estudios son aquellos en los cuales la información se va registrando en la medida que va ocurriendo el fenómeno.

Resultados

Los resultados obtenidos con la finalidad de analizar la perspectiva de los docentes con relación a la integración y beneficios de espacios naturales como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, muestran que la definición que le dieron los docentes a lo que consideran como un área/espacio natural, el 67.5% de la población entiende que son espacios al aire libre, áreas verdes, espacios que permiten el contacto con la naturaleza y que disponen de elementos naturales.

En lo que respecta a la perspectiva del uso de los espacios naturales, el 70% de la población entiende que es indispensable el contacto con estos espacios, ya que, "conocen cómo cuidarla y exploran su entorno", "desarrolla habilidades", "ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje" y "permite contacto con la naturaleza". Al indagar cuáles áreas de desarrollo del niño consideran que potencia el contacto con la naturaleza, el 95% de los participantes entiende que solo se beneficia el área cognitiva y física, mientras un 87.5% entiende que además se beneficia lo emocional y otro 85% lo social.

Conclusiones

Al analizar los resultados obtenidos es evidente que una muestra representativa de docentes tiene una idea lo suficientemente clara de lo que es un espacio natural y los diferentes beneficios que este puede brindar. Estos consideran que el contacto directo con la naturaleza es de gran importancia para el desarrollo infantil. Sin embargo, los ejemplos establecidos por los docentes demuestran que, a pesar de que reconocen el valor del contacto con estos espacios, el 65% no lo utiliza para llevar a cabo sus clases.

Dado los resultados arrojados y las fuentes consultadas para esta investigación se puede concluir que existe una incoherencia entre la importancia que le otorga el docente al contacto con estos espacios y cómo aterriza a la práctica el contenido para aprender sobre los mismos. Sobel (como se citó en Louv, R, 2005, p.177) expresa: "Mi miedo es que, de modo similar, nuestro plan de estudios ambientalmente correcto acabe distanciando a los niños del mundo natural, más que conectándolos con él".

Referencias bibliográficas

Bidegain, N. U., López de Suso, A. M., Gorrochategui, B. R., Martín, C. E., Blázquez, F.A., Baquedano, O. P., y Ochoa, P. A. (2011). El desarrollo psicológico del niño de 3 a 6 años. Recuperado de: https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/desarrollo.pdf/298a5bed2c 05-4bcb-b887-7df5221d6a1e

Burdette HL, Whitaker RC. (2005). Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation, and Affect. Arch Pediatr Adolesc Med. 2005;159(1):46–50. doi:10.1001/archpedi.159.1.46. Recuperado de: https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/485902

Brink, P., Mutafoglu, K., Schweitzer, J-P., Kettunen, M., Twigger-Ross, C., Baker, J., Kuipers, Y., Emonts, M., Tyrväinen, L., Hujala, T., and Ojala, A. (2016) The Health and Social Benefits of Nature and Biodiversity Protection. A report for the European Commission. s.l. Institute for European Environmental Policy, London/Brussels. Recuperado de: http://ec.europa.eu/environment/nature/biodiversity/intro/docs/Health%20and%20Social %20Benefits%20of%20Nature%20-%20Final%20Report%20Main%20sent.pdf

Bruchner, P. (2017). Bosque Escuela. Guía para la Educación al Aire Libre. España: Ediciones Rodeno.

Calixto, R. (2012). Experiencias latinoamericanas en Educación Ambiental. Monterrey, N. L., México: Colección. Altos Estudios N°. 35

Camáñez Mont, A. & Zorrilla Silvestre, L. (2016) La Naturaleza en Educacion Infantil Vlista Desde la Perspectiva Docente. (Tesis de grado). Valencia, España. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/163921/TFG_Cama%C3%B1ezMontAlejandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños "

Planificación Curricular en el Aula. Un Modelo Basado en Competencias. Caso de un Centro Educativo Primario en República Dominicana.

Francisca A. Burgos Escaño y Flor Berenice Fortuna

Introducción

El desarrollo tecnológico progresa a un ritmo acelerado, la sociedad actual avanza de igual modo o a la par, por ende, demanda competencia académica en docentes y discentes que de la mano apuestan a un ritmo precipitado, tomando en cuenta una serie de valores, aptitudes y actitudes que contribuyen a un desempeño eficiente.

La educación basada en competencias requiere compartir experiencias, ya no se trata de buscar y guardar conocimientos, sino de compartirlos a través de los diferentes medios, tomando en cuenta la cultura a la vez que el estudiante interactúa y se relaciona con su medio.

El maestro como agente de una sociedad de cambio ha de colaborar a la transformación de la sociedad a través de la docencia por lo que esta investigación se propone como objetivo general determinar el dominio de la planificación curricular desde un modelo basado en competencias que poseen los docentes de Nivel Primario del Centro Educativo Sabana Alta, Distrito Educativo 02-05 San Juan Este, Año Escolar 2018-2019.

Fundamentación teórica

Tal como lo plantea Jimeno Sacristán (2008) "La competencia es una cualidad que no solo se tiene y se adquiere, sino que se muestra y se demuestra, que es operativa para responder a las demandas que en un determinado momento puedan hacerse a quienes la posean" (p 37).

Coincidiendo con Tobón (2008) es preciso trabajar el debate e implemetación de las competencias; sobre todo, en los países latinomericanos, haciendo énfasis en Centroamérica donde todavía dicha aplicación es baja, además donde se requiere mejorar la metodología para el estudio del contexto.

Se ha observado que el manejo de la planificación curricular por competencias es uno de los principales problemas que presentan los docentes en el proceso de su práctica pedagógica. La implementación esta herramienta en el aula, se ha convertido en el telón de Aquiles para muchos profesores de las escuelas públicas del país, no obstante el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), aprovecha los veranos para realizar talleres y jornadas de capacitación a los docentes de los diferentes niveles de la Educación Dominicana.

En tal sentido, la presente investigación tiene como objetivo principal, determinar en qué medida los docentes del Nivel Primario, planifican acorde al nuevo diseño curricular basado en competencias.

El MINERD afirma en sus "Memorias 2012" que la Educación Dominicana en el trascurso del tiempo, ha sido sometida a diversas reformas educativas, llevando esto a que en el diseño curricular en todos los niveles y modalidades se incorporen nuevas tendencias y enfoques propiciadores de cambios significativos en el quehacer pedagógico.

Se evidencia que en las "Bases de la Revisión y Actualización Curricular 2014", el MINERD resalta la importancia de los medios y recursos como imprescindibles para la ejecución del proceso educativo, al tiempo que se explicitan el papel asignado a la planificación por competencias en el desarrollo curricular. De igual forma, se describen los requisitos de calidad que deben cumplir los materiales adquiridos o producidos para el logro de aprendizajes significativos. Los cambios del modelo pedagógico curricular basado en el enfoque constructivista han venido produciendo incertidumbre en la organización de las unidades didácticas, para organizar lo que son las planificaciones curriculares en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El término "competencia" de acuerdo con Ramírez, González y Salcines (2018) se refiere al modo en que la persona actúa ante situaciones concretas para realizar determinadas tareas de manera adecuada y aplicándola de forma precisa en el momento requerido; pero no se puede afirmar que una persona posea competencia hasta el momento en que precise de su utilización en una situación determinada, mostrando conocimientos, habilidades y actitudes, resolviéndola de manera eficaz. Cada situación es única, por lo que se precisa estar ubicado en el contexto y momento adecuado.

Para Castro, Á. et al (2007), la planificación de aula requiere que el docente conozca y maneje los programas de estudio, para escoger la secuencia de actividades más adecuadas para que todos los estudiantes avancen en sus aprendizajes. La planificación de aula requiere utilizar el máximo de elementos para guiar el trabajo del docente, con buenas actividades de aprendizaje.

La planificación en el aula consiste en encontrar la mejor manera de organizar, todos los pasos necesarios para alcanzar los aprendizajes esperados en un determinado tiempo. La planificación en el aula requiere utilizar el máximo de elementos para guiar el trabajo del docente, con buenas actividades de aprendizaje.

Metodología

La presente investigación es de tipo descriptiva ya que permite describir y especificar las propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno bajo estudio. También es una investigación de campo, desde un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo).

Sujetos de la Investigación.

La población consistió en un listado de 32 docentes de educación primaria que laboran en la Escuela Primaria Sabana Alta, Distrito Educativo 02-05 San Juan Este. Se elaboraron unos criterios de inclusión, tales como; deben ser docentes que pertenecen al MINERD, estar designado en el centro educativo, estar laborando dentro del aula de trabajo. Luego de esto nueve (9) maestro no pertenecen a nuestra muestra. Por lo que la población quedó integrada por 23 docentes, siendo esto el 68% de la población objeto de estudio.

Técnicas de Investigación.

Esta investigación llevó a cabo la consulta de diferentes fuentes bibliográficas, tales como libros, revistas, periódicos, monografías, tesis, etc. Se aplicaron entrevistas informales y no estructuradas, al personal responsable de ofrecer informaciones oficiales y certeras sobre la institución. Se hicieron encuestas a través de la aplicación de instrumentos dirigidos a los profesores del nivel primario de dicho centro.

Instrumentos de Recolección de Datos.

Se administró un cuestionario dirigido a los docentes objeto de estudio, con el propósito de recolectar los datos que conforman los resultados del trabajo de campo. Este instrumento consta de 21 preguntas (20 cerradas y 1 abiertas), el cual se estructuró para cumplir con las variables e indicadores formulados en los objetivos de investigación.

Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede decir que la mayoría de los profesores que participaron en esta investigación, tienen dominio sobre la planificación curricular basada en un modelo de competencias, ya que en casi todas las interrogantes que conforman el instrumento que recoge la variable e indicadores del objetivo No. 1, las repuestas fueron positivas y acordes a lo esperado. Por lo que se refleja que no todos los profesores que laboran en el centro educativo Sabana Alta, tienen la formación adecuada para planificar por competencias, a pesar de que en los resultados anteriores mostraron tener dominio de esta herramienta curricular.

Es necesario resaltar que, aunque se evidenciaron resultados satisfactorios, durante la observación se comprobó mayor uso de actividades de contextualización y teorización por parte de los docentes que en los datos obtenidos de los instrumentos aplicados a estas profesionales. Por lo que se puede decir que los profesores encuestados no tienen suficiente conocimiento sobre cuáles son las actividades de contextualización y teorización que se deben incluir en la planificación por competencias

Como se puede observar, los resultados del instrumento aplicado a los docentes, permite señalar que estos profesionales contemplaron más actividades de desarrollo que las reflejadas por la ficha de observación aplicada por el equipo investigador en el aula. Destacándose con esto que a pesar de que los resultados son satisfactorios, existe una discrepancia entre las actividades de desarrollo que el docente dice contempla en su planificación curricular y las que se observaron que realmente emplean en el aula.

En ese sentido, se puede ver que existe mucha similitud entre las actividades de demostración que afirma el docente contempla en su planificación curricular y lo observado por el equipo investigador. Por lo que se evidencia con esto un dato muy positivo al respecto.

Reflejándose con estos resultados que, aunque hubo resultados más satisfactorios en la aplicación de la ficha de observación que en el llenado del cuestionario, los resultados reflejan que los docentes utilizan diferentes metodologías como forma de aplicar su planificación curricular en él.

De acuerdo con los resultados anteriores, a pesar de que la mayoría de los profesores objeto de estudio hace uso de diferentes recursos didácticos y tecnológicos para cumplir con su planificación por competencias, no existe relación directa entre los que afirma el docente que utiliza dentro de su planificación y lo evidenciado en la ficha de observación. Además, el porcentaje de profesores que se observó hace uso de la tecnología en el aula, no es el más satisfactorio (65% los ordenadores, 35% los celulares y 74% el proyector y la diapositiva), donde lo ideal es que el 100% se auxilie de los recursos tecnológicos para lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Con estos resultados, el equipo puede acotar que las deficiencias que presentan algunos centros, como es el csaso de la escuela Sabana Alta, son una limitante para que los docentes puedan cumplir de manera satisfactoria, con su planificación curricular por competencias. Todo esto en detrimento del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la formación que debe adquirir el niño durante su paso por la escuela

Conclusiones

Los docentes que laboran en la Escuela Primaria de Sabana Alta, poseen dominio de la planificación curricular basada en un modelo por competencias, ya que la mayoría conoce los enfoques curriculares planteados en el nuevo currículo y elabora su planificación basada en este modelo, aunque en la práctica los resultados son diferentes.

Los docentes afirmaron que han recibido capacitación relacionada con la planificación basada en competencias, consistente en jornadas de verano y talleres, aunque un grupo importante de 18% aún no ha sido capacitado en ese sentido.

Sin embargo, en los resultados del instrumento, la mayoría contempla en su planificación, el trabajo en grupo y/o en equipos, la elaboración de periódicos, murales y de foto-lectura. Mientras que, en la observación de la clase, dan mayor prioridad a la elaboración de periódicos y murales, de esquemas, cuadros, mapas mentales y mapas conceptuales.

La mayoría de los docentes utiliza como actividades de demostración en su planificación curricular, la elaboración de material didáctico con material de desecho, la realización de dramatizaciones, maquetas, redacciones, cuentos, ilustraciones y las exposiciones.

Sin embargo, durante la observación de la clase, el equipo evidenció que la metodología que utilizan los profesores se caracteriza por la realización de ejercicios lógicos y creativos que permiten la activación de los hemisferios cerebrales y además permite el desarrollo de las inteligencias múltiples.

Las principales dificultades que presentan los docentes para poner en práctica su planificación por competencias, son en mayor proporción, los problemas para trabajar los contenidos curriculares y la falta de integración familiar y, en menor proporción, la indisciplina en los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Menchú, A. (2013). Currículum Nacional: Base para la Práctica Docente en Escuelas de Quetzaltenango. Guatemala. https://www.google.com/search?ei=Z-

Núñez, V. (2015). Uso de la Planificación Curricular por los Docentes de la Escuela Básica de Villa Faro. Santo Domingo, República Dominicana.

Valdez, S. y Mejía, R. (2014). Evaluación de las Estrategias en la Implementación del Currículo por Competencias en el Área de Ciencias Naturales en Estudiantes del Tercer Año de Bachillerato del Politécnico Sergio Augusto Beras, El Seíbo, República Dominicana

Ley General de Educacion 66-97

http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf

Ordenanza 1-95 http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/marco-legal/otras-normativas/ordenanza-1-95-que-establece-el-curriculo-para-la-educacion-inicial-basica-media-especial-y-de-adultos.pdf

Bases de revisión y actualización curricular 2016 http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/BASES.pdf

Ordenanza 0220-15 http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/ORDENANZA-NO.02-2015-completa.pdf

Arnaz, J. (2003). La Planeación Curricular. Editora Trillas, México 2003.

Bowen, J. (2006). Teorías de la Educación. Editora, Lima, México, D. F. p. 112.

Castro, Á. et al (2007). Planificación Curricular y de Aula. Universidad católica de Maule. Chile.

Cuadra David, Castro Pablo y Julia María (2018) Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. Form. Univ. vol.11 no.5 La Serena 2018. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000500019&script=sci_arttext#B28

Peñaloza, W. (2000). Currículo Integral. Ediciones Optimece. Lima, Perú.

Ramírez, González y Salcines (2018). Las Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. Visión del Profesorado Universitario. Estudios Pedagógicos versión on-on line ISS 0718-0705. Estud.pedagóg. vol.44 no.2 Valdivia 2018http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259 https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000200259&script=sci_arttext&tlng=en

Tobon Sergio (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos Tobón, Sergio, Ph.D. * Grupo CIFE (www.cife.ws) / stobon@cife.ws Finalizado: Madrid, España

Análisis de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario.

Maribel Núñez Méndez

Introducción

Al observar al profesorado novel en las universidades siempre nos enfrentamos a diversas prácticas metodológicas Bozu e Imbernón (2016), Rodríguez (2014); algunas que ya conocemos o hemos visto en profesores experimentados y otras que nos parecen particulares y muchas veces innovadoras.

No podemos dejar de preguntarnos si la metodología didáctica que, además de ser las rutinas y habilidades utilizadas en la enseñanza, es también el conjunto de procedimientos y estrategias, acorde con el método de estudio Richard, Platt y Platt (1997) Tobón (2007) Mendoza y Gallardo (2017) de estos docentes, ha sido influenciada por algún factor, ya sea externo o interno.

Puesto que es posible que existan ciertos factores determinantes, en el contexto, en lo emocional, en lo cotidiano, que de alguna manera haya influenciado su práctica Tapia, Granados y Fernández (2017), como es el caso de los docentes que son marcados por alguna actitud, positiva o negativa de sus mentores y luego reflejan sobre sus alumnos las emociones que esta vivencia les haya legado. Esta información no aparece determinada en la literatura, por ende, deseamos descubrir si estos casos son posibles.

Por esta razón se persigue, descubrir y analizar los factores, tanto internos como externos que influyen sobre estos docentes, describirlos e identificar cuáles de ellos han influido, de alguna manera, en su práctica metodológica.

De esta forma se logrará así, tener una información que nos servirá como base para futuros ajustes en la formación del profesorado y asegurar que las consideraciones a seguir para la formación de futuros docentes universitarios sean las apropiadas; con bases fundamentadas, con modelos aptos y con las prácticas metodológicas adecuadas para el fin que se quiere lograr.

Fundamentación teórica

Hoy en día se ve la formación del profesorado novel como uno de los retos a los que se enfrenta la profesión docente en la universidad, aunque no se debe dejar de lado, que debido al interés en el tema se han realizado múltiples estudios en este campo de la docencia universitaria.

Como apunta Bozu (2009):

Existen investigaciones realizadas sobre los inicios en la profesión docente, las cuales aluden al hecho de que para los nuevos profesores su primer año de trabajo en la enseñanza es una experiencia problemática y estresante. Además de que es, en este periodo, donde los profesores desarrollan su propia identidad profesional (p. 57).

Así que existe un dilema en la conciencia intelectual del profesor novel, donde se debate lo que él es como profesional y el aprendizaje que amerita tener para poder emplear correctamente los recursos.

Todo lo antes dicho nos lleva a reflexionar sobre ¿Cuáles son los recursos formativos que necesita el profesor novel para cumplir con los requerimientos y exigencias de la educación universitaria de hoy día? Dentro de las respuestas posibles para esta pregunta, podemos referirnos a la manera en que se forma a los profesores noveles, encarándolos con su realidad, pues es imposible que se produzca una transferencia de conocimiento disociada del contexto en el que se desarrollan los docentes.

Se hace necesario que durante la formación de los profesores noveles se fomente el trabajo autónomo y reflexivo de su práctica docente (Fainhol, 2000). Esto afirma lo dicho por Marcelo y Vaillant (2009, p. 9), en cuanto que "las escuelas deben transformarse en espacios en los que no solo se enseñe, sino espacios en los que los profesores aprendan".

En este ambiente tan cambiante, la docencia ha sufrido, también, importantes transformaciones. Anteriormente veíamos al docente como un transmisor del conocimiento, función que ha sustituido al priorizar fundamentalmente el papel docente como facilitador del aprendizaje de sus estudiantes.

"El sistema metodológico es una acción reflexiva" (Pérez, 2009, p. 3). Partiendo de esta frase hacemos alusión a lo planteado por Tejedor (2003) quien sostiene que la metodología es un conjunto de estrategias de enseñanza que provoca un tipo de interacción didáctica. Este tipo de interacción es un sistema metodológico, orientado por principios.

El modelo educativo es lo que guiará la práctica metodológica, pues de acuerdo con el modelo que se haya adoptado, se implementará una práctica metodológica "x". El modelo educativo integra las funciones sustantivas, promueve la excelencia interdisciplinaria y servicio a la sociedad y su propósito es establecer y fortalecer programas transversales.

El profesor universitario que dirige su desarrollo profesional; va creciendo en racionalidad (sabe qué hacer y por qué lo hace), crece en especificidad (sabe por qué hay cosas más apropiadas en diferentes circunstancias), y también crece en eficacia (Zabalza, 2002).

El docente universitario del siglo XXI debe tener un perfil profesional que incorpore las competencias tradicionales, otras competencias como el dominio de las TICs, habilidades de trabajo en equipo y en la dirección de proyectos, (Davis 1998).

Metodología

En esta investigación se decide seguir el enfoque mixto, que permite el empleo de más de un diseño en el desarrollo de la investigación. En este caso, el diseño de investigación utilizado es exploratorio y anidado concurrente con un alcance descriptivo y correlacional. Exploratorio porque tiene como objetivo examinar o explorar el fenómeno de investigación y el propósito es que ayude a entender este fenómeno poco estudiado, partiendo de unos conceptos o variables potenciales (Cazau, 2006). Este diseño se concentra en la información cualitativa como fuente principal de información y se refuerza con datos cuantitativos, lo que ayuda a explicar mejor el problema que se investiga, sin necesariamente partir, de una tesis previa, aunque estudia las variables y los factores que puedan estar relacionados con el fenómeno de investigación (Abreu, 2012).

Es Anidado concurrente, debido a los procesos de recogida de data y su análisis, puesto que analiza datos cuantitativos y cualitativos de forma paralela. Se utiliza este diseño, debido a que permite proporcionar una mirada más completa del fenómeno estudiado (Cazau 2006).

Este estudio tiene un alcance descriptivo correlacional, pues tal como indica Hernández (2015), se estudia un fenómeno en relación con las circunstancias que lo atañen. Como infiere Corbetta (2003), en un primer momento tiene una parte descriptiva de los datos recolectados con los instrumentos y en un segundo momento se presta al aspecto interpretativo, puesto que se amplía la información con la interpretación de los datos arrojados por la observación y la entrevista.

Es correlacional; busca determinar grado de intensidad entre dos o más variables de interés en una misma muestra (Hernández, 2015).

Para la recolección de datos se elaboró un cuestionario en la escala LIKER, se utilizó el cuestionario CEMEDEPU, de una investigación de la Universidad de Valencia y se construyó un guion de entrevista semiestructurado.

Resultados

Los docentes noveles de la universidad A expresan desacuerdos entre las metodologías didácticas de la 1-12, contando con una media menor a 2.50, (con desviación estándar menor a 1), una mediana de 2 y una moda de 2, a excepción de las metodologías 7, 9, 11 y 12, que hacen referencia a la oportunidad activa de los estudiantes, al uso de la metodología de enseñanza variada, al empleo de casos de simulación y a la realización de seminarios, donde la actitud que más se repite es muy en desacuerdo.

Es a partir de la metodología 13 hasta la 28, las cuales abordan la aplicación de la teoría problemas reales, las tutorías como plan de trabajo, el empleo de nuevas tecnologías, el examen como complemento de la evaluación, seguimiento a los procesos de evaluación, claridad en los objetivos y retroalimentación, donde se observa una actitud que va desde indeciso a de acuerdo, puntuando medias por encima de 3 y modas y medianas de 4.

Los docentes noveles de la universidad B afirmaron estar de acuerdo con cada uno de los factores internos del instrumento, los cuales hacen referencia a las influencias que puede ejercer en los docentes, el autoaprendizaje, los fracasos y éxitos en el desarrollo de su carrera profesional, la apropiación de la tecnología,

las vivencias como estudiantes; antes de ser docentes y el proceso de transición para llegar a ser docente universitario. A pesar de que todas las respuestas fueron escogidas, se denota una proporción equitativa entre 4 y 3; de acuerdo e indeciso, se percibe una media mayor a 4 para todas las respuestas, excepto para el factor 12, que hace referencia a los fracasos, el cual presenta una desviación típica mayor a 1, diferente a las demás respuestas que son menores a 1, lo cual demuestra que no hubo variabilidad de las respuestas.

Se observa que el tiempo en el ejercicio profesional de los docentes noveles universitarios, no se correlaciona con la metodología didáctica implementada, con excepción de los ítems 44, 45, 46, 47 y 48, referentes a las buenas relaciones interpersonales del docente, el interés por los estudiantes, sostener criterios de evaluación y que los estudiantes conozcan los criterios de corrección, punteando un coeficiente positivo de correlación.

Categoría 2. El profesor

Está conformada por 3 subcategorías y engloba el ambiente de aprendizaje, la metodología didáctica y la metodología utilizada por el profesor.

-Subcategoría 2.1 Ambiente de Aprendizaje

En la subcategoría Profesor y ambiente de aprendizaje, el estudiantado expresó que la metodología didáctica de los docentes se ve influenciada por el contexto universitario, sus creencias y vivencias y los propios parámetros del profesor.

-Subcategoría 2.2. Metodología Didáctica

Conclusiones

En las universidades seleccionadas se observó que aunque la mayoría de los docentes noveles hacían uso de la implementación de simulaciones, aplicación práctica para la teoría, el contrato pedagógico, evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, la retroalimentación, la aplicación de exámenes objetivos; existe una minoría que solo emplea clase magistral, el desarrollo de su docencia es exposición monóloga, tal como expresan sus propios estudiantes, sin tomar en cuenta lo citado por Zabalza (1995) sobre el principio de racionalidad y de selectividad, que hace referencia al por qué y para qué se enseña algo y la razón por la que se escoge el contenido, logrando así que el proceso metodológico no sea una acción reflexiva, tal y como indica Pérez (2009).

En la observación de la práctica fue notable ver entre los docentes noveles, que comparten la misma cantidad de años en el ejercicio profesional, cómo algunos utilizan la tecnología solo para pasar diapositivas en la clase. Algunos de los docentes noveles implementan metodologías interactivas; juegos didácticos en línea, programas tecnológicos para resolver casos de la vida real y aplicaciones que pueden incidir en la transferencia del aprendizaje, pero esta no es la realidad de la mayoría de los docentes noveles.

Referencias bibliográficas

Abreu, J. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. International Journal of Good Conscience. 7(2), 187-197.

Admiral, W., Janssen, T., Huzega, J., Kranenburg, F., Taconis, R., & Corda, A. (2014). E- Assessment of Student - Teachers'Competence as New Teachers. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 617-629.

Boyd, D. (2014). It's Complicated Tue Social Lives of Networker teens. YALE: Yale University Press.

Bozu, Y., & Ibernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambio: ¿Qué nos dicen los profesores noveles universitarios? Revista de Curriculum y Formación del Profesorado 20(3), 469-471.

Cabero, J. (2015). Reflexiones Educativas sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) 1(1). Artículo de Divulgación w.w.w.tecnología-ciencia-educación.com, 19.

Fox, A., & Wilson, E. (2015). Networking and Development of Professionals: Beginning Teachers Building Social Capital 47(2). Teaching and Teachers Education, 93-107.

López, R., Dias, P., & Tiana, A. (2017). E Innovation in Higher Education. Revista Comunicar Call for Papers 51(2), 79.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y Programas de Inducción en la Docencia en Latino América. Cuadernos de Pesquisa 47(166), 1224-1249.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La Formación Inicial Docente: Problemas Complejos - Respuestas Disruptivas. Cuadernos de Pedagogía, 489.

Scott, D. (2015). The Nebulous, Essential Dimensions in Effective University Teaching: The Ethic of Care and Relational Acumen. Journal of University Teaching & Learning Practice, 1-17.

Tapia, A., Granados, J., & Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un Análisis desde las teorías aprorísticas. Revista Científica Dominio de las Ciencias 3(2), 53.

Proyecto de escritura orientado al desarrollo de la competencia específica de producción escrita.

Germania Aracelis Morillo Castillo

Introducción

En su obra "Describir el escribir" Daniel Cassany (1999) nos recuerda el papel trascendental que tiene el proceso de composición en la expresión escrita. Al respecto sostiene: "No basta con que los escritores conozcan el código escrito; para escribir bien, los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos". Esto implica una adecuada contextualización basada en procesos cognitivos y metacognitivos, además de paradigmas pragmáticos, sociolingüísticos y psicolingüísticos, en que caben preguntas sobre qué, a quién y para qué escribo. Significa que no basta con un conocimiento o saber mecanicista o instrumental de la escritura, mucho menos con saberes prescriptivos del código escrito, que, si bien son necesarios, no son exclusivos para un acto de comunicación eficaz.

Lo planteado anteriormente nos llama mucho la atención, dada la relación que guarda con nuestro quehacer áulico, con relación al desarrollo de procesos comunicativos. Podríamos decir que la ausencia de procesos, en especial cognitivos y metacognitivos, afectan significativamente la calidad de la producción escrita. Y precisamente ha sido el detonante que nos ha llevado a la búsqueda de alternativas o posibles soluciones a una realidad que venimos observando desde nuestra práctica áulica y experiencia docente: ausencia de procesos de producciones escritas que, de alguna manera, afectan el alcance de competencias específicas de producciones escritas.

Fundamentación teórica

Como bien establece Lobato (2006), la comunicación escrita no es una mera reproducción de la lengua oral. A pesar de que ambas formas de comunicación (oral y escrita) manifiestan por lo general el mensaje en orden lineal, conforme al código lingüístico, la escritura tiene su propia dinámica y actúa de manera independiente, ya que tiene que reproducir por medio de signos los sonidos y entonación del lenguaje oral, en tiempo y espacio determinados.

Es así como la comunicación escrita, cimentada en la competencia comunicativa, requiere el desarrollo de habilidades y destrezas que contribuyan a la construcción de la escritura. Por esto, compartimos con el profesor García (2006) aquellas destrezas inherentes a la producción, entre las que destacaremos destrezas lingüísticas, léxicas, expresivas, culturales, ortográficas, pragmáticas e intertextuales. El conjunto de todas estas habilidades desarrolla la competencia comunicativa, de la cual deriva la competencia específica de producción escrita.

En efecto, insistimos en el grado de exigencias que requiere la escritura, en lo que concierne a la planificación y selección de los elementos que conforman el texto escrito, en el que el hablante tiene que recomponer la interacción del lenguaje oral y adecuarla a un contexto sociocultural, espacial y temporal a la vez. Al respecto, González es consciente de que la construcción de textos escritos se aproxima al modelo normalizado idiomático, independientemente de que el resultado sea o no informal o de que las formas de comunicación escrita estén unidas a la tradición de la comunidad a la que se pertenezca. En ese sentido, juegan un papel importante las convenciones gramaticales y textuales, así como las convenciones sociales, las normas ortográficas y de estilo, sin dejar de mencionar la adaptación a la comunicación social y a la visión de una cultura compartida. Es así como surgen los géneros y ámbitos discursivos, ante la necesidad de adaptar y dar cuenta de la diversidad social y cultural inherente a las producciones textuales y escritas, que han de ser fomentadas, para ser aprehendidas, mediante la práctica continua y cotidiana, como bien señala Kaufman (2009): "Los niños aprenden a componer textos, leyendo y escribiendo textos".

Diversos autores, entre ellos Daniel Cassany, han mostrado interés hacia los procesos de escritura y al mismo tiempo han formulado varias teorías con la finalidad de explicar esta acción comunicativa e intelectual, manifestada en diversas disciplinas. Es así como las teorías inherentes al proceso de producciones escritas pueden ser caracterizadas con facilidad, dada su procedencia o tipo de influencia.

Metodología

El presente proyecto está basado en un enfoque de carácter cualitativo. En el mismo se pretende describir la participación de los estudiantes en el proceso de sus producciones escritas.

En cuanto a las técnicas de recogida de datos o medios empleados para recolectar la información se utilizaron las siguientes:

- Entrevistas a estudiantes:

Estas entrevistas serían realizadas en tres momentos, para así garantizar el desarrollo de procesos sistemáticos de la producción.

Primer momento: el inicio, donde serán tomados en cuenta aspectos relativos a la situación comunicativa del futuro discurso.

- ¿Qué escribes en estos momentos?
- ¿En qué genero discursivo se enmarca tu escrito?
- ¿Qué tipología textual prevalece en tu escrito?
- ¿Quién es el destinatario de tu producción?
- ¿Con qué intención comunicativa escribes?

Segundo momento: el desarrollo, relativo a los componentes lexicales y estructurales del discurso

- ¿Qué nivel de lengua se destaca en tu producción? ¿Por qué?
- ¿Qué voces involucras en tu discurso?
- ¿Cuál es la temática general de tu producción?
- ¿Cuál es la idea central para plantear en tu escrito?
- ¿Qué ideas secundarias incluirás en tu producción?
- ¿Qué fuentes estás consultando?; ¿Qué otras fuentes piensas consultar?

Tercer momento: finalización, a modo de reflexión acerca de los procesos de redacción desarrollados durante la producción del texto escrito.

- ¿Qué procesos sistemáticos vas desarrollando durante los procesos de redacción?
- ¿Qué logros has experimentado?
- ¿Con qué dificultades te has encontrado? ¿Cómo vencerlas?

- Registro anecdótico del estudiante:

Consiste en un diario reflexivo en base a las producciones del estudiantado.

- Registro del docente:

Con este registro el docente pretende tener en cuenta los resultados de los estudiantes, tanto en sus logros como en sus debilidades

Resultados

Los resultados de esta experiencia giran en torno a la aplicación de tres elementos fundamentales para el alcance de la competencia específica de producciones escritas. Son estos elementos las estrategias, los recursos y los procesos de evaluación.

En relación con las estrategias pudimos apreciar su valor y aplicación en lo concerniente a estrategias encaminadas a la recuperación de experiencias, así como las estrategias de conocimientos elaborados o acumulados. De igual manera ha sido de mucho provecho la implementación de estrategias de inserción de maestros y alumnos, en adición a las estrategias de socialización centradas en actividades grupales. En efecto, surge una nueva visión de la escritura por parte del estudiantado, ya no se trata de una simple destreza motora para el dibujo de palabras, más bien la escritura es percibida como un acto comunicativo para la resolución de problemas, al servicio de la comunicación.

En cuanto a los recursos para el aprendizaje fueron considerados los que favorecen el desarrollo de competencias y que a su vez ayudan a organizar el conocimiento y dan soporte al desarrollo de procesos educativos dinámicos y participativos.

Definitivamente, los medios y recursos para el aprendizaje constituyen una herramienta de primer orden dentro de un enfoque por competencias, debido al carácter práctico de este enfoque, centrado en el saber hacer, que a su vez hace referencia al conocimiento procedimental. Es por ello por lo que se hace necesario la diversificación de recursos conscientes y planificados que favorezcan un verdadero y auténtico aprendizaje significativo.

En lo concerniente a la evaluación, la hemos asumido como un proceso sistemático y continuo de recogida de informaciones relevantes con la finalidad de que los actores del proceso educativo reconozcan y aprecien la eficacia de la enseñanza y la calidad

de los aprendizajes. En ese sentido, nos hemos apropiado de instrumentos y medios acordes a la competencia objeto de desarrollo, en contextos similares a situaciones reales que habrá de enfrentar el estudiante. Así, también hemos procedido a evaluar, sobre todo, procedimientos, valores y actitudes, además de hechos y conceptos. En ese sentido, acudimos a la búsqueda de estrategias de aprendizaje que sirvieron a la vez como estrategias de evaluación, tales como:

- Observación de aprendizaje y/o registro anecdótico
- Portafolios
- Diarios reflexivos de clase
- Entrevistas
- Ensayos, trabajos prácticos…
- Resolución de problemas
- Pruebas de situaciones reales, entre otros.

Con el propósito de rectificar e incidir en la mejora del aprendizaje, el error ha tenido un resultado constructivo y oportuno para propiciar la reflexión y metacognición tanto del estudiante como del docente.

Conclusiones

Con esta propuesta, apostamos a un estudiantado capaz de asumir, con criterios claros y definidos, los procesos inherentes al desarrollo de competencias de producciones escritas. Y de este modo borrar esa percepción negativa que se tiene de la escritura, que la mayoría de las veces es vista como una obligación, imposición y castigo. Estamos convencidos de que, si se aplicaran los métodos y las técnicas propuestas, es casi seguro que iremos transformando esa cultura en contra de los procesos de escritura.

Esperamos que la aplicación de esta propuesta favorezca los espacios destinados a la comunicación, independientemente de los cursos de Lengua Española, ya que el desarrollo de competencias de producciones escritas no es exclusivo de un curso o una asignatura en particular. Es por esto por lo que la presente propuesta tiene un carácter transversal.

Finalmente, se espera que esta innovación impacte los métodos, las técnicas y criterios de enseñanza y así ser un aporte a la implementación del Diseño Curricular vigente, en especial al área de Lengua Española.

Referencias bibliográficas

Abdón, I. (2005) Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Bogotá, Colombia: Magisterio Editorial.

Cassany, D. (2006) Reparar la escritura. Barcelona, España: Graó.

Cassany, D. (1999) Construir la escritura. Barcelona, España: Paidós.

Diseño Curricular Nivel Secundario, (2016) Ministerio de Educación Dominicana (MINERD), Santo Domingo, República Dominicana.

García, B. (2006) Competencias comunicativas. Santo Domingo: Editorial Surco.

González, L. (2011) Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Kaufman, A. (2010). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique.

Sánchez, L. (2006) Saber Escribir. Madrid, España: instituto Cervantes.

Tobón, S. (2008) Formación Basada en competencias. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Villa, A. & Poblete, M. (2007) Aprendizaje basado en competencias. Universidad de Deusto: Bilbao.

La enseñanza temprana de la lectura y la escritura como prácticas sociales a través del desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

Nour Adoumieh Coconas

Introducción

El lenguaje le permite al ser humano tomar conciencia sobre el mundo y está estrechamente vinculado con el desarrollo del pensamiento. Desde el nacimiento, el niño es conocedor de su lengua y posee un potencial para pensar simbólicamente e interactuar con símbolos sonoros y significativos. El objetivo de esta investigación es analizar los factores intervinientes en la enseñanza temprana de la lectura y la escritura como prácticas sociales dentro de un marco constructivista. Teóricamente, el estudio se fundamentó en Dehaene, (2015), Gómez, (2016), Kaufman, (2010), Perkins (2010), Prado (2011), Solé (1999, entre otros. La enseñanza temprana incide en el desarrollo de procesos intelectuales y se convierte en un instrumento mediador de formas superiores de pensamiento. El abordaje metodológico es cualitativo y se fundamenta en el paradigma emergente (Pérez Serrano, 1998), pues se pretende hacer una reflexión crítica y ejercer una acción liberadora para destacar el valor teleológico de la lectura y escritura y así establecer su relación con otros procesos cognitivos básicos. La pesquisa se realiza en dos fases: la primera se desarrolla a través de un estudio de casos con un registro descriptivo sobre el proceso de alfabetización temprana de dos niños desde el nacimiento hasta los siete años y de una serie de registros anecdóticos ofrecidos por madres de niños preescolares y en la segunda fase, se diseña una propuesta discursiva para promover la enseñanza temprana de la lectura y la escritura en una generación multisensorial" (ETLE-GMs). La enseñanza puede ser temprana pero el aprendizaje depende del desarrollo evolutivo de cada niño. Las experiencias deben dirigirse al desarrollo del sistema sensorial, por consiguiente, los estímulos han de ser variados y acordes al tipo de inteligencia que prevalece en cada niño.

Fundamentación teórica

En la actualidad, nos encontramos frente a una generación muy estimulada desde su nacimiento, quienes además son calificados como nativos digitales. Se les atribuye esta denominación a aquellas personas que desde su nacimiento han estado rodeadas de ordenadores, videojuegos, internet, móviles y tableta (Figueroa Vera, 2011); por lo que casi siempre son capaces de acceder a la información disponible, interactuar, manipular los contenidos e incluso generar nuevas formas de tratamiento del saber. Desde esta perspectiva, se infiere que las posibilidades de crecimiento no se ubican únicamente en el campo de las competencias lingüísticas, sino van más allá y permiten desarrollar habilidades enfocadas en el trabajo de grupo, gestión de tiempo, innovación y creatividad, pensamiento crítico, toma de decisiones; es decir, la alfabetización involucra múltiples competencias. La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura se abarcan desde la construcción del conocimiento y no dependen de un ambiente escolar únicamente, sino que las situaciones cotidianas y el entorno generan más bien el marco contextual de las distintas situaciones de aprendizaje que los tutores o maestros podrían aprovechar para su implementación. Ambos procesos, lectura y escritura, son complejos y requieren de un alto compromiso cognitivo (Dehaene, 2015). Por lo tanto, su enseñanza y aprendizaje se deben dar de manera progresiva y partiendo de la estimulación, mas no de la imposición (Swartz, 2010; Pang, Muaka, Bernhardt, & Kamil, 2006).

Los defensores de la enseñanza temprana, integrantes de la corriente de aprendizaje precoz de la lectura y escritura, afirman que no hay bases psicológicas ni biológicas que justifiquen su retraso hasta los seis años. Es posible enseñar estos aprendizajes sin alcanzar el desarrollo biológico, sino a partir de la motivación e interacción con el medio. Lo más relevante es que el niño quiera aprender y comprenda la interacción de los procesos implícitos. Como bien lo plantea Kaufman (2010) a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo para ello es necesario brindar estimulación, espacio interactivo en un marco de construcción de sentido. El ambiente debe inspirar

seguridad, armonía y, por supuesto, contar con acciones lúdicas para así proporcionar un espacio físico y creativo al infante con las palabras y las imágenes. En este sentido, la formación de hábito dependerá del perfil del animador a la lectura y la escritura quien es el responsable del desarrollo de estas actividades intelectuales, de la activación de conocimientos y proporcionar posibilidades para explorar el entorno.

Perkins (2010) asegura que la comprensión es fundamental en términos de enseñanza y aprendizaje de cualquier temática y más aún si se trata de la alfabetización. Se entiende que hay comprensión cuando el individuo puede pensar y actuar a partir de lo que ya sabe y, al mismo tiempo, su pensamiento es flexible y crítico, es decir, puede ir más allá de la memorización y de la rutina además puede transferir a otros contextos lo que sabe. Al respecto Woolfolk (2010) expresa que la transferencia de los procesos cognitivos es una evidencia de aprendizaje significativo.

Metodología

El abordaje metodológico es cualitativo y se fundamenta en el paradigma emergente (Pérez Serrano, 2014), pues se pretende hacer una reflexión crítica y ejercer una acción liberadora para destacar el valor teleológico de la lectura y escritura y así establecer su relación con otros procesos cognitivos básicos. En la primera fase, la investigación de desarrolló a través de un estudio de casos con un registro descriptivo sobre el proceso de alfabetización temprana de dos niños desde el nacimiento hasta los siete años y de una serie de registros anecdóticos ofrecidos por madres de niños preescolares. El estudio de casos es un método que se emplea con mucha frecuencia en la investigación educativa, si bien es cierto que ofrece resultados particulares, descriptivos e inductivos, también es cierto que permite transferir esos mismos resultados a contextos similares extrapolando la situación. En la segunda fase, se diseña la propuesta discursiva "Enseñanza Temprana de la Lectura y Escritura para una Generación Multisensorial" (ETLE-GMs) basada en seis dimensiones para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI. Las asignaturas de Desarrollo del lenguaje y Didáctica de la Lectoescritura, de la Licenciatura en Educación Primaria, Primer Ciclo, del Instituto Superior Formación Docente Salomé Ureña del Recinto Félix Evaristo Mejía, han servido como escenario para capacitar a los estudiantes y convertirlos en mediadores a través de Jornadas de animación a la lectura realizadas en espacios públicos y que han contribuido, por una parte, a involucrarlos con las comunidades y generar situaciones dirigidas a padres y niños para fomentar el desarrollo del hábito lector desde temprano. Por otra parte, a crear en los niños el gusto y hacer que ellos le pidan a sus padres y tutores leer en familia.

Resultados

Los casos estudiados desarrollaron una conciencia fonológica a partir del primer año.

Se infiere que los juegos con sonidos de palabras y un ambiente alfabetizador estimularon a los niños en el reconocimiento de la relación grafofonética.

Ambos casos evidenciaron que para aprender a leer debían tener control sobre la habilidad lingüística productiva hablar.

Pudieron leer en términos de construcción de significados gradualmente desde los 3 años y a los 5 años su lectura abarcaba el nivel inferencial, crítico y metacognitivo mediante la activación de estrategias de comprensión lectora (Solé, 1999; Prado, 2011).

Para escribir desde la perspectiva cognitiva, los casos manifestaron que primero debían tener dominio de la lectura ya que de lo contrario la actividad escrituraria abarcaría la reproducción de palabras, no todos los componentes textuales: situación comunicativa, texto y contenido.

El aprendizaje de la lectura y escritura se fue presentando transversalmente a través de las actividades cotidianas que los niños ya habían asimilado y acomodado en su estructura cognitiva.

Como resultado, hasta el momento, ambos niños poseen dominio de las destrezas de leer y escribir. Algunas evidencias que se tienen es que han recibido diploma meritorio todos los años. Son auxiliares de lectura y escritura para sus compañeros de clases.

Han participado en un concurso nacional de cuentos infantiles en marco de la feria del libro 2019 con los cuentos El gato relámpago que por primera vez voló y la niña con cabello de libros. Este último fue el ganador del concurso cuya parte de los premios de incentivo fue la ilustración y publicación de 130 ejemplares del cuento.

Segunda Fase: "Enseñanza Temprana de la Lectura y Escritura para una Generación Multisensorial" (ETLE-GMs)

1. Interacción con el contexto: todas las situaciones de aprendizaje deben estar dirigidas al reconocimiento e interacción con la lengua escrita. Esto incluye la transversalidad y la inclusión de la lengua en distintas áreas disciplinares que se les presentan a los niños a través de problemas cotidianos que se deben resolver con creatividad.
2. Toma de conciencia: reflexión sobre la importancia de leer y escribir y generación de oportunidades de autorregulación de los procesos cognitivos.
3. Motivación: estimulación multisensorial a través de herramientas TIC para el desarrollo del aprendizaje de la lectura y escritura.
4. Mediación niños y adultos lectores: regulación y mediación de los procesos a través de la colaboración.
5. Construcción de conocimiento: activación del pensamiento crítico a través de situaciones de aprendizaje que involucren interpretación, análisis, síntesis y/o valoración de ideas. En este sentido, la interdisciplinariedad se recomienda para que el aprendizaje de la lengua se reconozca y valide por el niño como un medio de comunicación y de adquisición y construcción del conocimiento.
6. Habilidad comunicativa: todas las situaciones de aprendizaje desarrolladas deben responder a un propósito comunicativo real con una audiencia específica. Además, no basta con desarrollar un conjunto de ideas conectadas, sino también para enriquecer la situación se debe incluir una comunicación multimodal, es decir, eso que el niño ha aprendido se materializa a través de distintos formatos.

Conclusiones

- La enseñanza de estos procesos debe ir a la par de la adquisición de la lengua oral y su desarrollo depende de la motivación, estimulación temprana y del diseño de experiencias de aprendizaje por parte de padres, tutores y/o maestros.
- Las experiencias deben dirigirse al desarrollo del sistema sensorial, por consiguiente, los estímulos deben ser variados y acordes al tipo de inteligencia que prevalece en cada niño.
- Enseñar una segunda lengua es ventajoso. Estudios psicolingüísticos demuestran que el conocimiento de la lengua no dominante de una persona bilingüe se encuentra activo e influye en los tiempos de decisión en tareas de lectura, puesto que hay mayor conciencia fonológica (Dehaene, 2015).
- La estimulación temprana de la lectura y escritura tiene su fundamento teórico en los postulados realizados por las teorías Cognitiva-Psicolingüística y Perceptivo Motriz y la Neurociencia, donde se esgrimen las bondades que ofrece esta actividad para el desarrollo de otras áreas.
- Los factores que, en última instancia, determinan si el niño está preparado para comenzar su proceso de aprendizaje son: la interacción con el medio, el contacto y reconocimiento con el código escrito de su lengua desde edades tempranas y la motivación por parte del niño (intrínseca y extrínseca).

Referencias bibliográficas

Dehaene, S. (2015). Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Figueroa Vera, P. (2011). La lectura y la escritura en la educación venezolana. Una mirada desde la didáctica. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, 17, 103-114.

Gómez, A. (2016). Mejora de las habilidades comunicativas en lengua extranjera mediante el uso de herramientas TIC en alumnos de educación primaria. (Tesis). Universidad Internacional de La Rioja.

Kaufman, A. M. (2010). Leer y escribir: El día a día en las aulas. Aique.

Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E., & Kamil, M. (2006). La enseñanza de la Lectura. México, D.F.: Prácticas educativas 12.

Pérez Serrano, G. (2014). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.

Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación. Argentina: Paidós.

Prado, J. (2011). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid: La Muralla.

Solé, I. (1999). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Swartz, S. L. (2010). Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Ediciones UC.

Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. México, D.F.: Prentice Hall.

Las Adicciones: Problemática social y sus repercusiones educativas y psicológicas.

Fátima Virginia Pons Peguero y Rafael Bello

Introducción

Nuestra realidad acerca de las adicciones, es que en todo lugar público y privado, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, desarrollan comportamientos definidos como adictivos; por ejemplo, mucho tiempo a las redes, a los videojuegos, móviles y de nuevas tecnologías, y aplicaciones. De modo que en el mundo del trabajo existen cada vez más personas que dedican horas de su horario a este tipo de actividades, descuidando sus responsabilidades y sus relaciones con los compañeros, con consecuencias de pérdida de empleo; en la escuela estas adicciones ocasionan un bajo rendimiento y problemas de relaciones; en contextos familiares, o de relaciones de parejas, el alejamiento afectivo y los conflictos se hacen evidentes. Se atienden cada vez, hombres y mujeres; con comportamientos ligado a compras y al uso de tarjetas de crédito, o a la dependencia a los juegos en los casinos. Esas conductas que generan daño a sí mismo y al entorno inmediato tienen algo en común, no pueden detenerse a pesar de que las personas que lo padecen así lo deseen y que lo que se inició como un juego o una forma divertida de comportarse, se convierte en dañino, pero necesario para reducir los síntomas de abstinencia.

Estos comportamientos-problemas aumentan. No es individual o de un grupo de personas; el problema está creciendo a una velocidad tal que, algunos de estos comportamientos considerados adictivos, se consideran problemas sociales y de salud, frente a los cuales el Estado tiene responsabilidad.

Las tecnologías de la información han abierto amplios campos de posibilidades de aplicación, por lo que se puede decir que es beneficiosa y positivo. Sin embargo, su utilización también presenta riesgos y problemas en los usuarios de dichas tecnologías; esto depende de cómo se le utiliza, de las personas que la usan y de los motivos por los que la usan.

Fundamentación teórica

Cada día se hace más evidente el problema de las adicciones psicológicas. Este se aborda con frecuencia por investigadores y profesionales, sus consecuencias se conocen entre los que componen las sociedades. Berner y Santander (2012), consideran estar al frente de un nuevo trastorno que caracteriza el siglo XXI.

Concepto de adicciones psicológicas. Conjunto de comportamientos que se repiten sin que las personas puedan controlarlos. Este hecho genera sensaciones de incapacidad para manejar la situación en la que se encuentran, ya que requieren dedicarles más tiempo a estas actividades para librarse de las sensaciones desagradables que le produce el hecho de no realizarlas. Es posible que estos comportamientos los controlen de acuerdo con su propia voluntad; o les agrade desarrollarlos. Estos comportamientos, pueden ir ocupando más tiempo de lo que ellos mismos consideren conveniente, se van descontrolando y producen los efectos conocidos de la Adicción a Sustancias presentada en el DSM-IV (Manual diagnóstico y estadístico de los tratamientos mentales), de la American Psychiatric Association - APA (1994).

Se habla de adicciones comportamentales o conductuales, adicciones no convencionales, adicciones sin drogas, sin sustancias, no químicas o no tóxicas (Chóliz, 2006; Cruzado, Matos & Kendall, 2006; Echeburúa, 1999; Fernández-Montalvo & Echeburúa, 1998; Luengo, 2004; Young, 1996a). Dentro de ellas se puede reconocer una larga lista de comportamientos, entre ellos: Adicción a internet, a tecnologías, a móviles (teléfonos celulares), a los videojuegos, al trabajo, a los juegos de azar (casinos), al sexo, a redes sociales, a las compras, etc.

La instalación de estas adicciones es muy similar a las de las adicciones a sustancias, al inicio los comportamientos adictivos son controlados por consecuencias positivas, pero cuando se hacen más frecuentes y de mayor magnitud, requieren de más tiempo para desarrollar este comportamiento y terminan creando un estado de «necesidad» que hay

que satisfacer. Una especie de impulso que conduce a la realización de una conducta compulsiva (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson & Loftus, 2003).

La satisfacción de esta necesidad, gran parte de los conflictos que se producen entre los sujetos que padecen de estas conductas adictivas y su entorno se dan precisamente por estos motivos y, se hace más grave en la medida en que por desarrollar la conducta se dejan de lado una serie de conductas adaptativas y necesarias como relacionarse con los demás, comer, dormir, etc. (Cruzado, Muñoz-Rivas & Navarro 2001; Echeburúa & Corral, 1994).

Cruzado et al. (2001), indican que existen hábitos de conducta aparentemente inofensivos que pueden convertirse en adictivos e interferir en la vida cotidiana de las personas afectadas. Cualquier comportamiento normal placentero es susceptible de convertirse en una conducta adictiva si se pierde el control cuando desarrolla una actividad determinada, continúa con ella a pesar de las consecuencias adversas, muestra una dependencia cada vez mayor de esa conducta, que está precipitada por un sentimiento que puede oscilar desde un deseo moderado hasta una obsesión intensa, sufre síndrome de abstinencia si no puede practicarla y, por último, pierde interés por otro tipo de conductas que previamente le resultaban satisfactorias. (p. 98).

Metodología

En nuestro medio existe poca investigación acerca del tema, pero cada vez aumenta el interés entre los investigadores. Este trabajo es una revisión bibliográfica, conceptual y de datos empíricos sobre adicciones. Tienen que ver con tecnologías y artefactos: internet, redes, móviles, videojuegos; pero se consideran adicciones al sexo, al trabajo y a las compras.

Este tema ha generado interés entre profesionales, instituciones sociales, laborales y educativas. Se realizan reportajes para sensibilizar a las familias sobre sus consecuencias; igualmente, es analizado en foros (En Davos, Suiza, 2010), eventos académicos, de médicos, psicólogos, etc.

Se han construido cuestionarios para medir el grado de adicción a internet (Echeburúa, 1999; Lam-Figueroa et al., 2011; Young & Rogers, 1998a, 1998b). Los instrumentos para medir parten del DSM-IV para el diagnóstico, bajo el supuesto de que son equiparables (Astonitas, 2005).

Astonitas (2005) investigó con 66 estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima. Encontró datos preocupantes; en la actualidad, se ha multiplicado. Decía: «Los participantes (53.1 %) utilizan internet entre 10 y 15 horas por semana y un promedio de 14.14. El 39.4 % se conecta entre 6 y 10 veces» (p. 78). Indicaba que (93.9 %) se conecta para trabajos académicos. Hoy son diferentes, Salas y Escurra (2014) reportan que el 3 % declaran que son con propósitos académicos y aumentan en frecuencia y tiempo. Astonitas (2005) encuentra datos, que dejan actividades recreativas por internet «El síntoma es pasar más tiempo del planeado (68.2 %). El segundo síntoma, es decir, 'solo unos minutos más' y no poder cortar (65.2 %)» (p. 80).

Dentro de la investigación actual, internet es una puerta a un conjunto de aplicaciones y de navegación, así un adicto a internet, puede ser adicto a las redes sociales, a videojuegos, a las compras, al cibersexo y a todas ellas.

Resultados

La adicción a internet irrumpe en paralelo con el desarrollo de las tecnologías de la información, ellas han cambiado la forma como se recogen datos y se accede al conocimiento, y la forma como la gente se comporta e interpreta el mundo. Usuarios de esta herramienta tecnológica suelen permanecer mucho tiempo conectados, se requiere evaluar cómo esta tecnología afecta su conducta, pensamientos, relaciones y su capacidad de control en el uso y dedicación.

Luengo (2004) considera los siguientes criterios:

- Cambios en los hábitos de vida para tener más tiempo para conectarse.
- Disminución de la actividad física.
- Descuido de la salud a consecuencia de la actividad.
- Evitación de las actividades importantes con el fin de disponer de mayor cantidad de tiempo conectado.
- De privación o cambio en el sueño con el fin de disponer de más tiempo en la red.

- Disminución de la sociabilidad que tiene con la pérdida de amistades.
- Negligencia respecto a la familia y amigos.
- Rechazo a dedicar tiempo extra en actividades.
- Deseo de más tiempo frente al ordenador.
- Negligencia respecto al trabajo y las obligaciones (p. 27).

En Latinoamérica existen pocos trabajos al respecto.

Los resultados muestran que, no se ha hallado instrumentos para medir este comportamiento con población de República Dominicana.

Pero, en muchos casos, desarrollan la actividad laboral de forma tal que generan sufrimiento para sí mismos, para sus compañeros de trabajo o para sus familiares; se aíslan, desarrollan problemas emocionales y trastornos psicológicos. Este comportamiento se produce en un contexto en el cual las empresas exigen de sus trabajadores, un compromiso mayor, más horas de dedicación, más involucramiento y disponibilidad.

Fernández-Montalvo y Echeburúa (1998) plantean que la investigación de este fenómeno se ha dado en diferentes países del mundo, en Latinoamérica se encuentran muy pocos de ellos y en Rep.Dom., no se ha encontrado antecedentes de investigación sobre el tema.

Pero el problema tiene relación en como los ambientes laborales (la cultura organizacional), las motivaciones y expectativas económicas y de ascenso de los trabajadores, con aspectos relacionados con la personalidad y otros como la autoestima y los complejos de inferioridad, así como la depresión y otros síntomas suelen estar correlacionando con la adicción.

Es importante dejar establecido que las adicciones que se han planteado no son las únicas, existen otras como las adicciones a los juegos, que como comportamiento se puede apreciar entre apostadores, a los resultados del fútbol, a las máquinas tragamonedas y a las cartas.

Muchos de estos comportamientos están tan arraigados entre la gente, que se ven como «naturales»; el común de las personas lo toma como «diversiones sanas», como pasatiempos y no ven los peligros que enfrentan; cuando se dan cuenta de ellos a veces ya han perdido recursos económicos, tienen problemas familiares y de salud personal.

Resulta muy importante, apoyar la investigación y la publicación de los estudios que se realizan será de utilidad para evaluar la real dimensión del fenómeno de las adicciones psicológicas y servirá además para desarrollar programas de prevención y promoción de la salud.

Conclusiones

1. Las adicciones psicológicas no han sido clasificadas como trastornos psicológicos, existen evidencias empíricas que demuestran que el problema existe y que cada vez se hace más relevante estudiarlo, prevenirlo.
2. De las adicciones psicológicas mencionadas, el DSM-III reconoce al juego patológico o la ludopatía como un trastorno.
3. En la práctica, se considera este tipo de adicciones, independientemente. Se diseñan y enseñan a nivel universitario programas de tratamiento y de prevención.
4. Las adicciones psicológicas, sus características, los síntomas de abstinencia, tolerancia, comportamiento impulsivo, de control, los problemas emocionales, aislamiento social y familiar, etc.
5. Investigaciones abordan los problemas del uso de internet. Se puede encontrar adicciones al teléfono, las redes sociales, los videojuegos, a compras, al sexo, etc.
6. Cualquier comportamiento que se mantiene por reforzamiento positivo, puede llegar a ser adictivo.
7. Las adicciones son problemas de salud: pero, también económicos y relacionados con cuestiones de moral pública.
8. En Rep. Dominicana la investigación es muy incipiente, es necesario construir o adaptar instrumentos para evaluar o medir datos que informen cómo se presentan y desarrollan y prevenir.
9. Existen muy pocos espacios para estudiar y afrontar las adicciones, se han limitado a las adicciones a sustancias.

Referencias bibliográficas

APA - American Psychiatric Association (1994). DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson

APA - American Psychiatric Association (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V. Washington DC: Author.

Astonitas, L. M. (2005). Personalidad, hábitos de consumo y riesgo de adicción al Internet en estudiantes universitarios. Revista de Psicología de la PUCP, vol. XXIII, 1.

Castañeda, E. (2010). Adicción al trabajo (workaholism). Patología psicosocial del siglo XXI. Salud de los Trabajadores, 18(1), 57-66.

Escurra, M. & Salas, E. (2014). Construcción y validación inicial del Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS). Liberabit, 20(1), 73-91.

Herrera, M. F., Pacheco, M. P., Palomar, J. & Zavala, D. (2010). La adicción a facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. Psicología Iberoamericana, 18(1) , 6-18.

Luengo, A. (2004). Adicción a internet: conceptualización y propuesta de intervención. Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual, 2, 22-52.

Navarro, A. A. & Rueda, G. E. (2007). Adicción a internet: Revisión crítica de la literatura. Revista Colombiana de Psiquiatría, 36(4), 691-700.

Salas, E. & Escurra, M. (2014). Uso adictivo de las redes sociales en estudiantes universitarios limeños. Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 3(1), 75-90.

Análisis de la enseñanza de la antropología y la pedagogía de la criticidad: necesidad de un enfoque pragmático que incida en el conocimiento y valoración de la identidad nacional. ISFODOSU 2017-2018.

Maria Montero Lajara

Introducción

Dentro del marco de la educación de calidad y el empoderamiento de competencias que permitan una mejor y más sana convivencia, en atención a las competencias transversales relacionadas con la identidad y la diversidad y en aras de un óptimo desenvolvimiento profesional, en lo que respecta al manejo de contenidos de forma teórico práctica, para beneficios de una sociedad culturalmente plural, se hace necesario dotarnos del conocimiento uso e implementación de novedosas y motivadoras estrategias, actividades recursos de enseñanza aprendizaje, formas evaluadoras que permitan la adquisición y desarrollo de habilidades que responda a las necesidades socioculturales. Los conflictos y las tensiones seguirán presidiendo la escena mundial y la nacional si la tolerancia, si la degradación del hombre no desaparece, se impone el respeto de los pueblos la valoración de nuestra cultura en sentido general, no podemos ser muy dominicanos para algunas cosas, mientras destruimos nuestro país, con nuestras incontables prácticas poco decorosas, la identidad nacional debe manifestarse, no solamente cuando se habla de Haití, no obstante la historia que nos une en acontecimientos no tan afortunados, la identidad nacional requiere de mucho más, de solidaridad entre nosotros cuando cuidamos de la salud de los más desposeídos, cuando cuidamos de nuestro patrimonio, tangible e intangible cuando luchamos por las injusticias, cuando nuestras acciones apuntan a eliminar la exclusión, cuando la inclusión es una meta de todos, cuando en ninguna mesa falte el pan, cuando sea una prioridad crear las condiciones para que nuestros jóvenes no caigan en el vacío de no saber qué hacer con su existencia y caigan en lo peor, entonces estaremos hablando de identidad nacional que ha de forjarse de manera primordial en la escuela.

Fundamentación teórica

El abordaje de los contenidos en la asignatura de antropología, las estrategias metodológicas, actividades, los recursos implementadas en el espacio áulico y fuera de él, los instrumentos de evaluación y los tipos de evaluación utilizados pueden incidir en el desarrollo de competencias ético-ciudadanas que favorezcan el reconocimiento de la diversidad y los aportes multiculturales tanto en el genotipo como el fenotipo que han determinado nuestra identidad nacional. El triunfo de la candidata de Punta Cana, Clauvid Dály, como Miss República Dominicana para Miss Universo 2019, ha desatado indignación y un gran debate dentro de la población dominicana. La reacción adversa tras la elección de la ganadora del certamen se justifica atendiendo a que ella no representa la belleza que caracteriza a la mujer dominicana. Incluso se la ha tildado de haitiana (como si ser haitiana fuese un pecado) poniendo en duda su origen dominicano.

Isabel Cantón Mayo afirma que, si un centro educativo se cierra a las interrogaciones, al aprendizaje y se asienta sobre las rutinas, repetirá inevitablemente los mismos errores: "Si nos entregamos a la inercia, es posible que estemos navegando a la deriva o, lo que es más grave, hacia el abism (...). Las escuelas tienen que aprender (…). La escuela, tiene, pues, que enseñar".

Y debe orientar sus pasos hacia una antropología de la convivencia.

OBJETIVO GENERAL.

Reconocer el papel e importancia de la antropología en el reconocimiento de nuestra identidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar los métodos de enseñanza de la antropología implementados por los docentes con estudiantes de formación para Secundaria, periodo 2017_2018.
2. Describir las estrategias actividades implementadas en la enseñanza de la antropología con estudiantes de formación para Secundaria, periodo 2017_2018.
3. Caracterizar los recursos utilizados en la enseñanza de la antropología con estudiantes de formación para Secundaria, periodo 2017_2018.

4. Analizar los instrumentos utilizados para la evaluación de la antropología con estudiantes de formación para Secundaria, periodo 2017_2018.
5. Analizar los tipos de evaluación que se aplican para evaluar la antropología con estudiantes de formación para Secundaria, periodo 2017_2018

TEORÍA.

Enfoque pragmático:

Pragmático es un término de origen griego "pragmatikus" y latín "pragmaticu", que significa ser "práctico." ... Por otro lado, el pragmatismo es una doctrina filosófica que adopta como criterio la utilidad práctica, identificando lo verdadero con lo útil.

Xenofobia:

El término xenofobia proviene del concepto griego compuesto por xénos ("extranjero") y phóbos ("miedo"). La xenofobia, por lo tanto, hace referencia al odio, recelo, hostilidad y rechazo hacia los extranjeros.

RACISMO:

Todo racismo entraña xenofobia, pero no a la inversa: cuando alguien de raza ajena al grupo alcanza niveles económicos altos, el racismo hacia él se debilita o desaparece, decimos que el rechazo o discriminación por razones de nivel económico estaba solapada con una forma de racismo que era más débil que la propia discriminación económica o de clase, tan frecuente en el interior de las sociedades o grupos (Tonner, 2002).

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno, se caracteriza por ser inductiva, flexible, holística.

TÉCNICAS:

INVESTIGACIÓN DE CAMPO:

Observación será participante y no participante.

LOS INSTRUMENTOS:

Encuesta, cuestionario, serán diseñados y aplicados por el propio investigador para asegurar la validez y confiabilidad de estos.

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA.

El muestreo cualitativo, así como en el enfoque cuantitativo se define una muestra que permita recoger y representar una población para su estudio y análisis, en el enfoque cualitativo también se define un tipo de muestra llamada cualitativa, que conforma las unidades de análisis o los casos que pueden ser estudiados.

El universo de estudiantes es de 50, de forma aleatoria simple, tomamos 5 estudiantes de 5 secciones, para un total de 25, que equivale a un 50% con relación al universo a los cuales se le aplicó el instrumento.

La cantidad de la población de docentes es de tres (3), con la cual se trabajó en totalidad.

Para la muestra aleatoria simple de la población estudiantil se utilizó la fórmula de Fisher y Navarro (1996). Un nivel de confianza de un 95% y un error de 5%.

Resultados

Hoy día existen una gama de estrategias, actividades, de recursos, de instrumentos de evaluación, novedosas que facilitan el aprendizaje de la antropología y, por ende, el estudio de los seres humanos de manera general y específica (en este caso el origen y evolución sociocultural del dominicano).

Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. En cuanto a las estrategias los estudiantes dicen: clases prácticas, actividades grupales (estudio y trabajo en equipo). A la misma pregunta los docentes contestan: clases

prácticas, actividades individuales (estudio y trabajo autónomo), actividades grupales (estudio y trabajo en equipo).

Desde el punto de vista epistemológico, la antropología sociocultural es la disciplina encargada del estudio de la cultura y se halla integrada, a su vez, en el sistema de las ciencias humanas y sociales. La utilización del método comparativo en antropología se halla íntimamente unida a la evolución de la disciplina.

En relación con los métodos que se implementaron en el aula en la enseñanza de la antropología, los más usados según los docentes son los métodos comparativos y el de análisis, en cambio los estudiantes dicen que son el explicativo comparativo y descriptivo.

Con relación a los recursos usados en el aula, los docentes responden que Google, Wikipedia, Libros de texto; a esa misma pregunta los alumnos responden Internet, Google, Wikipedia.

En cuanto a los instrumentos que fueron aplicados en la evaluación los docentes contestaron: El reporte, Mapa Mental, El Debate. Los estudiantes contestaron Reporte, El Debate.

Con relación a los tipos de evaluación, tanto los docentes como los estudiantes contestaron: Heteroevaluación, evaluación continua, evaluación escrita.

En cuanto a si conocen el concepto de antropología los docentes: si contestaron todos.

En cuanto a si conocen el concepto de antropología los docentes dijeron que todos, coincidentemente con los estudiantes.

Con relación a la importancia de los conocimientos de antropología para el conocimiento de nuestra identidad, la mitad no está convencido de esa importancia.

En sus enfoques antropológicos, si asocia ancestros a identidad, todos los maestros dicen asociarlo.

En cuanto a la importancia de los conocimientos de antropología para el conocimiento de nuestra identidad, todos coinciden en la importancia. El concepto de identidad es importante para las Ciencias Sociales. La categoría de identidad, estos últimos años está tomando fuerza en el ámbito académico de la Ciencias Sociales, por su amplio significado y conceptualización, lo cual para los "cientistas" sociales sirve para poder entender la importancia de estudios de los fenómenos socioculturales, pues engloba una serie de categorías y nociones de la cultura (material y cognitivas), precisamente en este ámbito toma mayor énfasis, para la antropología cómo entender la cultura en sus diferentes niveles y las identidades, en efecto, identidad o identidades, tiene estrecha relación con la cultura.

Conclusiones

Concluimos decidiendo que los docentes deben trabajar la antropología orientada al fortalecimiento de nuestros orígenes, al conocimiento de nuestros ancestros, y de la diversidad étnica y cultural que nos caracteriza, actualizar la metodología, innovar las estrategias de enseñanza aprendizaje, usar los recursos apropiados.

Para la enseñanza de la antropología, para que los aprendizajes sean significativos y menos memorísticos y que sirvan para entender mejor la sociedad y mejorar las relaciones y la convivencia humana.

Los resultados recogidos a través de la aplicación de los instrumentos refleja que puede ser mejorada, actualizada en términos pedagógicos y orientados al conocimiento de nuestra identidad nacional.

El conocimiento de la identidad nos conduce a la genealogía, a saber quiénes fueron nuestros antepasados, quién soy, de dónde vengo. Conocer de dónde venimos como sociedad local para valorar lo que somos y reforzar a nivel colectivo es clave fundamental para conservar la identidad cultural de un pueblo.

Nuestra personalidad está influenciada por la herencia genética y por los factores ambientales a los que estamos expuestos, como por ejemplo d+onde nos criamos, con quiénes interactuamos y todos los aspectos externos que hacen parte de nuestra vida, describir hechos que marcaron la vida de nuestros ancestros.

Referencias bibliográficas

Cragnolino, E. (2000). La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa. Cuadernos de antropología social, (12).

Díaz, A. S. (2005). Los valores de los maestros en formación. Pedagogía y saberes, (23), 29-38.

García Abadía, Constanza; Montero Vargas, René. 2015. Articulación entre la Teoría Antropológica (TAD) y la Interacción Didáctica: una propuesta para la educación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje en la Universidad Nacional Abierta ya Distancia– UNAD.

González, A.J.H. (2007) Aportes de la antropología pedagógica la formación y a la enseñanza. Antropología pedagógica, formación, enseñanza didáctica, pedagogía de la alteridad, curriculum y didáctica.

Hernández Caridad y del Olmo Margarita. (2005) Journal of social psichology, January. Antropología en el aula para una sociedad multicultural, se trata de una propuesta didáctica, secuenciada por niveles y ciclos educativos, enfocada desde la antropología como perspectiva valida a la hora de elaborar conceptos y herramientas para ensenar en aulas con un alumnado cultural y socialmente diverso.

López, J. M. T. (2008). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia. Netbiblo.

Comprensión del concepto de ser vivo en la infancia: un estudio de los dibujos que niños y niñas de España y República Dominicana crean sobre el mundo vegetal.

Raquel Muguerza Olcoz

Introducción

Variadas investigaciones han demostrado que desde edades muy tempranas tenemos una concepción sobre el bien o el mal de nuestras acciones sobre el mundo natural que nos rodea, el medioambiente, depende de si estos actos tienen efecto sobre los seres vivos que no se correspondan con los seres humanos, el pensamiento biocéntrico, y está relacionado con el concepto que tenemos de ser vivo en la niñez, mientras que otros estudios apoyan que es independiente. Este proyecto de investigación analiza los dibujos de una muestra de 140 niños de entre 4 y 8 años de España y República Dominicana sobre el tema de la vida vegetal y su conocimiento del concepto de ser vivo. Se utilizan dos tipos de pruebas: una tarea para analizar el nivel de comprensión del concepto de seres vivos y una actividad de dibujo libre sobre el mundo vegetal. Los datos que se obtendrán esperan apoyar estudios previos sobre el modo en el que evoluciona el pensamiento medioambiental y moral durante la primera etapa de la niñez y favorecerá el desarrollo y progreso en métodos de estudios del pensamiento infantil a través de sus dibujos.

Fundamentación teórica

Desde la investigación pionera de Piaget sobre surgimiento temprano del concepto de ser vivo (Piaget, 1929), ha ido creciendo constantemente el interés en cómo los niños pequeños ganan comprensión de las diferencias entre entes animados e inanimados (Solomon y Zaitchik, 2011).

En este sentido, la última investigación proporciona evidencias de que el marco conceptual básico para diferenciar los seres vivos y no vivos parece aparecer durante el desarrollo, antes que el pensamiento temprano (Margett y Witherington, 2011). Sin embargo, también es un hecho que a los niños pequeños a menudo les resulta difícil atribuir el estado de vida a las plantas (Anggoro, Waxman y Medin 2005; Gatt et al., 2007; Leddon, Waxman y Medin 2009; Leddon, Waxman y Medin, 2011; Opfer y Siegler, 2004) y, también, que la noción de ser vivo resulta desarrollarse gradualmente; en primer lugar otorgando un Estado de "ser vivo" para los seres humanos; después, a los animales y, eventualmente, a las plantas (Yorek, Sahin y Aydi, n 2009). Por otra parte, niños pequeños también muestran dificultades en la comprensión de que entidades móviles, por ejemplo, agentes atmosféricos (el sol y las nubes) y (vehículos, motos) son seres no vivos (Carey, 1985).

Desde un punto de vista metodológico, la investigación con respecto al proceso del surgimiento del concepto de ser vivo, incluido cómo los niños pequeños adquieren la comprensión de que las plantas son entidades vivientes, ha sido estudiado extensamente analizando las explicaciones orales de los niños y sus respuestas conductuales a diferentes estímulos (Fancovicova y Prokop, 2011).

Se cree que las actividades de dibujo son una opción valiosa para alentar a los niños a expresar sus pensamientos, especialmente en el caso de niños pequeños que encuentran dificultad para expresarse oralmente (Holliday, Harrison y McLeod, 2009; Blanco y Gunstone, 1992). Más aún, resulta interesante como la información recopilada sobre la comprensión de los niños a través de imágenes muestra que las actividades se adaptan mejor a las representaciones internas de las personas. Esto se explica en parte por el hecho de que las tareas de dibujo evitan que los niños se sientan limitados por la necesidad de unir sus respuestas a respuestas convencionales (Rennie y Jarvis, 1995) y, también, porque se cree que los dibujos son un espejo en forma de imagen del desarrollo representativo de un niño (Cherney et al., 2006) y un reflejo de su interior mundo (Malchiodi, 2012). En relación con esto, se considera que, al dibujar, los niños reconstruyen su pensamiento y representan sus propias imágenes mentales (Salmon y Lucas, 2011).

De acuerdo con el marco presentado, la presente investigación tiene como objetivo relacionar las representaciones de los niños pequeños con su nivel de comprensión sobre la noción de los entes vivos. Más específicamente, este estudio persigue poner en perspectiva los diferentes niveles de comprensión que expresan los niños con respecto a la distinción correcta entre ser vivo y ser inanimado con el contenido de sus representaciones sobre el tema del mundo vegetal.

Metodología

Muestra

La muestra que se estudiará en este proyecto investigación será de 140 niños y niñas, 70 de España y 70 de República Dominicana. Esta se divide en un grupo de niños y niñas 4 y 5 años (último curso de Educación Infantil) que representará el 50% de la muestra, 35 en España y 35 en República Dominicana y 70 niños y niñas 6 y 8 años (primer curso de Educación Primaria), el otro 50% por igual.

Por último, se determinará una proporción equitativa de niños y niñas lo más similar posible. Las edades con las que se trabajará estarán repartidas por mitad entre el último curso de Educación Infantil, niños de 4 a 5 años y el primero de Educación Primaria, niños de 6 a 8 años.

Pruebas y procedimientos estadísticos.

El procedimiento que seguirá para desarrollar la investigación es el siguiente: toma de contacto con los directivos de los diferentes centros escolares y propuesta del proyecto de investigación que se aplicará, tanto al profesorado como a la dirección académica y repartir y recaudar los permisos impresos y firmados por las diferentes autoridades educativas y la familia de cada alumno evaluado.

Recogida de datos. Este procedimiento se desarrollará en el interior de la clase o en un lugar contiguo a esta (si el docente lo prefiere) y dentro del horario normal escolar. Este proceso se realizará llevando a cabo entrevistas individualizadas a cada niño o niña de la muestra. Cada entrevista durará alrededor de quince minutos. En este proceso se llevarán a cabo "living/ non-living distinction test" propuesto por Leddon, Waxman y Medin (2009), environmental judgment test propuesto por Hussar y Horvath (2011) y un dibujo libre sobre el tema del mundo vegetal con su consecuente análisis.

Resultados

El proyecto de investigación conecta el tipo y frecuencia de artículos que los niños representan en el tema de plantas con el grado que demuestran con respecto a la correcta distinción entre vivir cosas y entidades inanimadas. En definitiva, el interés de este estudio está conectado para el desarrollo de procedimientos de investigación basados en el examen de la imagen pictórica de los niños pequeños, producciones como un medio a través del cual los investigadores y los docentes podrían seguir el proceso de captar el concepto de los seres vivos al principio de la infancia.

Este proyecto de investigación trata de proporcionar información y datos que permitan respaldar la concepción de que el juicio medioambiental a temprana edad, la manera en la que en la infancia juzgamos la conducta y las acciones de las personas hacia el medioambiente, lo que se encuentra íntimamente relacionado con la moralidad y a las emociones y el afecto y, como resultado de esto, ocurre muy pronto en el proceso desarrollo y desvinculado del desarrollo conceptual el cual estaría vinculado con la capacidad de diferenciar y comprender qué es un ser vivo y uno inerte.

Los datos que se obtendrán esperan apoyar estudios previos sobre el modo en el que evoluciona el pensamiento medioambiental y moral durante la primera etapa de la niñez y favorecerá el desarrollo y progreso en métodos de estudios del pensamiento infantil a través de sus dibujos.

Conclusiones

La investigación se encuentra en pleno desarrollo por lo que todavía no se ha llegado a ninguna conclusión.

Referencias bibliográficas

Anggoro, F. K., S. R. Waxman, and D. L. Medin. 2005. The Effects of Naming Practices on children's Understanding of Living Things. Paper Presented at Proceedings of the Twenty-Seventh Annual Meeting of the Cognitive Science Society.

Barman, Charles R., Mary Stein, Shannan McNair, and Natalie S. Barman. 2006. Students' Ideas about Plants & Plant Growth. The American Biology Teacher 68 (2) (02/01; 2013/04): 73–79.

Carey, Susan. 1985. Conceptual Change in Childhood. Cambridge, MA: MIT Press

Cherney, Isabelle D., Clair S. Seiwert, Tara M. Dickey, and Judith D. Flichtbeil. 2006. Children's Drawings: A Mirror to Their Minds. Educational Psychology 26 (1) (01/01; 2013/04): 127–142.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for

nominal scales. Educational and Psychological Measurement, 20, 37-46.

Dubé, J.E. (2008). Evaluación del acuerdo interjueces en investigación clínica. Revista Argentina de Clínica Psicológica, XVII, 75-80.

Ergazaki M, Andriotou E (2010) From forest fires and hunting to disturbing habitats and food chains: Do young children come up with any ecological interpretations of human interventions within a forest? Res Sci Educ 40-187.

Fancovicova, Jana, and Pavol Prokop. 2011. Children's Ability to Recognise Toxic and Non-Toxic Fruits. EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education 7 (2) (05/00): 115–120. http://www.eric.ed. gov/ERICWebPortal/ detail?accno=EJ926530.

Gatt, Suzanne, Sue Dale Tunnicliffe, Kurtsten Borg, and Katya Lautier. 2007. "Young Maltese Children's Ideas about Plants." Journal of Biological Education 41 (3): 117–122.

Hadzigeorgiou, Yannis, Barbara Prevezanou, Mary Kabouropoulou, and Manos Konsolas. 2011. "Teaching about the Importance of Trees: A Study with Young Children." Environmental Education Research 17 (4): 519–536.

Hannust, Triin, and Eve Kikas. 2010. "Young Children's Acquisition of Knowledge about the Earth: A Longitudinal Study." Journal of Experimental Child Psychology 107 (2): 164–180.

Holliday, Erin L., Linda J. Harrison, and Sharynne McLeod. 2009. "Listening to Children with Communication Impairment Talking through Their Drawings." Journal of Early Childhood Research 7 (3): 244–263.

Köse, Sacit. 2008. "Diagnosing Student Misconceptions: Using Drawings as a Research Method." World Applied Sciences Journal 3 (2): 283–293.

Leddon, Erin M., Sandra R. Waxman, and Douglas L. Medin. 2009. "Unmasking "Alive": Children's Appreciation of a Concept Linking All Living Things." Journal of Cognition and Development 9 (4): 461–473.

Leddon, Erin M., Sandra R. Waxman, and Douglas L. Medin. 2011. "What Does It Mean to Live and Die? a Cross-Linguistic Analysis of ParentChild Conversations in English and Indonesian" British Journal of Developmental Psychology 29 (3): 375–395.

Losh, Susan C., Ryan Wilke, and Margareta Pop. 2008. "Some Methodological Issues with "Draw a Scientist Tests" among Young Children." International Journal of Science Education 30 (6): 773–792.

Malchiodi, Cathy A. 2012. Understanding children's Drawings. Guilford Press.

Margett, Tessa E., and David C. Witherington. 2011. The Nature of preschoolers' Concept of Living and Artificial Objects. Child Development

Margett, Tessa E., and David C. Witherington. 2011. The Nature of preschoolers' Concept of Living and Artificial Objects. Child Development.

Morse DT (1999). MINSIZE2: A computer program for determining effect size and minimum sample size for statistical significance for univariate, multivariate, and nonparametric tests. Educational and Psychological Measurement, 59(3): 518-531.

Un algoritmo para aproximar funciones continuas mediante sucesiones polinomiales crecientes.

Felipe De Jesús Cordero González

Introducción

Uno de los teoremas centrales en el análisis real es el teorema de Stone-Weierstrass (Rivlin,1981), que sirve como una herramienta esencial para la prueba de varios otros resultados en el análisis matemático. Entre esos resultados está la existencia de una sucesión de los polinomios que convergen uniformemente a una función continua. En esta presentación se propone una ligera variación del teorema de Stone-Weierstrass, donde, en lugar de polinomios arbitrarios, se busca una sucesión de polinomios crecientes, proporcionando una prueba alternativa de la convergencia uniforme de polinomios aproximantes.

Fundamentación teórica

Recordemos que el Teorema de Stone-Weierstrass nos dice que si f es una función real y continua definido en un intervalo [a, b], entonces existe una sucesión de polinomios reales Pn que convergen uniformemente a f en [a, b]. Aunque el teorema es fundamental en otras áreas del análisis resulta algunas veces difícil de aplicar por el carácter profundamente teórico del mismo.

Al considerar una variación de la prueba clásico del teorema de Stone-Weierstrass, se puede elegir una sucesión de polinomios crecientes que convergen uniformemente a la función continua dada, sin ninguna otra restricción.

Los polinomios de Bernstein (Lorentz,1953) permiten aproximar una función continua f en un intervalo cerrado y acotado [a, b]. Estos polinomios, además de ser centrales en la prueba del teorema de aproximación de Stone-Weierstrass, nos proporciona una herramienta útil para construir la sucesión de polinomios que convergen uniformemente a la función dada. Los polinomios básicos de Bernstein son herramientas numéricas útiles porque se definen fácilmente y pueden calcularse rápidamente en los sistemas informáticos mediante una fórmula iterativa.

Metodología

Sin perder generalidad, el estudio se centrará en la aproximación de una función f definida en el intervalo particular [0, 1]. Se irán eligiendo polinomios adecuadamente dentro del rango de convergencia, garantizado por el teorema de Stone-Weierstrass, que estén delimitados desde arriba y abajo por otra sucesión de funciones continuas, de tal manera que se garantice así la convergencia uniforme. La definición de los polinomios básicos de Bernstein mediante una fórmula de recurrencia que los genere, y con otras propiedades adicionales, proporciona un algoritmo muy eficaz y eficiente para encontrar la sucesión creciente de polinomios de Bernstein que convergen a una función continua dada en [0,1]. Por último, se hará uso del software Matlab (Matlab,2014) para probar nuestro algoritmo y poderlo aplicar a algunos ejemplos.

Resultados

Los polinomios de Bernstein se utilizarán para proporcionar un algoritmo, que se llamará "Aproximación creciente de Bernstein", para construir explícitamente una sucesión creciente de polinomios de Bernstein que convergen uniformemente a una función continua dada.

Con el fin de medir el ámbito de acción del algoritmo "Aproximación creciente de Bernstein" se aplica a varios ejemplos en los que las funciones además de la continuidad tienen características adicionales que pueda dificultar la eficiencia del método.

En el primer ejemplo consideraremos una función continua que no es diferenciable en al menos un punto (una curva con pico). En el segundo ejemplo consideraremos una función diferenciable con derivada acotada (una curva suave) y finalmente en el tercer ejemplo, aproximaremos una función diferenciable con derivada fuerte (una curva con una fuerte variación).

Al utilizar la visualización gráfica de Matlab se podrá observar la eficiencia del algoritmo confirmando su utilidad y versatilidad.

Conclusiones

Hemos presentado una variación del teorema clásico de Stone-Weierstrass, al considerar una sucesión de polinomios crecientes que convergen uniformemente a una función continua dada. La prueba del teorema nos permitió desarrollar un algoritmo, que llamamos Aproximación creciente de Bernstein, para encontrar una sucesión creciente de polinomios de Bernstein que convergen uniformemente a una función continua dada en [0, 1]. El algoritmo es aplicable a cualquier sistema informático de manera muy eficiente.

Referencias bibliográficas

Borrell G., Nogueras I., (2008) Introducción Informal a MATLAB y OCTAVE. Recuperado de: http://forja.rediris.es/ o webserver.dmt.upm.es/media/files/cursomo.pdf

García J., Rodríguez J., Brazález A., (2001) Aprenda MATLAB 5.3 como si estuviera en primero. Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales.

Gilat, A. (2006). Matlab: Una introducción con ejemplos prácticos. Reverté.

Isaacson E., Keller H. B., (1966) Analysis of Numerical Methods John Wiley and Sons, London New York. Pág. 275.

Karris S. T. (2007) Numerical Analysis Using MATLAB® and Excel®Copyright TX 5- 589-152

Lent C.S., (2013) Learning to Program With MATLAB. USA. JohnWiley & Sons, Inc.

Lorentz, G. G. (1953) Bernstein Polynomials. Univ. Toronto Press.

Matlab (Version 14) [English, Windows]. (Matlab 2014). Matlab. Recuperado de:

http://www.mathworks.com/

Rivlin, Theodore (1981) J. An introduction to the approximation of functions. Dover.

Formación sobre el plan operativo anual (POA) que tiene el equipo de gestión de los Centros Educativos Socorro Sánchez, Ercilia Pepín Estrella y Javier Angulo Guridi del distrito educativo 04-04 de Villa Altagracia.

Wascar Ant. Hernández Arciniega

Introducción

Problema

Los centros educativos de nuestro sistema presentan algunas dificultades relacionadas con la correcta planificación de las actividades a desarrollar durante el año fiscal. Dentro de estas dificultades se pueden destacar: la falta de sistematización de actividades según su prioridad y política, manejo inadecuado de fondos, evaluación deficiente de metas establecidas en el proyecto educativo de centro, dificultad para la rendición de cuentas ante la Junta de Centro, insuficientes mecanismos de control en el uso eficiente de gastos, desconfianza por parte de la comunidad educativa sobre el uso de fondos del centro educativo y falta de respuesta a la operatividad de lo planificado en el proyecto educativo de centro.

Propósito

Pretendemos entonces determinar la necesidad que tienen los centros educativos de sistematizar sus procesos internos, ya que son organizaciones revestidas de cierta autonomía presupuestaria y, por lo tanto, necesitan dar ese carácter institucional a los procesos de contabilidad que deben llevar del uso de los recursos otorgados y esto solo es posible a través de la colaboración de sus organismos de participación y con la correcta planificación de todas las actividades que planifiquen.

Con todo ello se beneficiarían las comunidades en que se encuentran estos centros ya que la calidad de los servicios de estas organizaciones mejoraría de manera muy significativa; los maestros dado que manejarían de mejor manera los recursos y materiales educativos necesarios para el desarrollo de sus prácticas docentes. De igual forma, saldrían beneficiados los estudiantes del centro educativo en vista de que estos tendrían procesos de aprendizajes utilizando recursos didácticos que influyan en que sus aprendizajes sean significativos y de calidad.

Fundamentación teórica

Changalombo y Tarco Yugla (2015: 164) realizaron un estudio cuyo objetivo principal fue optimizar la gestión escolar a través de la ejecución del Plan Operativo Anual para cumplir a cabalidad las actividades planteadas dentro del proyecto educativo de la institución de esta manera que estén inmersas en el desempeño diario para conseguir la calidad educativa.

Las conclusiones a las que llegaron fueron las siguientes:

- Por la falta de socialización de los directivos, existe confusión en la realización de actividades que se ejecuta dentro del Plan Operativo Anual provocando tergiversaciones de toda la comunidad educativa.
- Los docentes de la institución educativa carecen de información sobre los aspectos socioeducativos existentes, ocasionando el desbalance en el cumplimiento de actividades propuestas en el Plan Operativo Anual.
- Dentro de la institución educativa no se toma a consideración el Plan Operativo Anual, provocado el incumplimiento de las actividades escolares por parte de los docentes tutores de cada aula.
- Por falta de información, los estudiantes no asimilan el funcionamiento del plan operativo anual dentro de la institución educativa y esto conlleva a que no identifiquen el desarrollo que se encuentra planificado durante un año escolar en busca de mejoras tanto académico como social para lograr la calidad educativa anhelada.

La metodología utilizada en la investigación fue la de campo y bibliográfica de tipo descriptiva.

Insuasti Basantes (2011: 49), estableció como objetivo principal en su estudio "hacer el seguimiento y evaluación, de todo lo planificado en el POA del Colegio Nacional Mixto Gonzalo Escudero 2010-2011".

En el mismo se concluyó:

- La cantidad de estudiantes ha incrementado notoriamente desde que se inició el colegio, pero no se puede decir lo mismo en lo que se refiere a la calidad.
- Una vez que se han conocido los resultados de la evaluación, se debería poner en discusión a nivel de directivos, para poder analizar el éxito o fracaso de cada uno de los objetivos planteados en el plan operativo anual.
- De las encuestas se puede concluir que por falta de conocimiento y comunicación el personal del colegio Gonzalo Escudero no participa directamente en el cumplimiento del P.O.A
- Que para que la Planificación se llegue a cumplir tiene que haber seguimiento permanente y desde el inicio.
- La evaluación debe ser de resultados para comprobar si hay que corregir errores o felicitar por conseguir los objetivos planteados.

Mendieta Romero y Palacios Tórrez (2016: 197) plantean como objetivo analizar la articulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con el Plan Operativo Anual que se realiza en el Colegio Francisco López Mendoza, ubicado en el municipio de Río Blanco-Matagalpa, durante el II semestre del año 2016.

En el mismo algunas de las conclusiones a las que llegaron fueron:

- Al identificar la estructura del Proyecto Educativo Institucional y del Plan Operativo Anual que se realiza en el Colegio Francisco López Mendoza se logró apreciar a través de los resultados que el colegio no posee el PEI, por lo tanto, no hay un documento estructurado.

Metodología

MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los métodos que se utilizaron son los siguientes: analítico en el que se descomponen todas las características de las variables encontradas para estudiarlas de manera individual; el inductivo puesto que se parte de las realidades particulares de cada centro; sintético debido a que se recopilaron informaciones dispersas para luego unirlas y hacer una investigación holística, con el fin de presentar conclusiones generales.

FUENTES Y TÉCNICAS

Las fuentes primarias son: los docentes y el equipo de gestión de los diferentes centros y las fuentes secundarias: libros, artículos científicos y páginas web.

Las técnicas que se utilizaron son la encuesta por medio del cuestionario aplicado a los docentes y el equipo de gestión para recolectar información sobre las competencias de que disponen para la confección del Plan Operativo Anual y determinar las consecuencias que produce la falta de formación sobre el diseño y elaboración del mismo en los centros educativos Socorro Sánchez, Ercilia Pepín Estrella y Javier Angulo Guridi.

De igual forma, se utiliza la técnica de grupo focal por medio de una guía de preguntas aplicadas al equipo de gestión para recolectar información sobre las actividades o acciones desarrolladas con miras a fortalecer los conocimientos sobre la elaboración del Plan Operativo Anual en los Centros Educativos Socorro Sánchez, Ercilia Pepín Estrella y Javier Angulo Guridi.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Los resultados de esta tesis se presentan a manera de tablas, gráficos y textos.

Resultados

El mayor porcentaje de los miembros del equipo de gestión coinciden en que poseen conocimientos suficientes sobre sus funciones y sobre los elementos de la matriz de elaboración del POA. En esa misma proporción se pudo determinar el conocimiento sobre la ejecución de los fondos descentralizados que recibe cada centro educativo objeto de investigación.

De igual forma, expresan que la planificación de las actividades de sus centros educativos, responden a la realización del análisis de las necesidades de estos mediante una matriz FODA. En la misma tesitura se puede apreciar que, los organismos de participación de la escuela son conocidos por todos los miembros del equipo de gestión de cada centro educativo.

En lo relativo a la elaboración del presupuesto, según las actividades planificadas, los miembros del equipo de gestión encuestados, en su mayoría expresa tener los conocimientos suficientes. Para fortalecer sus conocimientos sobre el POA mayormente recurren al estudio de la Ordenanza referida al Reglamento de las Juntas Descentralizadas.

También asegura una gran proporción de estos que, ellos son quienes deben recibir capacitación referente a la elaboración del Plan Operativo Anual. Así como que las actividades con miras a fortalecer los conocimientos sobre este deben estar dirigidas desde el Distrito Educativo, coincidiendo en esta postura el 100%.

Se puede apreciar además que, las actividades para la socialización y/o seguimiento de lo planificado en el POA, en un 50% expresaron que se realizan jornadas de socialización en los centros educativos en cuestión y alguna vez en el Distrito. Otro aspecto que resaltar es el hecho de que la mayor parte de los miembros del equipo de gestión coincide en que recientemente fue desarrollada una formación para la confección del POA y que usualmente se trata el tema en los grupos pedagógicos.

Tanto los docentes como el equipo de gestión de cada centro educativo ligados a esta investigación, en gran medida aseguran que las actividades realizadas responden a lo planificado en el POA, que poseen conocimientos suficientes sobre la distribución de los fondos descentralizados derogados a sus respectivos centros y que además estos se invierten en las áreas de mayor necesidad.

Cabe destacar que a pesar de que el equipo de gestión de cada centro educativo expone tener conocimiento sobre sus funciones y que, las actividades realizadas responden a lo planificado en el POA, menos del 50% son los que participan en los trabajos de confección de este. Que más del 50% de los docentes y el equipo de gestión consideran que en ocasiones se dejan de realizar actividades por falta de recursos y que, además, cerca del 50% de los encuestados expresó, que las necesidades operativas a veces obtienen respuesta de manera oportuna.

Un elemento también importante de hacer mención es la postura de más del 50% del equipo de gestión de cada centro educativo, el cual coincide en que poseen conocimientos insuficientes sobre la confección del Plan Operativo Anual. Y que además solo uno de los centros que intervienen en esta investigación, tiene elaborado su POA.

Conclusiones

Para poder establecer que en los centros educativos se estructuren planificaciones de las actividades a desarrollar en un año fiscal, no es suficiente con la conformación de los equipos de trabajo en este tenor. Es necesario poder definir las funciones a desempeñar por cada uno de los actores del proceso de planificación y, además, involucrar a todos aquellos que hacen vida en la escuela.

Todo esto conlleva en primer lugar una fase de, como ya se ha expresado en el párrafo anterior, un reconocimiento de las funciones de cada miembro del equipo de trabajo, en un segundo momento una etapa de formación, en cuanto a la pericia necesaria para estructuración del Plan Operativo Anual, que es la planificación en cuestión.

A partir de estos momentos, surge un tercero en el cual se debe poner en práctica la formación al respecto, con la estructuración del POA referente al centro educativo. Esto con miras a lograr que las actividades a desarrollar en el centro educativo respondan a un análisis de las necesidades que tenga el mismo y que sea de participación de todos los involucrados.

Para dar continuidad a todo ese proceso de planificación y acción, lo que sigue es la parte de implementación de lo planificado, lo cual trae como consecuencia el hecho de que se deba implementar el seguimiento y control de las actividades a implementar.

Hay que destacar que, verdaderamente, la ejecución de una planificación, en este caso particular el POA, viene a dar un espaldarazo al adecuado desempeño de los centros educativos, en función de que se puede realizar una eficaz y eficiente inversión de los recursos o fondos descentralizados que reciben estos, en pro del beneficio común de toda comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Alcalá Pérez-Fajardo, Victoria (s.a.). Plan Operativo Anual. Obtenido de https://bit.ly/2ZbDtGd (consultado el 3 de mayo de 2019).

Bautista Cando Diana Maricela y Quispe Tonato Lorena Marisol (2015). Tesis: "El plan operativo anual y su incidencia en la Administración educativa de la escuela de Educación básica federico gonzález suárez en el Periodo 2013 – 2014". Latacunga: Universidad técnica de Cotopaxi, Ecuador.

Changalombo, Byron Rodrigo, y Tarco Yugla, José Paúl (2015). Tesis: Incidencia del plan operativo anual (POA) en la gestión escolar de la escuela "Once de Noviembre", parroquia Ignacio Flores, de la ciudad de Latacunga en el año lectivo 2014-2015. Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi.

Chiavenato, Idalverto (2001). Administración, teoría, proceso y práctica. 3ra. Ed., Colombia. Editora Mc Graw Hill.

EDUCANDO (2008). El proyecto educativo de centro (PEC). Obtenido de http://www. educando.edu.do/articulos/directivo/el-proyecto-educativo-de-centro-pec/ (consultado el 27 de abril de 2019).

Estructura y partes de un proyecto educativo (2016). Obtenido de http://gestioneducativa.educaweb.com/estructura-partes-de-un-proyecto-educativo/ (consultado el 3 de mayo de 2019).

Gilberto José. (2002), Graffe. Gestión educativa para la transformación de la escuela. Revista de Pedagogía, 23(68), 495-517. Obtenido de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007&lng=es&tlng=pt. (consultado el 27 de abril de 2019).

Guzmán Fernández, Cecilia (2016). Definiciones del equipo de gestión, su estructura, perfil, rol y sus actividades. Obtenido en https://es.slideshare.net/.../equipo-de-gestion-y-sus-actividades-de-centros-educativos (consultado el 2 de julio de 2018).

SEMPLADES (2010). Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Instructivo metodológico para la formulación de planes operativos anuales POA institucionales. Obtenido en http://www.dinacoop.gov.ec/docs/ instructivo -poa-2008.pdf (consultado el 3 de julio de 2018).

Insuasti Basantes, Jimena (2011). Tesis: Seguimiento y evaluación al plan operativo anual (poa) del colegio Gonzalo Escudero 2010-2011. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales.

Manual operativo de centro educativo público. Obtenido de http://www. ministeriodeeducacion.gob.do/docs/oficina-nacional-de-planificacion-y-desarrollo-educativo/SCA4-manual-operativo-de-centro-educativo-publico-actualizado-192015 pdf.pdf (consultado el 27 de abril de 2019).

Mendieta Romero, María Estela, y Palacios Torres, Rosa Idelma (2016). Tesis: Articulación del Proyecto Educativo Institucional con el Plan Operativo Anual que se realiza en el Colegio Francisco López Mendoza, ubicado en el municipio de Río Blanco-Matagalpa, durante el II semestre del año 2016. Matagalpa: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Unan.

MINERD - Ministerio de educación de la República Dominicana (2014). Plan operativo anual (POA) 2014. Obtenido en https://es.scribd.com/document/343681727/Plan-Operativo-Anual-POA-2014-pdf (consultado el 25 de junio de 2018).

Morffe Peraza, Miguel Ángel (s. a.). El plan operativo anual. Obtenido de https://es.slideshare.net/miguelmorffe/el-plan-operativo-anual-51077431?qid=03f5fde9-f72f-4821-b6b3-8542e15970be&v=&b=& from_search=1 (consultado el 3 de mayo de 2019).

Rivera, Digna Elizabeth (2014). Tesis: "El proyecto educativo de centro (PEC) como herramienta estratégica en la gestión educativa y la participación de los actores educativos en su proceso de construcción: La situación de los institutos oficiales del nivel medio de educación del Distrito No. 1 departamento de Santa Bárbara". Universidad Nacional Pedagógica Francisco Morazán, Tegucigalpa.

SEE – Secretaría de Estado de Educación República Dominicana (2004). Manual de Procedimiento para el Acompañamiento y Seguimiento de los Centros Educativos 2004. Obtenido en https://es.calameo.com/read/0010115855e5bf8083ea5 (consultado el 9 de julio de 2019).

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2010). Qué es el Seguimiento de un Proyecto. Obtenido en http://www.senplades.gov.ec/web/senplades-portal/direccion-de-seguimiento-a-acciones-publicas (consultado el 3 de julio de 2018).

Tapia, Cesar (2013). Planeamiento Estratégico. Obtenido en https://es.slideshare.net/cesartapia4/planeamiento-estrategico-16575364?qid=f0c9b74d-7d3c-4bd1-8198-b5b4fd38e73a&v=&b=&from_search=5 (consultado el 30 de mayo de 2019)."

Impacto Psicosocial en los usuarios del Programa de Apoyo Psicológico Online en la Plataforma Apol. Experiencia Dominicana. (2015-2017).

Lourdes Henríquez Díaz

Introducción

Con esta investigación se pretende dar respuesta a preguntas como: ¿Cuáles han sido el efecto relativo al bienestar psicológico y al aprendizaje social y emocional que tuvo el consejo psicológico en los usuarios participantes? Por lo que el resultado de una vida más conectada puede ser positiva o negativa y esa es la intención del presente estudio, investigar esa realidad. Su propósito general es el de analizar las características de la experiencia del programa de consulta On-Line, puesta en marcha en el servicio de atención psicológica Apol, como política de prevención.

Cuesta creer que a estas alturas de la evolución humana continuemos descuidando los ecosistemas afectivos en los que crecen nuestros niños y sigamos privándoles en las escuelas de los instrumentos necesarios para resolver el mayor dilema que deberán atender en sus vidas, que no es otro que el aprender a relacionarse con el vecino. A pesar de ser seres sociales, aun no hemos aprendido a convivir, quizás, entre otras razones porque no hemos aprendido a gestionar nuestras emociones.

Intentamos investigar cómo las redes sociales presenciales y virtuales impactan el desarrollo de la personalidad traducido en el nivel de identidad, intimidad e imaginación y ética de los usuarios participantes que se vieron influenciado al participar en la Plataforma de Eduardo Punset Apol. Y con ello apreciar las formas en las que el cambio social protagonizado por la irrupción de las tecnologías afecta la psicología individual."

Fundamentación teórica

La psicología, como una forma de actualizarse al ofrecer sus servicios también utiliza el medio tecnológico de Internet. Así, ya empiezan a acuñarse términos como: terapia virtual, consulta-on-line, psicosalud. Dunaway considera la Terapia Electrónica como una forma más de aplicar los servicios de salud mental en general, y también como un medio de transición para acercar al usuario a la psicoterapia cara a cara (Dunaway, 2000 citado por Valero 2010).

Las posibles ventajas para el uso de los servicios de terapia psicológica a través de Internet se encuentran: una mayor facilidad para el usuario, puesto que le ahorra tiempo, no tiene que desplazarse a la consulta, puede realizarse en cualquier lugar y hora del día. Beneficia a personas que de otra forma no tendría posibilidades o no se acercaría a una terapia personal. Facilita la consulta anónima, donde la persona puede acercarse a estos servicios sin revelar su identidad. Existen evidencias que la web potencia el anonimato y la intimidad, facilitando la sinceridad y la desinhibición en una relación terapéutica (Berger, Wagner, y Baker, 2005, citados por Soto-Pérez y Franco, 2010). Ayuda como una primera forma de acercamiento a una terapia presencial. Facilita el poder realizar consultas aisladas, sobre temas específicos, que solo necesitan la contestación de un experto o autoridad en el tema, en forma muchas veces de consejo, orientación, bibliografía. Internet puede ser una primera aproximación antes de pasar a la modalidad presencial.

La terapia virtual supone un proceso de intervención psicoeducativa. El uso del correo electrónico obliga a elaborar los mensajes, redactando un discurso entendible y lógico. La redacción del mensaje puede ayudar a la propia persona para aclarar sus ideas, entender mejor su problemática y elaborar para sí mismo la lógica de su historia personal. La misma relación terapéutica se vuelve más reflexiva, más consciente, puede haber una mayor implicación en ambos comunicantes. Algunas aproximaciones terapéuticas donde se enfatiza el componente verbal puede resultar muy apropiado el uso de esa comunicación escrita. La forma de terapia basada en la narración de los problemas, habilidades de resolución de problemas, reestructuración cognitiva, o terapia lingüística. La misma biblioterapia, observación y reflexión de vídeos científicos correspondiente a la situación consultada, como técnica terapéutica, complementa los consejos del terapeuta (Riley y Veale, 1999, citado por Valero 2010).

El filósofo y profesor canadiense Marshall McLuhan (citado por Gardner, 2014) pensaba que "todos los medios (a los que consideraba extensiones del sistema sensorial humano) alteran la relación de la persona con el mundo circundante. … la letra impresa de los libros fomentaba la individualidad y el control

personal; por el contrario, los medios electrónicos del siglo XX catalizaron una conciencia tribal compartida de carácter global", antes de la aparición de Internet cuando vaticinó la aparición de una "Aldea Global" en la que los seres humanos de todo el planeta participaban, generalmente de manera simultánea, en una única conciencia generalizada.

Metodología

El presente estudio es exploratorio, ya que es un tema nuevo y poco investigado.

El método utilizado fue inductivo, si tomamos como base que la Plataforma Apol de la Fundación Eduardo Punset, es un estudio de casos. Una realidad, una historia. Con un comienzo 2009 y un final para República Dominicana, 2017.

Se utilizó un instrumento de medida:

El instrumento de medida fue un cuestionario cuantitativo-cualitativo con 11 preguntas 9 de selección múltiples y dos abiertas.

El procedimiento de aplicación del formulario fue de manera presencial, además de por vía digital. Se realizó una pequeña entrevista a cinco clientes usuarios, activos participantes, que voluntariamente quisieron contestar una sola pregunta sobre las fortalezas y posibles limitaciones de la experiencia de Consulta Psicológica en línea a través de la Plataforma de Eduard Punset.

La población total de estudiantes del ISFODOSU en el pasado semestre académico, que habían participado en forma directa o indirecta, eran cinco cursos de clases con un total poblacional de 143 estudiantes. La muestra de los usuarios que se seleccionó fueron todos los estudiantes del ISFODOSU que consultaron por la Plataforma Apol, siendo un total de 27 participantes.

Resultados

A la pregunta ¿Cuál es la función de los medios digitales en la construcción de tu vida? El 100% de los encuestados valora la tecnología como fuente de información novedosa. Sumado al 80% que afirma le sirve la tecnología para mejorar su formación académica, y como una mejor forma de conexión con otras personas. Cinco usuarios opinaron que: No vivo un día sin ellos. Ayudan para indagar en diferentes fuentes y recrear mi mente. Sirven para conocer sobre muchos aspectos sociales y culturales del mundo. Me ayuda cada día a cambiar mi manera de ver las cosas. Conocerme y aceptarme como persona.

Ante la pregunta: ¿Qué ventajas o fortalezas piensas tú tienen en la formación de los jóvenes los medios digitales actuales y sus numerosas Apps? El 88.7% de los usuarios encuestados afirmaron que las Aplicaciones (Apps) que utilizan les dan como ventajas más cantidad y calidad de informaciones. Por otro lado, al cuestionarlos sobre ¿Qué limitaciones o desventajas piensas tú tienen en la formación de los jóvenes los medios digitales actuales y sus numerosas Apps? La respuesta creó muchas opiniones divididas. El 62.9% afirma que, las Apps que acceden son simples opiniones y no hechos científicos, el 66.6% afirma que siempre, generalmente o a veces, la tecnología fomenta la soledad y el aislamiento que impide el contacto con otros. Ante la pregunta ¿Qué efecto tuvo en ti el consejo psicológico de la Plataforma Apol y sus Apps de Enlaces? El 85% de los usuarios afirmaron que es más rápido difundir información de ayuda por una Plataforma virtual, que la posibilidad de ir a terapia presencial. Ese mismo porcentaje que los motivó a seguir buscando otras Aplicaciones educativas.

Con respecto a la pregunta ¿Qué tipo de "poder" o Influencia social" piensas tú, aporta el acceso a una plataforma como la de Apol para la atención psicológica de los usuarios? El 92.5 de los usuarios consultados afirman que te daba el poder del anonimato, al explicar tu problema sin ser conocido. Cuatro de los usuarios opinaron que: Ayudo a los demás utilizando esta plataforma mediante los consejos que ofrecen historias parecidas. Tienen un alto grado científico, y esto me hace sentir más segura. Se cuestionó sobre ¿Cómo la aplicación Apol ha contribuido a modelar tu sentido de identidad personal? y ¿Cómo la aplicación Apol ha contribuido a modelar tu sentido de intimidad en tus relaciones interpersonales? Además ¿Cómo la aplicación Apol ha favorecido desarrollar tu imaginación al intentar construir tu vida futura? Y Se investigó además ¿Cómo la aplicación Apol ha contribuido a modelar el sentido ético en tus relaciones interpersonales? El increíble porcentaje de 99?9% de los usuarios de la Plataforma Apol le ha servido como mentor efectivo, para abordar mejor un dilema ético. Por otro lado, el 96.2% encontraron en la Plataforma Apol lo que buscan en las cuestiones

relacionales, transparencia absoluta. El 88.8% dijeron sentir que debo proteger la privacidad de las personas y ayudarlas a no hacerse, ni hacer daño.

Conclusiones

En esta investigación hemos develado la realidad, en nuestros jóvenes, de que lo que les preocupa tiene que ver con el establecer mejores relaciones de intimidad con sus parejas, familias y amigos. Saber esto nos ayudará a establecer programas de ayuda para ellos. Podemos resumir las dudas y quejas que aparecen en las Consultas Psicológicas en tres aspectos básicos: nuestro miedo y a veces lucha por no cambiar, la insistencia en ver la realidad solo desde nuestra perspectiva, la resistencia a entender cómo es el otro ser humano o de cómo realmente es que funcionamos en nuestro interior. El presente estudio confirma que las redes On-line deben sujetarse a las mismas reglas éticas que imperan o caracterizan nuestras relaciones interhumanas. Para convertirnos en App-capacitadores y desarrolladores.

Se ha demostrado en los resultados del presente estudio que Fundaciones como Apol, pueden lograr con buena voluntad, creyendo en las posibilidades humanas y en las redes de ayuda, que es posible mantener un servicio público de alta calidad, y conseguir credibilidad, confianza y auténtica fe en el servicio, e invertir en una Plataforma de Ayuda Psicológica, universidades como el ISFODOSU, puede ser una excelente inversión para atender a los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Boszormenyi-Nagy, I. y Spark, G. (2012). Lealtades Invisibles. Argentina: Amorrortu.

Bowen, M. 1991). De la familia al individuo. La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar. Barcelona: Paidós.

Burnett, D. (2017). El Cerebro Idiota. Barcelona: Planeta, S.A.

Churchland, P. (2012). El cerebro moral. Barcelona: Paidós

Gardner, H. y Davis, K. (2014). La Generación App. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Barcelona: Paidós

Gazzaniga, M. (2010). ¿Qué nos hace humanos? Barcelona: Paidós

Soto-Pérez, F., Franco, M., Monardes, C., & Jiménez, F. (2010). Internet y psicología clínica: revisión de las ciber-terapias. Revista de psicopatología y psicología clínica, 15(1), 19-37.

Estrategias para desarrollar la Expresión Musical en los niños del Nivel Inicial.

Santa Elizabeth Araujo Pinales, Angela Bienvenida Castro Asencio, Ilianna Massiel Valdez Cabrera

Introducción

Esta investigación se realizó con la intención de implementar estrategias pedagógicas para despertar el interés de los niños por la música, ya que la música juega un papel muy importante en el desarrollo de los niños.

Durante nuestras intervenciones en el aula nos pudimos dar cuenta de que faltaban estrategias para desarrollar la Expresión Musical en los niños del Nivel Inicial. Para nosotras fue muy complicado, ya que no contábamos con las estrategias ni las actividades adecuadas para desarrollar y despertar en los niños el interés por esta.

En los momentos en los que desarrollamos nuestras prácticas, pudimos observar cómo los niños se distraen con mucha facilidad en las actividades de música. Entendemos que la música es una herramienta clave para la concentración, el deleite y el disfrute de dichas actividades.

Fundamentación teórica

Teorías sobre desarrollo de la Expresión Musical

Se conoce como expresión musical al arte de expresar sentimientos por medio de la música. Esa técnica es esencial para un desarrollo sano de los niños y recientemente la musicoterapia la ha adoptado como una manera de estimulación.

Una de esas enseñanzas artísticas es la música, esa producción propia del ser humano que utilizamos para expresar emociones, sentimientos, vivencias, comunicarnos, pero también como entretenimiento. Por tanto, el ser humano necesita de la música para interaccionar con el medio que le rodea.

Por otro lado, Pérez (2014) dice que, partiendo de la pedagogía de Reggio Emilia, la organización de estos aspectos en el aula aporta claves de cómo es la concepción educativa que posee el educador y cuál es el papel que juega la música en la Educación infantil.

La música además de ser un recurso artístico puede ser utilizada como herramienta pedagógica que favorece el desarrollo intelectual, motriz y de lenguaje en los niños en edad preescolar, a través del fortalecimiento de dispositivos básicos del aprendizaje como la memoria, la atención, la percepción y la motivación.

Según De León (2016), la expresión musical es la manifestación espontánea o no, de deseos, pensamientos, ideas, sentimientos y emociones, a través de la música y sus elementos. La expresión musical permite que el niño se exprese libremente, es decir, que se da de una forma natural sin inhibiciones.

Continúa señalando Pérez (2014) que todos los niños nacen con habilidades innatas para responder a la música y al desarrollo musical. Sin embargo, esas habilidades pueden menguar con el paso del tiempo si no se le da un seguimiento profundo.

La expresión Musical desde el Diseño Curricular del Nivel Inicial

El Diseño Curricular Dominicano del Nivel Inicial (2016) establece una serie de criterios para la selección de las actividades a realizarse en las del Nivel Inicial. Dentro del Diseño Curricular encontramos las competencias, capacidades que desarrollan los niños para actuar de manera autónoma en contexto diversos. Dichas competencias vienen acompañadas de los contenidos, que son mediadores de aprendizajes significativos, algunos de ellos relacionados con la Expresión Musical.

Los contenidos establecidos en el currículum del Nivel Inicial promueven la exploración sonora con materiales del ambiente, voz, cuerpo e instrumentos musicales, sonidos del entorno y de la naturaleza. La interpretación de canciones, marchas, rondas y juegos infantiles. La percepción auditiva: timbre, tono, ruido, silencio, volumen, voces de personas, animales, el viento, la lluvia, pisar hojas secas, ruidos mecánicos de aparatos, música. Asimismo, suscitan el disfrute de los niños al descubrir diferentes medios.

El niño egresado del Nivel Inicial debe poder expresar sus emociones, pensamientos e ideas aplicando procedimientos y técnicas de diferentes lenguajes artísticos mediante el uso de su cuerpo, materiales e instrumentos para crear o reproducir imágenes, sonidos, movimientos y formas, disfrutando al escuchar, modificar o crear canciones propias de su edad en diferentes momentos.

Metodología

En nuestro trabajo el tipo de investigación que utilizamos fue la investigación acción, ya que esta nos permitirá registrar, recopilar y analizar nuestros propios juicios. Este tipo de investigación nos permite someter a prueba las prácticas y las suposiciones.

También este tipo de investigación nos acciona a enfrentarnos con la situación que nos afecta como futuras docentes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder acceder y buscar soluciones al mismo.

Por otra parte, la investigación acción nos ayuda a establecer estrategias para la realización de nuestras actividades, contribuyendo al proceso de enseñanza aprendizaje para poder accionar y buscar soluciones al mismo.

Dentro de la investigación elegimos el modelo de Kemmis (1988), porque apoyándose del modelo de Lewis, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. Este contribuye a resolver los problemas y comprender las prácticas que tiene lugar en la vida cotidiana de la escuela.

Para comprender este tipo de investigación consultamos a Kemmis (1988) porque para realizar la investigación hay que pasar por varios ciclos: planificación, acción, observación y reflexión. Estos nos ayudarán a realizar nuestra investigación con más precisión. Este nos contribuye en la resolución de problemas y comprender las prácticas que tiene lugar en la vida cotidiana de la escuela.

Resultados

Durante el proceso de nuestras intervenciones fuimos aplicando un plan consecuente con acciones de mejora, pudimos ir observando los diferentes logros relacionados de manera directa con la mejora de la problemática planteada e identificada al comienzo de la investigación. Consideramos pertinente destacar que dichas mejoras perseguían tener una actitud hacia el cambio, tanto los niños como la maestra se involucren de manera activa y muy interesados en las actividades de Expresión Musical.

Para identificar el problema nos valimos de nuestra primera actividad que pretendía encontrar evidencias del problema y así ver si se notaba la ausencia de estrategias para trabajar la Expresión Musical en los niños del Nivel Inicial.

Durante las intervenciones realizadas estaba la búsqueda del tesoro, en la cual los niños estaban motivados e interesados por saber que contenía ésta y cuales sorpresas iban a encontrar y así dar una apertura positiva al comienzo de nuestro proyecto. Consideramos que esta fue una buena estrategia porque los niños pudieron conocer y sentirse identificados con los instrumentos que trabajaríamos durante el proyecto. A través de esta acción logramos alcanzar el objetivo que procuraba estimular el interés de los niños por la Expresión Musical.

Las producciones de los niños evidenciaban su capacidad creativa, ya que mediante el taller de creación de los instrumentos musicales los niños realizaron panderos, tamboras, maracas, castañuelas, güira de cartón, acordeón y brazaletes musicales. Esto para cumplir el objetivo referido a ejecutar talleres en los cuales se fomente el desarrollo de la Expresión Musical.

Otro de los objetivos propuestos fue diseñar un espacio donde se estimule la Expresión Musical. Este se logró a través de la creación de la zona de Expresión Musical en el aula, en la cual estaban en exhibición las diferentes creaciones de los niños. De igual manera, se pudo evidenciar la motivación y el interés de la maestra y los niños en aprender más sobre la música.

Conclusiones

La Expresión Musical como parte del proceso educativo en el Nivel Inicial juega un papel muy importante porque permite manifestar las emociones y vivencias, también hace factible un desarrollo integral de los niños, a través de ésta podemos complementar las actividades.

Pudimos confirmar que, según De León (2016), la Expresión Musical es la manifestación espontánea o no, de deseos, pensamientos, ideas, sentimientos y emociones, a través de la música y sus elementos. La Expresión Musical permite que el niño se exprese libremente, es decir, que se da de una forma natural sin inhibiciones. Esta se vio evidenciada, porque los niños expresaron sus sentimientos y emociones al crear diferentes instrumentos musicales.

Comprendimos que la Expresión Musical, facilita el lenguaje expresivo en los niños tanto con desarrollo normalizado como con dificultades del lenguaje, asimismo favorece el desarrollo del lenguaje receptivo en educación temprana, puesto que ayuda al niño a comprender y mejorar el significado de las palabras a través de la Expresión Musical. También pudimos aprender la habilidad que tienen los niños de aprender a tocar cualquier instrumento musical.

Referencias bibliográficas

Gonzáles (2011) La expresión musical en la etapa de educación infantil, https://es.scribd.com/document/305139706/La-Expresion-Musical-en-La-Etapa-de-Educacion-Infantil

Latorre, A, (2007) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Editorial Grao.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016), Diseño Curricular del Nivel Inicial. Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación y Deportes (2005). Educación Inicial. Expresión Musical. República Bolivariana de Venezuela. Disponible https://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic4.pdf

Paraninfo (2016) Desarrollo de la expresión musical en educación infantil, Ediciones Paraninfo S.A. Calle Velázquez no. 31, 3º. Derecha, 28001 Madrid (España)

Ramón Santo Medina Zoquier (2012) Proyecto de centro. San Cristóbal.

Estrategias para Despertar el Interés Científico en Niños del Nivel Inicial.

Diomarys Deciré De la Cruz Reyes

Introducción

En el aula Preprimario A de la Escuela Ramón Santo Medina Zoquier, en nuestras intervenciones se nos presentó la dificultad para despertar el interés y curiosidad de los niños por indagar en experimentos científicos, esto se refleja porque carecemos de conocimientos y estrategias adecuadas para integrar la ciencia en esta aula. Es una situación problemática porque de no trabajarse los métodos científicos será imposible desarrollar el instinto investigador en los alumnos.

Esto se evidencia porque no tenemos un área destinada al descubrimiento científico, no sabemos cómo experimentar, es imposible realizar experimentos por falta de recursos, aunque identificamos algunas situaciones susceptibles de ser investigadas, no contamos con las herramientas adecuadas para trabajar, además no tenemos dominio del tema por falta de indagación en el mismo.

Lo ideal sería que hubiese un espacio destinado a la experimentación, investigación, manipulación, observación e indagación que permita un aprendizaje científico y que cuente con los materiales pertinentes que les brinden la oportunidad de facilitar el desarrollo de las habilidades científicas. Al involucrar estrategias y actividades con el fin de estimular la curiosidad en el ámbito científico de los niños, repercutirá en su adultez al ser personas críticas y reflexiva que van más allá de un concepto simple para conocer el porqué de las cosas, formulando hipótesis, experimentando, sacando conclusiones y socializándolas.

Fundamentación teórica

De acuerdo con el diseño curricular del Nivel Inicial, el contexto en que se desenvuelven los niños de estas edades, así como su desarrollo y desempeño en su medio natural y social, es impactado por las transformaciones socioeconómicas, científicas y culturales de la vida actual. Es necesario asumir una concesión de un niño con grandes potencialidades, capaces de imaginar, crear, cuestionar, plantear soluciones, colaborar, entre otras habilidades que les permitan superar con éxito los retos y desafíos que enfrentarán a lo largo de su vida.

Por esta razón, nuestras intervenciones están fundamentadas en que el niño pueda usar sus sentidos para construir sus propios conocimientos.

Montessori daba una gran importancia a la conexión entre el cerebro y el movimiento. Creía que los niños aprendían a través de la participación, implicándose siempre de una forma práctica e intentando realizar ellos solos las actividades, utilizando las manos casi siempre (Cirjan, 2018, pág. 10).

En vista de que el cerebro desarrolla más habilidades cuando el cuerpo se encuentra en movimiento, en nuestras actividades este juega un papel fundamental; por esta razón, el uso de los sentidos es el motor para lograr el aprendizaje significativo a través de los experimentos.

Di Mauro en su artículo Las habilidades científicas en la escuela primaria citando a Klahr y Nigam (2015) planean el diseño de experimentos como una estrategia clave en la educación científica, dado que está en el núcleo de una vasta gama de tópicos científicos y permite que los alumnos diseñen diferentes maneras de responder a preguntas acerca del funcionamiento del mundo natural.

Por lo visto anteriormente en todas nuestras intervenciones han sido orientadas en hacer experimentos donde los niños tienen una participación protagónica haciendo suyo los nuevos conocimientos.

Los niños deben estar expuestos a diversidad de experiencias, situaciones de aprendizaje, estrategias, espacios organizados, recursos y materiales que estimulen los distintos sentidos y las habilidades del pensamiento. Los descubrimientos de la ciencia han permitido identificar lo que ocurre en el cerebro de los niños al ser estimulados oportunamente, explicando cómo se desarrolla el mismo en el contacto con distintos ambientes y oportunidades. Establecen la existencia de dos hemisferios cerebrales; cada uno de éstos con funciones diferentes que posibilitan el aprendizaje. Plantean la importancia de los sentidos como puerta de entrada de la información al cerebro; dicha información, en conexión con otras experiencias vividas, inicia un nuevo aprendizaje (Diseño Curricular Nivel inicial 2016).

Es por esto por lo que utilizar la ciencia como motor para estimular el cerebro de los niños es adecuado para su desarrollo cognitivo, valiéndonos de la manipulación, la experimentación, ensayo y error. Las acciones que los niños realizan con los objetos de su entorno les permiten adquirir información de todo aquello que tocan, huelen, miran y pesan, estableciendo relaciones y comprobando lo que son capaces de realizar.

Metodología

El modelo seleccionado por el equipo investigador es el de Lewin citado por Latorre (2007). Este psicólogo lo describe como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. Elegimos este método de investigación porque como bien plantea el autor, se debe en primera instancia planificar las actividades lúdicas que nos permitirán obtener los resultados factibles, para a través de estos pasos mejorar las condiciones educativas e incrementar el conocimiento.

Dicho modelo conlleva la comprobación de ideas prácticas como medios para mejorar las condiciones educativas e incrementar el conocimiento, pues cada una de estas dimensiones tienen una interacción continua que nos permitirá identificar la problemática y accionar con ayuda de actividades y estrategias pedagógicas.

Resultados

Gracias a la fase de planificación desarrollada los niños han adquirido nuevas destrezas, conocimientos e interés para trabajar con ciencias, teniendo una participación protagónica. Esto facilitó su proceso de aprendizaje ya que los ha ayudado a seguir patrones, expresar predicciones, haciendo uso de la imaginación y usando sus sentidos en la construcción de sus conocimientos.

En lo que tiene que ver con la maestra, esto mejoró su práctica en el aula porque vinculó sus clases, haciendo uso de los experimentos científicos, en ausencia del equipo investigador.

Mediante la creación de la Zona de ciencias, motivamos a los niños hacer uso de los instrumentos científicos para realizar los experimentos y así llevar su conocimiento de lo mental a lo abstracto haciendo de esta manera su aprendizaje más significativo y duradero.

A través de esta acción logramos alcanzar uno de los objetivos específicos relacionado con diseñar un espacio destinado a la exploración y experimentación científica donde se realizan actividades con recursos adecuados.

Con nuestro objetivo de planificar experiencias directas que despierten el interés científico en los niños, realizamos la acción "Observo y me divierto en el Huerto Escolar" que consistía en explorar el entorno, haciendo uso de la lupa con el fin de identificar los seres vivos más pequeños. Además, para el logro de ese mismo objetivo realizamos la intervención "Rayitos coloridos" que tenía como propósito que los niños conocieran la reacción de los rayos del sol con la lupa en el globo.

Sin lugar a duda, el aula donde se llevó a cabo este proyecto de investigación-acción no será la misma. El uso de un lenguaje científico, manejo de los instrumentos de la zona de ciencia y la construcción de los conocimientos, haciendo uso de los sentidos, han impactado positivamente en ellos. Incluso, la maestra titular en sus planificaciones incluyó los experimentos para desarrollar los contenidos curriculares relacionados con la competencia científica.

Nos sentimos muy satisfechas con los resultados obtenidos ya que los niños se mostraron muy motivados y con deseo de seguir realizando experimentos gracias a las estrategias que se utilizaron para despertar el interés científico. De igual manera nos llenó de alegría ver el apoyo tanto de las maestras del centro educativo como la coordinadora del nivel.

En cuanto a la escuela motivamos a las demás maestras a incluir la zona de ciencia en sus aulas ya que, como bien plantea el libro Trabajo Diario del Nivel Inicial, "en el momento de juego trabajo es importante tener un área de ciencia con la finalidad de descubrir y explorar el medio natural".

Las intervenciones realizadas impactarán en la práctica docente porque al implementar dichas estrategias será posible desarrollar el instinto investigador de los niños, con el fin de crear seres críticos capaces de buscar respuestas sobre el porqué de las cosas y no quedarse estancado en un simple concepto.

Conclusiones

El interés científico es crucial para el desarrollo integral de los niños en sus primeras edades, por esta razón el equipo investigador diseñó diversas estrategias que se pueden utilizar al integrarse en la rutina diaria de los niños.

Los resultados obtenidos al llevar a cabo este proceso son las mayores pruebas de la mejora de la problemática seleccionada para esta investigación. Del mismo modo podemos señalar que involucrarnos en esta etapa nos ayuda a obtener una nueva perspectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje sobre el interés científico.

Según Cortés (2012) el estudio de la ciencia en infantes desarrolla capacidades como predecir, observar, explicar y, sobre todo, es la forma más contextualizada para formular hipótesis, por lo que debería ser una cuestión asumida en la práctica diaria de los maestros.

Por esta razón nos sentimos satisfechas con los conocimientos que hemos adquirido y los buenos resultados que hemos tenido; sin embargo, vemos la necesidad de seguir ampliando nuestros cocimientos en dicho aspecto.

A pesar de que no todos los objetivos fueron logrados a cabalidad, llegamos a la conclusión de que con esta investigación hemos aportado estrategias actualizadas que contribuirá a despertar su interés científico.

Referencias bibliográficas

Cirjan, F. G. (2018). Los principios pedagógicos de María Montessori y de las hermanas Agazzi y su aplicación en el método por rincones.

Di Mauro, M. F., Furman, M., & Bravo, B. (2015). Las habilidades científicas en la escuela primaria: un estudio del nivel de desempeño en niños de 4to año. Revista electrónica de investigación en educación en ciencias, 10(2).

Ministerio de Educación de la Republica Dominicana (2016) Diseño Curricular del Nivel Inicial. Santo Domingo, República Dominicana.

Latorre, A. (2007) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España; Editorial Grao.

Del Valle Grisales, L. M., & Mejía Aristizábal, L. S. (2016). Desarrollo de competencias científicas en la primera infancia. Un estudio de caso con los niños y niñas de educación preescolar, grado Transición, de la Institución Educativa Villa Flora, de la ciudad de Medellín. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 21(2), 217-226.

Gómez-Motilla, C., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2016). El rincón de la ciencia y la actitud hacia las ciencias en educación infantil. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 13(3), 643-666.

Estrategias Didácticas para fomentar la motivación en el área de Ciencias de la Naturaleza.

Isbely Manzueta De Rosa

Introducción

Desde el inicio del proceso de intervención realizado en la Escuela República de Guatemala, durante la asignatura Pasantía Profesional I se observó que, al momento de impartir la docencia, el equipo presentó diversas dificultades para llamar la atención de los estudiantes, ya que las actividades que se presentaban no resultaban ser motivadoras en el área de Ciencias de la Naturaleza.

En el momento en que el equipo desarrollaba el proceso enseñanza-aprendizaje en la Pasantía Profesional I, los estudiantes eran poco participativos en la clase de Ciencias Naturales, se notaban distraídos, poco entusiasmados e incluso, algunos se percibían como ausentes, no prestaban atención y tampoco tenían interés por aprender; además, la interacción maestro-alumno era mínima. En pocas palabras, las estrategias implementadas no eran las más apropiadas para fomentar la motivación de los alumnos.

La motivación es un factor decisivo en el proceso enseñanza-aprendizaje, al ser un mecanismo que se encarga de estimular a los alumnos para querer aprender, esforzándose, de forma intencional, para alcanzar de manera satisfactoria las metas orientadas a la construcción del aprendizaje.

La falta de motivación es una situación que dificulta el aprendizaje e impide la concentración haciendo que sea casi imposible que los alumnos puedan obtener los conocimientos que necesitan de la asignatura. Por esto, se utilizarán estrategias que fomenten la motivación en los estudiantes y los capaciten para construir sus propios conocimientos. Esta investigación nos hace responsables de que los estudiantes aprendan y se sientan motivados en el área de Ciencias de la Naturaleza.

El proyecto ha sido desarrollado con el propósito de conocer las causas que provocan la ausencia de motivación, trabajo colaborativo, atención y aprendizaje en el área de Ciencias de la Naturaleza. Esto se pudo evidenciar en el transcurso de la pasantía en Cuarto grado del centro seleccionado.

Fundamentación teórica

Para evidenciar este proyecto nos apoyamos en diferentes autores tales como:

Concepto de Ciencias

El sitio Web DEFINICION.COM (2015), destaca que ciencia es un conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación, el razonamiento y la experimentación, en campos determinados y sistematizados, de tal manera que se generan hipótesis, principios y leyes generales.

De acuerdo con Overlar (2011), las ciencias contribuyen a la comprensión del mundo que rodea a los niños, considerando la comprensión como estructura mental en desarrollo que cambia a medida que se amplía la experiencia infantil. Permiten desarrollar habilidades cognitivas y producen un cuerpo de saberes modélicos, que se expresan bajo la forma de teorías, hipótesis y modelos propiamente dichos.

La motivación por las ciencias

Para Hernández (2011), la verdadera motivación por la ciencia es descubrir el interés y el valor que tiene acercarse al mundo, indagando sobre su estructura y naturaleza, descubrir el interés de hacerse preguntas y buscar las propias respuestas.

Concepto de ciencias Naturales

Para Andrade (2014), las Ciencias Naturales constituyen la rama de las ciencias que se encarga del estudio de la naturaleza, con la finalidad de descifrar las teorías y leyes por las que funciona el mundo natural. En este sentido, se puede decir que ellas buscan entender el porqué de lo que pasa en el medio ambiente, en el cual vivimos y nos desenvolvemos.

Importancia de las ciencias naturales

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), la enseñanza de la ciencia es importante porque:

1. Contribuye a la formación del pensamiento lógico, a través de la resolución de problemas concretos.
2. Mejora la calidad de vida.
3. Prepara para la futura inserción en el mundo científico-tecnológico.
4. Promueve el desarrollo intelectual.
5. Sirve de soporte y sustrato de aplicación para las áreas instrumentales.
6. Permite la exploración lógica y sistemática del ambiente.
7. Explica la realidad y ayuda a resolver problemas que tienen que ver con ella.

Objetivo de las Ciencias Naturales

Para Harlen (2010), el objetivo principal de la educación en ciencias debiera ser capacitar a todos los individuos para que, informadamente, tomen parte en las decisiones y acciones que afectan su bienestar personal y el de la sociedad y su medio ambiente.

Concepto de estrategias didácticas

Según las apreciaciones de Feo (2010), las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones, de manera consciente, para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa.

Concepto de motivación

Para García Cerdán (2018), es un impulso interno que dirige la acción hacia un fin. Subyace a la acción e impulsa y guía esta acción. Es el impulso que nos lleva a actuar y a conseguir lo que nos proponemos. Sin motivación, no hay acción.

Metodología

La metodología utilizada para el desarrollo de este proyecto fue la investigación-acción. Según Latorre (2005), es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. Esta metodología fue asumida por la característica que tiene de llevar al docente a mejorar su práctica profesional en el propio campo de trabajo. Con ella, se tiene la intención de despertar el interés y la motivación en los alumnos en las clases de Ciencias Naturales.

Para el equipo investigador, la investigación-acción es percibida como un proceso de indagación que trabaja en varias fases y puede adaptarse al contexto en el cual se quiera desarrollar; nos permite comprobar cuándo algo de lo que hemos implementado, no funciona y cómo mejorar para la próxima fase.

Modelo asumido

Después de comparar diferentes modelos propuestos por diferentes autores, referentes a la investigación-acción, el que más se acerca a los objetivos propuestos para el desarrollo de este proyecto es el modelo de Kemmis (1989), ya que es el más apropiado para realizar investigaciones de carácter educativo y destacar los objetivos propuestos para la mejora de la problemática observada en el aula objeto del trabajo. Hay que mencionar que este modelo de investigación tiene, como base, dos ejes que están en continua interacción: uno estratégico, que abarca las fases de acción y reflexión; otro organizativo, que incluye las fases de planificación y observación, permitiendo una dinámica y constante integración, dando oportunidad de ver los resultados y evaluarlos de manera inmediata.

Se hace necesario mencionar que, cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que juntas forman una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

Resultados

Con la implementación de este proyecto de investigación-acción, para la aplicación de estrategias didácticas en el área de Ciencias Naturales, en Cuarto de Primaria, observamos que los alumnos comprendieron

los contenidos impartidos y mostraron un alto nivel de motivación mediante la aplicación de diferentes estrategias didácticas, como: la experimentación, el trabajo colaborativo y el sociodrama. Con esto, queda evidenciada la importancia de utilizar estrategias didácticas para fomentar la motivación en el aula.

Este proyecto ha permitido a las integrantes del equipo investigador ampliar sus conocimientos, mejorar su desempeño como docentes y obtener nuevas experiencias, mediante las intervenciones realizadas. Además, este proceso nos ha permitido adquirir nuevas habilidades y destrezas, necesarias para desenvolverse correctamente al momento de intervenir. También, hemos obtenido nuevas competencias y, de esta forma, disminuido las debilidades presentadas.

Por otro lado, los estudiantes han manifestado un alto nivel de interés, el cual se pudo vislumbrar en las participaciones; esto permitió una mayor comprensión de los contenidos curriculares pertenecientes al área de Ciencias Naturales.

Del mismo modo, para la docente encargada del aula, este proyecto ha sido muy beneficioso, porque ha podido conocer otras estrategias didácticas para facilitar la adquisición de conocimientos curriculares y promover la motivación en sus alumnos.

Como equipo, este proyecto fue de gran beneficio, como pasantes y futuras docentes, pudimos poner en práctica los aprendizajes obtenidos durante la investigación, ayudando al alumno a construir nuevos conocimientos a través de actividades, estrategias y recursos novedosos y motivadores.

Por otra parte, la docente anfitriona fue beneficiada, al adquirir nuevas experiencias que le permitirán implementar nuevas estrategias, a fin de contribuir a crear recursos adecuados para desarrollar clases motivadoras y dinámicas.

En cuanto al centro educativo, la administración vio en nosotras un equipo comprometido que les sirvió de apoyo para la contribución de nuevos aprendizajes. Dicho de otra manera, este proyecto deja al centro educativo dotado de alumnos responsables y con un mayor compromiso por aprender, así como una docente con mayor capacidad, dotada de nuevas competencias y habilidades.

Conclusiones

Este proyecto se realizó con el propósito de buscar solución a la problemática que presentaba el equipo a la hora de realizar su práctica en el Cuarto Grado de Primaria, en la tanda vespertina.

El objetivo general planteado fue aplicar estrategias didácticas para contribuir a crear un clima favorable, a fin de fomentar la motivación en los estudiantes de Cuarto Grado en el área de Ciencias Naturales. Este fue logrado gracias a las actividades realizadas en las intervenciones y en el momento de evaluar cada fase del proyecto de investigación-acción, se evidenciaron los resultados. Se pudo constatar que los mismos fueron logrados a medida que se realizaban las actividades propuestas. La aplicación de diversas estrategias didácticas permitió que las intervenciones realizadas, fueran ricas y satisfactorias.

Es por tal razón, lo abordado en la hipótesis de acción que, mediante la aplicación de estrategias didáctica, los estudiantes lograrían integrarse, con mayor eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de las Ciencias de la Naturaleza. Esta fue alcanzada, pues los alumnos se involucraron de forma activa en las acciones planificadas.

En conclusión, se confirmó que las estrategias didácticas propuestas, constituyen un medio efectivo para fomentar la motivación intrínseca y extrínseca por el aprendizaje, permitiendo la obtención y conservación de los conocimientos, de manera significativa.

Referencias bibliográficas

Latorre, A. (2005). La investigación-acción, Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó.

Feo Mora, R. J. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. España: Universidad de La Rioja. Recuperado desde: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342741

DEFINICIÓN.CO (2015). Definición de ciencias naturales: autor. Recuperado desde: https://www.definicion.co/ciencias-naturales/

García Cerdán, A. (2018). Importancia de la motivación: qué es, cómo interviene en el aprendizaje y 10 consejos para fomentarla. España. Recuperado desde: https://blog.cognifit.com/es/importancia-motivacion

Jiménez González, A. & Robles Zepeda, F. J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Revista EDUCATECONCIENCIA. Volumen 9, No. 10, enero-marzo 2016. Nayarit, México

Díaz-Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 3ª ed. México: McGraw-Hill. Recuperado desde: http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/ESTRATEGIAS-DOCENTES.pdf

Ovelar, M. (2011). Los procesos de la ciencia. Paraguay. Recuperado desde: http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/los-procesos-de-la-ciencia-223097.htm

"El Juego lúdico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Operaciones Básicas de Matemática"

Irma Belén Rodríguez

Introducción

El informe que se presenta a continuación está realizado en el Cuarto curso del Nivel Primario, Segundo Ciclo, de la Escuela Primaria Santo Domingo Savio. Nuestra investigación surgió a base de las necesidades que pudimos evidenciar como equipo investigador durante el desarrollo de las prácticas docentes: el manejo del tiempo, el juego lúdico para enseñar matemática, etc. Partiendo de estas debilidades decidimos trabajar con el tema del juego lúdico en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas. Este abarca cuatro capítulos los cuales se exponen a continuación:

En el capítulo I, se aborda la descripción del contexto, con un análisis de la realidad del centro educativo; la constitución del equipo responsable de la investigación, así como también la descripción de la situación problemática, donde se jerarquizan las situaciones encontradas; luego, se describe la conceptualización del tema, abordando conceptos relacionados al tema, sustentados teóricamente.

En el capítulo II, se define el concepto investigación acción, se analiza su importancia, sus características, el modelo asumido e implicaciones en función de la mejora de la práctica.

En el capítulo III, se presenta la fase planificación que es el plan de acción, la fase de acción (donde se presentan las actividades realizadas durante las intervenciones) y la fase de observación.

Por último, en el capítulo IV, contiene los resultados, las valoraciones, las conclusiones y recomendaciones de todo este proceso. Para trabajar este capítulo se trataron los resultados que sirvieron de innovación para las personas implicadas y para la institución, de igual modo, la valoración de los integrantes del equipo investigador, su impacto sobre las prácticas, el impacto en los beneficiarios, la conclusión tomando en cuenta los objetivos planteados, y las recomendaciones o propuesta de cambio para proponer el desarrollo de nuevos ciclos de intervención y/o llamado a planificar nuevos planes de mejora.

Fundamentación teórica

El juego es una forma espontánea de explorar, descubrir y actuar, es por esto por lo que constituye una actividad vital para aprender. Según el MINERD (2016), "El juego es una estrategia que favorece la integración del conocimiento y le permite a la niña y al niño irse apropiando, entre otras cosas, de la capacidad de "leer" el mundo que les rodea, aprender de sus propios límites y fortalezas para ser independientes, adecuar su comportamiento a las exigencias del mismo juego, avanzar en los procesos del pensamiento en relación con la acción y transformar la realidad desde la imaginación". Por otro lado, este le permite canalizar su energía y curiosidad; además de desarrollar sus competencias comunicativa, cognitiva y creativa.

La matemática es primordial para la vida, ya que esta es utilizada en todo nuestro diario vivir desde que nos levantamos hasta que nos acostamos como sustenta, Ramírez X, (2009) "la matemática tiene por finalidad involucrar valores y desarrollar actitudes en el alumno y se requiere el uso de estrategias que permitan desarrollar las capacidades para comprender, asociar, analizar e interpretar los conocimientos adquiridos para enfrentar el entorno día a día". El aprendizaje de las matemáticas añadidas a las estrategias lúdicas permiten que los alumnos aprendan de una manera más fácil, además le permite desarrollar capacidades e interpretar los conocimientos adquiridos para enfrentar el entorno.

Los docentes son el eje principal en el aula, ya que estos tienen la llave para poder llevar el conocimiento de una manera interactiva y divertida, esto le permite lograr un estado de motivación dentro del aula lo que hará que los estudiantes trabajen de manera activa, como lo expresa Brousseau, G. (2000) cuando dice que "el docente en primera instancia debe considerar cómo lograr que los estudiantes participen de manera activa en el trabajo de la clase, es decir, que generen un estado de motivación para aprender". Sin lugar a duda, desarrollar en los estudiantes la capacidad de estar motivados les permite ser un ente pensante crítico y ver las cosas de manera diferente.

Según el MINERD (2016) define "los contenidos como mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares, a través de los cuales se concretan y desarrollan las competencias específicas". Los contenidos constituyen una selección del conjunto

de saberes o formas culturales del conocimiento cuya apropiación, construcción y reconstrucción por parte del estudiantado se considera esencial para el desarrollo de las competencias.

Las competencias fundamentales expresan las intenciones educativas de mayor relevancia y significatividad, son esenciales para el desarrollo pleno e integral del ser humano en sus distintas dimensiones, se sustentan en los principios de los Derechos Humanos y en los valores universales. Describen las capacidades necesarias para la realización de las individualidades y para su adecuado aporte y participación en los procesos democráticos. Las competencias fundamentales del currículo dominicano son: competencia ética y ciudadana, comunicativa, pensamiento lógico, creativo y resolución de problemas, científica y tecnológica, ambiental y de la salud, desarrollo personal y espiritual.

Metodología

El modelo de investigación-acción propuesto por Kemmis fue el que utilizamos en esta investigación, el cual se apoyó del modelo de Lewin, pero aplicado a la educación. Este modelo en su organización cuenta con dos ejes, uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Según Latorre ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

Este modelo está integrado por cuatro fases o momentos, el primer momento es la planificación; se desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos. El segundo momento es la acción; se actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado. El tercer momento es la observación; que permite recoger evidencias para evaluar el proceso, esta debe planificar y llevar un diario para registrar los propósitos. Por último, el proceso de reflexión; se reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo.

A medida que íbamos desarrollando nuestro proyecto nos apoyamos de diferentes técnicas propias de la investigación-acción, que fueron muy útiles para para recopilar informaciones. Según Latorre (2007) "expresa que las técnicas de recogida de datos son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan para la recogida de información". Dentro de las técnicas de recogida de datos que utilizamos están las siguientes:

- Observación participante
- Diario del investigador
- Rúbrica de evaluación
- Lista de cotejo

Resultados

El desarrollo de esta experiencia tuvo un impacto significativo en nuestra práctica, ya que nos permitió conocer e implementar los aspectos pedagógicos para mejorar nuestra práctica como futuras docentes, valoramos este proceso de manera positiva, ya que el mismo fue muy gratificante tanto de manera personal como profesional, por un lado, permitiéndonos crecer, en el sentido de que antes al momento de impartir una clase veíamos el juego simplemente como una manera de diversión no como un medio lúdico para que los estudiantes obtengan un aprendizaje más significativo, por otro lado, conocer, es decir, adquirir nuevos conocimientos sobre cuales juegos eran los adecuados a utilizar para desarrollar los contenidos matemáticos.

Además, resaltar que las realizaciones de los diferentes talleres fueron de vital importancia, ya que por medio de estos se logró despertar el amor y el interés por la utilización de juegos lúdicos para el proceso de enseñanza aprendizaje. De igual forma nos ayudó a salir de lo habitual en el proceso de enseñanza, adquiriendo habilidades y destrezas en el desarrollo de este, también nos ayudó a conocer la realidad dentro de las aulas y tener un mayor dominio en el proceso áulico, reconocer las necesidades de los alumnos y, sobre todo, cómo hacer usos de los juegos lúdicos de forma correcta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Matemáticas.

Como integrantes del equipo investigador valoramos esta experiencia de manera significativa, ya que esta nos permitió fortalecer nuestras debilidades, vencer nuestros miedos y saber lidiar con ellos de una forma positiva. Cabe destacar que cada uno de los talleres impartidos fueron un reto a cumplir y los mismos se encargaron de potenciar nuestros conocimientos y de forjar nuestras habilidades para de esta forma sacar un

mayor producto de nuestros alumnos. Además, nos permitió trabajar de manera ordenada, para fortificar nuestro trabajo en equipo y así poder cumplir con todos los objetivos propuestos.

Esta experiencia fue un empuje hacia lograr nuestra meta de ser maestros innovadores, capaces de cambiar nuestro entorno solo con nuestra presencia y asimismo de poner en evidencia nuestro potencial, fortaleza y nuestra entrega por hacer eso que nos apasiona. Por último, podemos decir que trabajar en equipo es sumamente importante para lograr un objetivo en común, ya que nos permite intercambiar ideas, conocimientos y de esta manera podemos conseguir un resultado más significativo en nuestros alumnos.

Conclusiones

En la investigación afirmamos que a la hora de realizar una secuencia de aprendizaje se toma en cuenta los conocimientos previos, la edades de los estudiantes, la ambientación del aula y los tipos de juegos a utilizar; por otro lado, esta secuencia nos permitió que los contenidos matemáticos se adquirieran de una manera más fácil y significativa y a su vez se pusiera en práctica dentro de su vida cotidiana.

Mediante la realización de esta investigación acción nos dimos cuenta que los juegos lúdicos tenían un papel importante, ya que facilitaban el proceso de enseñanza-aprendizaje, así mismo permitió que los estudiantes mostrarán más interés por las clases, despertaran el amor por las matemáticas, por los contenidos a trabajar y descubrieron que a través del juego podían poner en evidencia los valores que los identificaban dando lugar de esta manera a explotar su imaginación y desarrollar su pensamiento lógico, crítico y creativo de igual forma motivaban a los niños y desarrollaban la autonomía en cada uno de estos.

Referencias bibliográficas

Hogar Escuela Santo Domingo Savio (2018) Proyecto de Centro (autor).

Dominicana, M. d. (2016). Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo (4to, 5to, 6to). Santo Domingo, D.N.

Latorre, A. (2003). Investigación acción. Graó.

Delgado, I. (2011), El juego Infantil su metodología 1ª. Edición ediciones Paraninfo, Madrid España (libro en línea).

Allvé, J. (2003). Juegos de ingenio, editorial Parragón S.A. 2ª. Edición México, D.F.

Bautista Vallejo, J.M. (Coord.) (2004): El juego como método didáctico. Propuestas didácticas y organizativas., editorial Adhara, Granada.

Navarro, R. (2004). Artículo el concepto de enseñanza aprendizaje, publicado en la revista Areduc, Sevilla

Andreu, (2000) en el artículo Actividades lúdicas en la enseñanza, el juego didáctico Disponible en Nuestro Diario, página 25.

Brousseau, Guy (2000) "Los Diferentes Roles Del Maestro" editorial Paidós. Buenos Aires. Original 1994. Pp. 65-94.

CORBALÁN, F. y DEULOFEU, J. (1996). Juegos manipulativos en la enseñanza de las matemáticas. UNO, 7, pp. 71-80.

García, P. (2013). Juegos educativos para el aprendizaje de la matemática. Guatemala.

Laguna, L. (2013). Derechos de los niños y espacios jugables. La reconceptualización del juego y el niño como una estrategia para la definición de un nuevo paradigma de espacios públicos abiertos a escala vecinal para la ciudad de Puebla (Tesis doctoral).

Estrategias metodológicas para desarrollar las competencias de Ciencias de la Naturaleza en el 6to grado de la Escuela Primaria Padre Silvio González.

Sahony Mateo Caminero

Introducción

Durante el proceso de la práctica docente llevada a cabo en la Escuela Primaria Padre Silvio González el equipo investigador observó que las actividades realizadas no llamaban la atención del alumno, además no fomentaban una actitud científica, que es esencial para el desarrollo de las competencias en el área de las Ciencias de la Naturaleza. Lo mencionado con anterioridad se evidenció en la incapacidad del equipo investigador para llevar a los estudiantes a indagar en situaciones de índole científico y buscar respuestas a través de la elaboración de cuestionamientos.

Al surgir la problemática, de la que se hace referencia en el párrafo anterior, el equipo investigador se formuló una hipótesis para buscar respuestas a la situación. El objetivo en que se fundamentó nuestro proyecto de investigación fue implementar estrategias metodológicas para desarrollar las competencias específicas del área de Ciencias de la Naturaleza en los alumnos de Sexto F de la Escuela Primaria Padre Silvio González, así como la implementación de actividades que favorezca el desarrollo de la actitud científica en los alumnos, implementar el método científico para desarrollar la capacidad de dar explicaciones científicas a problemas y fenómenos y aplicar el uso de modelos para la comprensión y desarrollo de las competencias de Ciencias de la Naturaleza en los alumnos.

Los mencionados objetivos respondieron a nuestra hipótesis de acción ¨El desarrollo de las competencias del área de las Ciencias de la Naturaleza en los estudiantes de Sexto F de la Escuela Primaria Padre Silvio Gonzáles se logra implementando estrategias metodológicas basadas en el método científico¨.

Fundamentación teórica

Para la puesta en práctica de la investigación el equipo investigador seleccionó un conjunto de autores que abordaron el tema, dentro de estos:

Blanco, A. y Lupión, T. (2015) plantean que, para el desarrollo de competencias, se debe hacer énfasis en los intereses del alumnado, así como a su ritmo de aprendizaje y nivel de logro.

Guitert y Giménez, citado por Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez y Jiménez-Toledo (2018), plantean que mediante la colaboración el estudiante aprende más de lo que podría aprender por sí solo, lo que fomenta el desarrollo de competencias.

Mercedes y Pimentel (1994) citado por Guzmán y Concepción (2008), afirman que por medio del taller el estudiante se involucra en una serie de actividades en las que se desarrollan sus destrezas y habilidades.

Morrison y Morgan (1999), citado por Justi, R. (2006), plantean que los modelos son mediadores en entre lo real y lo teórico, permitiendo una mejor comprensión de los contenidos.

Tamayo (2007), define el método científico como un proceso en el que se ponen a prueba hipótesis y los instrumentos de trabajo investigativo.

Metodología

La metodología de investigación seleccionada fue la investigación–acción, propuesta por Latorre (2005), ya que esta aborda una serie de pasos y estrategias que permiten la mejora del sistema educativo. En este tipo de investigación el equipo investigador cumple el rol de sujeto y objeto de la investigación y permite mejorar la labor docente. Esta vincula la investigación, la acción y la formación por y para los actores que realizan dicha investigación.

Dentro de la investigación-acción el equipo investigador asumió el modelo de Kemmis (1989), citado por Latorre (2005) apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso se fundamenta sobre dos pilares: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

Resultados

El equipo investigador adquirió destrezas en la identificación de problemáticas en el aula y la búsqueda de las posibles soluciones, incide directa y positivamente en la mejora de nuestra práctica docente. Los aprendizajes obtenidos a partir de la interrelación con los docentes del centro facilitaron la elección de las estrategias a implementar en el aula.

Del lado del centro educativo se reconoce el progreso en el manejo de la disciplina en el aula, a través de un clima en el que se importantizaron valores de convivencia. De igual forma, la aplicación de estrategias para incentivar el trabajo colaborativo y el fomento de actitudes de respeto, responsabilidad y compañerismo mejoró el proceso de enseñanza aprendizaje.

El trabajo realizado en el centro educativo Padre Silvio González, representó una experiencia significativa que acercó al equipo investigador a la práctica pedagógica. Aplicar metodologías innovadoras para la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza contribuyó al desarrollo del potencial competitivo de los estudiantes. En adición, el desenvolvimiento en el escenario del aula estuvo presente en cada momento, ya que las intervenciones llevadas a cabo vincularon al equipo a la interrelación con los estudiantes, con la docente anfitriona y demás personal de la institución.

Conclusiones

Partiendo de la investigación realizada podemos concluir que el equipo investigador debe implementar estrategias metodológicas para el desarrollo de las competencias del área de Ciencias de la Naturaleza. Como expresa Gómez (2008), estas competencias le permitirán al alumno construir ideas, modelos mentales y teorías contrastadas que le permitan buscar, seleccionar y utilizar el inagotable volumen de datos acumulado en las redes de información para interpretar e intervenir de la mejor manera posible la realidad.

Finalmente, consideramos que nuestra hipótesis fue valorada ya que al desarrollar cada uno de los objetivos durante las intervenciones implementadas en nuestro plan de acción llegamos a la conclusión de que para el logro de las competencias del área de Ciencias de la Naturaleza en los alumnos de Sexto, se debe implementar estrategias metodológicas a través de actividades que favorezcan al desarrollo de la actitud científica como las aplicadas en los talleres y laboratorios áulicos mediante el uso de modelos para la comprensión y desarrollo de las competencias de Ciencias de la Naturaleza, por medio de la aplicación del método científico para desarrollar la capacidad de dar explicaciones científicas a problemas y fenómenos.

Referencias bibliográficas

Blanco, Á., y Lupión, T. (2015). La competencia científica en las aulas. Nueve propuestas didácticas. Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Gilbert, J. K., Boulter, C. J., y Elmer, R. (2000). Posicionamiento de modelos en educación científica y en diseño y educación tecnológica. In Developing models in science education (pp. 3-17). Springer, Dordrecht.

Grupo L.A.C.E. (2013). Los estudios de caso. Barcelona: Universidad de Barcelona. Depósito digital. http://hdl.handle.net/2445/33367

Guzmán, A y Calderón, M. (2008). Orientaciones didácticas para el proceso de enseñanza – aprendizaje, 4ta edición. Santo Domingo, R.D.: Amigo del hogar.

Instituto Politécnico Loyola (2018-2019). Proyecto Educativo de Centro. Escuela Primaria Padre Silvio Gonzales. República Dominicana.

Latorre, A. (2005). La investigación –acción, conocer y cambiar la practica educativa. 3ra edición. Barcelona: Graó.

Mercedes, J y Pimentel, L. (1994). Aprendizaje participativo de las ciencias naturales. Santo Domingo, R.D: editora y papelería Josué C.por A.

MINERD (2016). Diseño curricular nivel primario segundo ciclo, Santo Domingo, D.N.

Revelo-Sánchez, Oscar, Collazos-Ordóñez, César A., y Jiménez-Toledo, Javier A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. TecnoLógicas, 21(41), 115-134. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-77992018000100008&lng=en&tlng=es.

Rioseco, M., y Romero, R. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. Actas Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo, 253-262.

Tobón, S. (2013). Formación basada en competencias, Ecoe Ediciones, Colombia

Gestión del tiempo en la planificación. Práctica Docente ISFODOSU.

Carmen Luisa Carvajal Díaz, Flordaliza Pérez Carvajal, Landia Méndez Paniagua

Introducción

El informe de investigación que se presenta a continuación recoge las experiencias desarrolladas en el proyecto de intervención que fue realizado en la Escuela República de Guatemala, ubicada en la calle Leonardo Da Vinci del sector Renacimiento. El equipo investigador al realizar este proyecto se centró en la gestión del tiempo a la hora de implementar las actividades en el aula de Cuarto B.

Este proyecto de investigación llevó como nombre Gestión del tiempo en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Como equipo investigador decidimos abordar el tema ¨Gestión del tiempo en el proceso enseñanza y aprendizaje¨. Debido a que tenemos ciertas debilidades en el desarrollo de las clases, porque no logramos cumplir con el tiempo planificado. Es un factor que nos afecta como equipo investigador y se nos dificulta administrar el tiempo de manera organizada, es decir, ser puntual con los momentos de la clase. En algunas ocasiones nos falta tiempo y en otras nos sobra.

Luego del equipo investigador identificar dicho problema recurrimos a buscar actividades que nos permitieran organizar el tiempo en la planificación. Así como: llegar temprano al aula, cumplir con el tiempo de cada momento de clase, organizar cada asignatura, motivar para trabajar a tiempo, entre otras. Para el equipo investigador esto constituye un problema, porque consideramos que un maestro debe fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

El equipo investigador determinó que los contenidos necesitan ser desarrollados en el tiempo estimado a cada área. Cuando no se realizan múltiples actividades sobre un contenido el estudiante no obtiene aprendizaje significativo, ni desarrolla las competencias que plantea el currículo. Este proyecto se realizó con el propósito de diseñar e implementar planificaciones efectivas que posibiliten el uso adecuado del tiempo en función de las características de los alumnos el currículo y el contexto.

Fundamentación teórica

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2016). En el Diseño Curricular del Nivel Primario, Segundo Ciclo "en cuanto a la distribución del tiempo, entre las áreas del conocimiento dice que este debe ser flexible, es necesario adaptarlo a las necesidades de cada grado. El tiempo y el horario pueden ser organizados en períodos y secuencias diversas con progresiones diferentes. Tomando en cuenta las características de los niños en su momento de desarrollo, las competencias a trabajar y la naturaleza de las experiencias educativas en la que participaran los estudiantes"; por otro lado, Según Pérez (2015) se define "el tiempo de instrucción, como la cantidad de espacio que el Maestro destina, de manera consciente y deliberada, a las actividades con intencionalidad pedagógica en la escuela, para influir en las oportunidades de aprendizaje de los niños". Es decir que, al poner en práctica lo planificado, el docente es el que decide la cantidad de tiempo estimado para realizar cada actividad. Edwards R y Miller K. (2005) mencionan "el contexto como un contexto de aprendizaje en sí mismo y el contexto de aprendizaje como efecto de las prácticas que dan lugar a este". Sostienen la concepción del contexto como algo que se lleva a la práctica, sino más bien como algo que se lleva a cabo a través de las prácticas. Esto quiere decir que las prácticas docentes construyen contextos para el aprendizaje. Aponte y Pujol (2012) establecen que "la gestión o administración del tiempo es un proceso en el que se establece metas y objetivos claros, se determinan las herramientas que favorecen la gestión el tiempo, se tiene en cuenta el tiempo disponible y se verifica el uso que se le da al tiempo". Hoyuelos (2008) señala que "Una de las características de los alumnos es que no se mueven por la medida del reloj, ni de los tiempos estandarizados por los adultos. Su tiempo es el que su propio fluir y trayecto vital les empuja". El tiempo se considera un factor relevante en el proceso de construcción de los niños. Se han de respetar los ritmos y necesitados, acomodando las secuencias del tiempo y la duración de los distintos momentos o actividades al modo de aprender de los niños. Cox (2005) afirma que "los aprendizajes dependen fundamentalmente de la calidad de las interacciones pedagógicas y del tiempo que los estudiantes dedican a tareas instructivas en las salas de clase". Esto significa que el desempeño del docente y la planificación son recursos importantes en las intervenciones pedagógicas. Al momento de realizar la planificación de clase, asignar tiempos específicos a cada actividad

o momento de la clase que se va a realizar. De modo que la acción del maestro juega un papel importante en el aula.

Metodología

Latorre (2007) "La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social". La importancia de la investigación-acción está en que permite al docente convertirse en investigador y utilizarla como un medio de estrategias conveniente para hacer de la enseñanza una actividad investigadora. La investigación proporciona una mayor comprensión de las prácticas educativas. La imagen del profesorado investigador se considera como una herramienta de transformación de las prácticas educativas.

Para la realización de este proyecto de investigación recurrimos al modelo de Kemmis (1989) que busca mejorar la práctica de forma sistemática y organizada, realizando cambios en el ambiente, contexto o condiciones en los que tiene lugar la práctica, con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo.

Kemmis (1989) se apoya en el modelo de Lewin (1946) y elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

Este modelo está representado en un espiral de ciclos, el cual consta de cuatro fases, que son: planificar, actuar, observar y reflexionar. Este procedimiento es la base para mejorar la práctica educativa.

Al elegir este modelo el equipo investigador pudo evidenciar una mejora efectiva en el uso del tiempo y ha favorecido nuestra práctica en cuanto a la organización en el aula. Este modelo ha sido de gran importancia y aportó elementos necesarios para el cambio. La investigación-acción nos llama a mantener la investigación de manera activa, de modo que todo practicante de la docencia debe reflexionar sobre su propia práctica educativa.

Resultados

Para el equipo investigador cambió en nuestra manera de planificación y de organizarnos con el tiempo. A tomar en cuenta el tiempo de las intervenciones y que este debe ir acorde con el contenido que se va a desarrollar. Logramos favorecer el centro educativo en cuanto a la organización de la planificación. Además, aprendimos a tener el control del tiempo en el aula y a establecer un tiempo a las actividades planificadas. Favoreció a los estudiantes y estos aprendieron a respetar el tiempo de cada asignatura, nos ayudó a distribuir el tiempo y establecer espacio para cada una de las actividades. A tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje de los alumnos en la planificación. A utilizar estrategias que nos permitan manejar el tiempo.

Además, logramos trabajar en colaboración aceptando las críticas de nuestros compañeros para nuestro crecimiento, tanto personal como profesional. A ser responsable y asumir un rol en cada una de las acciones. Realizar las actividades en el tiempo propuesto y no salirnos del tiempo que establece el currículo y sobre todo esto que los alumnos obtengan aprendizaje significativo.

Este proyecto benefició tanto al equipo investigador como a los estudiantes y a las maestras. En los estudiantes se pudo evidenciar el trabajo en equipo, el involucramiento en los diferentes talleres, la motivación y su empeño por hacer su trabajo a tiempo. Además, el interés por las asignaciones en el tiempo prometido y luego de terminar ser premiados por su cumplimiento. Gracias a los estudiantes que fueron el medio que nos proporcionaron cumplir con todas las actividades que nos propusimos.

La maestra anfitriona se sintió agradecida, ya que se encontraba en gestación y sirvió de mucha ayuda la ejecución de nuestro plan de acción. Además, le favoreció debido a que tenía dificultad para organizar el tiempo de la clase. Prometió poner en marcha algunas estrategias ejecutadas por el equipo investigador durante nuestras intervenciones.

Para el equipo investigador fue de mucha ayuda la implementación de nuestro plan de acción. Este contribuyó a la mejora de la práctica docente y pudimos notar un gran cambio en nuestra manera de planificar. Desde la ejecución de nuestro plan de acción comenzamos a dar valorización a la planificación

porque es la vía para lograr los objetivos que nos proponemos en el debido tiempo planificado, por ende, es un recurso sumamente vital para el docente.

Conclusiones

El equipo investigador llegó a las siguientes conclusiones:

Con una planificación efectiva se puede gestionar el tiempo y cada uno de los objetivos propuestos puede ser logrado en el proceso enseñanza aprendizaje. Si planificamos tomando en cuenta la cantidad de actividades y los estilos de aprendizaje de los alumnos podemos tener un gran ahorro de tiempo y así brindar aprendizaje efectivo. Es muy favorable planificar tomando en cuenta el tiempo de duración que establece el currículo para las áreas y los contenidos que deben ser trabajados en el tiempo establecido.

Además, implementar estrategias que llamen la atención de los alumnos es favorable para cumplir con el tiempo establecido en los momentos de la clase; por lo que, esto permite que la meta del día pueda ser alcanzada. Realizando actividades teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje y las características de los estudiantes impacta de manera positiva el tiempo de duración de las actividades.

Conociendo las necesidades de los alumnos y adaptando los contenidos a las mismas, de modo que la planificación nos ayudó a adaptar cada intervención a ciertas necesidades. Utilizar la estrategia del juego para manejar el uso del tiempo y dar aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas

MINERD. (27 de 12 de 2017). EDUPLAN. Recuperado el 12 de 12 de 2019, de EDUPLAN: http://eduplan.educando.edu.do/a/la-importancia-de-planificar.

(R. Edwards y K. Miller 2005). Recuperado el 28 de febrero de: http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2010.pdf.

(Aponte y Pujol 2012). Recuperado el 08 de enero 2019 de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/20453/flores_aee.pdf?sequence=1&isAllowed=y

(Cox. 2005). Sciencedirec. Recuperado el 11 de noviembre de 2018, de Sciencedirec: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000045

(Domenech 2003). (23 de junio de 2017). UNIR. Recuperado el 19 de octubre de 2018, de UNIR: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5649/LOPEZ%20ARGUDO%2C%20MIREIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

(Kemmis 1989, Lewin 1946). Latorre A. Investigación acción. Recuperado de: file:///C:/Users/GUIA%20TECHNOLOgy/Downloads/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf"

Percepciones y experiencia de los actores sobre el Flipped Classroom en un aula de Educación Superior.

Geynmi Pichardo

Introducción

Las investigaciones en neuroeducación establecen que el cerebro humano aprende a través de la manipulación e interacción con la información y esta, a su vez, debe estar presentada de forma dinámica y estimulando la mayor cantidad de sentidos (Washburn, K. 2010). Por ende, desde este estudio asume como hipótesis de partida que la metodología Flipped Classroom, ayuda al alumnado ha de adquirir mejores resultados de aprendizaje con su uso. Ahora bien, todo ello pasa por la formación y capacitación del docente para que sea capaz de incorporarla a la práctica educativa. Flipped Classroom o clase inversa consiste en que los trabajos que antes realizaban los estudiantes en su domicilio, ahora se realicen en clase y a la inversa. Para ello los alumnos recibe información a través de diferentes objetos de aprendizaje (clip de vídeos, podcast de audio, documentos pdf,). La transmisión de conceptos por parte del profesor y la recepción de estos por los alumnos se sacan fuera del tiempo de clase y, el tiempo presencial en ella, se utiliza para la consolidación de conocimientos, interacción entre estudiantes y profesor y para realizar actividades o proyectos.

Fundamentación teórica

Hay investigaciones que ponen de manifiesto que la utilización de la metodología Flipped Classroom permite mejorar el rendimiento académico de los alumnos, así como su implicación en la asignatura, el pensamiento crítico, la colaboración y el aprender a aprender (Ali, Ghazi, Shahzad, & Khan, 2010; Bergmann & Sams, 2011; Wilsom, 2013; Perdono, 2016).

Otros estudios ponen de manifiesto que la utilización de la metodología Flipped Classroom mejora el comportamiento y la interacción entre profesor y estudiantes (Flumerfelt & Green, 2013) y también permite un aprendizaje activo por parte del alumno (Deslauriers, Schelew & Wieman, 2011; Leicht, Zappe, Messner, Litzinger, & State, 2012; Wilson, 2013; Fornons y Palau, 2016).

Metodología

El diseño que se propone para la investigación es de corte cuasi experimental, estudio de caso, y nos apoyaremos para la recogida de información en instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo. Se articulará en tres fases; primera fase: planificación y preparación de las lecciones, desarrollo de las lecciones y recogida de información. En la planificación y preparación de las lecciones, el docente tomará en cuenta los criterios del Flipped Classroom para la compilación y creación de videos y otros materiales educativos relacionados al curso de educación superior. Estos materiales se colocarán en una plataforma educativa de libre acceso.

En la fase de desarrollo de las lecciones, estas se conducirán en observación del video y tomar notas de forma no presencial. Mientras que, en el aula, se impartirán pequeñas pruebas de comprobación de observación de los videos y se resolverán los problemas asignados.

Finalmente, en la fase de recogida de la información, primero se realizará una entrevista, la cual será un ensayo, guiado con preguntas abiertas, escrito por los estudiantes y en el mismo presentarán su percepción acerca de la experiencia del Flipped Classroom. En segundo lugar, se usará la técnica de la encuesta con una escala de Likert para recoger información acerca de los aprendizajes a través del Flipped Classroom en el proceso educativo. Por lo que respecta a la colaboración de los estudiantes y su socialización usando el Flipped Clasroom, se administrará un cuestionario de valoración de la experiencia, con formato diferencial semántico de Osgood (Barroso y Cabero, 2010) instrumento respecto al cual ya ha sido aplicado por los investigadores (Cabero, 1993). En tercer lugar, se desarrollará la observación global y se llevará un diario de campo para describir la realidad llevada a cabo en el aula con la metodología.

Resultados

Existe una relación tripe entre el rendimiento académico estudiantil, la motivación, el uso de la metodología Flipped Classroom en la asignatura. A medida que el estudiante se apega a la realización de actividades de esta metodología, mayor es su

motivación por aprender, mas fácil se le hará el manejo de los contenidos y, por ende, el rendimiento académico traducido en calificaciones es mayor.

Conclusiones

Motivación, rendimento académico y metodología Flipped Classroom están relacionados proporcionalmente. Los estudiantes se motivan y disponen de su tiempo, a pesar de la limitación de este y de los recursos con que cuentan para poder estudiar. Aquellos con dificultades de aprendizaje, basadas en la lectura, tienen un mejor desempeño en esta metodología.

Referencias bibliográficas

Arnott, K. (2013). Turning the classroom on its head. Education Today, 25(1), 22-24.

Ash, K. (2012) Educators View 'Flipped' Model' With a More Critical Eye. Education Week, pS6-S7.

Barroso, J. y Cabero, J. (2010). La investigación educativa en TIC. Madrid: Síntesis.

Barroso, J. y Cabero, J. (coords.) (2013). Nuevos escenarios digitales. Madrid: Pirámide.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Washington, DC: Internal Society for Technology in Education.

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipping for mastery. Educational Leadership, 71(4), 24-29.

Bisquerra, R. (2004). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. (4ª. ed.). Barcelona: CEAC.

Brunsell, E. and Horejsi, M. (2013) Flipping Your Classroom in One 'Take'. The Science Teacher, p.8.

Experiencia docentes y el nuevo currículo por competencias; vivencias de un grupo de docentes de Segundo Ciclo de Primaria.

Jose Miguel Cabrera

Introducción

La República Dominicana en sus esfuerzos de trasformar la educación ha estado realizando diferentes reformas, integrando estrategias para lograr ver un desarrollo y un impacto significativo; como ha sido el caso del plan decenal del 1992-2002, en él se implementó las Pruebas Nacionales como un tipo de evaluación con la intención de aportar información sobre el desempeño del sistema educativo y así poder tomar medidas que contribuyan a enfrentar y superar las debilidades de nuestro país, con el fin de mejorar la calidad educativa (UNESCO 2006).

Anteriormente nuestro currículo dominicano estaba bajo el enfoque de aprendizaje de contenidos, donde el docente era dueño del saber y único transmisor del conocimiento (Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 1994), pero fue con la llegada al país del pensador puertorriqueño Eugenio María de Hostos 1879 donde queda inaugurando el nuevo currículo implantándose nuevas ideas pedagógicas, e impulsando con esto la educación de la mujer. Hoy en día estamos delante un nuevo enfoque, tras la necesidad de mejorar las debilidades del sistema educativo, pretendiendo encaminarnos a las vías de la calidad educativa que se ha querido lograr, es así como llega el enfoque por competencias, un esfuerzo más para lograr el mejoramiento de la educación, surgiendo este tras la reforma educativa del plan decenal de 2008-2018.

Fundamentación teórica

El currículo anterior y el cambio hacia las competencias.

Tras el paso de los años noventa la Rep. Dom. se vió en la necesidad de inicial la nueva estructura del nuevo currículo en base a los contenidos, el cual debía ser manejado de forma en que los temas de enseñanza que lleguen a ser memorizados con el único objetivo estratégico de llegar a aprobar los exámenes. Desde esta óptica la función real de la escuela debía de ser la que transmita un saber acumulado, acabado y general, el cual debía de ser común para todos los sujetos. (SEEBAC, 1994).

Como toda propuesta curricular el antiguo currículo define de manera explícita sus propias características, las cuales se resumen en flexibilidad, apertura y participación. En el diseño curricular flexible los autores del proceso (docentes) lo adecuan teniendo en cuenta los diversos factores en distintas situaciones de forma particular, respetando los intereses del alumnado. En su diseño abierto, promueve su enriquecimiento a medida que la sociedad lo exija o lo requiera, posibilitando al docente programar actividades, tomando en cuenta las necesidades con cada grupo. Y es participativo, le otorga oportunidades de aportar, reflexionar y actuar a los agentes involucrados en el proceso (SEEBAC, 1994).

Dado el cambio del tiempo y la necesidad que era requerido en el mejoramiento de la calidad educativa, se determinó un cambio de enfoque, uno que realmente responda a los múltiples desafíos que se le presenten, atendiendo a la diversidad y ritmo de aprendizaje, exponiéndolos a varias experiencias. Con el enfoque por competencias se busca movilizar el conocimiento, comprender la funcionalidad del aprendizaje para un contexto específico y, con esto, dar un lugar al aprendizaje significativo. (MINERD, 2016).

"La información se considera importante en la medida que sirve para satisfacer las necesidades humanas. El conocimiento tiene sentido cuando es aplicable a los problemas de la vida" (Castillo, 2005, p. 28).

Ha sido evidente notar que no basta una educación que se base en el almacenaje de contenidos en la memoria de los alumnos y que de forma periódica se esté evaluando sus recuerdos y qué han olvidado por medio de un examen. Es responsable el sistema educativo de facilitar los procesos para que los estudiantes tengan un mejor desempeño, logrando ser competentes (Castillo, 2005).

El enfoque de la educación basada en competencias fue asumido en fechas del 2003-2012 mediante el plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana. Es aquí donde se trata de llevar la educación a un nivel significativo y que parta de las necesidades de la vida

cotidiana, logrando que el aprendizaje del sujeto sea permanente y con libertad de él mismo evaluarse y que a su vez, los padres puedan interpretar los resultados de las evaluaciones escolares (Castillo, 2005).

Metodología

Diseño.

El diseño de esta investigación es de tipo cualitativo, pues está orientada a comprender una sucesión de eventos posibles, siendo contadas como historias de procesos, hechos y experiencias ensambladas en una narrativa general (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

Participantes / muestra.

Los participantes de esta investigación fueron 6 docentes de nivel primario del Segundo Ciclo, entre las edades de 38 y 60 años, en una escuela de la localidad de bajos de Haina, Distrito 04-06. Estos participantes eran de las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua Española, de los cursos Cuarto, Quinto y Sexto del Segundo Ciclo de Primaria. A la vez, se realizó la búsqueda de 25 fuentes titulares de periódicos referidos al tema de las competencias entre las fechas 2006-2019.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Fue realizada una entrevista compuesta por 20 preguntas, estas preguntas se inclinaban a conocer su oficio como docente, su tiempo en el servicio y sus opiniones en base al tema de las competencias, y el cómo se ha desarrollado el proceso de este enfoque desde sus inicios, la misma tuvo un tiempo de respuesta de 25 a 30 minutos por cada uno de los entrevistados. Junto con esto fueron analizados de 20 a 25 artículos periódicos referidos al tema tratado, esto se hizo organizándolos en un cuadro, en cada columna estaría dividida por nombre del título, nombre del periódico, fecha, quien publica, enlace para encontrar dicha información y una breve reseña de lo que trata dicho artículo.

Procedimiento.

Se le solicitó el permiso a la escuela para la realización del proceso de entrevista para sopesar los resultados de dicha investigación a través de una carta del instituto dominicano de evaluación e investigación de la calidad educativa (IDEICE). Esta solicitud fue presentada a la directora del centro educativo, quien accedió a que sea realizado dicho procedimiento investigativo. Con la solicitud firmada y sellada, se procedió a realizar la entrevista a los docentes. Con este instrumento se llegó conocer las experiencias y opiniones en el tema del enfoque de las competencias en el nuevo currículo dominicano. De igual modo se estuvo organizando de forma sistematizada cada uno de los artículos encontrados en los titulares, para mejor enfoque de lo que se quería conseguir en la investigación.

Resultados

Sistema de categoría de entrevistas.

Como resultado del análisis de las entrevistas individuales realizada a los docentes del Segundo Ciclo de Primaria, sobre el tema del enfoque por competencias, las categorías que se alcanzaron a obtener fueron seis en total:

- Inicios en la docencia
- Logros obtenidos en sus estudiantes
- Dudas del enfoque por competencias
- Responden a las necesidades del estudiante
- Técnicas desarrolladas
- Apoyo del equipo de gestión

A continuación, se exponen los hallazgos principales por cada categoría de información.

Inicios en la docencia.

Esta categoría se refiere a los inicios del docente en el sistema educativo, en este se daría a conocer cómo empezó a formar parte de un cuerpo docente y a su vez los pasos dados para alcanzarlo. Cada uno de los entrevistados cuenta con una forma particular de contar sus inicios en la docencia, como es el caso de la docente 1G que nos dice: "Primero estudié educación, después bueno, en ese tiempo que hace ya 19 años no había concurso. Yo investigué los pasos necesarios para yo poder incursionar en el espacio correspondiente, entonces después que yo tuve toda la información necesaria yo busqué mis documentos entonces lo sometía al distrito educativo entonces me lo mandaron para allá para el MINERD, salió mi nombramiento para acá para esta escuela".

Logros obtenidos en sus estudiantes.

Esta categoría se refiere a como el docente ha visto los logros obtenidos por los estudiantes mediante este enfoque por competencias. Ha de saberse que en este resultado se pone en evidencia su trabajo como docente y su dominio en las aulas es medido por las competencias que estudiante va tomando en el proceso de su intervención. En los entrevistados se pudieron obtener muy buenas respuestas, y en dos se pudieron obtener similares respuestas, como fue el caso de 2G cuando dijo: "Está bien bueno, un poco como lento, porque es que yo digo que desde el hogar hay poca ayuda de los padres para sumarse, porque todos somos escuela, los padres también pertenecen y deben ayudar, y los padres como que no colaboran, a veces lo mismo niño no poseen como ese deseo de colaborar, de trabajar".

Dudas del enfoque por competencias.

Esta categoría se refiere al factor "duda" que puede existir en el docente mediante el proceder de este enfoque. Ciertamente para el docente con experiencia y dentro del proceso, puede ver detalles que les llegue a generar dudas y que llegue a provocar cierto descontento con el sistema educativo o de la escuela en cuestión. En este caso el sinónimo de la duda también recae en las dificultades que llegan a encontrar los docentes en este enfoque, así mismo como nos dice 3G: Dudas, yo no diría dudas sino debilidad hoy en día yo veo desde arriba mucha permisibilidad y que hay que hacer con una organización, porque hay cosas que se ven a largo plazo no a corto plazo, a largo plazo porque le digo esto por los mismos niños, si hay algo que yo hasta quisiera que lo quitaran, la promoción automática eso ahora sé que se está evidenciando y yo vivo un ejemplo, yo estoy trabajando un ejemplo de eso yo me fui a lo que los colegios no lo trabajan así sino en el sector público hay que promover el niño de primero a segundo de segundo tercero sin que sepa nada y también por la edad, entonces eso después se va a reflejar en curso mayores, usted no va a creer, esto es quinto grado y yo estoy alfabetizando aquí también, tú te crees que sea justo, en otro tiempo no se usaba, en los colegios no se ve eso es los colegios el que se quemó, se quemó, entonces yo digo pero ven acá, pero bueno pasaron por otros cursos y como que en quinto grado no sepan leer, yo recibí niño aquí que no, hasta las vocales la confundían, entonces yo creo que hay que hacer una organización desde arriba ¿para qué? para quitar eso".

Responden a las necesidades del estudiante.

Esta categoría hace mención de las acciones realizadas por el docente ante las necesidades de los estudiantes. Como bien se sabe, en un aula de clases existen diferentes necesidades, las cuales deben ser cubiertas en gran totalidad por el docente, el cual debe buscar cualquier medio posible para lograrlo. Los entrevistados fueron sensatos al exponer sus puntos de vista en cuanto a las necesidades que se han encontrado en su aula de clases, así nos cuenta la docente 4G: "Comunicarlo a la dirección a la orientación y también a lo mismo padre, a veces uno lo manda a buscar para informarle situación o a veces sí le hace falta un pantalón o algo, hay que hacer eso porque usted sabe que dan los uniformes, pero muchas veces no los dan que no me a completo para todo sino que uno va escogiendo lo que más necesita porque no alcanzan cuando mandan así, pero cuando uno ve cualquier falta si uno lo comunica quien tiene que comunicarse".

Técnicas desarrolladas.

En esta categoría hace referencia las técnicas que ha llegado a desarrollar el docente durante su práctica docente y del mismo modo qué tan efectivo ha sido su evaluación. Conociendo que es necesario tener a mano esas herramientas y técnicas de apoyo que faciliten nuestro trabajo el docente, en este nuevo enfoque le ha sido necesario desarrollar ciertas técnicas, como ha sido el caso de la docente 5C que nos dice: "Uso la técnica de la rúbrica de salida más es más fácil para yo decirle a mi labor porque puede evaluar en menos tiempo una cantidad de estudiantes que no se podía en un pasado, se me hace un poco más difícil no imposible si no un poco más difícil, porque tenía que hablarle a uno a través de la técnica, en menos tiempo que el pasado, las emociones en clase con los estudiantes siempre usaba la psicología, estaba pendiente y estoy trabajando fuertemente sobre eso".

Apoyo del equipo de gestión.

En esta categoría se pone en evidencia el apoyo que recibe el equipo docente del equipo de gestión. Dentro de las aulas se pasa un sinnúmero de situaciones que el equipo de gestión debe conocer y manejar, facilitando así el buen trabajo del docente y ayudándolo a cumplir con la meta propuesta de la enseñanza. Los docentes entrevistados mostraron en común su inquietud con el trabajo realizado por el cuerpo de gestión, como

nos dice la docente 6C: "Bueno, yo diría que más recursos porque hablamos mucho de la tecnología, sin embargo, usted que no está haciendo entrevista puede observar que todavía tenemos pizarra que hay que escribir con tiza, que necesitamos tener la tecnología en las aulas para poder llevar a cabo todo ese enfoque que presenta el nuevo diseño curricular".

Sistema de categoría artículos de periódico.

Como resultado del análisis de los diferentes artículos de periódicos sobre el tema de las competencias, se logró a categorizar en tres las informaciones encontradas, las cuales fueron:

- La escuela
- La educación por competencia
- Los maestros

La escuela

En esta categoría se dejará conocer el papel de la escuela en nuestro sistema educativo. Sabiendo que la escuela debe ser la institución que reforme y reorganice los aprendizajes necesarios para poder responder en la vida, hoy en día se ha estado viendo que esa función no se está cumpliendo en su totalidad, a pesar de los esfuerzos realizados tras las reformas realizadas al sistema educativo. Entre los artículos encontrados, referidos al tema de la escuela hacen dejar muy claro que la escuela no está ejerciendo su completa función, ejemplo de esto es lo que resalta P6: "la escuela, un espacio organizado y vertebrado por lineamientos de la sociedad y del currículo para hacer posibles experiencias de desarrollo humano y de desarrollo intelectual de los ciudadanos. Esta tríada no es ingenua, es eminentemente política y marca una dirección determinada a la hora de valorar el Siglo XXI desde el cual nos movemos y actuamos" (Dinorah García Romer, 2017, 3er párrafo).

La educación por competencias.

En esta categoría, viene a ponerse en relieve un término muy debatido durante mucho tiempo, las "competencias", el cual hace la mención a la capacidad que ha de tener el individuo para resolver una situación presentada, la misma es la que se ha estado promoviendo su utilidad en nuestro sistema educativo y lograr con esto poder insertar al área laboral al estudiante, contando con las capacidades que demanda la sociedad de hoy día. Entre los artículos encontrados sobre este tema, se hace muy clara la idea de la dirección que lleva este término y cómo debe ser tomado en nuestra realidad, haciendo referencia de esto está el P2: "Hoy la educación que se requiere es la que forma en contenidos socialmente válidos, a partir del desarrollo de competencias y capacidades. Es decir, que el desarrollo de competencias supone la puesta en práctica de un conjunto de capacidades, habilidades, destrezas y tonalidades afectivas que activen el pensamiento, por lo cual, se hace necesario un cambio urgente de actuación de las escuelas y universidades, de sus docentes y alumnos, y del resto de los interlocutores de la comunidad educativa, que afronten la educación con nuevas concepciones y estrategias didácticas" (Emilio Vargas, 2017, 5to párrafo).

Los maestros

En esta categoría se deja evidenciado que es necesario que el maestro tenga las capacidades alineadas al nuevo enfoque que hoy día estamos manejando, ciertamente en las evaluaciones recientes no se ha estado viendo un buen avance aplicativo, aunque se está haciendo el esfuerzo, referido a esto el ministro de educación habla de lo necesario para lograr calidad en este nuevo enfoque en el que nos hemos montado, el P4 dice: "En la promoción del nuevo currículo, Navarro dice que sin el plan toda inversión que se haga en materia pedagógica y en formación de maestros no tendría un impacto muy grande en el desarrollo de una mejor educación" (Lisania Batista,2017, 6to párrafo).

Conclusiones

Aun viene a ser necesario implementar algunas medidas que ayuden a alinear lo que se dice con lo que se vive, muchas son las realidades teóricas que se buscan integral en la realidad de las escuelas, pero hay pasos que deben agotarse para lograrlo y es lo que necesitamos como sistema educativo.

Hacer coherente lo que dice el diseño con lo que vive el maestro en la realidad es prácticamente difícil, solo hay que fijar las normativas pertinentes que regulen los procesos de los agentes involucrados en este proceso formativo, donde cada uno asuma su participación.

Al departamento de gestión es imprescindible buscar las alternativas pertinentes para lograr un equilibrio entre lo que se quiere y lo que se necesita en la escuela y con esto lograr lo que se busca.

Referencias bibliográficas

Álvarez Méndez, J. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid, España: Editora Morata, S.L. Recuperado de https://bit.ly/38EccPM

Castillo, F. (2005). Educacion basada en competencia. Rep. Dom. Offigrafic, impresos y algo más.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de innovación educativa, 161, 34-39. Recuperado de https://sites.google.com/site/labarcausaertm/Anexo6C1...pdf

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos, 28(111), 7-36. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf

Feito, R. (2008). Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. Andalucía Educativa, 66, 24-36. Recuperado de http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/151/00120123000017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Acción pedagógica, 16(1), 48-57. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589

García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Revista Electrónica ""Actualidades Investigativas en Educación"", 11 (3), 1-24. Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10225

González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. Revista de Educación, 21(8), Universidad de Huelva. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2284985

Hernández, Fernández y Baptista, (2014). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill ed (6), 1-634 pag. Recuperado de https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Hoz, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. Bordón. Revista de pedagogía, 63(1), 47-61. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601021.pdf

Méndez, D.; Méndez, A.; Fernández, F., (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa, 33(1), 233-246. Recuperado de http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183841

MINERD, (2014). Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo (4ro., 5to. y 6to.). Santo Domingo, República Dominicana, recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/dominicanrepublic/dr_upr_2014_spa.pdf

MINERD, (2016). Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Santo Domingo, República Dominicana, Recuperado de http://www.educando.edu.do/portal/wpcontent/uploads/2016/07/BASES.pdf

Monereo, C. y Pozo, J. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. Cuadernos de pedagogía, 370(12), 12-18. Recuperado de https://maaz.ihmc.us/rid=1GLSWYC7N-Y2LLHH-H7H/Competencias%20para%20convivircon%20el%20siglo%20XXI.pdf

Morales, J. y Varela, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. Investigación en educación médica, 4(13), 36-41. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v4n13/v4n13a7.pdf

Perrenoud, P. (2006). Construir competencias desde la escuela. Paris, Francia. J. C. Sáez Editor. Ediciones Noreste, (1), pp 1-19. Recuperado de http://profordems.uapuaz.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/08/016_perrenoud_03.pdf

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria (16), pp 45-64 Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677004

Renata, G. (2011). Método educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Revista actualidades investigativas en Educación. Vol.11. pp 1-25 recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10225/18088

Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. Bordón. Revista de pedagogía, 63(1), 33-45. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3600075.pdf

Sánchez, J. J. (2011). Nuevos desafíos en la formación del profesorado. Revista electrónica. 36 (14,1), pp 1-358. Recuperado de https://revistas.um.es/reifop/article/download/207401/166061#page=153

SEEBAC, (1994). Fundamentos del curriculum. Santo domingo, Rep. Dom. Editora de colores, S. A.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca, Chile: Proyecto Mesesup. Recuperado de https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

Trujillo-Segoviano, (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. Ra Ximhai, 10(5), pp 307-322. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf

UNESCO. (2006). Dominican Republic. world data on education, 6ta edicion, (30). Recuperado de https://www.oei.es/historico/pdfs/Dominicana_datos2006.pdf

Valdemoros, Á., y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. Aula abierta, 42(1), 53-60. Recuperado de https://bit.ly/2Cf0gIg

Zabala, A. (2009). Desarrollo curricular de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría. Aula de Innovación educativa, 180, 20-25. Recuperado de http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/escola_inclusiva/diee3/modul_4/au18005_zabala.pdf

Zabala, A.; Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. Barcelona, España. Aula de innovación educativa, 161, 40-46. Recuperado de https://bit.ly/2ZNiHfq

Ciberplagio Académico Como Desafío En La Competencia Informacional En Estudiantes Del Segundo Ciclo De Nivel Medio De La Modalidad Académica.

Estevenson Luis Solano

Introducción

En la actualidad el panorama digital está orientado a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) mediante la conectividad a Internet. Esta permite a la sociedad tener oportunidades para transformar su vida, pero también trae consigo grandes retos. Uno de estos es la alfabetización digital con la misión de desarrollar capacidades en una sociedad con formación en valores, por tanto, aprender a ser éticos en el uso y acceso a la información, en la búsqueda de información y la elaboración de trabajos académicos; además de lo que se comparte en las redes. Afirma Medina y Verdejo (2012) citado en Tauchert (2018) expresa que "hoy día, acceder, copiar y apropiarse de pedazos de texto o de trabajos completos es labor fácil y al alcance del estudiantado de distintas instituciones educativas" (p.6).

Es uno de los fenómenos que atenta contra la honestidad académica debido a la poca importancia y/o relevancia que presenta en los niveles de educación al no ser una práctica académica promovida por todo el sistema educativo y estipulada en el diseño curricular, por tanto, se hace de gran interés enfocar el contexto de esta investigación en el nivel medio; debido a que la mayoría de estas situaciones de plagio son presentados en la universidad.

Es que las prácticas de plagio, además de atentar contra la integridad académica, traslucen un déficit de competencias informacionales por parte del alumnado en lo que respecta a la utilización y comunicación ética y legal de la información (Morey, 2011).

Fundamentación teórica

Plagio

Según la Real Académica Española (2019), plagio es "copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias". Desde el punto de vista legal es una infracción al derecho de autor sobre una obra intelectual de cualquier tipo, en la que se incurre cuando se presenta una obra ajena como propia u original.

Ciberplagio

Según Jaume Sureda & Rubén Comas (2011) dice que consiste en la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para localizar y acceder a documentos realizados por otras personas, con el objetivo de apropiarse de la totalidad o de parte de estos y presentarlos como propios en trabajos o actividades académicas, es decir, sin introducir las necesarias referencias a los autores ni a las fuentes.

Competencia Informacional

Según (Marcial, 2003) define que es la "capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de información empleando los conocimientos, las habilidades, actitudes, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos de información. El desempeño competente incluye la movilización de atributos y valores del sujeto como base para potenciar su capacidad para enfrentar y solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio de esta actividad".

Deshonestidad Académica

La deshonestidad académica (DA) también conocida como fraude académico constituye un aspecto no deseado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Vaamonde & Omar, 2008).

Metodología

Diseño

La investigación se realiza en el sector educativo del área pública en el contexto del Programa República Digital a estudiantes del Segundo Ciclo de Media en la Modalidad Académica. Regulado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), el estudio está enfocado en Santo Domingo, Distrito Nacional en la Regional 10 del Distrito Educativo 07-09.

Un estudio descriptivo y explicativo de corte transversal, con inclusión de datos prospectivos, en un centro incorporado al programa de República Digital.

Población

El universo estuvo constituido por 53 alumnos y una muestra de 25 estudiantes activos del Segundo Ciclo de Media en la Modalidad Académica del centro trabajado en la investigación. Se establecieron criterios para la selección del lugar de estudio y la determinación de la muestra.

De los estudiantes participantes, 12 eran del sexo masculino (48.00%), 13 de sexo femenino (52.00%).

Resultados

El avance digital en este contexto no es una excusa desde el enfoque del ciberplagio, debido a que no se le puede juzgar al alumno si no ha sido formado para prevenir la omisión de este delito, aunque desde el sentido común, luego de que el estudiante desarrolla ciertas habilidades y competencias en su proceso formativo y de forma autodidacta potencializa más sus conocimientos en sus quehaceres (Judith y Parra 2013).

Demostrando así que el (78.26%) de los estudiantes han elaborado sus trabajos accediendo a internet, el (17.39%) acude a los centros de internet "cybers" para encontrar información sobre sus trabajos, no obstante, solo el (4.35%) van a las bibliotecas y libros que no se encuentran en el centro educativo (Eliana Esther, Gallardo Echenique, 2012).

Visualizando la representación de los datos en la tabla 2, afirmamos que la dimensión social para una explicación no es a gran exactitud uno de los motivos más relevantes. En otro orden desde las individuales, la facilidad de copiar de internet (52.17%) y la obtención de mejores calificaciones evitando la elaboración directamente de los estudiantes (29.09%) al momento de desarrollar sus trabajos, identificamos la gravedad desde la percepción desde las facilidades en cuanto al manejo inadecuado de los recursos. Muy significativo es la astenia para cumplir con la asignación indicada por el maestro a lo que llaman "pereza" (21.74%).

Desde la concepción pedagógica, se manifiesta el no entender para qué sirven la elaboración de los trabajos (60.05%); relacionado a esto también consideran ser complicados y difíciles de hacer el 50.48%, argumentando de que muchas veces se desconocen las pautas necesarias, además de que esta metodología de trabajo ha sido una cultura, sin enfoque en el proceso formativo de los estudiantes, siendo la gestión del tiempo y de interés para los estudiantes conocer sus avances en su desarrollo es algo un poco desmotivador. Por lo cual el 43.48% creen que los maestros no leen sus trabajos y esto se correlaciona con que el 33.95% afirma que los profesores no revisan los trabajos. Frente a la dimensión moral, que destaca que no es nada malo el hacer cualquier tipo de las acciones descritas (30.44%).

Para el explorar los efectos del conocimiento sobre referencia bibliográfica se pudo analizar que solo el 8.70% seleccionó la respuesta correcta (C), con un 52.17% distribuido entre la respuesta A y D, y un 39.13% afirma que no sabe lo que es una referencia bibliográfica (E). Esa disparidad se da a interpretar cuando el 60.87% de los maestros no les han enseñado a los estudiantes que es una referencia bibliográfica, frente al 39.13% que sí. Afirmamos que es un grave problema formativo mediante el cual se generan peligrosas deficiencias desde la Educación Primaria y en algunas ocasiones en el ejercicio profesional, ya que es un tipo de conducta no ética que promueve valores de deshonestidad académica.

Por eso, un 79.91% afirma que todo lo que hay en Internet se puede copiar, pegar y descargar; no está mal ni es ilegal hacerlo, frente a un 26.09% que expresa lo contrario. Uno de los ítems plantea que "No haces nada malo si para hacer un trabajo vas a Internet, copias el contenido de webs y lo pegas en un documento que entregas al profesor/a".

Conclusiones

Previo al análisis exhaustivo de los resultados observados se refleja que los trabajos son una actividad metodológica, pero los estudiantes no ven cual es la razón y los logros obtenido solo el conocimiento, prevaleciendo una metodología de desinterés y pereza al momento de elaborar sus trabajos. Por lo que se manifiesta el desconocimiento de la aplicación de las competencias informacionales lo que limita el desarrollo del pensamiento lógico, creativo y crítico como uno de los pilares esenciales en la elaboración de su trabajo desde un enfoque ético mediante el uso de las TIC.

Es necesario la puesta a disposición del programa ¡Por una cultura de honestidad académica!, con la misión de promover en los estudiantes los valores éticos y morales dentro de su proceso de formación

académica, mediante el fomento de acciones que buscan desarrollar el pensamiento, lógico, creativo y crítico además de la inclusión de la ciencia y la tecnología. Con esto lograremos de que este grave problema disminuya en los centros de formación iniciando desde la Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

Bacca, R. R., & Patiño, H. D. (2016). Plagio y "auto-plagio". Revista de Historia Regional y Local, 8. Obtenido de: http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v8n16/v8n16a09.pdf

Barrera, D. A. (2014). Diferencias del nivel de formación de la honestidad en estudiantes de dos instituciones educativas de secundaria de lambayeque. Preú. Obtenido de http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/usat/1160/1/TM_PiscoyaBarreraDemetrioAlberto.pdf.pdf

Carolina Ayala, Diana Figueroa, Gilma González. (2012). El paraíso del copie y pegue. El Espectador. Obtenido de: http://www.elespectador.com/entretenimiento/arteygente/articulo-319658-el-paraiso-del-copie-y-pegue

Eliana Esther Gallardo Echenique. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. España. Obtenido de https://www.academia.edu/1020554/Hablemos_de_estudiantes_digitales_y_no_de_nativos_digitales

Jaume Sureda, & Rubén Comas. (2011). También se dan casos de plagio académico entre el profesorado. República Dominicana. Obtenido de: http://www.consumer.es/web/es/educacion/universidad/2011/05/11/200656.php

Juan Diego Vaamonde, & Alicia Omar. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional (Vol. XXXVIII). Obtenido de: https://www.redalyc.org/html/270/27012440002/

Judith Licea de Arenas, & Antonio Parra Pujante. (2013). La pertinencia de la ética en la enseñanza, la investigación y la gestión de la información (Vol. 4). Mexico. doi: https://doi.org/10.5557/IIMEI4-N7-173192

Pérez, N. F. (junio de 2018). El Buen Uso De La Tecnología Como Facilitador De Un Aprendizaje Experiencial Y Significativo. (U. Panamericana, Ed.) Obtenido de http://integridadacademica.org/index.html

Puccio, G. P. (2019). Habilidades para un desempeño académico basado en la integridad académica. (U. PANAMERICANA, Ed.) El papel de las instituciones educativas en la integridad académica, 1-24. Obtenido de: http://integridadacademica.org/index.html

Soriano, A. A. (2016). Alfabetización informacional para la inclusión social de las mujeres reclusas de la Comunidad de Madrid: un estudio de caso. Madrid. Obtenido de: https://eprints.ucm.es/38415/1/T37513.pdf

Sureda Negre, J., Comas Forgas, R., & Oliver Trobat, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procastinación. En Revista Científica de Educomunicación (Vol. XXII, pág. 104). España. Obtenido de https://bit.ly/2O8UydK

Tauchert, H. E. (junio de 2018). El papel de la biblioteca universitaria. (U. Panamericana, Ed.) Integridad Académica, 1-24. Obtenido de http://integridadacademica.org/index.html

Tuomo Kakkonen, & Maxim Mozgovoy. (2012). Students' Cyber-Plagiarism. Estados Unidos. doi: 10.4018/978-1-4666-0315-8.ch096

Wiley, D. (2014). From The Access Compromise and the 5th R. Obtenido de: https://opencontent.org/blog/archives/3221

Derecho fundamental en el tablero de la desigualdad: análisis de las políticas educativas de apoyo a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad y los desafíos en la implementación.

Paola Celina Corporan

Introducción

La educación ha sufrido transformaciones sustanciales las cuales se han ido normativizando en la carta constitutiva, leyes, y en las ordenanzas y disposiciones establecidas por el Consejo Nacional de Educación. Es desde la concesión de este derecho que las sociedades pueden lograr el desarrollo transicional que ameritan.

La calidad educativa no solo recibe afección en cuanto a su concesión, sino, a las deficiencias en la implementación de iniciativas que produce distanciamiento entre las clases sociales. El Estado como garante de este derecho, debe procurar que las políticas públicas sean orientadas a reducir la deuda social y las deficiencias.

El componente de afecciones a las competencias educativas asociado a los factores socioeconómicos es una de las líneas de estudio de mayor relevancia en los países desarrollados. Entre las razones de afección de las competencias en las que se fundamenta para explicar esta fuerte relación se destaca el entorno familiar del alumno. La composición de la escuela a nivel socioeconómico altera la igualdad de oportunidades en el sistema educativo.

La vulnerabilidad es el signo de la desigualdad vigente en las sociedades actuales por el patrón de desarrollo vigente que promueve mayor progreso económico a expensas del desarrollo colectivo, y representa la perpetuación de ciertos grupos o su imposibilidad para nivelar la balanza de desarrollo (Pizarro, 2001).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece que la equidad en la educación involucra atender necesidades y diferencias individuales, lo que implica las condiciones económicas, demográficas o de género para que sus vulnerabilidades en estas áreas no impliquen un retroceso o no ganancia en el proceso de aprendizaje (Crespo, 2009).

Esta investigación pretende evidenciar las poblaciones vulnerables, su desempeño en el aspecto educativo y la debida contribución estatal para mitigar riesgos y brindar una educación integral y de calidad, además de dar a conocer cuáles esfuerzos se están creando fuera de lo estipulado en reglamentaciones para garantizar la equidad en el acceso en zonas vulnerables.

Fundamentación teórica

En 2010, el Estado dominicano elaboró un compendio de logros y desafíos de las políticas sociales. Esto implica, un compendio de las políticas direccionadas a apoyar a las poblaciones vulnerables para la fecha. En lo referente a contribución directa para la educación, el gobierno de Leonel Fernández contemplaba el incentivo a la Asistencia Escolar, que constituía el 10% de los subsidios de transferencia monetaria. Más específicamente para atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad, se contempló un aporte desde el Programa de Alimentación Escolar, el cual había impactado unos 5,063 centros educativosque, para el año de medición, representaba unos 1,477.584 alumnos.

Los índices de desigualdad que se proyectan en la sociedad evidencian su influencia en la implementación de las Políticas Públicas. La gran cantidad de políticas educativas que se desarrollan poseen un alto riesgo de ser ineficientes, debido a que no se llevan a cabo esfuerzos por mejorar las carencias sociales que hay detrás de ciertas poblaciones a intervenir.

La educación como Derecho Humano.

La educación es un bien que se sobrepone a reglas. Más allá de ser un derecho fundamental del que deben ser favorecidos todos los ciudadanos de las naciones, debe ser establecida como una oportunidad para los individuos (Olivia, 2008).

El sentido que se asume detrás de la expresión de derecho a la educación es que la misma debe abolir las desigualdades operantes en los sistemas y de exclusión social, lo que implica un reconocimiento de la activa participación de la ciudadanía y de los diferentes actores.

No solo se hace necesario el abogar por una educación como derecho, sino por la necesidad imperante de ampliar la visión del derecho en cuestión. No solo

implica el derecho a la educación sino el derecho a una educación sintonizada con los tiempos y las necesidades (Torres, 2006).

Necesidades que afectan la continuidad y desarrollo en el sistema educativo dominicano para poblaciones en situaciones de vulnerabilidad en el sector primario.

En los últimos años, el Estado ha implementado una serie de políticas destinadas a reducir los factores que inciden en la deserción y abandono escolar. Entre éstas se encuentran las transferencias condicionadas a las familias, el fortalecimiento de los programas de alimentación escolar, y la construcción, ampliación y reparación de planteles escolares (MINERD 2014).

Necesidades que afectan la continuidad y desarrollo en el sistema educativo dominicano para poblaciones en situaciones de vulnerabilidad en el sector primario.

En los últimos años, el Estado ha implementado una serie de políticas destinadas a reducir los factores que inciden en la deserción y abandono escolar. Entre éstas se encuentran las transferencias condicionadas a las familias, el fortalecimiento de los programas de alimentación escolar y la construcción, ampliación y reparación de planteles escolares (MINERD 2014).

Metodología

Método

Se utilizará el análisis y la síntesis, partiendo de una problemática magna como es la deuda social educativa y los desafíos en su abordaje en las políticas educativas. Se irán detallando las influencias y aristas que se derivan de esa problemática, haciendo uso del análisis de las fuentes, y desarrollando las conclusiones producto del análisis.

Diseño

No experimental y cualitativa, debido a que no habrá manipulación de las variables en su manifestación. Se analizarán los fenómenos tal y como se dan en su entorno.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Fuentes secundarias: libros, revistas, periódicos.

Técnica: análisis documental.

Procedimiento

La información será detallada de forma escrita y orientada a un estudio claro y sin prerrogativas. Esta será presentada a través de un escrito analítico, riguroso y extensivo en el plano histórico-social en función a las causas y consecuencias que el problema en cuestión acarrea.

Resultados

1. Modelo explicativo multivariado de los factores asociados a la desigualdad social dominicana que influyen en la implementación de las políticas educativas.

Según el estudio TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo de Educación, 2015) en República Dominicana, entre los factores asociados al logro de aprendizaje se encuentran el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes; las expectativas y el involucramiento familiar, así como el tiempo de estudio en el hogar; el género; el trabajo infantil; la repitencia; la asistencia a la educación inicial; el clima escolar; la asistencia y puntualidad del docente; la infraestructura y recursos educativos disponibles, entre otros.

El informe del TERCE recomienda, de manera especial, focalizar la atención en la población vulnerable ya que focalizar los esfuerzos en las escuelas con desempeño más bajo, posibilita atender las necesidades de los grupos más necesitados y disminuye la desigualdad existente (MINERD, 2016).

2. Políticas direccionadas a atender poblaciones en condiciones de vulnerabilidad

Desde el Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil se articulan las políticas orientadas a responder y a aminorar la vulnerabilidad social en el sector educativo.

Entre los programas que ejecutan se encuentran:

1. Programa de servicio social.
2. Programa de alimentación escolar.
3. Programa de salud escolar.

A continuación, se presenta una descripción general de los programas.

Programa de servicio social

El programa de Servicio Social del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE), es responsable de coordinar, ejecutar y evaluar programas, proyectos y servicios que respondan a mejorar las condiciones socioeducativas que demandan los niños y adolescentes del sistema educativo público nacional (INABIE).

El objetivo es el aportar al mejoramiento de los espacios de participación estudiantil, evidenciando una mejora en las condiciones sociales y educativas de los niños y adolescentes, para su permanencia en el sistema educativo.

Programa de Alimentación Escolar

Con el propósito de promover una seguridad alimentaria y nutricional a la población escolar que comprende niños, niñas, adolescentes y jóvenes del sistema educativo dominicano. El programa cubre parte de las necesidades del estudiantado, eliminando el ausentismo y las deficiencias en el aprendizaje que son provocadas por el hambre y la desnutrición (CELAC).

Objetivos de PAE

- Incrementar la asistencia, mediante la mitigación del hambre para reducir significativamente los índices de deserción y ausentismo escolar.
- Mitigar la mal nutrición de los estudiantes supliendo los nutrientes y calorías adccuadas, de manera que reciban una alimentación balanceada.
- Mitigar las enfermedades por mal nutrición en los estudiantes, con una educación en los buenos hábitos alimenticios y manejo adecuado de los actores del programa. (Foro Internacional desarticulación de políticas inclusivas Pequeños Productores a las compras públicas, 2015).

Modalidades del Programa de Alimentación Escolar

Urbano marginal

Se implementa en los centros educativos ubicados en las zonas urbanas del territorio nacional. Las raciones diarias recibidas por los estudiantes de los niveles Inicial (5 a 6 años) y Básica (7 años hasta los 14 años aproximadamente) está compuesto por leche (blanca y saborizada), jugos, néctares y una ración sólida de pan y galleta nutritiva. Tres días se entrega leche y dos días jugos y néctares. Actualmente esta modalidad cubre alrededor del 92% de los centros educativos públicos existentes.

Real

Se implementa en los centros educativos ubicados en zonas apartadas del territorio nacional, así como aquellas ubicadas en lugares de difícil acceso y beneficia a los estudiantes de Nivel Inicial y Básico. Las raciones que se entregan de forma semanal a los centros, para que éstos puedan hacer la preparación y cocción de los alimentos, consiste en plátanos (verdes o maduros), salami, huevos, harina de maíz, pan, queso, arroz y un vaso de preparado lácteo. Se integra a las familias para la preparación, cocción y distribución de los alimentos, respetando el menú existente para cada día de la semana. Para el año escolar 2013-2014 se incluyeron otros alimentos como zanahorias, tomates y bacalao.

Fronterizo

Se implementa en las comunidades del suroeste y el noroeste de la República Dominicana, representando una cobertura aproximada de un 3,2% del total de centros beneficiarios del programa. Bajo esta modalidad se entregan productos crudos como arroz, habichuelas, gandules, sardinas y salchichas. Su implementación involucra a padres y madres de los beneficiarios (CELAC).

Jornada Extendida

La Modalidad de Jornada Escolar Extendida incluye la entrega de raciones alimenticias en tres momentos: el desayuno, cuya modalidad depende de la ubicación geográfica de los centros educativos; el almuerzo que se entrega listo (contratación de empresas suplidoras), o cocinado en el propio centro. En la tarde se entrega una merienda de jugo o preparado lácteo. En esta modalidad ee implementa un menú que se corresponde con cuatro semanas cíclicas, que permiten la elaboración de alimentos variados, conforme los requerimientos nutricionales de los niños desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Medio. Promueve la participación de las familias. En la actualidad alcanza una cobertura de aproximadamente 1.600 centros educativos (CELAC).

Alcance y cobertura

Los programas de Alimentación Escolar (PAE) representan el mayor recurso disponible desde INABIE en el marco de los programas de atención a poblaciones vulnerables. Desde la base de datos proporcionada por el Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil se evalúa no solo a inversión, sino también el impacto de estas políticas de asistencia en el sector educativo.

Programa de Salud Escolar

Este programa posee el propósito de coordinar y planear acciones direccionadas a promover e incentivar una salud y nutrición dentro de la esfera educativa, con la finalidad de crear capacidades y promover un equilibrio que no afecte el desempeño escolar.

Alcance y cobertura

3. Índices de desigualdad social en República Dominicana y su correlación con las políticas educativas.

El Índice de Desarrollo Humano, elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (IDH), publicados desde 1990, que analiza cuestiones de base analítica de políticas de Desarrollo.

Dentro de las recomendaciones que surgen en torno al IDH están:

- El universalismo es fundamental para el desarrollo humano, y este es posible para todas las personas.
- Diversos grupos de personas siguen sufriendo privaciones básicas y se enfrentan a importantes obstáculos para superarlas.
- El desarrollo humano para todas las personas exige la reorientación de algunos aspectos analíticos y perspectivas de evaluación.
- Existen políticas que, si se aplican, contribuirían a lograr el desarrollo humano para todas las personas.
- Una gobernanza mundial reformada, con un multilateralismo más justo, ayudaría a alcanzar el desarrollo humano para todas las personas.

Para 2016 el Programa de Naciones Unidas se encargó de desarrollar el Índice de Desarrollo Humano (IDH), correspondiente a ese año, en el mismo se evidencia, por zona y provincia los alcances de desarrollo en los ámbitos de pobreza, educación y salud.

Para los fines de este análisis correlativo nos limitamos a estudiar los índices en los que se evidencia la vulnerabilidad enfocada en la pobreza y educación, mismos que nos servirán para identificar el enfoque de las políticas analizadas en el apartado anterior.

Durante este estudio se hizo necesario no solo conocer el IDH provincial, sino también las contribuciones diferenciadas en los sectores salud y educación de las políticas públicas.

Conclusiones

La educación es un derecho humano inalienable, pasando a ser responsabilidad del Estado el garantizarla en condiciones dignas. Las poblaciones vulnerables, son aquellas que deben recibir mayor atención para no crear altos niveles de desigualdad.

En la investigación se resumieron los principales hallazgos de estudios sobre la vinculación de la desigualdad social con la vulnerabilidad en el sector educativo. A partir de esta, se podrán establecer propuestas para viabilizar y articular la asistencia social en el sector educativo, de manera que responda a los grupos poblacionales históricamente desfavorecidos.

En el modelo explicativo multivariado de factores asociados a la vulnerabilidad educativa, se establecieron los puntos principales que han afectado el correcto desenvolvimiento del estudiantado y ha alterado su correcta inserción o continuidad colocándoles como

población vulnerable. Dentro de estas se explica la familia, por ser un factor estrechamente vinculado a la economía o al incentivo de estudiar. Los factores psicológicos, estrechamente ligados al proceso de aprendizaje y que generan cuestionantes respecto a la individualización de los programas educativos. Los problemas asociados a la malnutrición, para el cual se ha establecido medidas, han presentado oportunidades de mejora en su focalización hacia comunidades donde niños y adolescentes se ven más afectados. En este entendido se han creado diversas modalidades del PAE (Real, Urbano marginal, Fronterizo y Jornada Extendido).

Un último aspecto, de un escenario macro, están las deficientes políticas públicas que se articulan para estos grupos vulnerables, cuyos enfoques y concentraciones no van de acuerdo con el escenario de la pobreza a nivel nacional. Se evidencia mayormente en los programas: Programa de Salud y Programa de protección social, todos adscritos al INABIE.

Si bien dentro de las políticas direccionadas a apoyar a estas poblaciones se encuentran, el Programa de Asistencia Social, el Programa de Alimentación Escolar y el Programa de Salud Escolar, programas pertenecientes a la jurisdicción del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE), y dentro de estos establecen una cobertura minoritaria a las zonas rurales y fronterizos, entendido por la mayor densidad poblacional concentrada en la región.

Referencias bibliográficas

Alburquerque, P. (31 de enero de 2017). El universitario. Recuperado el 22 de junio de 2019, de El universitario: https://www.uasd.edu.do/periodico/index.php/2016-02-17-14-06-26/item/1888-desercion-escolar-en-la-republica-dominicana-y-america-latina

Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre, 1-15.

Bracho, T. (noviembre-diciembre de 2002). Desigualdad educativa. Un tema recurrente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7(16), 409-413.

Caraballo, J. (31 de enero de 2019). Educación mediocre aumenta niveles de desigualdad en RD. Diario Libre, pág. 1.

CELAC. (s.f.). Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional. Recuperado el 3 de junio de 2019, de Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional: https://plataformacelac.org/programa/244

Cepal. (2016). La matriz de la desigualdad en America Latina. Santigo de Chile.

Crespo, E. (2009). Determinantes de las desigualdades educativas en España. Madrid.

Dasso, C. (2006). Derecho Humano a la educación. Hologramática, 3(4).

Determinantes de la desigualdad educativa de España. (2013). XX Encuentro Economia Publica, 12.

Foro Internacional desarticulación de políticas inclusivas Pequeños Productores a las compras públicas. (2015). Impacto de las compras del PAE al desarrollo. Distrito Nacional.

Helmer, A. (2015). DEUDA SOCIAL Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: UNA PERSPECTIVA. Guatemala.

Helmer, A. (2017). Deuda soccial y Objetivos de Desarrollo Sosteniible: una perspectiva. Social Watch.

Inabie. (s.f.). Inabie.gob. Recuperado el 23 de junio de 2019, de Inabie.gob: http://inabie.gob.do/transparencia/index.php/sobrenosotros/historia

INABIE. (s.f.). Ministerio de Educación, INABIE. Recuperado el 6 de junio de 2019, de Ministerio de Educación, INABIE: http://inabie.gob.do/index.php/sobrenosotros/quienes-somos

Insulza, J. (2015). Desigualdad, democracia e inclusión social. Organización de los Estados Americanos.

Medina, D. (19 de septiembre de 2013). Observatorio Político Dominicano. Recuperado el 18 de marzo de 2019, de Observatorio Político Dominicano: http://www.opd.org.do/index.php/temas-de-coyuntura-sociedad-civil/1106-pacto-nacional-para-la-reforma-educativa

MINERD. (2016). Informe Nacional Terce República Dominicana. Santo Domingo.

Naciones Unidas. (s.f.). Naciones Unidas. Recuperado el 24 de Marzo de 2019, de Naciones Unidas: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Observatorio de la Deuda Social Argentina. (2016). Tiempo de balance: Deudas sociales pendientes al ffinal del bicentenario. Buenos Aires, Argentina: Educa.

Olivia, M. (2008). Política educatia y profundizacion de la desiguldad en Chile. Estudios pedagógicos, 34(2), 207-226.

Pizarro, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde America Latina. Santiago de Chile.: CEPAL.

Portal oficial del Estado Dominicano. (s.f.). Dominicana.gob.do. Recuperado el 12 de mayo de 2019, de Dominicana.gob.do: http://dominicana.gob.do/index.php/e-sociedad/sic/e-participacion/grupos-vulnerables

Riquelme, Herger y Kodric. (ene/abr. de 2017). Deuda social con la educación y formación de jovenes y adultos: Accesibilidad, barreras y escenarios complejos. RBPAE, 33(1), 37-54.

Rocha, M. d. (2017). Pobreza y desigualdad social en el mundo. Nueva revista de politica, cultura y arte (162), 21-30.

Serrano, C. (1993). Deuda externa y deuda social. Revista UCR.

Tedesco, J. C. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. Perfiles educativos.

Torres, R. (2006). Derecho a la educación es mucho mas que acceso a la escuela. En L. N. Dávila, El derecho a la educación en un mundo globalizado (págs. 43-58). Donostia, San Sebastian: Espacio Universitario/EREIN.

USAL. (s.f.). Calidad educativa.

Valenti, G. y Tapia, L. (2015). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. Universida Autónoma de México, 38(151).

9º PRE CONGRESO
ISFODOSU-IDEICE • 2019

HACIA EL CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL AULA

ESPACIO DE DESARROLLO CURRICULAR

RECINTO EUGENIO MARÍA DE HOSTOS

Favorabilidad del entorno para la práctica de la Educación Física.

Diego Rafael La Rotta Villamizar

Introducción

La educación física como fenómeno educativo ha sufrido múltiples transformaciones, en la última década se ha sugerido a través de diversos organismos transnacionales que el área como tal debe coadyuvar a los procesos de generación de hábitos de vida saludable y procesos cognitivos destinados a la generación del autocuidado; en República Dominicana se ha optado por un Currículo que aborda la Educación Física desde una dimensión educativa, lo anterior implica una reflexión epistemológica y procedimental que involucre los aspectos antes mencionados y deben crearse métodos de corroboración para estos fines.

El principal propósito del proyecto consiste en diseñar una batería de instrumentos que permitan identificar y evaluar las condiciones mínimas relacionadas con el entorno educativo y la favorabilidad que este presenta al desarrollo de las actividades inherentes al área de la Educación Física.

Esta investigación obedece a un estudio de carácter ex post facto de tipo descriptivo para ello se realizará una revisión de carácter bibliográfico con el fin de determinar antecedentes y evidenciar estudios de similar envergadura. Una vez realizado este primer ejercicio investigativo se procederá a la construcción de categorías y subcategorías de condiciones a evaluar que harán parte de la estructura del protocolo y el instrumento como tal; Lo anterior tiene la intención de crear parámetros de evaluación relacionados con condiciones mínimas de favorabilidad vinculadas al entorno educativo desde un punto de vista multiparadigmático de la Educación Física.

Fundamentación teórica

Sobre los procesos de evaluación académica:

Actualmente los procesos de evaluación de condiciones institucionales para fines de acreditación institucional requieren de parámetros claros, estos deben permitir generar dinámicas de autogestión conducentes al mejoramiento continuo; de lo contrario acarrearían más problemas que logros como sucede actualmente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de Latinoamérica tal y como lo expresan Martínez et al, (2017), coincidiendo con postulados de Medina (2011) y (Modragón 2006). De igual manera plantean Martínez et al (2017) que los problemas de institucionalizar los procesos de evaluación con fines de mejora continua en el seno de las IES radican entre otras circunstancias en: generalidad de la evaluación, simulación de los procesos, burocracia institucional y el abordaje epistemológico de las competencias. Es decir, el proceso se afinca y se considera en una gran medida en aspectos solo de carácter administrativo como lo plantean Rangel (2010) y Buendía (2011). Por lo anterior, se hace necesario independizar e individualizar los procesos sobre las áreas ya que este problema no solo atañe a las IES, de igual manera a los centros educativos que emprenden procesos de evaluación con fines de mejora continua.

Sobre el perfil docente:

De acuerdo a Vaillant (2008), la evaluación docente depende de diversos factores, dentro de estos podemos encontrar factores de tipo político, conceptual y operativo que están sujetos a aspectos que favorecen o desfavorecen dicha labor; Se puede corroborar que el enfoque de medición del perfil docente gira en gran medida a tópicos relacionados con la capacitación que recibe, el desempeño en aula, clima laboral entre otros; no obstante el objetivo de esta investigación se enfoca no solo en los aspectos ya mencionados, de igual manera en cómo el entorno educativo en el caso puntual del área de la Educación Física produce efectos tanto potenciadores como mitigadores de la actividad docente.

Sobre la Trazabilidad Curricular:

Para Reyes et al (2010), el currículo se establece como una política estatal conducente al desarrollo social de la comunidad perteneciente a dicho estado; lo anterior coincide con Barradas y Manjarrez (2010), en donde se describen los aspectos relacionados con el currículo como parte esencial de una planeación estratégica, en la cual los maestros basan sus procesos didácticos en necesidades del entorno; es importante reflexionar sobre el objeto misional de este proyecto con relación a la trazabilidad del currículo y el cumplimiento de los

objetivos de planificación del mismo por medio de un instrumento de valoración de las coincidencias y coherencia entre los argumentos del macrocurrículo y las planeaciones destinadas a orientar los procesos de clase diarios. Por otra parte, en lo concerniente a evaluación del currículo es conveniente mencionar que autores como Taba, Tobón et al y Iafrancesco (como se citó en Reyes et al, 2010) con relación a la evaluación curricular, está se establece de manera tal que los mecanismos de dicha evaluación se restringen a la valoración de los contenidos de un sistema de planificación curricular y no a la "trazabilidad" existente entre macroestructuras, estructuras intermedias y microestructuras de planificación curricular.

Sobre los Recursos Físicos y Didácticos:

Más allá de los criterios y consideraciones etimológicas sobre recursos, medios y material didáctico entre otras, los recursos didácticos entendiéndose como estos, todos aquellos materiales físicos, digitales, textos, juguetes, artefactos de laboratorio etc., son instrumentos fundamentales en el proceso didáctico, actuando como agentes pedagógicos catalizadores del aprendizaje. Para Graells (2000), estos medios educativos coadyuvan en aspectos fundamentales tales como: Proporcionar información, guiar aprendizajes y ejercitan habilidades en contexto de las diferentes fases formativas de la educación las cuales son inherentes por supuesto al área de la Educación Física; por su parte Torrecilla et al (2011) hacen mención de la importancia de los recursos didácticos dentro de los parámetros de la eficacia de la enseñanza; por lo anterior, se toma dentro de este estudio considerar como un aspecto muy importante dentro del planteamiento del entorno educativo como facilitador o no de los procesos didácticos.

Sobre la gestión Curricular:

Sin duda alguna la educación está inmersa dentro de un proceso académico administrativo; el aspecto administrativo es inherente tanto para la labor de los docentes así como para los cargos directivos de planteles educativos de índole tanto pública como privada; estos últimos actores (directivos institucionales), son los responsables de tomar decisiones que afectan a toda la comunidad académica, por lo tanto, deben de igual manera ser responsables de tener las competencias que le permiten evaluar y tomar dichas decisiones. De acuerdo con Manes (2005), una gestión institucional educativa exitosa debe contemplar aspectos trascendentales de la administración tales como: la planeación estratégica, la administración de procesos de cambio y la dirección por valores entre otras; los anteriores enfoques deben tener en común la transversalización de las decisiones tomadas en beneficio no solo de la comunidad académica sino del entorno social del plantel, esta realidad no es ajena al área de la Educación Física, por lo tanto, supone parte trascendental de este estudio incluir este importante aspecto dentro de la estructuras a evaluar en el marco del macroproyecto denominado "favorabilidad del entorno".

Metodología

Metodología: Esta investigación obedece a un estudio de carácter ex post facto de tipo descriptivo.

Operacionalización de las variables y criterios a investigar:

Variables independientes: determinación de actores incidentes en el proceso didáctico de la educación física en el contexto del entorno educativo.

Variables dependientes: una vez identificados los actores intervinientes, se crearán las categorías de medición.

Variables interdependientes: se establecerán una vez se generen las categorías y se revise por pares expertos la estructura preliminar.

Resultados

Resultados esperados: la intención metodológica de este proyecto pretende establecer las bases fundamentales para la creación de una batería de instrumentos que permitan desarrollar procesos de evaluación de condiciones mínimas de favorabilidad institucionales, centros educativos públicos y privados, con relación a la práctica de Educación Física escolar y la concordancia entre estas prácticas y los objetivos educativos relacionados con la misma desde el punto de vista de políticas de Estado (Macrocurrículo).

Conclusiones

Aún no aplican debido a que esta es una propuesta de investigación.

Referencias bibliográficas

Barradas, J. S. A., & Manjarrez, E. S. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. Innovación Educativa, 5(26), 25-35.

Buendía, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. Diálogos sobre Educación, 2(3).

Graells, P. M. (2000). Los medios didácticos. Doc online). Última revisão, 3(8), 2010.

Iafrancesco, Giovanni. (2004). Currículo y Plan de Estudios. Estructura y Planeamiento (cuarta edición). Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

Manes, J. M. (2014). Gestión estratégica para instituciones educativas. Ediciones Granica SA.

Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Innovación educativa (México, DF), 17(73), 79-96.

Medina, S. R. (2011). Los organismos internacionales y la evaluación como política educativa en México: elementos para un balance. SR Medina, Políticas y educación. La construcción de un destino, 17-38.

Mondragón, A. R. H. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿Exclusión o integración? Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 7(26), 51-61.

Rangel, H. (2010). Hacia una evaluación generadora. Más allá de la evaluación tecnicoburocrática de las universidades en México. Revista Iberoamericana de Educación, 54(1). Recuperado de: http://rieoei.org/deloslectores/3794Rangel.pdf

Reyes, Y. N., Burgos, M. P., de Homes, L. P., & Cascioli, N. F. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. Telos, 12(2), 202-216.

Sicilia, M. Á. (2007). Más allá de los contenidos: compartiendo el diseño de los recursos educativos abiertos. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 4(1), 26-35.

Taba, Hilda. (1984). Elaboración del currículo (primera edición). Editorial Troquel. Argentina.

Tobón, Sergio; Montoya, Jhon; Ospina, Beatriz; González, Elvia y Domínguez, Eduardo. (2006). Diseño Curricular por competencias. Programa para la Formación de Docentes (primera edición). UNICIENCIA DIKE. Colombia

Torrecilla, M., Javier, F., Martínez Garrido, C. A., & Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación.

Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

Evaluación de la condición física relacionada con la salud en estudiantes de Secundaria: una revisión sistemática.

Antonio Delgado

Introducción

Durante todo el proceso de formación y maduración del individuo es de suma importancia el desarrollo de todos los componentes de la condición física, el currículo dominicano en el área de educación física propone como contenidos curricular la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad (MINERD, 2014), componentes determinantes en la adaptación en el contexto laboral, escolar y social, según Latorre y Herrador (2003) estos mismos contenidos curriculares son los componentes de la condición física que guardan mayor relación con la salud, siendo también indicadores del estado de condición física saludable.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1968) la condición física es la capacidad de un individuo para la realización del trabajo muscular de forma satisfactoria, por lo tanto, es de suma importancia identificar las pruebas físicas que permitan la valoración de las capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad) de los estudiantes de Secundaria de la República Dominicana.

La presente revisión sistemática tiene como objetivo identificar las pruebas físicas con mayor validez, precisión, fiabilidad, sensibilidad y aplicabilidad, utilizadas para medir y evaluar los componentes de la condición física más relacionados con la salud, a estudiantes de Secundaria, ya que, la mayoría de las pruebas físicas que podemos encontrar no se pueden aplicar de la misma forma en los diferentes contextos educativos, pues, exigen espacios y recursos con los cuales muchas instituciones educativas no cuentan, por lo tanto, es necesaria la selección de un conjunto de pruebas con un buen porcentaje de validez, precisión, fiabilidad, sensibilidad y aplicabilidad, que permitan condiciones de ejecución, sin generar dificultades en su aplicabilidad por espacio o por recursos, que puedan ser aplicadas por cualquier docente del área de la educación física, en cualquier momento y lugar.

Fundamentación teórica

La condición física es un conjunto de atributos que guardan una estrecha relación con la salud (Czyz, Toriola, Starósciak, Lewandowski, Paul, y Oyeyemi, 2017). La condición física saludable es el estado dinámico, energético y lleno de vitalidad, que permite llevar a plenitud el desarrollo de las distintas tareas diarias, evitando el desgate físico y permitiendo el pleno desarrollo intelectual del individuo (ACSM 1991; Bouchard et al. 1994). Según Martin (2001) las capacidades físicas se deben entender como el componente determinante del rendimiento físico, ya que, se basa en la interacción de procesos energéticos del organismo y de los músculos.

Durante todo el proceso de formación y maduración del ser humano, se hace necesario reconocer la importancia de un desarrollo equilibrado de las capacidades físicas, porqué estas son elemento fundamental para el desempeño y adaptación en el contexto social, laboral y deportivo. Las capacidades físicas son fundamentales, para generar y aumentar las posibilidades de adquisición de habilidades más complejas. Por tal razón, es pertinente identificar las pruebas físicas con buen porcentaje de precisión, validez, fiabilidad y aplicabilidad que permitan reconocer, caracterizar y valorar los principales componentes de la condición física que guardan mayor relación con la salud, en los estudiantes del Segundo Ciclo de Secundaria de la República Dominicana.

Los componentes de la condición física son elementos esenciales en la persona, estos están relacionados con la salud y también están relacionados con el bajo riesgo a desarrollar enfermedades hipocinéticas, como diabetes, hipertensión y obesidad; o cardiovasculares y músculo esqueléticas, como la disminución de la función pulmonar.

Es importante resaltar que, en el país, se cuentan con pocos estudios y pocas baterías de pruebas de campo que permiten la valoración de los componentes de la condición física, las pruebas identificadas permitirían caracterizar cada componente por edad y género. Siendo un punto de partida, que permita orientar programas organizados en las diversas fases de la formación de los estudiantes dominicanos, no solo desde el área de la educación física. En este sentido, el desarrollo de este trabajo tiene como finalidad identificar las pruebas fiables y aplicables en el contexto educativo dominicano.

De acuerdo con lo anterior y para Redondo, C. (2011) los componentes de la condición o capacidades físicas que se ponen en manifiesto durante el desarrollo del movimiento, que debemos medir y evaluar en cada estudiante del Segundo Ciclo del Nivel Secundario y que tienen mayor relación con la salud, son:

Fuerza: entendida como la capacidad de vencer o mantener una resistencia con una contracción muscular.

Resistencia: capacidad de realizar o mantener un esfuerzo durante un tiempo prolongado.

Velocidad: es la capacidad de realizar una acción motriz en el menor tiempo posible.

Flexibilidad: Es la amplitud de movimiento de una articulación, hace referencia al nivel de elongación del músculo implicado.

Las capacidades físicas se clasifican en condicionales y coordinativas, en el caso de la velocidad, esta se puede clasificar como una capacidad física mixta, ya que es tanto una capacidad coordinativa como condicional. En el caso de la flexibilidad, la fuerza y la resistencia se clasifican como capacidades condicionales.

Metodología

La revisión sistemática se realizó en las siguientes bases de datos; DIALNET, ERIC, SCOPUS, PUBMED, SPORTDISCUS WITH FULL TEXT y WEB OF SCIENCE. Antes de platearnos las palabras claves se hizo necesario revisar artículos académicos sobre el tema a trabajar, con lo cual se pudo adquirir un conjunto de palabras claves que permitieron, la construcción de la estrategia de búsqueda a implementar, la misma se aplicó el 18 del mes 05 del año 2019.

Palabras claves: Fitness, Physical Fitness, Assessment, Secondary education, Adolescence.

Estrategia de busqueda: ("Fitness" OR "Physical Fitmess") AND "assessment*" AND ("Secondary education" OR "adolescence*")

Criterios de selección

Como criterio de selección de los artículos se han determinado los siguientes;

Los documentos deben ser artículos de revistas, Publicados en inglés o español y Debe relacionarse con el objeto de estudio.

Se aplicó un primer filtro por tipos de documentos, eliminando aquellos artículos que no son de revistas, el segundo filtro eliminó los artículos que no estén publicados entre el 2010 y el 2019; un tercer filtro eliminó aquellos artículos que no estén en idioma inglés o español; un cuarto filtro, se seleccionaron los artículos por el tema. Posteriormente y, en un segundo momento, se pasó a dar lectura al resumen, este debía estar relacionado con el objetivo de la revisión sistemática.

Resultados

Luego de aplicar la estrategia de búsqueda ("Fitness" OR "Physical Fitmess") AND "assessment*" AND ("Secondary education" OR "adolescence*"), en las bases de datos DIALNET, ERIC, SCOPUS, PUBMED, SPORTDISCUS WITH FULL TEXT y WEB OF SCIENCE, esta arrojo 444 artículos como resultado, de los cuales 432 fueron descartados por no cumplir con los criterios de selección, predeterminados.

De los artículos seleccionados para esta revisión sistemática, seis (6) son estudios transversales, uno (1) es un análisis exploratorio, tres (3) son revisión sistemática, uno (1) es estudio de campo y uno (1) es un diseño longitudinal, para un total de doce (12) artículos. Como resultado pudimos identificar los componentes de la condición física más relacionados con la salud y las pruebas que más se utilizan para su valoración, también pudimos identificar que en algunos casos se valora el índice de masa corporal como un indicador del estado nutricional del individuo, para esta se aplica la formula estándar peso entre altura al cuadrado. En relación a los componentes de la condición física, para la velocidad de desplazamiento y agilidad se aplica la prueba de 4x10 metros, en cuanto a la evaluación de la resistencia muscular del tronco la prueba más aplicada es la de abdominales hasta el agotamiento, en cuanto a la flexibilidad se aplica el test de Sit and Reach, en el caso de la fuerza muscular en el tren superior se utiliza la prueba de empuñadura o valoración de la fuerza isométrica utilizando el dinamómetro de mano, también podemos utilizar la prueba de abdominales hasta el agotamiento en 30 segundos para evaluación de la fuerza en el tren superior, en cuanto a la fuerza muscular en el tren inferior del cuerpo la prueba más aplicada es la de salto horizontal con los pies juntos.

Los artículos seleccionados, no arrojaron datos sobre el proceso o los niveles de validez, precisión, fiabilidad, sensibilidad y aplicabilidad de las pruebas físicas, por tal razón, se propone realizar un proceso de validación de las pruebas físicas seleccionadas y poder establecer su aplicabilidad en el contexto dominicano.

No todos los artículos presentan la evaluación de la composición corporal, pero entendemos que es importante identificar el índice de masa corporal de los estudiantes, para valorar su estado nutricional. En relación con la composición corporal, los artículos (González & Ramírez, 2017 y Souza et al., 2016) utilizan la formula estándar IMC = [masa corporal (kg) / (altura (m) 2) -1], para determinar el índice de masa corporal.

Conclusiones

Las pruebas físicas más utilizadas para la valoración de los componentes de la condición física relacionados con la salud en estudiantes del _Nivel Secundario, hemos llegado a la conclusión de que estas son; para la velocidad de desplazamiento la prueba de 4X10 metros, para la resistencia muscular del tronco las abdominales hasta el agotamiento, en el caso de la flexibilidad en test de Sit and Reach, para la fuerza muscular en la parte superior del cuerpo se utiliza la de empuñadura con el dinamómetro de mano y las flexiones de brazos en 30 segundos y en el caso de la fuerza muscular en la parte inferior del cuerpo se utiliza la prueba de salto horizontal. Aunque la composición corporal no es uno de los componentes de la condición física recomendamos que se tome en cuenta a través de la formula estándar peso sobre altura al cuadrado, ya que esta nos permite tener una idea del estado nutricional del individuo.

En cuanto a los procesos o niveles de precisión, fiabilidad, sensibilidad y aplicabilidad de las pruebas físicas, los artículos seleccionados no presentan dato, por tal razón, es necesario realizar un proceso de validación de las pruebas físicas seleccionadas.

Referencias bibliográficas

Arboix, J., Puigvert, P., Ramos, E., & Sebastiani, E. (2014). Evolución de la condición física de los alumnos de la escuela maristas la inmaculada de barcelona en los últimos 15 años: un estudio transversal. Revista Horizontes Pedagógicos, 16, 24–33.

Bianco, A., Gentile, A., Boca, S., Paoli, A., Messina, G., Gómez-López, M., … Tabacchi, G. (2018). An exploratory analysis of factors associated with health-related physical fitness in adolescents. The ASSO project. Sustainability (Switzerland), 10(6). https://doi.org/10.3390/su10061847

Bianco, A., Jemni, M., Thomas, E., Patti, A., Paoli, A., Roque, J. R., … Tabacchi, G. (2015). A SYSTEMATIC REVIEW TO DETERMINE RELIABILITY AND USEFULNESS OF THE FIELD-BASED TEST BATTERIES FOR THE ASSESSMENT OF PHYSICAL FITNESS IN ADOLESCENTS – THE ASSO PROJECT (Vol. 28).

Bouchard, C.; Shephard, R.; Stephens, T.; Sutton, J. y McPherson, B. (1990). Exercise Fitness and Health. Champaign: Human Kinetics.

Cadenas-sanchez, C., Martinez-tellez, B., Sanchez-delgado, G., Mora-gonzalez, J., Castro-pi, J., Löf, M., …Ortega, F. B. (2016). Journal of Science and Medicine in Sport Assessing physical fitness in preschool children: Feasibility, reliability and practical recommendations for the PREFIT battery, 19, 910–915. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.02.003

Cuenca-García, M., Huybrechts, I., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Ottevaere, C., González-Gross, M., Castillo, M. J. (2013). Clustering of multiple lifestyle behaviors and health-related fitness in European adolescents. Journal of Nutrition Education and Behavior, 45(6), 549–557. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.02.006

Czyż, S., Toriola, L., Starościak, W., Lewandowski, M., Paul Y., & Oyeyemi, A.(2017). Physical Fitness, Physical Activity, Sedentary Behavior, or Diet-What Are the Correlates of Obesity in Polish School Children. International Journal of Environmental Research and Public Health, 14(6), pii: E664. Obtenido el 20 de julio de 2017 en: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5486350/ doi: 10.3390/ijerph14060664.

Dave, H., Nimbalkar, S. M., Vasa, R., &Phatak, A. G. (2017). Assessment of physical activity among adolescents: A cross-sectional study. Journal of Clinical and Diagnostic Research, 11(11), SC21–SC24. https://doi.org/10.7860/JCDR/2017/27080.10870

Eastham, S.L. (2018). Physical Fitness Test Administration Practices and Students' Cognitive Understanding of Physical Fitness. Physical Educator, 75(3), 374–393. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I3-7933

Eather, N., Morgan, P. J., &Lubans, D. R. (2016). Effects of exercise on mental health outcomes in adolescents: Findings from the CrossFitTM teens randomized controlled trial. Psychology of Sport and Exercise, 26, 14–23. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.05.008

Estrada, Y. (2010). REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LAS BATERIAS DE EVALUACIÓN USADAS EN EL EXAMEN DE LA CONDICIÓN FÍSICA.

Evaluación De La Capacidad Física Militar Revisión De La, E. Y., Nieto, C., & Cárcamo, M. (2016). Revista Española De Educación Física Y Deportes-Reefd-Estudios Y Documentos.

Fern, C., & Plaza, I. A. (2012). FÍSICAS BÁSICAS A LO LARGO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EXPOSITION FOR THE DISTRIBUTION OF THE PHYSICAL BASIC CAPACITIES.

Fernández, I., Canet, O., & Giné-Garriga, M. (2017). Assessment of physical activity levels, fitness and perceived barriers to physical activity practice in adolescents: cross-sectional study. European Journal of Pediatrics, 176(1), 57–65. https://doi.org/10.1007/s00431-016-2809-4

Fernando, G. (2007). MEDICIÓN DE LAS CAPACIDADES FÍSICAS EN ESCOLARES BOGOTANOS APLICABLE EN ESPACIOS Y CONDICIONES LIMITADAS.

González Rico, R., & Ramírez Lechuga, J. (2017). Revisión de las pruebas de evaluación de la condición física en Educación Secundaria. Agora Para La Educación Física y El Deporte, 19(2), 355–378. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6261767.pdf

Hermoso, A. G., Ramírez, R., & Mikel, C. (2019). Is Muscular Fitness Associated with Future Health Benefits in Children and Adolescents? A Systematic Review and Meta Analysis of Longitudinal Studies. Sports Medicine, (0123456789). https://doi.org/10.1007/s40279-019-01098-6

Hobayan, K., Patterson, D., Sherman, C., &Wiersma, L. (2014). Validity of Alternative Fitnessgram Upper Body Tests of Muscular Strength and Endurance Among Seventh and Eighth Grade Males and Females, 71, 594–609.

Hulteen, R., Barnett, L., Morgan, P., Robinson, L., Barton, C., Wrotniak, B., & Lubans, D. (2018). Determining the initial predictive validity of the lifelong physical activity skills battery. Journal of Motor Learning and Development, 6(2), 301–314. https://doi.org/10.1123/jmld.2017-0036

Latorre, P. y Herrador, J. (2003). Valoración de la condición física para la salud. Revista Apunts 73(3), 32-41.

Lang, J. J., Larouche, R., & Tremblay, M. S. (2019). Original quantitative research The association between physical fitness and health in a nationally representative sample of Canadian children and youth aged 6 to 17 years, 39(3), 613–618.

Laurson, K. R., Saint-Maurice, P. F., Karsai, I., &Csányi, T. (2015). Cross-Validation of FITNESSGRAM® Health-Related Fitness Standards in Hungarian Youth. Research Quarterly for Exercise and Sport, 86, 1–8. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1720065686?accountid=17197

Luna, C., &Bailles, I. (2011). Revista Motricidad Humana / agosto-diciembre 2011, Edición 12 (2), 12(2), 104–108.

Martin, D. (2001). Manual de metodología del entrenamiento deportivo. Barcelona: Paidotribo.

Muehlbauer, T., Schindler, C., & Panzer, S. (2013). Pacing and Performance in Competitive Middle-Distance Speed Skating Pacing and Performance in Competitive Middle-Distance, 1367. https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599622

Phillips, S. R., Marttinen, R., & Mercier, K. (2017). Fitness Assessment:4562. https://doi.org/10.1080/08924562.2017.1344168

Portela Pozo, Y., & Rodríguez Stiven, E. (2012). Evaluación De La Condición Física Mediante Las Pruebas De Eficiencia Física En La Universidad De Las Ciencias Informáticas (Uci). EmásF - Revista Digital de Educación Física, 18(1), 18–29. Retrievedfrom http://emasf.webcindario.com

Problema, A. D. E. L. (2007). EN ESCOLARES BOGOTANOS APLICABLE EN ESPACIOS Y CONDICIONES LIMITADAS.

Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Gutierrez, A., Meusel, D., Sjöström, M., & Castillo, M. J. (2006). Health-related fitness assessment in childhood and adolescence: a European approach based on the AVENA, EYHS and HELENA studies. https://doi.org/10.1007/s10389-006-0059-z

Sa, G., & Cadenas, F. B. O. C. (2014). Systematic Review and Proposal of a Field-Based Physical Fitness- Test Battery in Preschool Children: The PREFIT Battery, 533–555. https://doi.org/10.1007/s40279-014-0281-8

Souza, M., Eisenmann, J., Chaves, R., Santos, D., Pereira, S., Forjaz, C., Santos, D. (2016). A methodological approach to short-term tracking of youth physical fitness: the Oporto Growth, Health and Performance Study. Journal of Sports Sciences, 34(19), 1885–1892. https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1142105

Vas, J. (2014). Secular trends in pupils' assessments of physical education lessons in regard to their self-perception of physical fitness across the educational systems of Czech Republic and Poland, 20(2), 145–164. https://doi.org/10.1177/1356336X13508684

Vicente, M., Gonz, L., &Rodr, H. M. (2007). Baterías de tests más utilizadas para la valoración de los niveles de condición física en sujetos mayores, (1958), 107–129.

Welk, G. J., Saint-Maurice, P. F., &Csányi, T. (2015). Health-Related Physical Fitness in Hungarian Youth: Age, Sex, and Regional Profiles. Research Quarterly for Exercise and Sport, 86, 1–13. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1720062729?accountid=17197

Williams, K. D., Subedi, J., Jha, B., Blangero, J., Williams-blangero, S., & Towne, B. (2016). Quantitative Physical Activity Assessment of Children and Adolescents in a Rural Population from Eastern Nepal, 137(April 2015), 129–137. https://doi.org/10.1002/ajhb.22762

Lateralidad y funcionamiento ejecutivo según sexo en alumnos de Sexto Grado del Nivel Primario de la Escuela Básica General Antonio Duvergé.

Antonia Leyba Alcántara

Introducción

En el ámbito de las neurociencias se ha despertado un gran interés por estudiar las habilidades neuropsicológicas que intervienen en el aprendizaje, dentro de ellas podemos citar la lateralidad y las funciones ejecutivas como primordiales para alcanzar un buen rendimiento académico y adquirir habilidades para la vida.

Fundamentación teórica

La lateralidad es definida por Gómez-Guardado (2013) como "la dominancia hemisférica cerebral en correspondencia con el hemicuerpo completo contralateral, o el conjunto de dominancias particulares de una u otra parte simétrica del cuerpo, con referencia al hemisferio cerebral contralateral".

En cuanto a las funciones ejecutivas Flores-Lázaro, Ostrosky-Shejet, & Lozano-Gutierez (2014) afirman que las funciones ejecutivas están compuestas por organización, control inhibitorio, flexibilidad mental, generación de hipótesis, planeación, actitud abstracta, memoria de trabajo.

García-Peña (2017) en sus investigaciones observó que los estudiantes con lateralidad definida presentan mayor desempeño en la prueba de razonamiento matemático que aquellos que no han establecido su lateralidad, mientras que Cujó-Puig (2012) confirmó la hipótesis de la relación que existe entre una mala lateralización y las dificultades en el aprendizaje de las enseñanzas básicas de primaria.

Rodríguez Gómez (2016) estudió Funciones ejecutivas en estudiantes con alto y bajo nivel de desempeño académico, resultados obtenidos señalan que existe un mejor perfil de desarrollo de las funciones ejecutivas en los estudiantes con alto rendimiento académico y que en las variables de fluidez verbal, fluidez gráfica y flexibilidad cognitiva, los estudiantes con bajo rendimiento académico muestran resultados percentiles por debajo del promedio.

Por lo antes expuesto, nos proponemos conocer la lateralidad y el funcionamiento ejecutivo según el sexo de los alumnos de Sexto Grado de Primaria de la escuela Básica General Antonio Duvergé por medio de un análisis descriptivo, con la intención de elaborar un plan de intervención a partir de los resultados encontrados.

Metodología

El diseño de esta investigación es no experimental de tipo descriptivo, para el análisis de los datos estadísticos se ha utilizado el SPSS 25.

La población está conformada por los estudiantes de Sexto Grado de la Escuela Básica General Antonio Duvergé del Distrito 15-03, en el Sector Honduras, Santo Domingo. En la muestra participan 30 alumnos divididos en 15 del sexo femenino y 15 del sexo masculino.

Para la recolección de datos se utilizó el test de lateralidad de Albert Harris (1957), para valorar la dominancia lateral de manos, pies, ojos y oídos. Para la valoración de las funciones ejecutivas fue utilizada la batería neuropsicológica de las funciones ejecutivas y lóbulos frontales BANFE-2 de Flores-Lázaro, Ostrosky-Shejet & Lozano-Gutiérrez (2014).

Resultados

Con relación a la lateralidad que el 3,33% de las alumnas tenía una lateralidad diestra, el 13,33% tenía lateralidad cruzada y el 33,33% mal afirmada, mientras que los alumnos el 6.67% era diestro, el 6.67% tenía lateralidad cruzada y el 36.67% mal afirmada.

En cuanto al funcionamiento ejecutivo pudimos observar que el 40% de las alumnas presentaron mal funcionamiento ejecutivo severo, el 10% un funcionamiento promedio, mientras que el 43,33% los alumnos obtuvieron un mal funcionamiento severo, un 3,33% obtuvo un mal funcionamiento ejecutivo leve y el 3,33% obtuvieron un funcionamiento ejecutivo promedio.

Conclusiones

En cuanto al funcionamiento ejecutivo los alumnos del sexo femenino obtuvieron mejor funcionamiento ejecutivo con relación a los alumnos del sexo masculino, en relación con lateralidad, el grupo de alumnos del sexo masculino presentaban mayor porcentaje de lateralidad mal afirmada.

Referencias bibliográficas

Cujó-Puig, M. (2012). Repercusiones de los problemas de lateralidad en los procesos de lectoescritura y cálculo. Obtenido de Re-unir: https://reunir.unir.net/handle/123456789/1036

Flores-Lazaro, J., Ostrosky-Shejet, F., & Lozano-Gutierrez, A. (2014). BANFE-2 Bateria neuropsicologica de las funciones ejecutivas y lobulos frontales. Mexico: Manual moderno.

García-Peña, D. C. (enero de 2017). Relación entre razonamiento matemático y lateralidad en estudiantes de 11 y 12 años. Obtenido de Re-unir: https://reunir.unir.net/handle/123456789/5004

Muñoz-Cespedes, J., & Tirapu-Ustarroz, J. (2008). Rehabiliatacion Neuropsicologica. Madrid, España: Sintesis.

Portellano-Perez, J., & Garcia-Alba, J. (2014). Neuropsicologia de la atencion, las funciones ejecutivas y la memoria. Madrid, España: Sintesis.

Rodríguez-Gómez, N. E. (2016). Funciones ejecutivas en estudiantes con alto y bajo nivel de desempeño académico. Obtenido de Re-unir: https://reunir.unir.net/handle/123456789/4585

Parámetros de medición relacionados con los niveles de concreción curricular.

Gabriel De Los Santos Tavárez

Introducción

La planificación comprende la finalidad de la formación y determina como, donde, cuando y con qué medios se van a formar las competencias. Se planifica la enseñanza de acuerdo con los tres saberes; saber conocer, saber hacer y saber ser. Luego se aplica y monitorea lo planificado; esto consiste en supervisar el proceso con el fin de introducir cambios si es necesario. Por último, se valora de forma continua el proceso de formación de las competencias en los estudiantes y la puesta en acción de las estrategias docentes teniendo en cuenta los resultados, los cuales se comparan con los propósitos iniciales (Tobón, 2004).

Tomando como punto de partida esta consideración, es evidente que la planificación es parte vital del proceso pedagógico de la educación física y que, por tanto, el docente debe elaborar planes que le permitan extraer del Diseño Curricular las competencias específicas e indicadores de logro que lleven al alumnado a lograr el nivel de dominio necesario de cada Competencia Fundamental.

Es por ello por lo que se hace necesario valorar las estrategias que utilizan los educadores físicos para articular los elementos del Diseño Curricular, desde el mismo, hasta los Planes de Clase Diarias que le permiten llevar a sus alumnos al nivel de logro competencial deseado.

Esta investigación está basada en identificar, analizar y valorar la estructura del Plan Anual de Clase (PAC), Unidades Didácticas y Planes de Clase Diaria, así como las estrategias utilizadas por los docentes para articular de manera coherente las tareas a ejecutar para cumplir con las Competencias Fundamentales establecidas en el Diseño Curricular.

Una vez valoradas la estructura y la coherencia de articulación de las planificaciones educativas, se pretende diseñar un instrumento que permita valorar la congruencia de los planes, estrategias y metodologías implementadas por el docente.

Fundamentación teórica

a) Medina Rivilla & Salvador Mata, (2009) en su libro Didáctica General, (págs. 124-125), buscaban esbozar el proceso didáctico de la planificación y también delimitaron la trazabilidad curricular a 3 niveles de concreción curricular:

1. Objetivos generales de etapa. Aquí se establecen las intenciones educativas que se espera los alumnos logren en cada etapa.
2. Objetivos generales de área. Estos contextualizan los objetivos generales en cada área o materia.
3. Objetivos didácticos. Son objetivos a corto plazo planteados por cada docente y son directamente evaluables guiar el proceso de intervención educativa.

b) Dentro de los parámetros de la Ley Orgánica de Educación… (como se citó en Vallina, 2011): Desde las leyes a las aulas, el camino se traza a través de tres niveles, conocidos como Niveles de Concreción Curricular, éstos son:

1. Primer Nivel: Diseño Curricular Prescriptivo. Es elaborado por el Ministerio de Educación y en el plantea los objetivos generales de cada etapa o ciclo y los elementos curriculares de cada una.
2. Segundo Nivel: Proyecto Curricular de Etapa. Lo elabora el equipo de docentes de cada Centro y/o área pedagógica; aquí se adecuan las intenciones generales del diseño curricular a las necesidades y características del centro.
3. Tercer Nivel: Programación de Aula. Partiendo del Proyecto Curricular de Etapa se crean las planificaciones de aula que son donde se detallan las actividades propuestas por los docentes; estas responden al orden y secuencia del Segundo Nivel.

c) Por su parte (Casanova, 2012), describió la trazabilidad curricular en varios pasos en su artículo El diseño curricular como factor de calidad educativa, publicado en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Allí dice que "Para llegar a los objetivos de etapa, cada área o materia curricular fijará sus objetivos generales." Cada materia se estructura en Planificaciones Anuales y Unidades

Didácticas, que albergan objetivos específicos que tendrán que contribuir de manera coherente al logro de las competencias".

d) Salguero, (2009) en su artículo La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: Las unidades didácticas pretendía acercar el docente al conocimiento de las unidades didácticas y sus elementos; nos muestra claramente tres niveles de concreción curricular con la diferencia de los anteriores en que los planes a mediano plazo o unidades didácticas las desarrolla o propone en el tercer nivel de concreción curricular como se muestra a continuación:

1. Primer nivel: Se contemplan los documentos legales que contienen las directrices de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.
2. Segundo nivel: Aquí encontramos los documentos diligenciados por cada centro educativo donde los equipos docentes elaboran un Plan Anual de Centro y un Proyecto Curricular basado en las directrices internas y características zonales del centro atendiendo a los objetivos y contenidos del Primer Nivel.
3. Tercer nivel: Los equipos docentes elaboran el Proyecto Curricular de Ciclo o Unidades Didácticas de cada área o materia. Finalmente, de forma directa cada docente creará los planes de aula con sus metodologías de enseñanza y evaluaciones.

Metodología

Para Bonilla, Hurtado & Jaramillo, como se citó en Instrumento Para Caracterizar Experiencias. (s. f.), "La caracterización es un tipo de descripción cualitativa que puede recurrir a datos o a lo cuantitativo con el fin de profundizar el conocimiento sobre algo. Para cualificar ese algo previamente se deben identificar y organizar los datos".

La categorización ejecutada en esta investigación permitirá medir los niveles de concreción curricular del área pedagógica Educación Física como parte del macroproyecto de investigación Favorabilidad del entorno para la práctica de Educación Física, basado en 4 pilares fundamentales que son:

a. Políticas institucionales
b. Planificación y diseño curricular
c. Perfil docente
d. Recursos didácticos y espacios físicos"

Resultados

Por medio del análisis de la pertinencia que generaría la evaluación de los Niveles de Concreción Curricular en el área pedagógica de la Educación Física y la identificación de los criterios que permitan valorar y validar dichos Niveles de Concreción se espera concebir un instrumento que permita valorar y validar los niveles de concreción curricular mediante los planes educativos y la consecución de las competencias fundamentales establecidas en el diseño curricular dominicano.

Conclusiones

El hecho de que muchos docentes obvien y hasta desconozcan algunos de los niveles de concreción curricular, llama la atención, por lo que se podría concluir que la creación, validación y aplicación de este instrumento generaría un avance significativo en el proceso de planificación didáctica.

Al ser aplicado se podrá valorar la coherencia de los planes educativos y el nivel de logro de las competencias fundamentales por vía de dichos planes.

Referencias bibliográficas

Casanova, M. A. (19 de septiembre de 2012). EL DISEÑO CURRICULAR COMO FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(4). Recuperado el 14 de febrero de 2019, de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf

Medina Rivilla, A., & Salvador Mata, F. (2009). Didáctica General (Segunda ed.). (A. Cañizal, Ed.) Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN. Recuperado el 14 de febrero de 2019, de http://www.academia.edu/download/36554238/coleccion-didactica-didactica-general.pdf

Salguero, A. R. (22 de diciembre de 2009). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: Las unidades didácticas. EmásF Revista Digital de Educación Física (2), 41-53. Recuperado el 20 de junio de 2019, de https://emasf.webcindario.com/La_programacion_a_medio_plazo_dentro_del_tercer_nive_%20de_concrecion_unidades_didacticas.pdf

Tobón, S. T. (2004). Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (Segunda ed.). Ecoe. Recuperado el 22 de abril de 2019

Universitaria, C. d. (2010). Instrumento de caracterización de experiencias. Católica del Norte Fundación Universitaria, 1. Recuperado el 27 de Agosto de 2019, de https://www.ucn.edu.co/sistema-investigacion/Documents/instrumento%20para%20caracterizar%20experiencias.pdf

Vallina, N. Á. (15 de enero de 2011). Niveles de Concreción Curricular. Pedagogía Magna (10), 151-158. Recuperado el 20 de mayo de 2019, de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628301.pdf"

Balonmano y programas transversales: Una intervención didáctica por competencias.

Richard Almaguer López

Introducción

La didáctica de la Educación Superior a escala internacional avanza a nuevos niveles de desarrollo, una muestra es el propósito planteado por el gobierno de la República Dominicana en el "Pacto Nacional para la Reforma Educativa de la República Dominicana (2014-2030). Se trata de mejorar la calidad de los egresados y de los profesionales de la educación.

En el taller de desarrollo curricular, efectuado por ISFODOSU (2016, p. 11) se plantea "la generalizada inconformidad con los resultados educativos que conducen al cuestionamiento de la pertinencia de la actual práctica educativa escolar…", dicha situación generalizada en la mayoría de los sistemas educativos del área caribeña, Centroamericana e Iberoamericana, a lo que no escapa el sistema educativo dominicano.

Dicha problemática conlleva a realizar un estudio, para mejorar la docencia y la calidad del egresado, en todas las aristas de la sociedad.

A través del diagnóstico docente se constata la necesidad de establecer relaciones interdisciplinares, en el Balonmano I y II, pues se poseen nuevos molinos, pero movidos por viejos vientos. Ante la problemática que se plantea surge la siguiente interrogante:

1. ¿Qué programas transversales introducir al proceso docente educativo del Balonmano en ISFODOSU?

La investigación parte de la hipótesis de que:

Contando con una intervención didáctica en la asignatura Balonmano I y II, apoyada en programas transversales de idioma materno e inglés, formación científico-técnica, computación y biopsicosocial, se contribuirá en la formación de competencias necesarias, para que nuestros alumnos puedan acceder al sistema educativo dominicano con un nivel creativo a nivel productivo con variantes en proyectos científicos.

En la investigación se define como objetivo:

Proponer una intervención didáctica para el Balonmano, apoyada por programas de formación docente transversales de idioma materno e inglés, formación científico-técnica, computación y biopsicosocial, que permitan formar egresados con competencias profesionales y sociales, para acceder al sistema educativo.

Fundamentación teórica

El Balonmano debe comenzar su iniciación hacia los 8-10 años, es decir entre el tercero y cuarto grado escolar. En cambio, el MINERD (2015), cita en sus correspondientes ordenanzas que esta disciplina deportiva se inicie en el Nivel Secundario hacia los 13 años, es decir en su Primer Grado de Secundaria, siendo este optativo.

Se pudo constatar que el Balonmano en el Segundo y Tercer Grado del Nivel Secundario, deja de formar parte del currículo escolar, provocando un gran vacío, luego reaparece como optativo en el Cuarto Grado (MINERD, 2015).

Para todos los grados desde el Nivel Primario, Secundario y hasta el Universitario se plantean siete competencias fundamentales. Las competencias no están dadas solo por los contenidos de una asignatura, estas competencias nos la imponen la sociedad y el pensamiento humano de avanzada, lo cognitivo es una dimensión de la personalidad, al igual que lo relacional, decisional y lo afectivo.

Azcárate, P. Bustamante, M., Caridad, G., Rodríguez, L., Del Pilar, M., Hidalgo, J. Larrea., y otros (2017), refiriéndose a varios autores concluyen que:

"Las competencias son conocimientos tácitos y explícitos, teóricos y prácticos que surgen como resultado de la experiencia del ser humano en contextos socio-culturales y educativos, que movilizan capacidades integradas y reflexivas, que conllevan la organización del saber, la planificación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la formulación, prevención, resolución y anticipación de problemas, las mismas que no son innatas del ser humano sino que afloran de acuerdo a las necesidades del entorno y le permiten actuar en él" (p. 11).

En la Universidad de West University of Timisoara, se establecieron diferentes competencias transversales, esta idea a partir de la propagación por toda Europa de la formación por competencias y enfatizaron en las habilidades para la vida del pensamiento lógico y crítico, creatividad, iniciativa, resolución de problemas, evaluación de riesgos, toma de decisiones, gestión emocional constructiva, cooperación y/o trabajo en equipo (Craşovan (2016). Estas competencias serán retomadas como fundamentos necesarios para acometer la investigación.

Otra de las competencias afectada y que es una barrera fundamental en nuestros profesionales, es el idioma materno y el conocimiento de una lengua extranjera como el inglés; lo que implica la ausencia de un diálogo de acción innovadora, esta competencia convertida en un eje transversal y vertical, según el programa de la Unión Europea de apoyo a la educación, formación, juventud y deporte en Europa, afecta en nuestras latitudes la calidad del egresado, pues al no tener habilidades comunicativas y del estudio de la literatura en otro idioma, pues se ve limitado en el acceso a nuevas y actualizadas fuentes bibliográficas (Erasmus, 2018).

El uso de competencias con enfoques transversales está siendo utilizado por la Universiti Sains Malaysia, mediante la computación, social y cívica y las expresiones culturales, plantean que el inglés es necesario para que los graduados puedan ejercer en varias profesiones (Jaganathan 2014). Experiencias profesionales del investigador, desarrolladas durante los años 2017-2108, confirman dichos postulados, una de ellas fue la necesidad de comunicar en tres idiomas, francés, inglés y Creole.

Metodología

En la investigación se asumirá el posicionamiento de Lewin, citado por Anderson and Jones (2000) sobre "la investigación acción". En el cual seguiremos sus principios a través de los siguientes pasos: a partir de la insatisfacción actual sobre la calidad del egresado, identificación de la problemática actual y concreción del problema específico abordar, formulamos la hipótesis, proceder a la intervención didáctica para comprobar la hipótesis, determinar la factibilidad de la acción y generalizaciones de los resultados.

También se retoman los posicionamientos de Almaguer (2004) referentes a los tipos de investigación. Por su objetivo la presente investigación es descriptiva, pues se basará en informaciones de campo, obtenidas a través del proyecto de vida de los estudiantes y los resultados de las evaluaciones frecuentes, parciales, finales y participación en el "I Fórum Balonmano de Papel".

Para la selección de la muestra y el tipo de muestreo se consideran los criterios de Mesa (2001). Para realizar el estudio se tomará una población 36 estudiantes, que cursarán el Tercero (noveno cuatrimestre) y Cuarto (décimo cuatrimestre) año de la Carrera en Educación Física, en la asignatura Balonmano I y II, provenientes del Instituto Superior de Formación Docente "Salomé Ureña", en el Recinto Eugenio María de Hostos de la República Dominicana, esta investigación se llevará a cabo en el año 2019-2020.

Criterio de Expertos: este se utilizará para calcular la validez de la propuesta, en ello se emplearán técnicas del diseño experimental no paramétrico, las que permitirán obtener el grado de concordancia de las opiniones de 15 expertos, quienes deben poseer un coeficiente de competencia alto, en el tema analizado.

Técnicas estadísticas y matemáticas

Grado de concordancia de los expertos,

Coeficiente de concordancia de Kendall.

Se utilizará la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas.

En el análisis de los datos se tendrá en cuenta el nivel de significación para 0.05 (significativos).

Resultados

Resultados de la propuesta.

Balonmano y programas transversales: Intervención didáctica por competencias.

La propuesta se encuentra en vía de aplicación y se espera obtener los siguientes resultados:

Proyecto de vida de los estudiantes.

Al iniciar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la asignatura los y las estudiantes no presentan un proyecto de vida, concebido en competencias, este se modificará con la intervención y permitirá la formación de un profesional más competente al entrar al sistema educativo dominicano.

Análisis praxiológico del Balonmano.

Los estudiantes comprenderán el Balonmano, desde la óptica de la Praxiología Motriz, base de todas las praxis físicas, fundamentándose en los Universales de Parlebas (2001), pudiendo explicar los hechos y fenómenos desde la estructura y lógica interna.

Situaciones Simplificadas del Juego de Balonmano.

Es una teoría del investigador principal, que tiene presente un modelo horizontal y comprensivo de los fundamentos tácticos, ello permite procesos de aprendizaje conscientes, desarrollando conductas motrices, adaptados a la estructura y lógica interna del Balonmano.

El Balonmano en el currículo escolar MINERD.

Al realizar una docencia directamente dirigida a las competencias externas del currículo escolar dominicano, según las ordenanzas (MINERD, 2016), los estudiantes desarrollarán habilidades motrices básicas de la asignatura y otras de carácter pedagógico y profesionales, tendrán un pensamiento reflexivo y crítico para analizar y realizar propuestas a dichas ordenanzas.

Programas transversales y efecto docente educativo.

Se ha concebido la planeación de la asignatura de manera que esta convierta en una minicarrera dentro del Plan de Estudios en Educación Física, los contenidos se relacionan en su eje vertical y transversal con los programas relacionados a continuación y se espera los siguientes resultados en cada uno de ellos:

Programa de idioma.

El programa presenta una estrategia dirigida a la comunicación y expresión correcta de la conceptualización y descripción de la técnica y táctica del Balonmano en idioma inglés y español.

Las competencias alcanzadas por los alumnos al finalizar el programa no son el aprendizaje de una lengua extranjera en sí, es la asimilación, enriquecimiento y construcción de sus conocimientos, como parte de la cultura universal.

Programa científico técnico.

Los estudiantes una vez vencidos los dos cuatrimestres de la asignatura, podrán hacer consultas bibliográficas y de estas realizar análisis, síntesis, generalizaciones y abstracciones, así como elaborar citas y fichas bibliográficas en normas APA.

Obtendrán conocimientos sobre los tipos de investigación relacionadas al Balonmano y crearán proyectos científicos para introducirlos en la práctica.

Programa de computación.

La computación tiene el propósito de desarrollar habilidades para el acceso a la tecnología de la información, manejo de redes, perfeccionamiento de office Word, Power Point, Excel, búsqueda en internet, entrevistas online, base de datos y procesamiento estadístico con el programa SPSS para Windows.

Programa biopsicosocial.

A través del presente programa los alumnos podrán integrar conocimientos fisiológicos, bioquímicos, biomecánicos, psicológicos e históricos socioculturales con el Balonmano, para fundamentarlo y comprender su esencia con un carácter más humanizado.

Conclusiones

1. El grado de concordancia del criterio de expertos, ha de ser favorable sobre la introducción de la propuesta de intervención didáctica para el Balonmano, apoyada por programas de formación docente transversales de idioma materno e inglés, formación científico-técnica, computación y biopsicosocial, por lo que se deduce que los egresados tendrán las competencias profesionales y sociales, para acceder al sistema educativo.
2. Se podrán obtener resultados muy significados de forma positiva, dado que los estudiantes optarán por evaluarse en un nivel creativo, desarrollando proyectos de intervención didáctica para ser introducidos de forma inmediata en el currículo escolar dominicano.
3. La asignatura Balonmano contribuirá a la formación de un egresado con competencias en las habilidades deportivas, pedagógicas, científicas y profesionales, mostrando mayor integralidad en sus saberes.
4. Se modificará el proyecto de vida, desarrollando nuevos componentes de mayores perspectivas a partir de la docencia por competencias y programas transversales.
5. Los estudiantes asumirán nuevos posicionamientos científicos, derivados de un proceso didáctico contextualizado y científico, donde se fundamenta la asignatura con la Praxiología Motriz, Fisiología, Bioquímica, Psicología, Biomecánica y formación histórico socio cultural.
6. Cada programa transversal desarrollará competencias para que los estudiantes puedan asimilar, enriquecer y construir sus conocimientos, haciendo suyo el Balonmano como objeto y parte de la cultura y saber profesional.

Referencias bibliográficas

Almaguer, R. (2004). Estudio comparado de dos metodologías de enseñanza: Una aplicación al Balonmano. (Tesis de Doctorado). ULPGC, España.

Anderson, G.L. & Jones, F. (2000). Knowledge generation in educational administration from the inside-out: The promise and perils of site-based, administrator research. Educational Administration Quarterly. 36 (3), p. 428 – p. 464.

Azcárate, P., Bustamante, M., Caridad, G., Rodríguez, L., Del Pilar, M., Hidalgo, J. Larrea & Sánchez, F. (2017). Competencias docentes en la enseñanza superior del Ecuador. Ed. Departamento de Publicaciones. Samborondón. Ecuador.

Craşovan, M. (2016). Transversal Competences or How to Learn Differently. Ed. Science of Education Department, West University of Timisoara. Romania. Recuperado de https://trivent-publishing.eu/books/philosophy/communicationtoday/17.%20Mariana%20Crasovan.pdf

Erasmus. (2018). Levering UP transversal competences for increasing mobility and employability across Europe. Ed. Erasmus. Unión Europea.

ISFODOSU. (2016). Taller de Desarrollo Curricular. ISFODOSU. República Dominicana.

Jaganathan, P. (February 2014). Language Courses, Transversal Skills and Transdisciplinary Education: A Case Study in the Malaysian University. Recuperado. www.ijern.com. Vol. 2 No. 2. Malaysian.

Mesa, M. (2001). Asesoría Estadística en Investigación Aplicada al Deporte. Ed. Científico Técnica. La Habana. Cuba.

MINERD. (2015). Ordenanzas del nuevo currículo dominicano. Ed. MINERD. Santo Domingo. República Dominicana.

PARLEBAS, P. (2001). Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Ed. Paidotribo. Barcelona.

Influencia del pensamiento pedagógico de Eugenio María de Hostos en la introducción y el desarrollo de la Educación Física en la República Dominicana.

Cristian Beltré

Introducción

Eugenio María de Hostos ha sido uno de los grandes intelectuales hispanoamericano del siglo XIX y principios del XX. Destacó por un saber multidisciplinario, trascendiendo como sociólogo, filósofo, jurista, literato y pedagogo. Como intelectual ejerció una notable influencia en Latinoamérica, donde cultivó el conocimiento en cada una de las ramas del saber científico. Pero indudablemente, donde más notable se hizo su influencia fue en el aspecto educativo, ya que, como pedagogo, Hostos implementó una serie de reformas que marcó un antes y un después de la educación en gran parte de Latinoamérica.

En la República Dominicana, las ideas pedagógicas de Hostos fueron revolucionarias, hasta tal punto que transformó todo el sistema educativo. La creación de la Escuela Normal fue la concreción de dichas ideas pedagógicas, y mediante la que puso de manifiesto la mayor parte de su pensamiento. Su fin último era la elevación moral del ser humano mediante un saber científico que buscaba racionalizar todas sus dimensiones, de ahí su insistencia en la necesidad de transformar la sociedad dominicana en una sociedad moderna, lo que él mismo denominó "civilizada".

La innovación analítica, la capacidad de reflexionar críticamente y de promover el perfeccionamiento de razonar y pensar de los individuos, por parte de Hostos, supuso una ruptura epistemológica con las prácticas del pasado respeto a las formas de ordenación precedentes en las relaciones institucionales establecidas entre la iglesia, el estado, la cultura y la sociedad dominicana para entonces.

Por supuesto, ante un sistema educativo que carecía de un método racional y científico para el desarrollo del conocimiento, el mérito de Hostos se ensancha al dotar a la escuela dominicana de un conjunto sistemático de disciplinas para lograr una vanguardia en el desarrollo de planes y programas de estudios.

Fundamentación teórica

Contexto sociopolítico e histórico latinoamericano y dominicano

Para comprender todo el cuerpo del tema en desarrollo, hay que adentrarse en los postulados que definieron a Hostos en el contexto de la lucha de los pueblos caribeños contra el régimen colonial español. Desde este hecho surgen los principales planteamientos de Hostos, los cuales fueron definiendo su pensamiento, sobre todo, con la conformación de la "Confederación de Las Antillas", una lucha patriótica que derivará en otra lucha, como fue la gran labor educativa que desarrolló y que fue el apéndice de toda su causa.

El siglo XIX fue una época de marcadas luchas sociales en el continente americano debido, sobre todo, al surgimiento y desarrollo de las naciones latinoamericanas en cuya etapa culminaba su proceso de construcción. De este modo, el pensamiento hostosiano inicialmente se fue configurando dentro de los ideales en pro de los procesos emancipatorios, con los cuales buscaba el fin del dominio colonial español en América y la autodeterminación de los pueblos, como, por ejemplo, la lucha por la independencia que libraban Cuba y Puerto Rico en la segunda mitad del siglo XIX. Ya con anterioridad a estos procesos, la guerra dominico-española denominada como Guerra de la Restauración, había hecho eco en las demás naciones caribeñas, de manera que "se hicieron más hondo y firmes los fraternales vínculos entre las tres grandes Antillas".

De ahí la idea de Hostos del forjamiento de una Patria Grande con una visión propiamente latinoamericana. En ese sentido, la aspiración educativa de Hostos hacia los pueblos antillanos y latinoamericanos tuvo inicialmente una inspiración patriótica. Al respecto, Camila Henríquez Ureña establece que,

"Estas islas no se levantaban todavía para sacudir el yugo…A pesar de haber llegado a ser la única fuente de riqueza de España en América, las Antillas, desde el gobierno esclarecido de Carlos III, no habían progresado más que en apariencia. La fecundidad de las islas atraía las ambiciones de la Metrópoli, que las enriqueció para enriquecerse. El comercio y la industria crecieron libres ya de trabas que antes habían impedido su expansión, los campos se abrieron al cultivo y las colonias pudieron enviar como tributo a la corona el codiciado fruto de una gran actividad

productora. Sin embargo, ese florecimiento aparente no influía en el adelanto moral y mental del pueblo. La instrucción pública yacía en el descuido..."

Esta realidad Hostos la fue experimentando en Cuba y Puerto Rico propiamente, lo que inmediatamente lo motivó a darle un giro pedagógico a su lucha, llevándolo a ser un "difundidor de la instrucción". Cabe destacar, en ese mismo orden, el hecho de que, para entonces, la enseñanza se mantenía bajo el predominio de la Iglesia, y en el que todo proyecto de reforma tropezaba con invencibles obstáculos, según continúa destacando Henríquez Ureña, de manera que en la instrucción pública predominaba el escolasticismo.

Metodología

Al respecto, el planteamiento en que nos basamos para sustentar el siguiente trabajo se basa en que Hostos propuso una educación física basado en el modelo griego de los ejercicios corporales, pero más el modelo espartano que ateniense, para lograr un sistema disciplinario el robustecimiento de la disciplina y también como una forma del fomento físico y recreativo y que quedara incorporado a la base curricular de los programas escolares que hizo efectivo con la fundación de la Escuela Normal.

En esta reflexión que intentamos realizar en lo referente a la génesis, evolución y desarrollo de este fenómeno en la Republica Dominicana, es necesario identificar los factores que lo determinan; los elementos que lo integran, tanto, externos e internos y en función a las perspectivas de las áreas sociales, históricas, culturales, económicas, políticas y religiosa, mediante una sistematización que ordene estas variables, desde el análisis concreto de estos aspectos y la identificación de la sustentación científica de más de un siglo de ejercicios de una profesión en proceso y basada en dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad y su relación con las actividades para el desarrollo de sus capacidades motrices básicas.

Nos interesa la comprensión de este proceso y sus diversos elementos producto de la reforma educativa iniciada por Hostos, además, de la herencia cultural española y la influencia norteamericana, para analizar las causas que determinan la elección de las actividades físicas practicadas y las distintas valoraciones de que será objeto cronológicamente y conceptualmente la "Educación Física", que se va apropiando del contexto social, que va generando usos de nuevos espacios, de nuevos valores y materiales e instalaciones diferenciadas e inéditas para la época.

Resultados

Durante todo este estudio hemos podido percibir cómo la Educación Física se fue estructurando en los tres aspectos que Hostos integraba de forma práctica en su proyecto de Reforma Educativa: lo físico, lo intelectual y lo moral. Mediante el desarrollo de las ciencias biológicas y las ciencias sociales, asociado al proceso educativo, Hostos fue definiendo el estatus epistemológico de la Educación Física, de manera que hoy se puede abordar como disciplina de estudio, y no solo escolar, como en sus inicios.

Las ideas pedagógicas de Hostos, al calor de las luchas emancipadoras antillanas contra el dominio colonial de España dentro del panorama latinoamericano, permitieron la gestación de todo un proyecto pedagógico por excelencia con la creación de la Escuela Normal, baluarte de la educación racionalista, cuyo programa se basaba en la enseñanza de las ciencias positivas. El programa de educación integral que se implementó en la Normal como praxis de esa educación racionalista y científica fue la plataforma para que el país contara por primera vez con programa de ejercicios corporales con la implementación de la gimnasia escolar.

La concepción griega de los ejercicios corporales adoptada por Hostos para la creación de espacios recreativos y lúdicos con la finalidad de preservar la salud y el vigor del cuerpo humano, considerando los ejercicios físicos también como una cuestión moral -al ayudarnos a corregirnos, prepararnos, educarnos, y hacernos vigorosos físicamente-, constituía para el maestro un adelanto moral y mental del ser humano.

Conclusiones

Por eso ha sido muy importante la educación hostosiana en la historia del país y el empuje que le dio a la educación nacional al asentar las bases filosóficas de un ser humano nuevo, racional y moral, con capacidad para crecer en un ambiente sano y armónico, con conocimiento de las leyes físicas y con nuevas perspectivas de su rol histórico, político, social y cultural.

En fin, la aceptación del laicismo y la secularización de la sociedad dominicana cambiaron la consideración para la época, de lo corporal, como parte de la educación integral del sistema hostosiano, justificando la aplicación de la gimnasia, la demanda de gimnasios y la necesidad de producir técnicos que atendieran estas actividades, lo que permitió establecer una base para la constitución de la profesión de la Educación Física en el país.

Referencias bibliográficas

Almánzar García, José Nicolás. Trayectoria de la formación del docente dominicano. Desde 1880 hasta el año 2000. Secretaría de Estado de Educación. Santo Domingo, 2008.

Álvarez Lázaro, Pedro F. y José Manuel Vásquez-Romero, Krause, Giner y la institución libre de enseñanza. Nuevos estudios. (eds.), Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 2005.

Beltré, Cristian Rodolfo. Situación de área de Educación Física en la Sede Central de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Tesis para Optar al Título de Maestría en Superior, UASD. Santo Domingo, año 2004-2005.

Beltré, Cristian Rodolfo, y Heredia Rivera, Roberto. Situación de área de educación física en los centros educativos públicos segundo ciclo del nivel básico (Distrito educativo 15-02). Tesis para Optar por el Título de Licenciado en Educación Mención Educación Física, UASD. Santo Domingo, 2001.

Baéz Vargas, Manuel Joaquín. Pasión Deportiva. Santo Domingo, 1985

Beras, José Rafael. Educación Física ayer y hoy. Santo Domingo, 2000.

Beras, José Rafael, y Sosa Silvestre, Niurka Carmínea. Educación Física. Formación inicial de docentes. Editorial Somos Literatura. Santo Domingo, 2014.

Cassá, Roberto. Evolución social dominicana desde la Restauración hasta fines del siglo XIX en González, Raymundo, et. al. Política, identidad y pensamiento social en la República Dominicana (siglo XIX y XX). Academia de Ciencias de Dominicana. Santo Domingo, 1999.

Caso, Antonio. La filosofía moral de don Eugenio María de Hostos (Conferencia dictada el 8 de agosto de 1910, en la Escuela Nacional de Jurisprudencia y publicada dentro del ciclo de conferencias del Ateneo de México). México, 1910.

Estudios Sociales, Revista de Información y Orientación Social, Año XVI, Número 52, Junio-Agosto 1983, Impresora Amigo del Hogar, Antonio Lluberes, S.J., Notas Histórica sobre la Enseñanza de la Religión Católica en las Escuelas Normales, 1980-1981.

Fennema, Meindert. Hispanidad y la identidad nacional en Santo Domingo. En González, Raymundo, et. al. Política, identidad y pensamiento social en la República Dominicana (siglo XIX y XX). Academia de Ciencias de Dominicana. Santo Domingo, 1999.

Fernández Méndez, Eugenio, El Pensamiento Social De Eugenio María De Hostos, Universidad De Puerto Rico.

García Carrasco, Félix. El evangelio vivo de Hostos. Secretaría de Estado de Cultura-Fundación para la Educación y el Arte (Educarte). Santo Domingo, 2003.

González, Raymundo. Hostos y la conciencia moderna dominicana, en González, Raymundo, et. al. Política, identidad y pensamiento social en la República Dominicana (siglo XIX y XX). Academia de Ciencias de Dominicana. Santo Domingo, 1999.

González, Raymundo, Documentos para la historia de la historia moderna en la Republica Dominicana (1879-1894). Tomo II. Academia Dominicana de la Historia (Vol. LXXXIV)-Archivo General de la Nación (Vol. XXXVIII). Santo Domingo, 2007.

López, José Ramón. Ensayos y artículos. Biblioteca de Clásicos Dominicanos. Fundación Corripio. Santo Domingo, 1991.

Hostos, Eugenio María de. La educación científica de la mujer. Universidad de Puerto Rico. Primera edición. Río Piedras, 1993.

Hostos, Eugenio María de. Moral Social. Libro Tercero. Serie Homenaje, No. 4. Santo Domino.

Mejía A., Gonzalo. El deporte dominicano y su entorno (Hasta 1963). Santo Domingo, 2014.

Rafael. V. Orden Jiménez, El sistema de la filosofía de Krause. Génesis y desarrollo del Panenteísmo. UPCo – Madrid, 1998.

Peguero, Valentina, y De los Santos Danilo. Visión General de la Historia Dominicana. UCM. Santiago de los Caballeros, 1989.

Revista Escolar, No. 5 y 6. Impresora de la Gran Librería Selecta. Santo Domingo, noviembre y diciembre, 1911.

Revista Escolar, No. 8 y 9. Impresora de la Gran Librería Selecta. Santo Domingo, marzo y abril, 1911.

Revista Educación. Apuntes de un normalista. Año 1919, No.2,

Revista de Educación, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 11, No. 2, Tercera Época, Volumen 3, Imprenta Linotipia, Santo Domingo, 1920.

Revista de Educación, Órgano del Consejo Nacional de Educación, febrero 28 del 1920. Año 11, No. 1, Santo Domingo, 1920.

Revista de Educación, Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 1, No. 11, Quinta Época, Imprenta Linotipia, Santo Domingo, 1929.

Revista de Educación. Órgano del Consejo Nacional de Educación, Sexta Época, No. 4. Talleres Topográficos La Nación, Santo Domingo, 1932.

Revista de Educación, Consejo Nacional de Instrucción Pública, No. 14. Talleres Topográficos La Nación, Santo Domingo, 1932.

Rodríguez, Lidia. Eugenio María de Hostos: Introducción al estudio de su pensamiento pedagógico, UBA, 2003. Historia de la Educación, Anuario SAHE, Vol. 16 – N° 2 – 2015.

Rodríguez Demorizi, Emilio. Hostos en Santo Domingo. Volumen II. Ciudad Trujillo, 1942.

Rodríguez Demorizi, Emilio. Lengua y folclore en Santo Domingo, UCMM, 1975.

Ureña, Camila Henríquez. Las ideas pedagógicas de Hostos. Revista de Educación. No. XIV. Santo Domingo, 1932.

Viloria Santos, Juan Francisco. Epistemología, lógica y ciencia de la pedagogía en Eugenio María de Hostos. Revista Facetas Educativas, Año 1. No. 2. julio-diciembre 2016. Universidad Autónoma de Santo Domingo –UASD-. Santo Domingo.

Conjunto de acciones que contribuya con el mejoramiento del equilibrio dinámico en los estudiantes de Segundo Grado, de la Escuela Primaria Laguna Prieta, Distrito 05-01.

Leandro De León

Introducción

La escuela Primaria Laguna Prieta, se encuentra ubicada en el km 17/12, carretera San Pedro De Macorís-La Romana. Este centro educativo cuenta con una matrícula de 150 estudiantes que se distribuyen en 9 grados, entre la educación primaria, Secundaria e Inicial y 13 maestros incluyendo la directora, del Segundo Grado se tomaron 26 estudiantes correspondiente el 100% del mismo y un 17.33%, de la población total.

Luego de usar como estrategia la observación y aplicar como instrumento una Guía de observación la cual arrojó como resultados que los estudiantes de Segundo del Nivel Primario de dicho centro educativo muestran deficiencia en el equilibrio dinámico, ya que no pueden mantenerse caminando sobre una línea recta, además se le dificulta estar parados sobre un solo pie, no pueden trasportar implementos y objetos utilizando las manos, boca, cabeza, muestran dificultad en los movimientos coordinados, exhiben deficiencia al cambiar de postura manteniendo en cada una de ellas una posición transitoria de equilibrio, les resulta difícil caminar sobre una líneas sin desviarse, tienen deficiencia al caminar o correr sobre líneas rectas o curvas, dificultad en juego y ejercicios que implican equilibrio, cambios de velocidad y reacción, dificultad para realizar actividades como desplazamientos a diferentes velocidades y ritmos, muestra deficiencia en el equilibrio estático y dinámico con seguridad y confianza en balanceos, puntas de apoyo variado y base de sustentación.

Las deficiencias anteriormente mencionadas permiten diseñar un conjunto de acciones que contribuya al mejoramiento del equilibrio dinámico en los estudiantes de Segundo Grado, de la Escuela Primaria Laguna Prieta.

Efectuar esta investigación favorece a la solución de una situación problemática que está afectando el desarrollo del equilibrio dinámico y del aprendizaje de los estudiantes de este grado en este centro educativo, en torno a esta misma realidad se contribuye a su desarrollo personal y social.

Fundamentación teórica

Palmisciano, (1994), se entiende por equilibrio la capacidad de mantener una o más postura, o de recuperarlas una vez perdida, en contra de cuantos factores externos influyan en el mantenimiento de dicha postura. Es la capacidad que permite el mantenimiento y la recuperación de la posición estática o dinámica funcional con respecto a la fuerza de gravedad.

El equilibrio es una capacidad coordinativa específica el cual está controlando por el sistema vestíbulo-cerebelos.

Mosston (1988). Afirma que a través del equilibrio que es la capacidad de asumir y sostener cualquier posición del cuerpo contra la ley de la gravedad, mediante esta los niños pueden desarrollar diferentes habilidades.

García, Navarro Ruiz (1996: 127-447) en su investigación capacidad de equilibrio, capacidad de ritmo, capacidad de orientación espacio -temporal, capacidad de reacción motora, capacidad de diferenciación kinestética, capacidad de adaptación y transformación, capacidad de combinación y de acoplamiento de los movimientos.

García y Fernández (2002) sostiene que el equilibrio corporal consiste en las modificaciones tónicas que los músculos y articulaciones elaboran a fin de garantizar la relación estable entre el eje corporal y eje de gravedad.

Según Álvarez del Villar (1987), define en su investigación que el equilibrio es la habilidad de mantener el cuerpo en la posición erguida gracias a los movimientos compensatorios que implican la motricidad global y la motricidad fina, que es cuando el individuo está quieto (equilibrio estático) o desplazándose (equilibrio dinámico).

Según Sampieri (2011), el enfoque cuantitativo es la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

Según Palella., M. (2010), la investigación documental se concreta exclusivamente en la recopilación de información en diversas fuentes. Indaga sobre un tema en documentos-escritos u orales.

Los estudios descriptivos según Arias (2012), "consisten en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere".

Hernández Sampieri (2010), sostiene que "la investigación descriptiva persigue determinar y presentar la realidad del fenómeno, indicando su incidencia, aplicación y sus características o estado que resultan de interés para el estudio".

Metodología

Esta es una investigación de tipo cuantitativo, y a la vez busca de manera coherente y ambiciosa establecer patrones didácticos y metodológicos en cuantos a los objetivos que se persiguen en este estudio, de tal forma esta investigación persigue el diseño de una estrategia metodológica al desarrollo de la capacidad física el equilibrio.

La investigación posibilitó establecer relaciones entre las diferentes variables planteadas en los objetivos específicos, de manera tal que pueda permitir generalizar los resultados por lo menos a nivel de la escuela Laguna Prieta.

Para este estudio se utilizó dos tipos de investigación: la documentada bibliográfica y la descriptiva, las cuales estuvieron basadas en un trabajo de campo debido a que permitió verificar la capacidad física de equilibrio en estudiantes de Segundo Grado.

Con la investigación descriptiva se dio respuesta a los demás objetivos de la investigación. El diseño de la investigación fue descriptivo, ya que se indagó en un momento determinado, sobre la condición de las variables de la investigación. También se siguió un diseño no experimental donde se observó el fenómeno tal y como se dio en su contexto natural para luego analizarlo.

Resultados

Los 26 estudiantes observados, los cuales representan el 100% de la población, 6 de estos son del sexo femenino lo cual representa un 23.1% y los 20 estudiantes restantes son masculinos lo cual representa un 76.9% de la población total.

En cuanto a la dimensión cognitiva, en el caso de si los estudiantes identifican la parte superior e inferior del cuerpo, cuando está en movimiento, el 57.70% lo identifica a veces, el 30.80% siempre lo identifica y el 11.50% nunca lo identifica.

En el caso de reconoce si está relajado o tenso, 17 estudiantes lo cual representa el 65.40% demuestra que a veces reconoce si está relajado o tenso, mientras que 5 estudiantes lo cual representa el 19.20% nunca lo reconoce y 4 estudiantes lo cual representa el 15.40% siempre reconoce si se encuentra relajado o tenso.

El 65.40% de estudiantes cuando camina sobre líneas rectas o curva manteniendo la postura transitoria de equilibrio lo realizan bien a veces, mientras que el 26.90% siempre lo hace y el 7.70% nunca lo hace bien.

En camina sobre líneas rectas o curvas con y sin implemento sin desviarse, 15 estudiantes lo hacen a veces para el 57.70%; 7 estudiantes igual al 26.90% nunca lo hace bien y el 15.40% (4 estudiantes) siempre lo realiza bien.

En el caso realizan actividades como desplazamientos a diferentes velocidades y ritmos manteniendo la postura, el 53.90% lo realiza bien a veces, pero el 26.90% nunca lo hace bien y el 19.20% siempre lo realizan bien.

En el caso de que los estudiantes mantengan una postura estática sin perder el equilibrio, 14 estudiantes a veces lo hacen bien que es equivalente al 53.90% mientras que 12 estudiantes siempre la mantienen para un 46.10%.

En el caso de mantenerse en equilibrio estático y dinámico con seguridad y confianza en balanceos variados, el 61.50% a veces se mantienen, el 23.10% lo hacen siempre y el 15.40% nunca se mantienen.

Si el estudiante se equilibra en diferentes posiciones con y sin instrumentos en diferentes formas de hacer ejercicios de relajación, el 50.00% a veces lo hacen, el 30.80% nunca lo hacen y el 19.20% siempre se mantienen equilibrados en las diferentes posiciones.

Con relación al indicador cambian de postura manteniendo en cada una de ellas una posición transitoria de equilibrio, el 64.40% (17 estudiantes) a veces lo hacen, mientras el 19.20% (5 estudiantes) siempre la mantienen y el 15.40% (4 estudiantes) nunca.

Conclusiones

El investigador concluye de la siguiente manera que la Escuela Primaria Laguna Prieta, del Distrito Educativo 05-01, debe de adoptar la propuesta planteada por esta investigación, la que daría como resultado a corto y mediano plazo, una educación de calidad, llevando a cabo los procedimientos de los instrumentos evaluativos de la capacidad física de equilibrio dinámico.

En la parte individual el niño se le debe mejorar en la parte de equilibrio, buscando tener la capacidad de manejar su cuerpo, durando tiempo prudente en diferentes posiciones. Con diferentes elementos el niño tiene la capacidad de encontrar la posición adecuada para ejecutar una acción de forma adecuada para realizar un control efectivo de su cuerpo.

Respecto al proceso que se lleva con el grupo se presenta mayor facilidad para trabajar ciertos ejercicios que presenten mayor complejidad ya que cada jugador tiene las herramientas y habilidades necesarias para ejecutar cualquier o aprenderla de una forma rápida.

Es muy importante que tanto el centro educativo como el docente del área de Educación Física asuman estas nuevas propuestas para incorporarlas a su planificación por competencias porque esto les ayudará bastante al desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

Álvarez del Villar (1987), el equilibrio es la habilidad de mantener el cuerpo en la posición erguida.

Álvarez del Villar (1987), el equilibrio es la habilidad de mantener el cuerpo en la posición erguida gracias a los movimientos compensatorios que implican la motricidad global y la motricidad fina.

Castañer, M.y Camerino, O. (1990). La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Barcelona. Editorial INDE.

Contreras (1998): El mantenimiento de la postura mediante correcciones que anulen las variaciones de carácter exógeno o endógeno.

El equilibrio es una capacidad coordinativa específica el cual está controlando por el sistema vestíbulo-cerebelos.

Fuente: «La Animación es algo más que... - Manual de Animación Turística» de Pablo Abreu - Editado por REGION® Empresa Periodística. Ver: www.region.com.ar/animacion

García y Fernández (2002), Contreras (1998), Escobar (2004) y otros autores, afirman que existen dos tipos de equilibrio:

García y Fernández (2002): el equilibrio corporal consiste en las modificaciones tónicas que los músculos y articulaciones elaboran a fin de garantizar la relación estable entre el eje corporal y eje de gravedad.

García y Fernández (2002): el equilibrio corporal consiste en las modificaciones tónicas que los músculos y articulaciones elaboran a fin de garantizar la relación estable entre el eje corporal y eje de gravedad.

García, J. A. Y Fernández, f. (2002): juego y psicomotricidad. Ed. Cepe. Madrid.

HAHN, E. (1988). Entrenamiento con niños. Barcelona. Editorial Martínez Roca. https://prezi.com/23pfk1sko98c/equilibrio/

Mosston (1988). Define el equilibrio como la capacidad de asumir y sostener cualquier posición del cuerpo contra la ley de la gravedad.

Jiménez, j. Y Jiménez, i. (2002): psicomotricidad. Teoría y programación. Ed. Escuela española. Barcelona.

Marquez, J. M., & carbonero celis, c. (2017). Enciclopedia para padres actividad fisica, salud y educacion en los niños. españa: wanceulen Editorial.

Muñoz D. (2009) La coordinación y el equilibrio en el área de Educación Física. Actividades para su desarrollo. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº

Palmisciano, (1994), se entiende por equilibrio la capacidad de mantener una o más postura, o de recuperarlas una vez perdida.

Palmisciano. (1994). Deportes de Sliz. Equilibrio y acrobacia. Clasificación. Buenos Aires: http://www.efdeportes.com/efd34b/liz1.htm.

Rivera, D. M. (2009). La coordinación y el equilibrio en el área de Educación Física. Actividades para su desarrollo.

http://deportes.pucp.edu.pe/tips/el-equilibrio-y-su-importancia-en-la-actividad-fisica/9-de septiembre del 2018

Estrategias lúdicas para mejorar las capacidades físicas básicas en los estudiantes de Cuarto B.

Gabriela Jiménez Echavarría

Introducción

El tema que trabajamos en este proyecto de investigación acción fue estrategias lúdicas para mejorar las capacidades físicas básicas en la clase de Educación Física en la escuela República del Paraguay Cuarto B de Primaria. Nos vimos en la necesidad de trabajar este tema, porque las capacidades físicas son el pilar de la Educación Física en el Nivel Primario, con el cual buscamos desarrollar las competencias que están plasmadas en el Currículo concerniente a este contenido curricular, al mismo tiempo logrando un gran desarrollo en los alumnos en todos los contenidos de Educación Física como también en el deporte.

El propósito de esta investigación fue mejorar las capacidades físicas básicas mediante el uso de estrategias lúdicas, la metodología utilizada está enfocada a lo que es la investigación acción y el modelo implementado fue el de WilfredCarr y Stephen Kemmis; para llevar a cabo esta investigación los instrumentos utilizados fueron test de capacidades físicas.

Esta investigación es de suma importancia ya que las capacidades físicas básicas son fundamentales para la práctica de cualquier deporte, estas constituyen los fundamentos para el aprendizaje y perfeccionamiento de las acciones motrices para la vida, lo cual representa un componente del rendimiento físico del individuo.

El objetivo principal de la educación física es el desarrollo pleno y armonioso de la persona en todos sus ámbitos, es importante conocer cómo desarrollar y mejorar el ámbito físico-motriz.

La iniciativa de esta investigación estuvo vinculada a las diferentes observaciones en los estudiantes cuando ejecutaban las actividades deportivas y predeportivas, la misma tiene como propósito mejorar las capacidades físicas de los estudiantes a través de actividades lúdicas, con lo que podemos llegar a lograr el desarrollo físico de los estudiantes.

Fundamentación teórica

Desarrollo de las capacidades físicas básicas en la edad escolar

Según Hahn (Citado por Padial, 2001), en la infancia se han de crear las bases para que el alumnado esté dispuesto y preparado para afrontar posteriores etapas de mayor complejidad a nivel procedimental.

Según Rabadán y Rodríguez (2010): El desarrollo de la condición física es un factor decisivo para el rendimiento deportivo y la mejora de la salud y calidad de vida. Y así, dentro de la materia de Educación Física se establecen unas líneas de actuación u orientaciones hacia las cuales deben dirigirse las actuaciones educativas, concretándose en:

- Educación para el cuidado del cuerpo y la salud.
- Educación para la mejora corporal.
- Educación para la mejora de la forma física.
- Educación para la utilización constructiva de tiempo de ocio.

De esta manera, el desarrollo de la condición física radica fundamentalmente en su relación con la salud y sus repercusiones sobre la eficiencia técnica en la ejecución de diferentes habilidades, es decir, en el marco educativo adquiere mayor relevancia la condición física relacionada con la salud.

Según González y Obrador (2000), a través del incremento de las cualidades físicas básicas se mejora la condición física y así se está en forma.

Podemos resumir algunos beneficios de una buena condición física:

- Mejora el metabolismo y los cuatro sistemas que intervienen en el ejercicio (cardiovascular, respiratorio, nervioso y locomotor).
- Disminuye el riesgo de enfermedades y lesiones.
- Genera optimismo, alegría y vitalidad.
- Produce diversión y fomenta la colaboración en actividades con los compañeros.

Desarrollo de las capacidades físicas a través de la estrategia lúdica.

Sánchez y Sanchís (2008) dice que el enfoque metodológico de la Educación Física en la enseñanza primaria se hará desde una perspectiva fundamentalmente lúdica, contando con la motivación natural de los alumnos hacia el juego y la actividad deportiva, conduciéndola hacia la cooperación, el respeto a las reglas, el esfuerzo por superar las dificultades, la autonomía, aceptación de roles y la alegría por la tarea bien hecha. Los alumnos a través del juego exploran el mundo físico y el ambiente social, perfeccionan los conceptos, amplían y enriquecen el vocabulario, ejercitan su capacidad de atención y memoria, dan impulso a la imaginación y al pensamiento productor, mejoran su condición física y su capacidad para la aplicación funcional de destrezas y habilidades motrices en las más diversas situaciones.

Giménez (2003) señala que el juego es un recurso metodológico, un enfoque didáctico de las actividades de enseñanza-aprendizaje en la medida en que se asegura la relación de estas con la vida real y del alumno, facilita la construcción de aprendizajes significativos, potencia el interés espontáneo del alumno, desarrolla la creación y uso de estrategias propias de la búsqueda y organización de los elementos requeridos para resolver problemas, impulsa a relación entre iguales y ayuda a crear un clima de aceptación mutua y de cooperación. Asimismo, permite desarrollar las funciones del movimiento, siendo el instrumento más adecuado para implementar la función hedonista.

Metodología

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (McKernan, 1999).

Bassey (1995), señala que la investigación-acción pretende comprender e interpretar las prácticas sociales (indagación) para cambiarlas (acción) y para mejorarlas (propósito).

En este trabajo se utilizó el modelo de WilfredCarr, Stephen Kemmis, porque en éste se habla del desarrollo sistemático dentro de una comunidad autocrítica de practicantes, y también de la naturaleza de la investigación–acción, la que es de suma importancia para nuestro desarrollo como investigadores y futuros docentes.

De acuerdo con lo que dicen estos autores, debemos de pasar por cuatro fases mediante el desarrollo de la investigación:

- Planificación: Se planificó los pasos a seguir para intervenir en la problemática y hacer partícipes a todos los protagonistas.
- Acción: A través de esta fase pusimos en marcha lo planeado, donde con las intervenciones, de manera sistemática íbamos trabajando para mejorar las capacidades físicas en los estudiantes.
- Observación: Con los test de capacidades físicas, observamos la problemática de manera cuantitativa, y pudimos hacer análisis desde diferentes puntos, donde aplicamos pre-test y post-test.
- Reflexión: Es pensar y considerar un asunto con atención y detenimiento para estudiarlo, comprenderlo bien formarse una opinión sobre ello o tomar una decisión.

Resultados

Test de capacidades físicas básicas. (Media Grupal)

Velocidad

(Test 30 mts) Pre-Test: 4.56 sg Post-Test: 4.11 Mejoría: 10%

El test de 30 mts que consiste en evaluar la velocidad en una distancia de 30 metros en una prueba cronometrada, donde los datos son recorridos en el tiempo que duró el estudiante para llegar a la meta.

Fuerza tren inferior

(Test salto largo sin carrera de impulso) Pre-Test: 127 cm Post-Test: 138 cm. Mejoría: 7%

El objetivo de esta prueba es evaluar la fuerza explosiva del tren inferior del participante en el salto.

Flexibilidad

(Test de Sit and Reach) Pre-Test: 10.5 cm Post-Test: 18.6 cm. Mejoría: 9%

El objetivo de esta prueba es la valoración de la Flexibilidad del tronco.

Conclusiones

Concluyendo nuestro proyecto de investigación-acción cuyo propósito fundamental era implementar estrategias lúdicas para mejorar las capacidades físicas básicas de los estudiantes de Primer Grado del Segundo Ciclo de Primaria.

Con la realización de actividades lúdicas combinadas logramos que los alumnos obtuvieran una mejora de sus capacidades físicas básicas.

Con la aplicación de circuitos de capacidades físicas, logramos motivar la participación de los estudiantes.

En cuanto a las actividades competitivas los estudiantes mostraron mayor desarrollo de sus capacidades físicas al competir con los demás, realizaban las actividades con motivación, por lo cual una clase motivada conlleva a un aprendizaje significativo.

Las estrategias lúdicas que utilizamos en nuestra investigación nos dieron buenos resultados, sugerimos que las pongan en práctica ya que se pueden utilizar en todas las áreas de la educación física.

Al momento de iniciar cualquier contenido nuevo, deben de realizar una evaluación diagnóstica para conocer los conocimientos previos del estudiante.

Aplicar test de capacidades físicas o de aptitud física para que el maestro conozca qué condición física tiene el grupo.

Las actividades colaborativas y competitivas pueden tornar la clase más dinámica y divertida, por lo que los estudiantes van a estar motivados en la clase.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ DEL VILLAR, C. (1987): La preparación física del fútbol basada en el atletismo. Ed. Gymnos. Madrid.

BLÁZQUEZ, D. (1993): Fundamentos de Educación Física para la Enseñanza Primaria. Volumen I y II. Ed. INDE. Barcelona.

Cagigal J. M. (2012) El cuerpo y el deporte en la sociedad moderna Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica, ISSN 1133-0546, Nº 125, 2012, págs. 5-10

CASTAÑER, M. Y CAMERINO, O. (1991): La E. F. en la enseñanza primaria. Ed. Inde. Barcelona.

Coronado Villera S., Petro Soto J.L. Valoración de la aptitud física de los escolares

de 10 a 12 años de Montería, Colombia. En: EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 148, septiembre de 2010. http://www.efdeportes.com/efd148/valoracion-de-la-aptitud-fisica-de-los-escolares.htm

E Sánchez, VML Sanchís, -Sobre la Educación Física-Cuba Pedagógica, 2008 – Recuperado en: https://eflashiguerillas.webcindario.com/Documentos/PROGRAMACI%C3%93N%20EF%2008-09.pdf

Gálvez Garrido A.J. Medición y evaluación de la condición física: batería de test Eurofit. En: EFFeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 14, Nº 141. http://www.efdeportes.com/efd141/bateria-de-test-eurofit.htm

Giménez Méndez A. 2003, NUEVAS PROPUESTAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO CURRICULAR DE EDUCACIÓN FÍSICA, Editorial Paidotribo, Barcelona-España, Primera edición.

Huete y Rivera (2015): Actividades lúdicas para la enseñanza de la gestión de riesgo en niños y niñas de III nivel del preescolar Belén Fe y Alegría del municipio de Esteli, durante el año 2015. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Nicaragua.

JIMÉNEZ Carlos Alberto (1998) Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica. Colección mesa redonda. Cooperativa Editorial Magisterio.

MORA, J. (1995). Teoría y práctica del entrenamiento y del acondicionamiento físico. COPLEF Andalucía. Cádiz.

MUÑOZ RIVERA, D. (2009). "Capacidades físicas básicas. Evolución, factores y desarrollo. Sesión práctica." EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 14 - Nº 131. http://www.efdeportes.com/efd131/capacidades-fisicas-basicas-evolucion-factores-y-desarrollo.htm

PADIAL (2001). Apuntes de la asignatura fundamentos del entrenamiento deportivo. Granada. FCCAFD. Inéditos

Posada González, R. (2014). La lúdica como estrategia didáctica (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia). http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf

Rabadán y Rodríguez, (2010), Las capacidades físicas básicas dentro de la educación secundaria: una aproximación conceptual a través de la revisión del temario para oposiciones, EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 147, agosto de 2010.

Sebastiani i Obrador y González Barragán, (2000), Cualidades físicas. Barcelona-España. INDE Publicaciones.

Significado.com disponible en https://www.significados.com/ludico/consultado: 29 de junio 2018.

Metodología de enseñanza de la carrera plana de velocidad implementada por docentes de Educación Física del ISFODOSU y su impacto en el aprendizaje. Recinto Eugenio María de Hostos. Santo Domingo, año 2018.

Roberto Heredia

Introducción

La metodología de la enseñanza de la carrera plana de velocidad juega un papel de suma importancia para la formación de los futuros docentes de Educación Física, puesto que la pertinencia y eficacia de ella, incrementará o disminuirá las posibilidades de un buen aprendizaje por parte de los alumnos en formación.

Investigar sobre la metodología que emplean los facilitadores del Instituto Superior De Formación Docente Salome Ureña, Recinto Eugenio María de Hostos, permitirá mostrar y profundizar sobre la realidad de cómo se lleva a cabo (efecto) la enseñanza de la carrera plana de velocidad.

Existe la necesidad de producir información y conocimientos a partir de la investigación, que aporten al área educativa y a la institución formadora, métodos idóneos que favorezcan proceso de enseñanza de la carrera plana, para garantizar un aprendizaje de calidad por parte de los futuros docentes de Educación Física.

Los resultados que arroje esta investigación servirán de referente de información a otros facilitadores que impartan la enseñanza de la carrera plana de velocidad.

Como trabajadores y facilitador en el proceso de formación de los futuros docentes de Educación Física, tenemos el compromiso y el deber de aportar al mejoramiento y desarrollo de la educación, específicamente la metodología de enseñanza de la carrera plana de velocidad.

Fundamentación teórica

Historia de la comunidad.

El sector de Honduras está ubicado al suroeste en la ciudad de Santo Domingo, este en un principio era conocido como General Antonio Duvergé, el cual comenzó a urbanizarse por el año de 1969, cuando el presidente de ese entonces construyó unas 769 viviendas para igual número de familias, por un costo de unos tres millones de pesos, uno de los responsables de la construcción fue le ingeniero Rafael Tomás Hernández. Más tarde se construyeron otras viviendas multifamiliar, casa dúplex y unifamiliar en los terrenos que ocupaba la caballería de la Policía Nacional cuya dimensión era de unos 300 mil metros.

El nombre de Honduras fue colocado porque en la zona había un destacamento de la Fuerza Interamericana de Paz con militares de este país centroamericano, fue cambiado en 1969 a General Antonio Duvergé a través de un proyecto de ley presentado por Balaguer. Junto con las viviendas, Balaguer inauguró a finales de los 60 el Mercado de Honduras, uno de los puntos comerciales más dinámicos de la zona, donde acuden cientos de clientes diariamente, de acuerdo con Ramón Sierra, administrador del mercado, donde cientos de personas hacen negocios, unos vendiendo mercancías y productos, otros con talleres y pequeños negocios de artesanos. Además, se construyó para la época la Parroquia Cristo Salvador, un espacio religioso que, además de acoger a miles de fieles católicos en las misas dominicales, es un centro que forma a través de proyectos de evangelización "que impacta grandemente a toda la gente de Honduras, pero más a los jóvenes, que aquí están muy interesados en desarrollar su espiritualidad", cuenta el párroco Milcíades Florentino Romero.

"La iglesia tiene casi 50 años, pero desde que se construyó significó un antes y un después en el sector. Representó una luz en medio de la oscuridad, porque aparte de que no había edificaciones importantes para la época, sino hasta que comenzó a construir Joaquín Balaguer, la gente siempre buscaba la forma

de reunirse a hablar de Dios en el espacio donde está hoy la iglesia. Es decir que desde sus inicios la fe estuvo presente aquí", recuerda Florentino Romero. En Honduras también se encuentra el Departamento de Investigación de Vehículos Robados, mejor conocido como el Plan Piloto, que entre otras cosas procura recuperar los vehículos sustraídos por delincuentes, pero también procura incentivar a la población a que tomen las medidas preventivas pertinentes, a los fines de evitar que sean víctimas de los atracos por este tipo de robo.

En cuanto a centro de salud, cuenta con una policlínica del IDSS y una clínica privada. Respecto a lugares para el esparcimiento y la recreación, cuenta con el club honduras y varias cachas de baloncesto y volibol.

Además, en este sector está el Instituto Nacional de Educación Física (INEFI), que se remonta al año 1912 cuando se nombraron los primeros profesores de Educación Física Escolar y, en 1929, el gobierno designa el primer director general de Educación Física y Deportes. En el año 1959, mediante la Ley No. 5133 fue creada la Dirección General de Educación Física Escolar, dependiendo de la Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes, como se denominaba en ese entonces al Ministerio de Educación.

Metodología

El método descriptivo nos permitirá detallar la situación en la relación a la metodología de enseñanza de la carrera plana de velocidad en el Recinto Eugenio María de Hostos. Hemos elegido este método porque, tal y como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010), sirve para analizar cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes.

Por otra parte, tomando en cuenta la finalidad última de este estudio desarrollaremos una investigación aplicada, de tal forma que sea posible dar respuesta a situaciones prácticas en orden de transformar las condiciones del acto didáctico y mejorar la calidad educativa de la asignatura Atletismo I con relación a la enseñanza de la carrera plana de velocidad, proporcionando conocimientos teóricos y prácticos.

Estas bases metodológicas nos permitirán realizar un estudio estructurado y específico en detalles, involucrando intervenciones que nos brindarán la oportunidad de observar, evaluar y profundizar en las prácticas docentes individuales y colectivas de los maestros de la asignatura atletismo I, a través de análisis de datos y estadística descriptiva que comprenda la tabulación, la descripción y la representación de los datos empíricos, con el fin de interpretarlos de la mejor manera posible.

Durante el desarrollo de esta investigación se aplicarán diversas técnicas de recogida de datos que complementan estrategias cuantitativas y cualitativas, centrándonos fundamentalmente en los aspectos observables de la práctica docente de los profesores en relación con la enseñanza de la carrera de velocidad plana.

Resultados

La edad de los estudiantes está en el rango comprendido entre 18 y 27 años, donde el 21% tienen 21 años, el 15% tienen 19 años, un 11% tiene 23 años. No existe problema con relación a la variable edad que tenga incidencia en el objeto de estudio.

El género de mayor presencia es el masculino con un 60 %, mientras que las mujeres conforman el 40 % restante. El 29.7% de los participantes consideran que el área para la clase práctica del atletismo es adecuada, mientras que un 36.5% considera que esto solo ocurre a veces, pero un 14.9% considera que nunca estuvo adecuada para las prácticas.

En referencia a contar con los recursos necesarios para el desarrollo de la clase el 96% consideran que siempre y a veces, mientras que el 4% consideraron que nunca se contaron con los recursos para el desarrollo de la clase. El 63% de los encuestados consideran que siempre los recursos utilizados por el docente si son adecuados, mientras que el 17.6% consideraron que solo a veces. En referencia a si el docente utiliza diversidad de recursos para el desarrollo de la clase el 77% señalaron que siempre, el resto señalaron que solo a veces.

En cuanto si el docente explica las actividades a desarrollar, el 70.3 % de los participantes consideran que siempre, mientras que 10.8 % solo a veces. En cuanto a que el docente explica los objetivos de la clase, 73 % señalaron que siempre, mientras que un 8.1 % dijeron que a veces, estos resultados evidencian que si se explican los objetivos de la clase.

Respecto a si el docente motiva al inicio de la clase, 29 % estudiantes señalaron que siempre, mientras que un 51. 4 % dijeron que a veces. Por lo que la parte motivacional es tomada muy en cuenta.

En cuanto a si las actividades desarrolladas responden a los objetivos de la clase 68.9 % señalaron que siempre, mientras 12.2 % señalaron que a veces esto evidencia que las actividades responden a los objetivos planteados al inicio de la clase. En cuanto a si los métodos de enseñanza utilizados por el docente son adecuados, 60.9 % estudiantes afirmaron que siempre, mientras que los otros 20.3 % señalaron que a veces.

Con relación a que el docente utiliza métodos grupales para el desarrollo de la clase, 51.4 % estudiantes respondieron que siempre, mientras un 29.7 % señalaron que a veces, Se observa que una parte importante de los docentes utiliza estrategias de grupo para el desarrollo de la clase.

En cuanto si el docente aplica métodos de resolución de problemas para el desarrollo de la clase, 54.4 % de los estudiantes señalaron que siempre, mientras un 25.7 dijo que a veces. En cuanto a si el docente utiliza métodos de estudio de caso durante el desarrollo de la clase, 54.1 % de los estudiantes señalan que siempre, mientras que un 27.0 % señalan que a veces.

Conclusiones

Dando respuesta al primer objetivo específico plateado en esta investigación, pudimos determinar que las condiciones en las cuales se desarrollan las clases de carrera plana de velocidad a nivel de terreno no son las más optimas, pero por las estrategias y recursos utilizados por el docente estas se pueden desarrollar de forma aceptable.

En cuanto al segundo objetivo específico las estrategias de enseñanza utilizadas durante el desarrollo de la carrera plana de velocidad más idóneas son enseñanza basada en tarea, enseñanza recíproca, descubrimiento guiado, autoevaluación e inclusión, ya que estas permiten el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes, también estas brindan un ambiente idóneo para el desarrollo de los procesos.

Respecto a determinar la pertinencia y eficacia de las estrategias utilizadas en la enseñanza de la carrera plana de velocidad por los facilitadores de atletismo concluimos que, sí lo son ya que los estudiantes asimilaron y mostraron aprendizajes de la teoría y práctica sobre las temáticas propias y lograron el alcance de los resultados de aprendizajes esperados por el docente.

Referencias bibliográficas

Almond, L. (1990). Sports pedagogy: Translating theory ro practice. En J. Durán,]. L. Hernández, L.M. Ruiz (dirs.) Humanismo y Nuevas Tecnologías en la Educación Física y el Deporte (pp. 67-72). Madrid: I.N.E.F.-es. D.

Apple, M. (1986). Ideología y currículum. Madrid: Akal.

Arnold, P.J. (1991). Educación física, movimiento y currículum. Madrid: Morata.

Arnal, J., Rincón, D. i Latorre, A. (1996). Bases metodológicas de la investigación Educativa. Barcelona:GR92.

Devís Devís, J. y Otros (2000a). Actividad física, deporte y salud. Barcelona: Inde.

González Tirados, R.M. (1993): Rendimiento académico en la Universidad Politécnica de Madrid: Estudio longitudinal en primer ciclo 1989-93 Tomos I y II. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica / ICE.

Hernández Álvarez, J. L., & Velázquez Buendía, R. (2010). La educación física a estudio: el profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza. Barcelona: Graó.

Hernández, R. Fernández, C. Baptista (2010). Metodología de la investigación. Edit. Mexico: McGrawHill.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1998). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona:GR92.

Julián Pérez Porto y María Merino. Publicado: 2008. Actualizado: 2008. Definicion.de: Concepto de atletismo (https://definicion.de/atletismo/)https://www.ecured.cu/Carrera_de_velocidad_plana

Estrategias metodológicas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad motriz en las clases de Educación Física.

Loan Bautista

Introducción

En la presente revisión bibliográfica se analizan investigaciones primarias que ayudan a construir conclusiones basadas en el tema "Estrategias metodológicas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad motriz en las clases de Educación Física".

La discapacidad motriz es una situación que aún se trabaja de manera aislada en los centros escolares de República Dominicana y que sigue siendo un reto por parte de la comunidad educativa, utilizar la Educación Física como medio para lograr la inclusión de aquellos que presentan alguna discapacidad motriz o que requieren de algún apoyo especial en todo el proceso de su escolarización es enfrentar un reto mayor.

La presente revisión se compone de una idea central focalizada en el planteamiento del problema que expresa la interrogante que se analiza durante la investigación, así como los objetivos formulados que, acorde al desarrollo y análisis del trabajo, su cumplimento va siendo evidente.

La implementación de estrategias metodológicas que favorezcan esta causa facilita el trabajo de quienes deben asumir este reto y provoca en todos los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje un efecto positivo aportando a la sociedad un ser más integral, con valores y actitudes de igualdad y cooperación. Por lo que se plantea:

¿Qué estrategias metodológicas facilitan la inclusión de los estudiantes con discapacidad motriz en las clases de educación física?

Fundamentación teórica

La Organización de los Estados Americanos (OEA) crea el primer organismo para la discapacidad en el país conocido como el Consejo Nacional Para la Prevención, Rehabilitación, Educación e Integración de las Personas con Minusvalía (CONAPREM), establecido bajo la Ley 21´91 promulgada en 199.

Desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación 66´97 promulgada en 1997 se señala en unos de sus principios fundamentales que todos tenemos derecho a una educación integral que permita el desarrollo de cada individuo a partir de sus capacidades y resalta la no discriminación (C. Nacional, 1997).

Años más tarde tras su derogación se crea la Ley Sobre la Discapacidad (42- 2000) promulgada en el año citado y con ella se crea el Consejo Nacional de Discapacidad (CONADIS), para garantizar su pleno cumplimiento y se establece como organismo rector (E. C. Nacional, 2000). Su finalidad era buscar la integración de personas con discapacidad a la sociedad, fue derogada por la Ley No. 5-13 promulgada en 2013.

La integración educativa es citada en la misma Ley en los artículos 42-43 y se insta al uso de instituciones como en CONADIS para la integración de personas que puedan acceder a una escolaridad ordinaria debido a la severidad de su condición.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana. (MINERD) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 2016 declararon llevar acciones a favor de la inclusión con aquellos que presenten discapacidad motriz en las escuelas ordinarias, Cristina Amiama, directora general de Educación Especial del MINERD, dijo que en el 2013 se realizó un levantamiento en el 87% de las escuelas públicas a nivel nacional, de las mismas solo el 48% dijo tener estudiantes con discapacidad, de estas un 59% no incorpora estrategias pedagógicas ajustadas a esta población, el 64% no dispone del personal especializado para lograr el aprendizaje y la permanencia escolar (UNICEF, 2016) .

Metodología

Fundamentalmente, fue necesario para el sustento de la revisión el análisis de distintas reflexiones e investigaciones que aportaron a la conceptualización previa a la elaboración del trabajo siendo a partir de estas fuentes la formulación de la estrategia de búsqueda que se desarrolla en la metodología del trabajo. Además, se tomaron como referente el uso de palabras claves que partieron de nuestro objeto de estudio.

Para determinar la estrategia y establecer una relación lógica con las palabras escogidas se utilizaron los operadores boléanos garantizando así su efectividad

a la hora de realizar la búsqueda y, a partir de ellos, se idearon diversas ecuaciones que fijaron la estrategia de búsqueda de la revisión.

Con la elaboración de la estrategia se establecieron criterios para obtener resultados, actualizados y enfocados directamente con la idea principal, descartando aquellas investigaciones que no cumplan con ellos.

A partir de la estrategia y los criterios establecidos se escogieron seis bases de datos que facilitaron la búsqueda a gran escala y dentro de ellas fueron aplicados los filtros correspondientes según los criterios, obteniendo una suma considerable de artículos en cada búsqueda.

Resultados

Los resultados obtenidos se visualizan de manera gráfica en el diagrama de flujo, en él se detalla con claridad todo el proceso donde se descartan y añaden artículos de acuerdo con los criterios que se fijaron en la revisión.

El análisis de los artículos y el resumen de cada uno de ellos se visualizan en la tabla de resultados donde se especifica claramente los aspectos tomados en consideración (objetivos, resultados y muestra en caso de haberla) de cada artículo, también creímos necesario la clasificación en dimensiones que apoyaran cada investigación analizada, basadas en la relación con el objeto de estudio.

Conclusiones

La revisión bibliográfica finaliza con el apartado de la discusión donde se exponen las dimensiones elaboradas en los resultados detallando su pertenencia a cada dimensión y fundamentándose en el sustento de los autores, es importante resaltar que partiendo de la reflexión de los artículos se puede enmarcar más de uno en cada dimensión y un mismo artículo puede responder a más de una dimensión.

Referencias bibliográficas

Abdullah, B. (2018). Comparative research on inclusive education in England, Germany, France and Turkey from the perspective of physical activity. Comparative Professional Pedagogy, 8(4), 31– 38. https://doi.org/10.2478/rpp-2018-0051

Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. Revista Complutense de Educación, 28(4), 1043–1060.

Booth, T., Simón, C., Sandobal, M., Echeita, G., & & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools: New Revised and Expanded Edition. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion, 13(3), 5–19.

Castillo, C. (2015). La educacion inclusiva y lineamientos prospectivos de la formacion docente: una vision de futuro. Actualidades Investigativas En Educacion, 15, 1–33.

Chacón, R., Espejo, T., Pérez, J., Martínez, A., Castro, M., & & Ortega, F. (2016). Abordando la exclusion social y educativa desde el area de educacion fisica: panoràmicas y perspectivas. Revista de Transmisión Del Conocimiento Educativo y de La Salud, 8(supl 1), 331–344.

Coates, J., & Vickerman, P. (2010). Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education experiences of inclusive physical education. Disability and Rehabilitation, 8288, 1517–1526. https://doi.org/10.3109/09638288.2010.497037

Cordoba, E., Lara, F., & & Garcia, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educacioninclusiva den buen vivir. Revista de La Facultad de Educacion de Albacete, 32, 81–92. Cuevas, R. M. M. (2014). Serie informate sobre...deporte adaptado. Ceapat-Imserso, 1–98.

Egea, C., & Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. Articulos y Notas, (noviembre 2001), 15–30.

Estado, J. (2013). Ley organica 8/13 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletin Oficial Del Estado, 1–64.

Conjunto de acciones para el mejoramiento de la lateralidad en los estudiantes de Segundo grado de la Escuela Primaria Boca del Soco, Distrito Educativo 05-01.

Joel Máximo Tomas Romero Solano

Introducción

La Educación Física está guiada al desarrollo físico-motriz y afectivo del individuo, lo que permite una ayuda a su pleno desarrollo integral desde un punto de vista científico a modo de cumplir su cometido. En el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje surgen diferentes problemáticas que hacen que dichos procesos no se realicen de manera armónica, como es el caso de los estudiantes Segundo Grado del Nivel Primario de la Escuela Primaria Boca del Soco ubicada en San Pedro de Macorís, kilómetro 12 de la carretera San Pedro-La Romana, a los cuales después de realizárseles diversas observaciones en las clases de Educación Física y utilizado una ficha de evaluación con escala estimativa, se detectaron deficiencias tanto en el reconocimiento como en el dominio de su lateralidad, lo cual dificulta la correcta realización de varias actividades en el desarrollo del contenido. Se se observó confusión e indecisión a la hora de agarrar objetos con sus manos, en la ejecución de actividades aquellos que no poseían dominio de su lateralidad creaban desacierto o torpeza en los que sí tenían un poco de dominio.

Los resultados de las observaciones permiten elaborar un conjunto de acciones para para cumplir así con el objetivo principal de esta investigación el cual es detectar las deficiencias que tienen los estudiantes en cuando al desarrollo de su lateralidad y los factores que influyen en las mismas a modo de realizar acciones que contribuyan al mejoramiento de la situación problemática ya que la lateralidad es uno de los contenidos básicos.

Fundamentación teórica

Rigal (1987) define la lateralidad como "La adquisición de la discriminación derecha-izquierda se explica a menudo a partir del establecimiento de la preferencia manual. Sin embargo, esta reacción es puesta en duda, se da cada vez importancia mayor solo a la inteligencia".

Para Balcells & Foguet (2002) la lateralidad es el término que define el "sentimiento interno" de la direccionalidad o tropismo corporal en relación con el espacio circundante y el cual es un proceso que se desarrolla conjuntamente con la conceptualización verbal de los componentes espaciales: arriba-abajo-derecha-izquierda- delante-atrás.

Según Bilbao & Oña, (2000) "lateralización puede entenderse como un conjunto de conductas, que se adquieren cada una de ellas de forma independiente, por un proceso particular de entrenamiento y aprendizaje, en lugar de quedar determinadas por una supuesta facultad genérica neurológica innata" (p.11).

De acuerdo con Balcells & Camerino Foguet (1991) la lateralidad o hemidominancia corporal viene a ser el sentimiento interno de la direccionalidad o tropismo corporal en relación con el espacio circundante, es decir, la orientación en el espacio circundante gracias al conocimiento de los hemilados corporales.

La lateralidad es uno de los elementos de lo que se viene denominando "esquema corporal", es decir, que es uno de los aspectos de la "percepción del propio cuerpo" y consiste en la tendencia a utilizar, de forma preferente, uno de los dos elementos pares del cuerpo (brazo, pierna, ojos y oídos)" (Quevedo & Ramírez Rico, 2012).

Para (Ramírez, 2007) La lateralidad corporal es la preferencia debido al uso más frecuente y efectivo de una mitad lateral del cuerpo frente a la otra.

Los autores Baena y Granero (2015) establecen que la lateralización "es el proceso por el que se desarrolla la lateralidad. Es importante una adecuada lateralización, previo para el aprendizaje de la lecto-escritura y la completa madurez del lenguaje".

Félix & Castiblanco González (2015) en su trabajo de investigación abordan diversas teorías sobre el origen y causas de la lateralidad. "El cuerpo es simétrico anatómicamente, y está dividido en dos partes equivalentes a partir del eje central: 2 ojos, 2 pulmones, 2 manos, (…). A partir del punto de vista funcional existe lo que es el predominio de un lado sobre el otro. El cerebro está dividido en dos hemisferios (izquierdo y derecho) con diferente progreso y con asimetría funcional. El predominio de un hemisferio se presenta

por la preferencia de un segmento o miembro determinado para establecer tareas que demanden de cierta precisión".

Se ha comprendido la lateralidad por diversas causas y orígenes, éstas son:

Sociológico–ambientales: influye en el medioambiente familiar y su imitación, postura neonatal en el feto, escritura, lenguaje, significación religiosa.

Anatómicas: la dominancia lateral corresponde a un predominio del hemisferio del lado contrario... La lateralización se producirá a causa de una especialización de los hemisferios cerebrales. La dominancia de uno u otro se atribuye a veces a que está mejor irrigado por la sangre (p.35).

Metodología

Esta investigación por su naturaleza es de tipo descriptivo, porque conoce los cambios que se producen en los sujetos con el transcurso del tiempo: las distintas matizaciones de los diferentes métodos incluyendo el observacional, orientados a la descripción de la situación dada. Como dice Sampieri (2010), "la investigación es descriptiva porque persigue determinar y presentar la realidad del fenómeno, indicando su incidencia, aplicación y características o estado que resultan de interés para el estudio" (p.7).

En la investigación se utilizó el enfoque mixto para la aplicación y recogida de datos en el campo de acción de dicho estudio. Con este enfoque mixto se obtendrán características y datos tangibles acertados por medio a datos numéricos, porcentajes y gráficas.

Análisis y síntesis: se utilizó para el diseño del marco teórico de la investigación y en la búsqueda e interpretación de la literatura científica tanto nacional como internacional, así como los resultados del diagnóstico y seguimiento del problema.

Inductivo-deductivo: se utilizó para el planteamiento de los objetivos, interrogantes para el mejoramiento de la lateralidad en los estudiantes.

Histórico-lógico: permitió sistematizar la evolución de los acontecimientos y antecedentes de estudios en referencia a la temática planteada.

Método sistémico o enfoque de sistema: se utilizó para estudiar el fenómeno en cuestión, así como la determinación de sus componentes, como también las relaciones entre ellos. Esas relaciones determinaran por un lado la estructura del objeto y por otro establecer patrones didácticos para darle cumplimiento a los objetivos de la investigación.

Matemático y estadístico: se utilizará para la tabulación y procesamiento de las informaciones, tales como: cálculo porcentual, tablas y gráficos.

Resultados

Se se puede observar que de los 17 estudiantes observados los cuales representan el 100% de la población, 8 de estos son del sexo femenino lo cual representa un 47.1% y los 9 estudiantes restantes son masculinos lo cual representa un 52.9% de la población total.

Se puede observar que de los 17 estudiantes observados, 6 siempre reconocen cuál es su mano derecha e izquierda, lo que representa un 35.3% de la población; mientras que los 11 restantes reconocen algunas veces cuál es su mano derecha e izquierda, lo que representa un 64.7% de la población total.

De los 17 estudiantes observados, 6 de los estudiantes siempre reconocen cuál es su pie derecho e izquierdo, lo que representa un 35.3% de la población, mientras que los 11 restantes reconocen algunas veces cuál es su pie derecho e izquierdo lo que representa un 64.7% de la población total.

De los 17 estudiantes observados, 6 de los estudiantes siempre reconocen cuál es su oreja derecha e izquierda, lo que representa un 35.3% de la población, mientras que los 11 restantes reconocen algunas veces cuál es su oreja derecha e izquierda, lo que representa un 64.7% de la población total.

De los 17 estudiantes observados, 6 de los estudiantes siempre reconocen cuál es su ojo derecho e izquierdo, lo que representa un 35.3% de la población, mientras que los 11 restantes reconocen algunas veces cuál es su ojo derecho e izquierdo lo que representa un 64.7% de la población total.

Con relación a la dimensión motriz y la ejecución de mandatos se pudo observar que de los 17 estudiantes observados, 6 de los estudiantes siempre patean el

balón con la pierna derecha al indicársele que lo haga lo que representa un 35.3% de la población, mientras que los 11 estudiantes restantes algunas veces Patean el balón con la pierna derecha al indicársele que lo haga lo que representa un 64.7% de la población.

Con relación a la dimensión motriz y la ejecución de mandatos se pudo observar que de los 17 estudiantes observados, 6 de los estudiantes siempre patean el balón con la pierna izquierda al indicársele que lo haga lo que representa un 35.3% de la población, mientras que los 11 estudiantes restantes algunas veces patean el balón con la pierna izquierda al indicársele que lo haga lo que representa un 64.7% de la población.

Conclusiones

Al concluir este estudio de investigación sobre la lateralidad en los estudiantes de Segundo Grado de la Escuela Primaria Boca Del Soco se le ha dado cumplimiento al objetivo general y a los objetivos específicos de la investigación.

Los fundamentos teóricos abordados sobre la lateralidad están orientados sobre la Educación Física y el proceso de enseñanza aprendizaje los que a su vez sirvieron como base de sustentación de esta investigación los cuales contribuyeron y sirvieron como fundamentos para caracterizar la situación inicial de los estudiantes.

Después de realizadas las observaciones de las diferentes clases se evidenció que más del 60% de los estudiantes del Segundo Ggrado de la Escuela Primaria Boca Del Soco presentan deficiencia en la dimensión cognitiva con relación a su lateralidad, ya que no tienen una interiorización conceptual concreta sobre la lateralidad y la direccionalidad de su cuerpo con relación a su espacio, ocasionando confusión en la ejecución de sus movimientos lo que a su vez no les permite enfocarse en la utilización de ambos lados de su cuerpo lo que dificulta el desarrollo de la dimisión motriz de los mismo, en la cual más de un 70% de los estudiantes presenta deficiencia.

Referencias bibliográficas

Baena, A., & Granero, A. (2015). Ejercicios prácticos para el profesorado de educación física con alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo. Wanceulen S.L.

Balcells, M. C., & Camerino Foguet, O. (2002). Fundamentos de educación física para enseñanza primaria. Barcelona.

Bilbao, A., & Oña, A. (2000). La lateralidad motora como habilidad entrenable. Efectos del Aprendizaje sobre el cambio de tendencia lateral. Revista Motrividad, 6, 7-27.

Rigal, R. (1987). Motricidad Humana fundamentos y aplicaciones pedagógicas. Madrid. Madrid.

Encarnación Sena, M. A., Herasme, A., & Ramírez Vizcaíno, Y. (2017). Dominio de la Lateralidad utilizando las Formas Jugadas en los Alumnos de Segundo Grado del Nivel Básico del Centro Educativo Escuela General Gregorio Luperón, Distrito Educativo 10-04, Santo Domingo Este, Año Escolar 2016-2017 (Tesis pregrado). Instituto Superior De Formacion Docente Salomé Ureña, Santo Domingo.

Félix, D. A., & Castiblanco González, C. (2015). Propuesta didáctica para el mejorar la lateralidad a traves de la introduccion de los deportes con raqueta en los ninos del curso 407 del colegio Francisco José De Caldas sede B (tesis de pregrado). Universidad libre de colombia, Bogota, Colombia.

Sistema de acciones e intervenciones en los talleres de la clase de Ajedrez de cara al mejoramiento de los fundamentos básicos técnicos, tácticos y teóricos, en la asignatura Ajedrez y su didáctica. Recinto Eugenio María de Hostos.

Manuel Ramírez Franco

Introducción

La investigación se llevó a cabo en el recinto Eugenio María de Hostos (Educación Física) ubicado en el sector Honduras del Distrito Nacional y contaremos con los alumnos(as) de tercer año de la sección 61 y 62 de la carrera de licenciatura en Educación Física. Estos estudiantes que seleccionaron la asignatura Ajedrez y su didáctica que forma parte del plan de estudio vigente actualizado en este estamento educativo. Este estudio se realizó en los Cuatrimestres 2018-2 y 2019-1 respectivamente (septiembre-diciembre) (enero-abril).

La problemática social radica en que, si los escolares aprenden Ajedrez por vía de los sujetos involucrados en este proyecto de tesis, tendremos futuros ciudadanos más cultos y con un sentido más crítico y práctico de cara a la vida lo que desafía al estudiantado ser más calificado, con más fundamentos más allá de obtener unos conocimientos que les permitan aprobar la asignatura, desempeñarse de manera satisfactoria y desarrollar aptitudes hacia el juego ciencia. Situación que se repite y se evidencia en otras generaciones de estudiantes por lo que en esta ocasión damos un paso al frente con un sólido fundamento en la elaboración de este proyecto.

Fundamentación teórica

Iagar aprendió las reglas más básicas del ajedrez con cinco años, pero hasta 2009 solo practicaba el ajedrez de manera recreativa, con amigos en el parque, con su abuelo… A partir de entonces, cuando estaba cerca de finalizar su tesis doctoral en España, empezó a jugar en torneos oficiales. Desde ese momento, juega activamente en ligas y torneos internacionales en España y también en otros países. En matemáticas comenzó mucho antes a competir: motivado por un profesor de Secundaria participó en las olimpiadas matemáticas. "Allí experimenté el placer de resolver problemas complejos, y también el éxito", afirma. En la segunda olimpiada en la que participó quedó campeón nacional de Rumanía, repitiendo el éxito más tarde y llegando a clasificarse para la Olimpiada Internacional en 2001, lo que, en su opinión, fue un estímulo importante para dedicarse a la investigación.

Ahora considera que ambas actividades le sirven como complemento: cuando se cansa de hacer matemáticas, juega. "Poder tener la otra disciplina me permite seguir, en ambas. Los dos son ejercicios creativos, pero uno tiene resultados a largo plazo, y el otro supone un esfuerzo muy intenso, pero de resultado inmediato", señala. Sin embargo, afirma no emplear directamente matemáticas a la hora de jugar al ajedrez, aunque "la manera de pensar es muy parecida".

Razvan Gabriel Iagar nació en Rumania en enero de 1983. En 2005 se licenció en Matemáticas por la Universidad de Bucarest (Rumania) y realizó su doctorado (2010) en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Desde febrero de 2015 es miembro del ICMAT y cuenta con un contrato en el marco del proyecto Severo Ochoa. Su interés se centra en la teoría cualitativa y el comportamiento asintótico (a largo plazo) de soluciones para ecuaciones en derivadas parciales de tipo parabólico, con énfasis en ecuaciones y modelos que son singulares o degeneradas y en la influencia en el comportamiento de los efectos de reacción o de absorción.

Metodología

En esta investigación hemos procedido identificando la pertinencia y viabilidad del tema de investigación, incluyendo los elementos propiamente factibles de su posible materialización, así como los lineamientos teóricos que le den soporte al estudio.

Hemos partido de la propia observación y ponderando la manera de cómo se comporta el fenómeno de la falta de práctica en Ajedrez y su respectivo juego.

Implementaremos una metodología activa de enseñanza y de aprendizaje que consiste en 13 encuentros presenciales con el alumnado de la sección 62 que ayude a mejorar la situación encontrada o falta de conocimiento con relación al ajedrez, e ir corrigiendo esas debilidades encontradas en estos alumnos.

Población y Muestra.

El universo estudiantil del Recinto Eugenio María de Hostos es de 523 estudiantes que estudian la Licenciatura en Educación Física, de los cuales hay 131 del sexo femenino y 392 del sexo masculino.

En el proceso de elaboración de esta investigación, hemos seleccionado como población la sección 62, que tiene una matrícula de 25 alumnos/as, del tercer año de la carrera de licenciatura en Educación Física en este recinto y que corresponden a la sección que le fue ofertada la asignatura Ajedrez y su Didáctica en el cuatrimestre 2019-1.

De la población antes descrita, se seleccionó como muestra un total de 21 estudiantes, equivalente al 84% de la población. El criterio de selección responde al alumnado presente al momento de realizar la observación inicial y la posterior aplicación de los instrumentos de investigación.

Resultados

Según el resultado obtenido del objetivo 1. La partida de ajedrez y sus tres fases son los fundamentos en que se vierte el trabajo su conjugaciones y derivaciones, lo que significa para lograr más consistencia se requiere seguir profundizando en este sentido. Jugar una partida de ajedrez puede ser ocioso o puede ser útil en el sentido del tiempo libre y en la vida en la sociedad.

Según el objetivo específico 2. Podemos determinar que el estudiantado puede comprender más sobre esta fase llamada la apertura. Esta es la fase inicial del ajedrez. Partiendo de que todo está tranquilo, y no existe amenaza del enemigo, resulta desconocido e ingenuo de cómo debo comenzar con las opciones reglamentarias. La apertura es la parte más delicada del ajedrez en el modo de que se puede perder en ella la partida. La apertura suele ser bien sensible y haciendo lo mejor posible significa mejoría en este juego.

Podemos ver que el alumnado bajo estudio y con las aplicaciones de la propuesta mejoró en este aspecto, no tanto a otros niveles más exigente o de jugadores activos con determinados rangos o por ciento (que es el coeficiente o capacidad del jugador). En este trabajo no estamos formando atletas si no pedagogos de la Educación Física que atiendan parte de la demanda educativa nacional y otras esferas sociales.

Medio Juego en el Ajedrez. Respuesta objetivo 3.

De acuerdo al comportamiento del aprendizaje del estudiantado, podemos establecer que aunque los estudiantes aprendieron nociones básicas del medio juego se necesita continuar con la práctica y la consolidación de este aspecto. En tal sentido con este proyecto de tesis damos a conocer la realidad del instituto y del sistema educativo, ya que la mayoría de nuestros estudiantes provienen de esos enclaves escolares.

Concluimos diciendo y aclarando que los mecanismos de controles vinculados al aprendizaje hay que abordarlo desde un enfoque educativo en estos futuros profesionales de la carrera de licenciatura en Educación Física y las respectivas competencias competencias de estos futuros profesionales.

Concluimos estableciendo que se necesita una conducta directa y determinada del estudiantado que conduzca a una reflexión más profunda y abriéndose paso a nuevos conocimientos relacionado con el medio juego en el Ajedrez.

Final en el Ajedrez. Respuesta al objetivo Específico el Ajedrez 4.

De acuerdo a lo planteado, concluimos estableciendo que estos resultados se evidenciaron y se apreciaron similares a los demás componentes de la partida de ajedrez, correspondiéndose de manera más efectiva los Jaque Mates Básicos, elemento del final de la partida donde existió mayor resolución tanto en la aplicación práctica como en lo teórico, lo que el alumnado lo ejecutó con buena determinación. Las tareas expuestas y las evaluaciones, no obstante, se debe continuar trabajando en cursos talleres, simposio, charlas y todas aquellas estrategias tanto a nivel universitario como a nivel de las escuelas públicas y privadas en el momento que se refiera al tema del Ajedrez, para lograr ciudadanos más preparados y competentes. ¿Los finales concluidos en Jaque mates e ir facilitando al estudiantado de esta investigación elementos de por qué seguir progresando y profundizando en el juego ciencia.

Concluimos argumentando que la búsqueda bibliográfica que soportan las teorías de este proyecto consiste en visiones bien claras concisas y precisas.

Conclusiones

Concluimos diciendo y aclarando que los mecanismos de controles vinculados al aprendizaje hay que abordarlo desde un enfoque educativo en estos futuros profesionales de la carrera de licenciatura en Educación Física y las respectivas competencias de estos futuros profesionales.

Concluimos estableciendo que se necesita una conducta directa y determinada del estudiantino que conduzca a una reflexión más profunda y abriéndose paso a nuevos conocimientos relacionado con el medio juego en el Ajedrez.

Referencias bibliográficas

Acosta, D. (2006). Manual para la presentación y elaboración de trabajos académicos escritos, Bogotá, D.C.

Águila Gustavo, M. (1993). Marcelo Reides ""Taller de Ajedrez: una propuesta de trabajo"" Ed. Siete Colores, Buenos Aires.

Blanco, U. (2007). Pre-ajedrez. Ediciones Colegial Bolivariana, C.A. (Co-Bo), Caracas.

Blanco, U. (2005). Ajedrez Básico. Ediciones Colegial Bolivariana, C.A. (Co-Bo), Caracas.

Blanco, U. (2005). ¿Por qué el Ajedrez en las escuelas? Ediciones Colegial Bolivariana, C.A. (Co-Bo), Caracas.

Carrancio, E. (1994). El Ajedrez y el Razonamiento Infantil. Administración Nacional de la Educación Pública de la República Oriental de Uruguay

Preferencias de estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Gilberto Álvarez, Bernardo Mesa

Introducción

Desde que surgen las escuelas de formación inicial del profesorado ha existido la preocupación de optimizar y mejorar la preparación de los futuros docentes, en este sentido hay múltiples investigaciones y artículos sobre este tema tratando de arrojar luz sobre el mismo y de formar docentes más preparados y que estén aptos para hacer frente a las diversas situaciones que puedan encontrar en sus centros educativos una vez graduados.

El siguiente trabajo trata de arrojar luz sobre la problemática que enfrentan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física sobre las características que más aprecian de los docentes encargados de su formación, con la premisa de que si sabemos las preferencias de nuestros estudiantes y cuales características valoran más en los docentes que los forman, podremos ser mejores maestros y a su vez formar mejores profesores, contribuyendo a mejorar la calidad de nuestro sistema educativo.

La investigación se llevó a cabo con 63 estudiantes de término y 13 docentes de diferentes áreas a los que se le aplicó un cuestionario de valoración en tres categorías; personal, dominio y pedagógico lo cual arrojó como resultado una mayor valoración a la categoría personal de sus formadores.

Fundamentación teórica

La universidad no puede permitirse formar solo profesionales con conocimientos profundo en el área de formación, sino buenos ciudadanos, comprometidos con el mejoramiento social y ser entes de transformación. Martínez (2008) plantea que la universidad debe comprometerse con la formación ética y de valores, para lo cual establece tres vías fundamentales: mediante el ejercicio, por observación y por construcción autónoma; es por eso que le confiere gran importancia al contexto y como de manera práctica más que declarativa se van enraizando los valores.

Sin dudas, como docentes y educadores, constituimos modelos a imitar por nuestros estudiantes. Más que los contenidos disciplinares que les explicamos con afán, lo que les queda es lo que nos ven hacer, la forma en que pensamos, la forma en la que le tratamos y resolvemos los conflictos, la forma en que vivimos nuestra experiencia profesional con ellos y con nuestros colegas Zabalza (2012).

Nievas y Martínez (2016) tienen una visión similar sobre los cambios en la formación del docente para que actúe como un agente transformador, lo cual exige no solo compromiso y conocimientos pedagógicos, sino que estén implicados en el desarrollo humano de los alumnos que vaya más allá del mero aprendizaje de contenidos y saberes.

Tal formación, exige docentes comprometidos con el proceso pedagógico, implicados en la labor educativa, orientada al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos y procederes en el orden técnico del futuro desempeño, por esta razón el constructivismo crítico, Carranza (2009) se ve como un modelo que busca la emancipación y cambios sociales, viendo a la educación como un instrumento de liberación y respete los derechos del ser humano evitando la opresión, alineamiento y domesticación, además de ver la educación como un proceso cambiante al igual que la sociedad.

Como podemos comprobar siempre ha existido la preocupación de formar buenos docentes, existiendo innumerables estudios sobre el tema, sin embargo, pocos de los estudios recogen la opinión de los principales protagonistas del proceso, que son los estudiantes, como lo corrobora Kaplan citado por Covadonga (2016) en suma, los investigadores están de acuerdo en que un "buen profesor" debe saber cómo equilibrar las dimensiones académicas y personales en su profesión y en su trabajo (Kaplan, 2000). Siguiendo con Covadonga (2016), hace referencia a que el estudiantado valora en gran medida características de la personalidad del docente como la asertividad, empatía y el humor, ya que a juicio del autor esto permite una mejor comunicación con el estudiante, en este orden Bain (2007) coincide con lo expresado por Covadonda, cuando señala que una buena comunicación con los estudiantes permite entornos de aprendizajes más fructíferos y que para ser un

buen profesor no basta con conocer cosas nuevas que enseñar o técnicas docentes, sino conocer mejor a nuestros estudiantes.

Metodología

La investigación partió de una metodología mixta cualitativa cuantitativa, de naturaleza descriptiva y comparativa, la misma se desarrolló en el Recinto Eugenio María de Hostos del ISFODOSU, para el desarrollo se tomó una muestra de 63 estudiantes de término a los que se les aplicó un cuestionario abierto para conocer cuales características apreciaban más de sus formadores de formación universitaria y de secundaria (bachillerato). También se aplicó un cuestionario a 13 docentes del recinto para determinar cuáles características les gustaría tener como formadores.

El instrumento fue validado aplicando un piloto y posteriormente se aplicó a los sujetos, se tabuló la información en tres categorías y se realizó el análisis estadístico basado en el porcentaje de respuestas orientadas a cada una de las categorías, así como los promedios de valoración de cada una de las categorías comparándolos con los resultados planteados por otros autores.

Resultados

Los estudiantes en su valoración de los profesores secundarios ponderaron en primer lugar la categoría relacionada con los aspectos personales con un 68.39 %, seguido de las habilidades pedagógicas con un 24.2 % dejando en el tercer lugar el dominio disciplinar con un 7.35 %. En cuanto a la valoración de los profesores universitarios se mantuvo la misma tendencia con valores de 68.42 %, 22.8 % y 8.8 % respectivamente.

Los docentes mostraron resultados disimiles a los de los estudiantes, pues consideraban que las características relacionadas con los elementos personales son preponderantes en su labor como formadores expresado en un 66.19 % de valoración, sin embargo, a diferencia de los estudiantes, ellos consideraron en segundo lugar la importancia del dominio disciplinar en su labor como formadores con un 26.76 % y en el tercer lugar las habilidades pedagógicas con un 21.12 %.

Los resultados de lo que quieren trasferir a sus estudiantes son equivalentes a las características que ellos ponderan como formadores, es decir; lo personal 65.78 %, el dominio disciplinar 19.73 % y habilidades pedagógicas 14.47 % en ese orden.

Conclusiones

Después de analizar los datos obtenidos podemos concluir que tanto los estudiantes como los docentes encuestados le dan una valoración mayor a la dimensión personal que a las habilidades pedagógicas y conocimiento disciplinar, lo cual coincide con lo hallado por otros autores revisados en la bibliografía; por lo que nos hace reflexionar en la importancia de esta dimensión en el proceso de formación inicial de nuestros estudiantes.

La principal diferencia estuvo que los estudiantes pusieron en segundo lugar las habilidades pedagógicas y el conocimiento disciplinar en tercer lugar, mientras que los maestros ubicaron el conocimiento disciplinar por encima de lo pedagógico.

En el caso de los docentes esto se mantuvo tanto cuando se les preguntó qué características les gustaría tener como docentes como cuáles rasgos les gustaría que tuvieran sus estudiantes de formación inicial una vez terminado sus estudios, lo cual nos lleva a pensar que los maestros queremos ver algo de nosotros en los estudiantes que formamos.

Este estudio quizás nos lleva a entender los tiempos en que vivimos donde la información está al alcance de todos y los estudiantes no ven tan necesario al docente para obtener información, por lo que prefieren un docente más sensible y humano.

Referencias bibliográficas

Bain, K. (2007). Lo que Hacen los Mejores Profesores Universitarios. Universitat de Valencia. Valencia. España.

Carranza, J. (2009). Pedagogia y didáctica critica. Recuperado de: jorgecarranza@hotmail.es http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a05.pdf

Covadonga, M. (2016). Lo que piensan los estudiantes de lo que es un buen y un mal profesor. Recuperado de: http://www.sociedadyeducacion.org/blog/lo-que-piensanlos-estudiantes-de-secundaria-acerca-de-lo-que-es-un-buen-y-mal-profesor/

Hodelin, R. y Fuentes, D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000100013

Martínez, M., 2010, Aprendizaje/ servicio y responsabilidad social de las universidades, www.octaedrotextos.com/pdf/110173.pdf

Nieva, J. A. y Martínez, O. (2016). Una Nueva Mirada Sobre la Formación Docente. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&nrm=iso.

Zabalza, M A; Zabalza M A (2012). Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar. Narcea, S.A. Madrid. España.

Programa "Actividad Física para la Ciudadanía– ACFICI para el desarrollo y fortalecimiento de la competencia fundamental ética y ciudadanía"

Mauricio Prada Rozo

Introducción

La exclusión y la desigualdad que se presentan en la República Dominicana, están incrementando la violencia y la inestabilidad social, afectando así a los jóvenes y adolescentes. Esta información es corroborada en el informe presentado por el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas-SREDECC, en el marco del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía-ICCS, por sus siglas en inglés, el cual indica que de 36 países que participaron en el estudio, 16 se encuentran por debajo de la media internacional establecida, (500 puntos), siendo la República Dominicana, el país con el menor puntaje en conocimiento cívico (SREDECC, 2010).

El auto respeto, el cuidado y el valor así mismo, es otro de los problemas que se presentan en esta población y que está de la mano con las competencias ciudadanas, ya que estudios realizados determinaron un aumento del 20.6% de adolescentes embarazadas, con edades entre los 15 y 19 años; problemática que conlleva al incremento de mujeres cabeza de hogar y que también se encuentra relacionada a una alta tasa de feminicidios presentados en el país (ONE, 2012; Alzua, Rodríguez & Villa, 2015).

Basados en lo anterior esta investigación se planteó como objetivo, el diseñar estrategias pedagógicas, que implementadas desde las clases de Educación Física, permitan fortalecer las competencias fundamentales, socioemocionales y ciudadanas, de los estudiantes de Nivel Secundario, Primer Ciclo, que asisten a los Centros Educativos del Distrito 15-05, la investigación se desarrolló bajo el modelo de investigación-acción. La población fue seleccionado por conveniencia, escogiendo las escuelas que agrupen la mayor cantidad de estudiantes del Distrito 15-05, las aulas de cada escuela se seleccionaron de forma estratificada.

Fundamentación teórica

La educación desempeña un papel protagónico en la posibilidad de construir ciudadanía, ya que esta es parte esencial de la formación de los seres humanos, así como en el desarrollo de principios y valores sociales, que permitan el fortalecimiento de la identidad, el respeto por los demás y la aceptación de la diversidad (Levoratti, 2014).

La actividad física, las actividades lúdicas recreativas y el deporte, son consideradas una excelente herramienta para la formación en competencias ciudadanas y el fortalecimiento de competencias socioemocionales, ya que permite el desarrollo de habilidades de interacción con los demás, en especial, en contextos donde se identifican conflictos de intereses individuales (Martínez, & Bujosa, 2015; Alvarado, 2016; Prada & Pérez, 2016).

Numerosos estudios han logrado demostrar que los programas de actividad física producen efectos positivos en el aprendizaje, sobre todo aquellos que requieren del autocontrol e involucran una mayor actividad mental (Lakes y Hoyt, 2004), esto debido a que la práctica de la actividad física regular, incrementa el volumen del hipocampo, estructura esencial en la memoria y el aprendizaje, también aumenta de la neurogénesis y el número conexiones neuronales, gracia a que los neurotrasmisores como los son: la oxitócica, dopamina y serotonina, incrementan su volumen, elementos químicos de gran importancia en los procesos de aprendizaje (Hernández, Aguilar, & García, 2015).

Se puede afirmar que la práctica de la actividad física continuada, fortalece las funciones ejecutivas y, por ende, desarrolla la corteza prefrontal del cerebro, al estimular la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad mental, si esta práctica va acompañada de la información que se pretende enseñar a los estudiantes, el cerebro se encontraría en óptimas condiciones para recibir la información de forma fácil y efectiva, facilitando los procesos de aprendizaje (Diamond, 2013).

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el modelo de investigación acción. La población fue seleccionada por conveniencia, escogiendo las escuelas que agrupen la mayor cantidad de estudiantes del Distrito 15-05, las aulas de cada escuela, se seleccionaron de forma estratificada.

De una población de aproximada 2,500 estudiantes, se seleccionó una muestra representativa de 422 participantes, de sexo masculino y femenino, que asistían a clase en los grados Primeor, Segundo y Tercero del nivel Secundario.

En compañía con los docentes de Educación Física de las escuelas seleccionadas, se diseñó un programa de actividad física, que por medio de las actividades lúdicas recreativas se les enseñaba a los estudiantes sobre la comunicación asertiva, el respeto por los demás, el trabajo en equipo, la colaboración, entre otras competencias ciudadanas. Las actividades están elaboradas de forma tal que se crea tensión y conflicto entre los participantes, para luego reflexionar sobre la forma en que actuaron ante los hechos ocurridos y cual pudiera ser la mejor forma de resolver el conflicto.

Las actividades fueron implementadas en la clase de educación física por 15 minutos diarios, una vez a la semana, por un periodo de 3 meses.

Al iniciar y al finalizar la implementación del programa, se aplicó el Cuestionario en Competencias Fundamentales para La República Dominicana, CCF-RD, para determinar el nivel de impacto de la estrategia.

La validación de la propuesta se realizó siguiendo los lineamientos para la investigación acción, presentados por Elliot, (1990) y Goyette y Léssard-Hebert, (1988) citados por López, González, y Alzina, (2016) los cuales indican las fases de: observación de la realidad, idea general, planificación del programa, realización del programa, presentación y análisis de resultados, seguimiento y conclusiones.

Durante la fase de realización del programa y con el ánimo de realizar las respectivas corrección y modificaciones aprendidas de la actividad, se grabaron en video cada una de las actividades realizadas, al igual que la forma de abordar la reflexión, y la realización de las preguntas desencadenadoras.

Estos registros de campo fueron analizados con el equipo de investigación y en consenso se realizó los cambios a cada una de las actividades implementadas.

Resultados

Se citaron 60 profesores de Educación Física del Distrito 15 05 de la ciudad de Santo Domingo, con el fin de construir un programa de actividad física que permitiera fortalecer las competencias fundamentales de los estudiantes, de Primer Ciclo de Secundaria, esto debido a que los estudiante encuestados presentaron serias debilidades, el 33% de la población presenta una deficiencia en competencias fundamentales, con mayor énfasis en el componente ética y ciudadanía donde el 21.7% manifiesta que de alguna forma han realizado bullyng a sus compañeros y el 68.5 % desconoce qué hacer ante una situación de abuso y violencia.

Se construyeron 60 juegos recreodeportivos, los cuales fueron sometidos a revisión por los grupos investigados, algunos fueron excluidos por no aportar a la competencia específica, otros por no contar con materiales acorde para los espacios escolares y otros porque demandaban de mayor cantidad de tiempo.

Quedando una propuesta de 15 actividades recreodeportivas que permitan fortalecer las competencias ciudadanas de las cuales 5 están enfocada al desarrollo de la competencia ética y ciudadanía.

Una vez construida la propuesta, esta fue implementada en los espacios escolares de 3 instrucciones educativas del distrito 15-05 por un tiempo estimado de 3 meses.

Ya finalizada y modificada la propuesta a contexto se aplicó de nuevo el cuestionario dando una notable mejora el conocimiento de los espacios para presentar demandas y denuncias, siendo un poco menor en el bullyng.

Conclusiones

Es importante diseñar estrategias pedagógicas que permitan fortalecer y desarrollar las competencias fundamentales de los jóvenes y adolescentes dominicanos, permitiendo mejorar en los comportamientos como ciudadanos tal y como lo plantea Rodríguez y Villa (2015), el tiempo estimado para fortalecer e imparta de una forma mayor la formación en ciudadanía debe ser durante todo el año escolar y apoyado para reforzar no solo desde la clase de Educación Física se deben involucrar otras materias y actividades planteadas por la institución educativa, por lo tanto, la formación en competencias fundamentales debe ser una actividad transversal dentro del proyecto educativos.

Referencias bibliográficas

Alzua, M. L., Rodríguez, C., & Villa, E. (2015). Can Compulsory Education Reforms Reduce Teenage Pregnancy? Evidence from Latina America and the Caribbean. mimemo, CEDLAS.

Hernández, J. D. O., Aguilar, E. J., & García, F. G. (2015). El hipocampo: neurogénesis y aprendizaje. Rev Med UV, 21-28.

Levoratti, A. (2015). Educación física, deporte y recreación en las políticas públicas. Un análisis de su inscripción en la agenda de temas de revistas científicas de Argentina, Brasil y Colombia (2004-2014). Lúdica Pedagógica, (21).

López-González, L., Kareaga, A. A., Herrero-Fernández, D., & Alzina, R. B. (2016). Validación de una escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para adolescentes. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 30(3), 93-105.

Martínez, N. M., & Bujosa, M. C. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde Educación Física y tutoría. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (28), 256-262.

Rozo, M. J. P. & Perez E., (2016). La actividad física y el deporte como herramienta para la formación en principios y valores sociales"" juego limpio"". In Psicología y educación: Presente y futuro (pp. 1396-1404).

Niveles de bullying que presentan los jóvenes de una institución educativa de la localidad de Básima, Villa Altagracia, San Cristóbal.

Hircania Sánchez

Introducción

En la República Dominicana están surgiendo problemáticas en cuanto a valores y actitudes, por las cuales se ven evidenciadas diversas situaciones tales como la violencia intrafamiliar, el bulling, el embarazo en adolescentes, la violencia en las escuelas, entre otros. Pero debemos tomar en cuenta que los jóvenes pasan por un proceso de desarrollo de niños a adultos y el intermedio se denomina adolescencia este implica cambios físicos, cognitivos y sociales; por tal razón experimentan conductas de riegos: como el consumo de drogas, alcohol, agresividad y violencia entre sí (García, Ruiz, Gonzalo, & Ramírez, 2015). Así mismos la convivencia entre jóvenes en el entorno escolar se ha convertido en los últimos años en una situación caótica donde se incrementado de manera negativo los conflictos entre estudiantes o ahora conocido como bulling o acoso estudiantil que puede incluir burlas, amenazas, agresiones físicas, aislamiento sistemático. "El bullying en las instituciones escolares son hoy día problema de convivencia pública y que preocupa en extremo a nuestra sociedad" (Sanz Latina, 2017).

El bulling en si desata un sin número de situaciones que los jóvenes arrastran en las escuelas como peleas, desorden, discriminación, falta de comunicación que, aunque han existido siempre ha incrementado grandemente en los últimos años. El acoso escolar se manifiesta de diferentes maneras las más comunes son: verbal, físico y psicológico. Según Cárdenas Miranda (2015), "Educar en valores o en competencias ciudadanas se ha vuelto un reto para la sociedad y las diferentes instituciones gubernamentales de muchos países en el siglo XXI" (Botelho, & Prat Grau, 2008).

Por lo tanto, con esta investigación buscamos determinar el nivel de apropiación que presentan los estudiantes de Primer Ciclo de Secundaria pertenecientes al Distrito 04 de Villa Altagracia de la Regional 04 de San Cristóbal, con relaciona a las competencias fundamentales.

Fundamentación teórica

En la actualidad los valores y la aplicación de estos juegan un papel importante en la sociedad, donde las diferentes instituciones gubernamentales apuestan al desarrollo del individuo de manera intrínseca. La sociedad desde sus diferentes instituciones fomenta el derecho y el respeto hacia los demás desde edades tempranas. Todo individuo tiene derecho al desarrollo de su personalidad sin más límites que los impuestos por el orden jurídico y por el derecho de los demás. Sin embargo, a diario se ve las diferentes situaciones que suceden entre los individuos desde violencias en el hogar o intrafamiliar hasta bulling en las escuelas. Así mismo toda persona tiene el derecho que se respete su integridad física, psíquica moral y a vivir sin violencia. (La Constitución, artículo 42,43, Ley XX Constitución de la República Dominicana, 2016).

En la actualidad los valores y la aplicación de estos juegan un papel importante en la sociedad, donde las diferentes instituciones gubernamentales apuestan al desarrollo del individuo de manera intrínseca. La sociedad desde sus diferentes instituciones fomenta el derecho y el respeto hacia los demás desde edades tempranas. Todo individuo tiene derecho al desarrollo de su personalidad sin más límites que los impuestos por el orden jurídico y por el derecho de los demás. Sin embargo, a diario se ve las diferentes situaciones que suceden entre los individuos desde violencias en el hogar o intrafamiliar hasta bulling en las escuelas. Así mismo toda persona tiene el derecho que se respete su integridad física, psíquica moral y a vivir sin violencia. (La Constitución, artículo 42,43, Ley XX Constitución de la República Dominicana, 2016).

Es necesario que una sociedad comprenda la importancia que tiene que sus individuos se formen en ciudadanía con el fin de fortalecer jóvenes con pensamiento lógicos, críticos y autocríticos. En un país con una educación democrática desarrollada logra individuos íntegros, son capaces de tomar decisiones asertivas en momentos de situaciones negativas porque se le han inculcado y trabajo constantemente los valores y éticas ya establecidos. Es necesario que entidades poblacionales como la familia, las escuelas, la comunidad, los medios de comunicación entre otros, participe de este cambio, siendo parte importante en la integración cada una de ellas. En este cambio hace parte importante los centros educativos. Estos son

lugares adecuados para trabajar o fomentar valores ya que los jóvenes pasan la mayoría de su tiempo en ellos. Pero debemos tomar en cuenta que las familias tienen el papel más importante en el desarrollo óptimo de un ser humano porque, aunque los jóvenes pasen mayor tiempo en las escuelas en el hogar es el espacio donde se refuerza estos valores. Estos centros propician un lugar de aprendizaje constante y juegan un papel imprescindible en la formación de las competencias fundamentales o ciudadanas, ayuda al manejo de diferentes conflictos.

La formación en ciudadanía es fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo. Por dicha razón la educación en valores desde la familia hasta las escuelas juega un papel esencial para el desarrollo de las competencias fundamentales. La escuela escenario propicio para la formación de las Competencias ciudadanas (Maldonado, 2018).

Metodología

Se consultaron bases de datos tales como: SCIELO, RESEARCHGATE, DIALNET, GOOGLE ACADEMICO. ERIC, DEPOSITORIO DIGITAL, entre otros. Utilizando palabras claves como: competencias fundamentales, competencias ciudadanas, bulling y violencia. Se seleccionaron de preferencia las que se han aplicado en Rep. Dom.

Selección de la población (criterios de inclusión y exclusión): La selección en la población se realizó por conveniencia, escogiendo una institución educativa se construyó a una población homogénea y las selección de los cursos se realizó de forma estratificada, los criterios de inclusión fueron escogidos estudiantes de Primero, Segundo y Tercer grado del Primer Ciclo de la Educación Secundaria institución educativa que pertenece a Basima, Villa Altagracia, San Cristóbal. Los estudiantes se encuentran debidamente matriculados y cumplieron con el diligenciamiento del consentimiento informado y contaron con la autorización de los padres para participar en este proyecto. Se excluyeron a los cuestionarios que no cumplieron con los criterios de inclusión, al igual que los estudiantes.

Selección de instrumento: el cuestionario utilizado para aplicarlo a los estudiantes, cuestionario en competencias ciudadanas CCD-RD validado por Prada 2018.

Tabulación de la información una vez recogidos los instrumentos se procedió a tabular la información por medio de una codificación en el cual a nunca se le asignó el número 1, en las preguntas positivas. En las preguntas negativas se tabularon donde nunca se le asignó el número 5. Esta información se tabuló en el programa Excel 2007. Una vez obtenida la plantilla de registro se sacó el porcentaje por preguntas y en su totalidad.

Aplicación del instrumento una vez ya ubicado el grupo se le entregó en forma física a cada estudiante el cuestionario, el cual fue diligenciado por cada estudiante, el tiempo promedio de su desarrollo fue de 15 minutos.

Resultados

En los resultados obtenidos se puede observar que cada cuestionamiento que se realizó a los estudiantes existe un grado de irrespetó entre iguales, por ejemplo: cuando se cuestionó sobre si utilizan las redes para hacer bulling a sus compañeros un 37% expresó que siempre y solo un 2% puso nunca, al preguntar si hacen burlas ofensivas en las redes un 36% siempre y sólo un 2% expresó que nunca. Si envía videos o mensajes por redes sociales haciendo algún tipo de humillación a otras personas el 38% expresó que siempre y un 2% que nunca; se preguntó si hacen comentarios ofensivos sobre la identidad sexual de sus compañeros, el 54% expresó que nunca y el 8% que siempre. Sin embargo, el 38% contestó que siempre si le envían un video lo divulgan con sus familiares y amigos, y al momento de responder si arrojan basura porque hay personas responsables de recogerlas, el 38% respondió que siempre y solo un 2% respondió nunca.

Conclusiones

Se concluyó mediante la aplicación del cuestionario de competencias fundamentales validado en la República Dominicana donde las preguntas realizadas para saber el grado de bulling que existe en este centro educativo nos mostró que existe una problemática evidente entre los jóvenes y el desarrollo de las competencias ciudadanas. Según (Sanz, Latina, 2017) el bullying en las instituciones escolares es hoy día un problema de convivencia pública y que preocupa en extremo a nuestra sociedad".

Referencias bibliográficas

Bogaert García, H. (2014). La violencia conyugal en la República Dominicana. Ciencia y sociedad.

Botelho, R. G., & Prat Grau, M. (2008). Bullying en clases de Educación Física: Propuestas de intervención a partir de la educación en valores. In Actas del Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, Ávila (Vol. 6, pp. 1-18).

educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/BASES.pdf.

García, M. M., Ruiz, E. P., Gonzalo, J. A., & Ramírez, F. C. (2015). Violencia escolar y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de Educación Secundaria. EuropeanJournal of investigation in health, psychology and education, 3(2), 137-147.

Maldonado, M. E. (2018). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. Sophia, 14(1), 39-50.

Prada Rozo, M. J. (2018). Descripción de las competencias ciudadanas que presentan los jóvenes y adolescentes. Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 2(1), 51-66. https://doi.org/10.32541/ recie. 2018.v2i1.pp51-66.

Conjunto de actividades para el mejoramiento del equilibrio estático en los estudiantes de Segundo Grado del Nivel Primario de la Escuela Saona del Distrito Educativo 03-04.

Víctor Aguasvivas Abreu

Introducción

En la siguiente investigación se trata la problemática del equilibro estático y en los alumnos(as) de las diferentes escuelas de nuestro país y específicamente en la Escuela Primaria La Saona.

El equilibrio estático y dinámico son de las habilidades motrices coordinativas y, por ende, una de las razones que nos permiten realizar esta investigación son las causas que producen el poco equilibro en los alumnos(as). La falta de equilibrio lo provocan las diversas alteraciones en una parte del oído interno que controla el equilibrio llamado vestíbulo.

Según el Doctor Pablo Inimia, especialista del departamento de Neurología de la clínica Universidad Navarra esas causas de mareos y perdida en el equilibrio es producida por ese problema fundamentalmente ubicado en el oído.

Podemos decir que las cualidades motrices: son las que organizan y regulan el movimiento, es decir, lo controlan. Se encargan de dosificar los esfuerzos musculares en función de la tarea que se va a realizar, y ejercen el control del movimiento para que éste sea eficaz y responda a lo que se pretende.

Por este motivo se les denomina cualitativas puesto que dan calidad a la ejecución del movimiento regulado por el Sistema Nervioso. En todas las actividades físico-deportivas, el equilibrio desempeña un papel muy importante en el control corporal.

Un equilibrio correcto es la base fundamental de una buena coordinación dinámica general y de cualquier actividad autónoma de los miembros superiores e inferiores. El equilibrio podría definirse como "el mantenimiento conveniente de la situación de los distintos segmentos del cuerpo y de la globalidad de éste en el espacio".

Según Álvarez del Villar (1985) en el equilibrio pueden influir una serie de factores, cuya clasificación se podría centrar en tres grandes grupos. Los factores fisiológicos, los factores físicos y los psicológicos.

Fundamentación teórica

Equilibrio Estático:

Control de la postura sin desplazamiento. Es la habilidad de mantener el cuerpo erguido o en cualquier posición estática, frente a la acción de la gravedad. Se produce cuando mantiene la posición de nuestro cuerpo sin desplazamiento.

Palmisciano, (1994), en su investigación entiende por equilibrio la habilidad de mantener una o más postura, o de recuperarlas una vez perdida, en contra de cuantos factores externos influyan en el mantenimiento de dicha Postura. Es la capacidad que permite el mantenimiento y la recuperación de la posición estática o dinámica funcional con respecto a la fuerza de gravedad.

Mosston (1988) en su investigación define el equilibrio como la habilidad de asumir y sostener cualquier posición del cuerpo contra la ley de la gravedad.

García, Navarro Ruiz (1996: 127-447) en su investigación capacidad de equilibrio, capacidad de ritmo, capacidad de orientación espacio -temporal, capacidad de reacción motora, capacidad de diferenciación kinestésica, capacidad de adaptación y transformación, capacidad de combinación y de acoplamiento de los movimientos.

El equilibrio es una de la habilidad que definirá la acción, hasta el punto de que una deficiencia o anomalía en el desarrollo de esta, limitará o incluso impedirá una ejecución eficaz. Por ello, es necesario el trabajo de esta habilidad a través de los juegos recreativos y actividades lúdicas en los primeros años de la Educación Primaria, ya que la mejora funcional del dominio corporal supondrá la adquisición de múltiples conductas motrices de carácter utilitario, lúdico o expresivo, que serán fundamentales para el desarrollo integral.

Varios autores han escrito de la importancia del equilibrio en los niños el cual es una de la habilidad coordinativa que está controlada por el sistema vestíbulo-cerebelar y consiste en mantener una o más

postura o recuperar la posición del cuerpo durante la ejecución de posiciones estáticas o en movimiento, y se mantienen siempre que el centro de gravedad, de recuperarla una vez perdida, esté dentro de la base de sustentación.

Según Álvarez del Villar (1985) en su investigación, en el equilibrio puede influir una serie de factores, cuya clasificación se podría centrar en tres grandes grupos. Los factores fisiológicos los factores físicos y los psicológicos. Los factores fisiológicos determinados por los órganos del oído, los de la visión y los órganos propioceptores.

En lo referente a los factores físicos, siguiendo al mismo autor, están enmarcados unos principios relacionados con el equilibrio como son: la fuerza de la gravedad, el centro de gravedad y el grado de estabilidad del sujeto. Por otra parte, dentro de los factores psicológicos, encontramos los diferentes estados emocionales de la persona.

Este órgano no es solo el encargado de la audición, sino que también es el principal responsable del equilibrio. El oído reside en el sistema vestibular que está compuesto por el vestíbulo y por los tres canales semicirculares. Estos tres canales, se extienden desde el vestíbulo formando entre ellos ángulos más o menos rectos, lo cual posibilita que los órganos sensoriales registren los movimientos que la cabeza realiza.

La información que aporta este sistema se transporta a través de los conductos nerviosos hasta el órgano del equilibrio, que se encuentra situado en el tronco cerebral, que se encarga de avisar al cerebro de la posición en la que se encuentra el cuerpo.

Metodología

Esta es una investigación de tipo cuantitativo, y a la vez busca de manera coherente establecer patrones didácticos y metodológicos en cuantos a los objetivos que se persiguen en este estudio, de tal forma esta investigación persigue el diseño de una estrategia metodológica, el desarrollo de la capacidad física del equilibrio. La investigación posibilitó establecer relaciones entre las diferentes variables planteadas en los objetivos específicos, de manera tal que pueda permitir generalizar los resultados por lo menos a nivel de la Saona.

Según Sampieri (2011) el enfoque cuantitativo es la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

Tipo de investigación:

Para este estudio se utilizó dos tipos de investigación: la documentada bibliográfica y la descriptiva, las cuales estuvieron basadas en un trabajo de campo debido a que permitió verificar la capacidad física de equilibrio en estudiantes de Segundo Grado.

Según Palella, M. (2010), la investigación documental se concreta exclusivamente en la recopilación de información en diversas fuentes. Indaga sobre un tema en documentos-escritos u orales, este tipo de investigación pudo dar respuestas al objetivo específico que busca analizar de qué manera la capacidad física de equilibrio afecta a los estudiantes de la Escuela Primaria la Saona del Distrito Educativo 03-04.

Con la investigación descriptiva se dio respuesta a los demás objetivos de la investigación. Los estudios descriptivos según Arias (2012), "consisten en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere".

Resultados

Según las tablas de análisis de los datos en la investigación del Equilibrio estático en Estudiantes de Segundo Grado de la Escuela Primaria la Saona, se evidencia que no se trabajó de manera correcta dicho contenido, razón por la cual ha repercutido de manera negativa en el desarrollo de dicha capacidad motriz.

De igual manera queda claro que en Nivel Inicial no se trabajó dicho contenido ni tampoco actividades que permitieran el desarrollo motor de los alumnos, en este caso del equilibrio estático.

Los juegos de equilibrio estático que utiliza en su proceso de enseñanza-aprendizaje no adecuados, y los estudiantes lo resaltan.

En la respuesta de los estudiantes referente a los juegos y ejercicios de equilibrio también se evidencia la poca realización de actividades lúdicas pertinentes por parte del docente.

Respecto de cómo pueden equilibrar sobre un banco, los estudiantes de acuerdo a los instrumentos que la técnica que utiliza el profesor tiene el equilibrio estático regular en los instrumentos, por lo tanto, no muestra dominio del equilibrio estático.

Y, por último, decir de la escuela la Saona que, junto a su equipo de gestión, no se han creado ni aplicado estrategias para el desarrollo de la psicomotricidad en edades tempranas en los grados iniciales ya que según las respuestas de los alumnos está claro que no han importantizado este fenómeno tan relevante.

Conclusiones

Se concluye que la Escuela Primaria la Saona perteneciente al Distrito Educativo 03-04, de Baní, debe apropiarse de la propuesta planteada por esta investigación, la que daría como resultado a corto y mediano plazo, una Educación de calidad, llevando a cabo los procedimientos de los instrumentos evaluativos de la capacidad física de equilibrio estático.

Los instrumentos evaluativos además de arrojar datos de fuente primaria, le servirá al centro educativo como evidencia de cómo van sus estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje; también le servirá al centro educativo para proyectos en otras áreas y con otros docentes.

Es muy importante que tanto el centro educativo como el docente del área de Educación Física asuman estas nuevas propuestas para incorporarlas a su planificación por competencias porque esto les ayudará bastante al desarrollo profesional.

Los alumnos deben ser atendidos continuamente y si el equipo de gestión se apropia de esta investigación, estos superarán en un periodo relativamente corto la deficiencia que pudieran tener.

Referencias bibliográficas

Álvarez del Villar (1987). El equilibrio es la habilidad de mantener el cuerpo en la posición erguida gracias a los movimientos compensatorios que implican la motricidad global y la motricidad fina.

Castañer, M., y Camerino, O. (1990). La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Barcelona. Editorial INDE.

Chávez, J., Suarez, A., & González, L. (2005). Acercamiento Necesario a la Pedagogía General. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2005.

Contreras (1998): Mantenimiento de la postura mediante correcciones que anulen las variaciones de carácter exógeno o endógeno.

De Pablo, A. s.f. La Animación es algo más que... - Manual de Animación Turística. Editado por REGION® Empresa Periodística. Recuperado de www.region.com.ar/animacion

García y Fernández (2002), Contreras (1998), Escobar (2004) y otros autores, afirman que existen dos tipos de equilibrio:

García y Fernández (2002): El equilibrio corporal consiste en las modificaciones tónicas que los músculos y articulaciones elaboran a fin de garantizar la relación estable entre el eje corporal y eje de gravedad.

HAHN, E. (1988). Entrenamiento con niños. Barcelona. Editorial Martínez Roca. Recuperado de https://prezi.com/23pfk1sko98c/equilibrio/

Mosston (1988). Define el equilibrio como la capacidad de asumir y sostener cualquier posición del cuerpo contra la ley de la gravedad.

Muñoz D. (2009). La coordinación y el equilibrio en el área de Educación Física. Actividades para su desarrollo. Recuperado de www.EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº

Palmisciano, (1994). Se entiende por equilibrio la capacidad de mantener una o más postura, o de recuperarlas una vez perdida.

Pérez, J., &Gardey, A. (2008). El aprendizaje. 2012, Recuperado de http://definicion.de/aprendizaje

Estilos de vida y actividad física en los jóvenes que cursan estudios de Sexto Grado de Primaria entre las edades de 10-13 años.

Heida Joaquín Tineo

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010) acentúa que la inactividad física es el cuarto factor de riesgo más importante de mortalidad en todo el mundo, representando un 6% de las defunciones, siendo únicamente superada por la hipertensión (13%), el consumo de tabaco (9%) y el exceso de glucosa en sangre (6%), es por ello que la OMS (2018) afirma que el estilo de vida sedentario y la inactividad física en la población mundial son factores que están relacionados con el riesgo de padecer enfermedades no transmisibles (ENT), como las enfermedades cardiovasculares, el cáncer, la diabetes, así como la obesidad y el sobrepeso.

Lo antes expuesto, también se presenta en la República Dominicana, donde a través de estudios realizados en algunas provincias (San Cristóbal, Dajabón, Santiago Rodríguez), donde se han mostrado aumento en las ENT, donde se vislumbró que en el primer lugar de las afecciones que padecen los adultos del país se encuentra la hipertensión arterial, con un 73.8% y en un tercer lugar la diabetes, con un 17.5% (Acosta et al, 2010).

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013), refiere que la Educación Física es el punto de entrada hacia la práctica de una actividad física durante toda la vida, lo cual refleja un medio preventivo en edades tempranas. Por lo antes expuesto, se presenta que los hábitos de actividad física que se adquieren durante la infancia se pueden consolidar en la edad adulta (Telama et al., 2014).

Es por ello por lo que, en este trabajo de investigación basado en la aplicación del Cuestionario Internacional de Estilos de Vida del Alumnado (CIEVA), se pretende determinar si existe correlación entre las variables a determinar y el estilo de vida y la actividad física que realice el alumnado.

Fundamentación teórica

La actividad física se define como cualquier movimiento donde participa los sistemas osteomusculares, es por ello por lo que la OMS (2016), la presenta como "cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía". Por su parte, García (1997) confirma la actividad física como la ciencia, la tecnología y la ejecución de movimientos, que tiene como objeto el consumo o gasto de energía, estudio de los elementos, y de sus interrelaciones intervinientes en el campo educativo físico y que trata de explicar y de regular normativamente sus procesos de acomodación diferenciada, tendentes a conseguir los objetivos educativos, de antemano propuestos, en el marco institucional que lo concretiza.

Por otro lado, La Organización Mundial de la Salud (2010), en su documento Recomendaciones Mundiales sobre la Actividad Física para la Salud del 2010, refiere que la actividad física se considera la acción más importante que puede realizar el humano como medio de asegurar una buena salud y minimizar los factores de riesgo que determinan las enfermedades no transmisibles (ENT), como el cáncer, las enfermedades cardiovasculares, la diabetes, la hipertensión y la obesidad. Lo antes descrito, tiene como fundamento esencial, mostrar la necesidad de la actividad física como un medio de promover y mejorar la calidad de vida.

Por su parte Perea (2004), presenta la calidad de vida como el modo, forma y manera de vivir, lo cual se sustenta en la realización programada y sistemática de la actividad física. En tal sentido es la necesidad inmediata de promover una vida activa la cual permita contribuir a la prevención de las ENT y evitar el sedentarismo, ya que sigue siendo una de las principales causas de morbimortalidad a nivel mundial y un gran reto para las políticas gubernamentales por el involucramiento de los grandes presupuestos investidos a nivel de salud desde la población infantil hasta la adultez.

Metodología

Esta investigación cuenta con una muestra 61 estudiantes de Tercero de Primaria Segundo Ciclo (antiguo Sexto), donde 31 corresponden al sexo femenino. El muestreo utilizado fue no probabilístico

intencional, debido a las características de la investigación. Se aplicó el Cuestionario Internacional de Estilos de Vida del Alumnado (CIEVA), el cual cuenta con 34 ítems, que permuten conocer el comportamiento de las dimensiones: Educación física, salud y estilo de vida. Con el objetivo de determinar los niveles de actividad física que realice el alumnado.

La investigación fue realizada en la escuela Básica General Antonio Duvergé del sector Honduras, Distrito Nacional en el año 2019.

Resultados

Luego de la aplicación del CIEVA, en los integrantes de la investigación se ha podido detectar que los niveles de actividad física no corresponden con los criterios establecidos por la OMS en base a la realización de actividades físicas, la cual establece un mínimo de 30 minutos 3 veces por semana a una intensidad de moderada a vigorosa.

En cuanto a los hábitos de alimentación, se percibió que el alumnado en su mayoría sólo consume lo ofertado en el centro educativo, lo cual no contiene los elementos nutritivos en correspondencia con el gasto energético y los estándares internacionales por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Dicha entidad establece que se debe ingerir a parte de los grupos básicos de alimentos, incluir frutas vegetables lo que conforma una dieta balanceada.

Conclusiones

En esta investigación relacionada con hábitos de vida, actividad física como precursores de calidad de vida, se comprobó que dichos factores están directamente relacionados con la aparición de enfermedades no transmisibles como la obesidad, hipertensión arterial, enfermedades que se han convertido en una pandemia donde los niños dominicanos de la escuela General Antonio Duvergé no están exento.

Se pudo detectar que los estudiantes objeto de estudio se encuentran con valores por debajo de lo establecido por la OMS en cuento a la frecuencia de actividad física y la intensidad de la misma.

El bajo nivel nutricional de los alimentos ofertados a los estudiantes no son los recomendables para la población objeto de estudio, debido a la edad de estos, lo cual pone en riesgo la salud del alumnado.

Referencias bibliográficas

Acosta, D., Rottbeck, R., Rodríguez, J. G., González, L. M., Almánzar, M. R., Minaya, S. N., & Prince, M. J. (2010). The prevalence and social patterning of chronic diseases among older people in a population undergoing health transition. A 10/66 Group cross-sectional population-based survey in the Dominican Republic. BMC Public Health, 10(1), 344. doi: 10.1186/1471-2458-10-344

García, J. J. (1997). Actividades físicas organizadas: AFO. Zamora. Universidad de Salamanca. Apuntes Inéditos

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). Educación física para una vida más prolongada, saludable, satisfactoria y productiva. Disponible en: https://es.unesco.org/news/educacion-fisica-vida-mas-prolongada-saludable-satisfactoria-y-productiva. [Consultado 19 de junio del 2019].

Organización Mundial de la Salud (2010). Informe sobre la salud en el mundo 2010. [En línea] who.int. Disponible en: https://www.who.int/whr/2010/es/. [Consultado 19 de junio del 2019].

Organización Mundial de la Salud (2010). Recomendaciones Mundiales sobre Actividad Física para la Salud. Ginebra: Suiza; 2010. Disponible en: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977_spa .pdf [Consultado 19 de junio del 2019].

Organización Mundial de la Salud (2016). Perfiles de los países para la diabetes. [En línea] who.int. Disponible en: https://www.who.int/diabetes/country-profiles/dom_es.pdf. [Consultado 19 de junio del 2019].

Organización Mundial de la Salud (2018). Perfiles de los países ENT. [En línea] who.int. Disponible en: https://www.who.int/ent/country-profiles/dom_es.pdf. [Consultado 19 de junio del 2019].

Perea Quesada, R. (2004). Educación para la Salud, reto de nuestro tiempo. Madrid: Editorial Díaz de Santos.

Telama et al. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. Med Sci Sports Exerc, 46(5), 955-62. doi: 10.1249/MSS.0000000000000181.

Estudio comparativo de la práctica de la actividad física y cómo influye en los estilos de vida del alumnado de Nivel Primario y Secundario.

Fausto Martínez

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018), presenta que el 71 % de las muertes en el mundo son debido a enfermedades no transmisibles (ENT) o enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), ya que, los factores de riesgo a los que se someten los ciudadanos de las diferentes sociedades. Dicha entidad pronostica que para el 2030 el 80% de los decesos en el mundo serán debido a las ENT. Se ha evidenciado que las afecciones antes mencionadas limitan la calidad de vida de los ciudadanos y se presentan en todas las edades.

La OMS (2018), establece que las ENT afectan a todas las edades, con mayor incidencia en personas entre los 30 a 69 años, por lo cual, se deben prevenir los factores de riesgos en edades tempranas como lo comprende la adolescencia; un periodo de cambios generales en donde inicia a asentarse la personalidad futura (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2011).

Lo antes expuesto se fundamenta en lo presentado por la OMS (2017), quien establece que al menos en el ámbito mundial, el 23% de los adultos y el 81% de los adolescentes en edad escolar no mantienen suficiente actividad.

En esta problemática la República Dominicana no se encuentra fuera donde se han realizado estudios en algunas provincias (San Cristóbal, Dajabón, Santiago Rodríguez), donde se han mostrado aumento en las ENT, en la cual se presentó en primer lugar la hipertensión arterial, con un 73.8% (Acosta et al, 2010). A partir de lo antes planteado es la necesidad de conocer la actividad física que realiza el estudiante de Primaria y Secundaria del sistema educativo dominicano.

Fundamentación teórica

La actividad física es presentada por García (1997) como "la ciencia y la práctica que tiene como objetivo el estudio de los elementos y de sus interrelaciones intervinientes en el campo educativo físico, y que trata de explicar y de regular normativamente los procesos de acomodación diferenciada, tendentes a conseguir los objetivos educativos, de antemano propuestos, en el marco institucional que lo concretiza".

Por su parte Sánchez Bañuelos (1996) considera que, la actividad física puede ser contemplada como el movimiento corporal de cualquier tipo producido por la contracción muscular y que conduce a un incremento del gasto energético de la persona". Es por ello, que la actividad física es necesaria para mantener una calidad de vida saludable.

La calidad de vida es presentada por Perea (2004), como es el modo, forma y manera de vivir. Por su parte Cockerham WC (2007) considera que el estilo de vida saludable es un grupo de patrones de conductas relacionados con la salud, determinado por las acciones que realizan las personas de las opciones disponibles acordes con las oportunidades que les ofrece la vida.

Metodología

La metodología utilizada fue transversal descriptiva, donde se usó un cuestionario validado a nivel internacional como instrumento de recogida de datos. Dicho instrumento se llama (CIEVA) Cuestionario Internacional de Estilos de Vida del Alumnado. Este cuestionario cuenta con 34 preguntas categorizadas, estructuradas y cerradas. El estudio se realizará con 63 niños y adolescentes en edades de 13 y 14 años de diferentes centros educativos de Santo Domingo.

Resultados

El instrumento permitirá medir las actividades en el horario escolar y fuera del mismo con el fin de conocer si existe sedentarismo en la población objeto de estudio. De igual forma, determinar los hábitos alimenticios de dicha población estudiada.

Con este estudio pretendemos determinar cómo son los diferentes estilos de vida del alumnado tanto de primaria como de secundaria, con la finalidad de Propiciar cambios en los diferentes hábitos, creando estilos de vida saludables.

Conclusiones

Este estudio determinó que la falta de actividad física desencadena enfermedades crónicas no transmisibles, las cuales afectan la calidad de vida de los ciudadanos.

A partir de lo planteado por los entes internacionales y diversos autores se constató que la hipertensión, diabetes y otras afecciones de la salud se podrían prevenir a través de la realización de actividades físicas de forma sistemática.

Referencias bibliográficas

Acosta, D., Rottbeck, R., Rodríguez, J. G., González, L. M., Almánzar, M. R., Minaya, S. N., & Prince, M. J. (2010). The prevalence and social patterning of chronic diseases among older people in a population undergoing health transition. A 10/66 Group cross-sectional population-based survey in the Dominican Republic. BMC Public Health, 10(1), 344. doi: 10.1186/1471-2458-10-344

Cockerham WC (2007). New directions in health lifestyle research. International Journal of Public Health. 52 (6), 327-328.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2011). Estado Mundial de la Infancia 2011. [En línea] unicef.org. Disponible en: https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF_-_Estado_Mundial_de_la_Infancia_2011_-_La_adolescencia_una_epoca_de_oportunidades.pdf. [Consultado el 20 de agosto del 2019].

García, J. J. (1997). Actividades físicas organizadas: AFO. Zamora. Universidad de Salamanca. Apuntes Inéditos

Organización Mundial de la Salud (2017). 10 datos sobre la actividad física. Disponible en: https://www.who.int/features/factfiles/physical_activity/es/. [Consultado el 20 de agosto del 2019].

Organización Mundial de la Salud (2018). Enfermedades no transmisibles. [En línea] who.int. Disponible en: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases. [Consultado 19 de agosto del 2019].

Perea Quesada, R. (2004). Educación para la Salud, reto de nuestro tiempo. Madrid: Editorial Díaz de Santos.

Sánchez Bañuelos, F. (1996). La actividad física orientada hacia la salud. Madrid: Biblioteca Nueva.

Estudio diagnóstico sobre la relación la actividad física y los factores de riesgo en estudiantes de Secundaria.

Henyer Zamora Mota

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018), establece que el 71 % de las muertes en el mundo se deben a las enfermedades no transmisibles (ENT) o enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), debido a los factores de riesgo a los que se someten los ciudadanos de las diferentes sociedades. En la misma línea la OMS (2018), establece que para el 2030 el 80% de las muertes en el mundo estarán relacionadas a las ENT.

La República Dominicana no se encuentra fuera de dicha problemática, lo cual se evidencia en el reporte de la OMS (2018), donde muestra un 72 % de personas fallecidas por las llamadas enfermedades no transmisibles (ENT) en el año 2018. Del mismo modo, esta organización establece que las ENT afectan a todos los grupos etarios, con mayor proporción a personas entre los 30 a 69 años.

En cuanto a estudios en nuestro país, se han realizado en algunas provincias, lo cual ha mostrado aumento en las ENT, donde se vislumbró que en el primer lugar de las afecciones que padecen los adultos del país se encuentra la hipertensión arterial, con un 73.8% y, en un tercer lugar, la diabetes con un 17.5% (Acosta et al, 2010).

Por su parte, otro estudio en nuestro país realizado con una población de 117 personas, entre las edades de 18 a 60 años, evidenció una problemática similar a la anterior donde 36.8 % de los estudiados presentaron hipertensión arterial (Caban-Martinez et al. 2012). Es por ello, que se debe incidir en los factores de riesgo en edades tempranas como lo comprende la adolescencia para prevenir dichas enfermedades (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2011).

Fundamentación teórica

La actividad física es cualquier acción que realiza el individuo, es por ello por lo que Sánchez Bañuelos (1996) considera que, la actividad física podría ser presentada como el movimiento corporal de cualquier tipo producido por la contracción muscular y que conduce a un incremento sustancial del gasto energético.

Por su parte, la OMS (2016), expone la actividad física como cualquier movimiento corporal realizado por los músculos esqueléticos que demande un gasto energético; mientras que Wilmore y Costill, (1995), presenta la actividad física como cualquier actividad que involucre movimientos significativos del cuerpo o de los miembros. A partir de lo antes planteado, la actividad física es una estrategia que se utiliza para promocionar la salud, debido a los beneficios que le genera y su posibilidad de modificar hábitos y comportamientos sociales (Correa, 2010). Lo antes expuesto, permite interpretar que los beneficios ofrecidos por la actividad física pueden reducir los factores de riesgo que generan ENT.

El riesgo es definido como la combinación de la probabilidad que se suceda un evento y sus consecuencias negativas (Oficina de Naciones Unidas para la Reproducción del Riesgo de Desastres, 2013). Por su parte el Diccionario de la Real Academia Española (1992), define los factores de riesgo como contingencia o proximidad de un daño; mientras que la OMS (2013), considera un factor de riesgo a cualquier rasgo, característica o exposición de una persona a que incremente su posibilidad de sufrir una enfermedad o lesión. Lo antes expuesto, se refleja en el deterioro de la calidad de vida del individuo debido al detrimento que sufriría de la salud al padecer una ENT.

Existen varias definiciones de estilo de vida, donde Perea (2004), la establece como el modo, forma y manera de vivir. Por su parte la OMS (1986), la presenta como la "Forma general de vida basada en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones individuales de conducta determinados por factores socioculturales y características personales" (p. 118).

Los conceptos mostrados, presentan la relación entre los elementos que envuelven la calidad de vida, lo cual, repercuten en los estudiantes que van creando hábitos que posiblemente continúe en edades adultas. Es por ello, que uno de los retos que tienen las sociedades es evitar el sedentarismo que se identifica como un factor de riesgo de mayor influencia en el desarrollo de enfermedades crónicas, la obesidad, la diabetes tipo II o diversas enfermedades cardiovasculares (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008; Sallis & Owen, 1999).

Metodología

La investigación cuenta con una muestra de 108 estudiantes de los cursos primero (70 estudiantes) y segundo (38 estudiantes) de Secundaria, Primer Ciclo, dentro de los cuales 50 pertenecen al sexo femenino. El muestreo utilizado fue no probabilístico intencional, debido a las características de la investigación, donde se contó la aplicación de un consentimiento informado enviado a los padres de los estudiantes, el cual explica el compromiso ético del uso de los resultados. Se aplicó el Cuestionario Internacional de Estilos de Vida del Alumnado (CIEVA) que cuenta con 34 ítems, los cuales permiten medir las variables: índice de actividad física, factores de riesgo y la relación entre el índice de actividad física y factores de riesgo.

Resultados

Los resultados obtenidos hasta el momento presentan de forma parciales debido a que esta investigación se encuentra los procesos de la estadística descriptiva e inferencial necesaria. A pesar del periodo en el cual se encuentra el estudio de forma cualitativa se muestran indicios a sedentarismo por parte de la población estudiada, con mayor presencia en el sexo femenino, lo que corresponde a la variable índice de actividad física y coincide con resultados de estudios realizados en otros países con poblaciones similares como Vélez Álvarez y Betancurth Loaiza (2015), Rangel, Rojas, y Gamboa, 2015, Santinelli (2011), Bermejo Fernández (2011), Choque Zurita, Daza Cazana, Philco Lima, Gonzáles, y Alanes Fernández (2018).

En cuanto a los factores de riesgo existen hábitos alimenticios no saludables, evidenciado en el bajo consumo de verduras y frutas, mostrando un alto consumo de frituras y harina con un bajo consumo de proteínas en la dieta diaria de los encuestados, mostrando similitud con los estudios de López Delgado, (2015), Choque Zurita, Daza Cazana, Philco Lima, Gonzáles, y Alanes Fernández (2018). Los resultados antes expuestos se presentan en ambos sexos en igual proporción. Un dato alarmante recogido de la población estudiada es la frecuencia en el consumo de alcohol, debido a las edades que comprende la investigación, coincidiendo con los resultados alcanzados por Saltos Solís (2018).

Por su parte, en la relación de la actividad física y los factores de riesgo se encuentra en espera del procedimiento estadístico, el cual comprobará el porcentaje en cuanto a la afección que podrían tener ambas variables en la salud del individuo estudiado.

Conclusiones

Los niveles bajos de actividad física y los hábitos alimenticios no saludables son elementos causantes de enfermedades crónicas no transmisibles (ENT), las cuales irán en detrimento de la calidad de vida de la población estudiada, la cual se encuentra en un periodo sensible en la formación de costumbres.

En cuanto a la relación que muestra desde la teoría y la práctica en cuanto a la actividad física y los factores de riesgo existe una estrecha vinculación a las enfermedades no transmisibles las cuales pueden ser prevenidas en edades tempranas a través de estos elementos.

Referencias bibliográficas

Acosta, D., Rottbeck, R., Rodríguez, J. G., González, L. M., Almánzar, M. R., Minaya, S. N., & Prince, M. J. (2010). The prevalence and social patterning of chronic diseases among older people in a population undergoing health transition. A 10/66 Group cross-sectional population-based survey in the Dominican Republic. BMC Public Health, 10(1), 344. doi: 10.1186/1471-2458-10-344

Bermejo Fernández, M. (2011). Hábitos de vida y adolescencia. Diseño y pilotaje de un cuestionario sobre hábitos de vida en un grupo de adolescentes guipuzcoanos (13-17 años). Zainak, 34, 75-105.

Caban-Martinez, A. J., Halder, G. E., Tellechea, L., Fajardo, M., Kaltman, J., Anand, J., & Fleming, L. E. (2012). Health status and behaviors among adults residing in rural Dominican Republic. Rural Remote Health, 12, 1956.

Choque Zurita, R., Daza Cazana, L., Philco Lima, P., Gonzáles, L. y Alanes Fernández, A. (2018). Factores de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles en estudiantes de medicina de la universidad mayor de San Andrés. Rev Med La Paz, 24 (1).

Correa J. (2010). Documento marco que sustenta la relación del grupo de investigación en actividad física y desarrollo humano con los currículos de programas de pregrado de rehabilita. Editorial Universidad del Rosario: Colombia.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2011). Estado Mundial de la Infancia 2011. [En línea] unicef.org. Disponible en: https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF_-_Estado_Mundial_de_la_Infancia_2011_-_La_adolescencia_una_epoca_de_oportunidades.pdf. [Consultado el 20 de junio del 2019].

Oficina de Naciones Unidas para la Reproducción del Riesgo de Desastres (2013). Reducción del riesgo de desastres: Reforzar la resiliencia gracias a la reducción del riesgo de desastres en la acción humanitaria. [EN LÍNEA] Disponible en: https://ec.europa.eu/echo/files/policies/prevention_preparedness/DRR_thematic_policy_doc_es.pdf. [Consultado el 25 de junio del 2019].

Organización Mundial de la Salud (2013). Factores de riesgo. [En línea] who.int. Disponible en: http://www.who.int/topics/risk_factors/es/. [Consultado el 30 de abril del 2019].

Organización Mundial de la Salud (2016). Perfiles de los países para la diabetes. [En línea] who.int. Disponible en: https://www.who.int/diabetes/country-profiles/dom_es.pdf. [Consultado 19 de marzo del 2019].

Organización Mundial de la Salud (2018). Enfermedades no transmisibles. [En línea] who.int. Disponible en: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases. [Consultado 19 de marzo del 2019].

Organización Mundial de la Salud (2018). Perfiles de los países ENT. [En línea] who.int. Disponible en: https://www.who.int/ent/country-profiles/dom_es.pdf. [Consultado 19 de marzo del 2019].

Perea Quesada, R. (2004). Educación para la Salud, reto de nuestro tiempo. Madrid: Editorial Díaz de Santos.

Physical Activity Guidelines Advisory Committee (2008). Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008. Washington: Department of Health and Human Services.

Rangel Caballero, L. G., Rojas Sánchez, L. Z., y Gamboa Delgado, E. M. (2015b). Sobrepeso y obesidad en estudiantes universitarios colombianos y su asociación con la actividad física: Overweight and obesity in Colombian college students and its association with physical activity. Nutrición Hospitalaria, 31(2), 629-636.

Real Academia Española (1992). Diccionario de la lengua española. Vigésima primera edición: Madrid, España.

Sallis, J.F. & Owen, N. (1999). Physical activity and behavioral medicine. Thousand Oaks: Sage Publications.

Saltos Solís, M. (2018). Factores de riesgo del consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. Reci Mundo, 2 (2). doi: 10.26820/recimundo/2. (2).2018.118-136

Sánchez Bañuelos, F. (1996). La actividad física orientada hacia la salud. Madrid: Biblioteca Nueva.

Santinelli, P. (2011). "Hábitos alimentarios y estilos de vida en adolescentes de 13 a 17 años, que concurren a la Escuela Secundaria de Pavón Arriba, de la provincia de Santa Fe". Tesis en opción al título de Licenciatura en Nutrición. Universidad Abierta Interamericana UAI.

Vélez Álvarez, C. y Betancurth Loaiza D. (2015). Estilos de vida en adolescentes escolarizados de un municipio colombiano. Revista Cubana de Pediatría, 87(4), 440-448.

Wilmore J.H., & Costill D.L. (1995). Exercise Standards. Physiology of Sport and Science. Champaign AHA Medical/Scientific Statement.Circulation, (91), 580-615.

World Health Organization (1986). Life-Styles and Health. Social Science & Medicine, 22, 117-124.

Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do