

8 VO **PRE CONGRESO**

ISFODOSU - IDEICE • 2018



**DESARROLLO CURRICULAR
Y PRÁCTICAS INNOVADORAS**

MEMORIA

MEMORIA

Memoria 8vo. Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2018

DESARROLLO CURRICULAR Y PRÁCTICAS INNOVADORAS



Memoria 8vo. Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2018

Dirección institucional

Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo
Julio César Mejía, sub-director ejecutivo

Coordinación

Julián Álvarez Acosta
Francisco J. Martínez

Colaboración

Elaine Martes

Corrección de estilo

Luis Emilio Segura

Diseño y diagramación

Natasha Mercedes Arias
Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez

Derechos reservados

Ministerio de Educación de la República Dominicana

Diciembre 2019

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



INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU

EQUIPO ISFODOSU POR RECINTOS

Dirección General del 8vo Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2018

Dr. Julio Sánchez Maríñez, rector del ISFODOSU

Dr. Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del IDEICE

Dr. Julián Álvarez Acosta, coordinador- enlace general del pre congreso ISFODOSU-IDEICE

Dra. Andrea Paz, vice-rectora de Investigación y Postgrado del ISFODOSU

Dr. Vladimir Figueroa, director de Investigación ISFODOSU

Coordinación técnica

Dr. Marcos Vega

Dra. Francisca Burgos

Lic. Pilar Abreu

Sor Mercedes Carrasco

Loreto M. Álvarez

Johanny Mercedes

Leida Ramona de la Rosa

Dr. Jorge L. Sención Luciano, M.A.

Anthony Paniagua Beriguete, M.A.

Dra. Diana Grisales

Martha Elena Grajales, M.A.

Franco Ventura, M.A.

Dra. Ana Julia Suriel

Dra. Martha Teresa Gabot

Ana Teresa Valerio, M.A.

Pedro Diep, M.A.

Dra. Dionicia Reynoso

Dra. Ceferina Cabrera

PRESENTACIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, fundado en el año 2008, mediante Ordenanza 3-2008 del Consejo Nacional de Educación, ya cumple los diez (10) años. Este tiempo, medido de manera cronológica, puede ser breve, pero visto en término del camino recorrido por el instituto, ha sido intenso y de mucha madurez. Su mejor carta de presentación son todos los aportes realizados a través de las evaluaciones e investigaciones sobre temáticas educativas que impactan de manera positiva el conocimiento de la realidad educativa dominicana, capaz de propiciar un claro entendimiento para incidir en planes de mejora del sistema educativo dominicano.

El fruto del trabajo del IDEICE, en estos diez años, ha sido dado a conocer al sector educativo a través del evento más impactante, la celebración del Congreso Internacional IDEICE. Este congreso, en su novena versión, ha sido escenario de presentación de conferencias magistrales a nivel nacional e internacional, coloquios, simposios sobre temáticas de interés, análisis y debates de los estudios presentados en los diferentes paneles, mesa de diálogo y talleres.

Un elemento a destacar del congreso, ha sido la alta participación de toda la estructura del sistema educativo dominicano. Sobre todo, como elemento más importante ha sido el posicionamiento del IDEICE como instituto líder en el ámbito de la evaluación e investigación educativa.

El buen inicio del congreso ha sido razón suficiente para tocar las puertas del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), las que se abren al recuerdo, en la participación en una jornada científica celebrada en el recinto Urania Montás, de San Juan de la Maguana, originando la idea de un evento más participativo y de mayor cobertura a nivel geográfico, en el que están integrados todos los recintos del ISFODOSU. El evento que surge ha sido denominado Precongreso ISFODOSU-IDEICE, acompañado del año en que se realiza. La idea del precongreso, celebrado el primero en el año 2011, fue aceptado de manera decidida por las autoridades del ISFODOSU, dándole todo su apoyo.

Hoy se presenta ante la comunidad educativa la memoria del 8vo precongreso ISFODOSU-IDEICE 2018, fruto del trabajo de estos diez años, como resultado de la labor de los investigadores de cada región en la que hay un recinto del ISFODOSU. Además, se constituye en un documento testimonio del trabajo realizado, que puede ser consultado por la comunidad educativa.

Como dice la expresión “es propio agradecer de quien ha recibido mucho”. El instituto ha recibido mucho de su personal, a quien es extensivo el agradecimiento. También es propicio reconocer el esfuerzo del personal del ISFODOSU, en sus autoridades, en el compromiso para la realización de este 8vo precongreso. De manera particular, a los coordinadores de investigación de cada recinto, quienes han asumido este evento con entusiasmo y dedicación. Y no menos, agradecer a todos los beneficiarios-participantes de los frutos de este evento.

Los resultados del éxito de este 8vo precongreso son un hito del éxito de los diez años del IDEICE.

Dr. Julio Leonardo Valeirón
Director ejecutivo, IDEICE

ÍNDICE

Presentación.....	vii
Introducción.....	1
Acto de apertura.....	3
Palabras de bienvenida.....	5
Palabras de acogida.....	7
Palabras de motivación.....	9
Taller	11
Enfoque integrador de la ética universal aplicado a la formación de valores morales universales en la educación de República Dominicana	13
Paneles por Recinto.....	15
Recinto Luis Napoleón Núñez Molina y Emilio Prud'Homme	17
Panel 1: Estrategias docentes de enseñanza-aprendizaje	19
Panel 2: Gestión institucional del centro educativo	65
Panel 3: Evaluación, políticas educativas públicas / el aprendizaje en la escuela dominicana.....	103
Panel 4: Estrategia docente e innovación.....	125
Recinto Félix Evaristo Mejía	137
Panel 1: Evaluación y formación docente.....	139
Panel 2: Gestión educativa y buenas prácticas.....	157
Panel 3: Estrategias docentes de enseñanza-aprendizaje	175
Panel 4: Aprendizaje en la escuela	199
Panel 5: Estrategia docente e innovación.....	223
Recinto Juan Vicente Moscoso	233
Panel 1: Inclusión y exclusión educativa y social	235
Panel 2: Aprendizaje en la escuela	255
Panel 3: Estrategias docentes de enseñanza-aprendizaje	265
Recinto Urania Montás.....	289
Panel 1: Estrategias pedagógicas para mejorar el rendimiento académico e innovar en la práctica docente.....	291
Panel 2: Factores sociales y culturales que afectan las prácticas pedagógicas.....	307
Panel 3: Reflexiones en torno a las prácticas educativas inclusivas	315

INTRODUCCIÓN

El mundo de hoy, el que nos ha tocado vivir, presenta un gran contraste. En el pasado, varios siglos atrás, el conocimiento era escaso, y el que había, llegaba a algunos privilegiados. A partir de la modernidad, con el fenómeno de la ilustración, se da la gran pasión por el conocimiento, propiciando abundancia de conocimiento e información. Con el final del siglo XX y el advenimiento del XXI, acompañado del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, se ha propiciado la gran cantidad de información, llegando al mayor número de personas.

El problema de hoy, no pareciera ser la carencia de información, sino la sobreabundancia de la misma, apoyada por las tecnologías. El desarrollo de las tecnologías de la información, a parte de las alabanzas de los que encabezan la revolución tecnológica, hay que estar alerta sobre el rumbo equivocado al que pueden empujar a las nuevas generaciones, escenario de la posverdad: difusión de desinformación o distracción sin importancia. La mayor competencia para las generaciones futuras será la capacidad de dar sentido a la información, aprender a señalar la diferencia entre lo que es y no es importante. Será trazar el camino de una nueva formación de los ciudadanos. El conocimiento que tengamos hoy de las decisiones que se habrá de tomar, moldearán el futuro y los sujetos que se habrá de tener. Corresponderá a los sociólogos, filósofos e historiadores levantar la voz de alerta.

La labor de investigar y evaluar no es para propiciar comida o ropa a la gente, sino para ofrecer claridad sobre la dirección que se ha de orientar. Como señalaría Y. N. Harari: “en un mundo inundado de información irrelevante, la claridad es poder”.

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, y el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, conscientes de su misión de estar a la vanguardia del conocimiento, como conocimiento de la realidad educativa, encaminan y aúnan esfuerzos y acciones para enfrentar el actual desafío en la formación de las nuevas generaciones. En este sentido, la alianza estratégica entre ambos institutos ha producido el evento de divulgación Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2018, con la finalidad de compartir y debatir con la comunidad académica los avances y desafíos de la realidad educativa dominicana, a fin de propiciar la claridad que esta demanda.

En esta ocasión se presenta la memoria de la realización del 8vo Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2018. El Precongreso se realiza en el marco del Congreso Internacional IDEICE, que como cada año escoge un lema que orienta las temáticas del congreso, al que se suscribe. Para el año 2018, el lema ha sido “*Desarrollo curricular y prácticas innovadoras*”.

En los primeros 7 Precongresos, la fecha de realización se hacía a final del mes de octubre. En este 8vo se adelanta al 19 de septiembre, por razones del flujo de numerosas actividades coincidentes en el último trimestre del año, en ambos institutos.

El precongreso se desarrolla en 4 recintos: Luis Napoleón Núñez Molina, junto al recinto Emilio Prud'Homme, de Licey Santiago; Félix Evaristo Mejía junto al Eugenio María de Hostos, en Santo Domingo; Juan Vicente Moscoso en San Pedro de Macorís y el Urania Montás en San Juan de la Maguana.

El documento memoria, que se presenta, da cuenta de las actividades que se realizan durante todo el evento. En él se reseñan tres importantes momentos: Acto de apertura, taller, desarrollo de los paneles temáticos y las respectivas clausuras en cada recinto.

Desde el año 2011, año en que se inicia la celebración del pre congreso, el acto de apertura se ha realizado en el recinto Félix Evaristo Mejía de Santo Domingo. Pero a partir del año 2015, los organizadores del evento toman la decisión de rotar el acto de apertura en los demás recintos, con la finalidad de fortalecer el liderazgo académico e investigativo en la región. En el año 2016, correspondió al recinto Emilio Prud'Homme, y en los años 2017 y 2018 se realizó en el recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

En el acto de apertura del 8vo precongreso, común para todos los recintos, realizado en el recinto Luis Napoleón Núñez Molina de Licey, Santiago, los momentos fueron en este orden: las palabras de bienvenida estuvieron a cargo del vicerrector ejecutivo del recinto anfitrión, maestro Franco Ventura, quien afirmó que ha sido el interés por la calidad educativa lo que ha motivado la alianza entre el ISFODOSU y el IDEICE para la celebración de este evento. Las palabras de acogida, correspondiente al rector del ISFODOSU, Dr. Julio Sánchez Mariñez, siendo representado por la vicerrectora de investigación y de postgrado, Dra. Andrea Paz, quien resaltó que la celebración de este evento es un gran proyecto intelectual de divulgación,

como paso de avance ante el gran desafío ético de la sociedad dominicana de la formación de las nuevas generaciones; reto que requiere el que se tenga que innovar e investigar. Las palabras de motivación estuvieron a cargo del director ejecutivo del IDEICE, Dr. Julio Leonardo Valeirón, quien aludió a la idea del origen del precongreso, referido a una jornada científica celebrada en el recinto Urania Montás. Además, puntualizó sobre las novedades que trae el 9no Congreso Internacional IDEICE 2018, relativas a la gran participación internacional.

Ha sido una tradición en la celebración del precongreso la realización de un taller. El objetivo es desarrollar una temática novedosa que propicie en los participantes una habilidad que le permita las destrezas para crear programas con incidencia en la evaluación e investigación que impacten la mejora en el aula. Además, sentar las bases de un proyecto que permanezca en el tiempo, en orden a la temática desarrollada. En esta ocasión, el taller fue impartido por el Dr. Luis Camilo Matos, director de divulgación del IDEICE, con el título *Enfoque integrador de la ética universal aplicado a la formación de valores morales en la educación de República Dominicana*.

Después del acto de apertura y de la realización del taller, viene el desarrollo de los paneles temáticos por recintos. Los paneles en torno a los que giraron las ponencias fueron los siguientes:

1. Estrategias docentes de enseñanza-aprendizaje
2. Gestión institucional del centro educativo
3. Evaluación política públicas/aprendizaje en la escuela dominicana
4. Estrategia docente e innovación
5. Evaluación y formación docente
6. Gestión Educativas y buenas prácticas

A continuación, un cuadro-síntesis de la cantidad de ponencias, ponentes y participantes de lo acontecido en el precongreso:

Tabla 1. Relación de ponencias y expositores por recintos

RECINTO	PANELES	NO. PONENCIAS	NO. EXPOSITORES	NO. ASISTENTES
Luis Napoleón Núñez Molina y Emilio Prud' Homme	5	35	60	381

RECINTO	PANELES	NO. PONENCIAS	NO. EXPOSITORES	NO. ASISTENTES
Félix Evaristo Mejía y Eugenio María de Hostos	5	31	41	240
Juan Vicente Moscoso	3	16	17	167
Urania Montás	3	11	13	160
Total	16	93	131	948

La clausura del precongreso se realiza con dos momentos: en uno se presenta la relatoría general de todas las ponencias realizadas durante todo el día. El otro momento es de las palabras de clausura, encabezadas por el vicerrector ejecutivo de cada recinto, en donde agradece la participación de todos, especialmente a los expositores y organizadores.

La presentación de este documento-memoria de este 8vo precongreso ISFODOSU-IDEICE 2018, como la de los eventos anteriores, se hace con el objetivo de divulgar los resultados de evaluaciones e investigaciones que se hacen en el país, en el enclave geográfico de cada recinto del ISFODOSU. Además, el IDEICE como institución pública da cuenta del uso de los recursos que le han sido confiados.

El telos de la alianza estratégica entre el ISFODOSU y el IDEICE es hacer aporte a la mejora de la capacidad intelectual en el ámbito de fortalecer una cultura de investigación y evaluación que permee las instituciones de educación superior, que tienen programas vinculados a la formación docente y a la educación. Por otro lado, el mejor entendimiento de la realidad educativa dominicana incidirá de manera positiva en la toma de decisiones, para que el sistema avance. También es propicio invocar una conciencia moral del deber, no diletado por veleta alguna, ensimismado y no abierta a los otros; horizonte de aportes que requieren ser reconocidos.

Valoraciones realizadas por personal de ambos institutos coinciden en afirmar que el precongreso ha logrado los objetivos propuesto: realizar aportes al crecimiento de una cultura de investigación y evaluación, sensibilizando a los actores académicos de cada región geográfica del país.

¡Unidos pues, en el ideal de contribuir a la mejora del sistema educativo, contribuyendo a la formación de los ciudadanos dominicanos!

Dr. Julián Alvarez Acosta
Enlace Precongreso ISFODOSU-IDEICE

8 VO **PRE CONGRESO**

ISFODOSU - IDEICE • 2018



ACTO DE APERTURA

PALABRAS DE BIENVENIDA

Franco Ventura Coronado, vicerrector ejecutivo RLNNM

Buen día a los distinguidos miembros de la mesa principal encabezada por el doctor Julio Leonardo Valleirón, director ejecutivo del IDEICE y con él a todos los distinguidos miembros que le acompañan. Quiero saludar de manera especial a los profesores, a los coordinadores, a los representantes de universidades, a los estudiantes, a los invitados especiales, a los exponentes que les toca exponer y dirigir las actividades. En este día quiero saludar de manera exclusiva con un aplauso a cada uno de ustedes.

Hoy, como cada año consecutivo, celebramos este pre-congreso. Con mucho amor se repite una vez más la fiesta del conocimiento.

Hay una palabra que está de moda, siempre ha estado de moda, pero que se repite en cada escenario: la palabra calidad. Una palabra que no es simple, es muy compleja, porque encierra mucho y lo primero que encierra es tiempo. Para buscar la calidad necesitamos tiempo, para encontrar la calidad necesitamos decisión, para encontrar la calidad necesitamos participación, pero sobre todo actitud positiva, porque la actitud puede ser positiva o negativa. Si es positiva vamos a encontrar un camino correcto, si es negativa nos vamos a perder siempre en cualquier escenario. En ese sentido vamos a tener resultados positivos, que no se ven hoy, que no se verán mañana, pero se verán en el futuro y es por eso que la palabra es compleja. Hasta para hacer un mueble, usted tiene que esperar a usarlo por un tiempo para saber si tiene calidad, no apariencia, porque apariencia tiene cualquiera, la apariencia no es calidad.

Calidad es el resultado positivo de una actividad. En ese sentido, estamos aquí hoy, celebrando la fiesta del conocimiento y para ello necesitamos tomar en cuenta lo siguiente: alianza para educar, para transformar, debemos tener alianza. IDEICE e ISFODOSU están aliados hace muchos años, pero estamos aliados con otras universidades que están aquí presentes hoy porque necesitamos las cosas buenas que tiene el otro, la otra institución. Hay que complementarse y eso es lo que estamos haciendo, por medio de las alianzas. Ustedes están aquí hoy porque están de acuerdo con la alianza y el conocimiento viene a partir de ahí, fortalecer lo que tenemos por medio de la alianza. No importa la institución, lo que importa es estar aliados, sea pública o privada, necesitamos unificar los esfuerzos, aunar los esfuerzos para

poder conseguir el resultado final que es la calidad que se consigue a través del tiempo. Los que entran hoy van a tener calidad mañana, pero no por la apariencia, sino por resultados que dejan en las aulas.

Les deseamos felicidades en este día y que al final puedan encontrar nuevos conocimientos por medio de la interacción, por medio de compartir experiencias. Treinta y cinco exposiciones tenemos aquí hoy, que son resultados de investigaciones realizadas. Ojalá esas investigaciones sirvan para resolver el problema que tiene que ver con la calidad a nivel educativo. A veces se hacen investigaciones que llegan a una biblioteca y se quedó ahí. Ojalá y en un futuro inmediato todos los trabajos que se realizan aquí se le busque solución. Así que bienvenidos a este espacio importante para compartir experiencias.

Con mucho amor, con mucho orgullo le recibimos en el día de hoy. El Emilio Prud'Home y el Núñez Molina abrazados junto a las demás universidades que están aquí.

Gracias.

PALABRAS DE ACOGIDA

Andrea Paz, vicerrectora de Investigación y Postgrado ISFODOSU

Muy buenos días, especialmente a los distinguidos miembros de la mesa de honor que tenemos hoy, autoridades educativas que nos acompañan, compañeros y compañeras de otras instituciones educativas hermanas, maestros, estudiantes, amigos

En el día de hoy nos hemos reunido para una tarea enorme, un proyecto educativo hacia el cual avanzamos juntos con el horizonte puesto en el futuro, pero también en el presente. Tenemos que decir que un buen presente es el que nos va a augurar un buen futuro.

Como es de todos sabido, el instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa IDEICE, dispone de un espacio de divulgación de investigaciones y evaluaciones denominado Congreso Internacional IDEICE, esta es su octava versión. Previo a dicho evento se lleva a cabo el precongreso ISFODOSU-IDEICE en alianza con el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña. Se trata de un proyecto intelectual y humano que nos enorgullece apoyar y en el que nos apoyamos. Esta iniciativa congrega personas de distintas universidades y nacionalidades en varios escenarios, unidos en torno a unos objetivos compartidos capaces de contribuir con un espacio de presentación, análisis y difusión de investigaciones efectuadas por profesionales de la educación de diversas zonas geográficas del país, pero teniendo como sede a los cuatro recintos del ISFODOSU: Luis Napoleón Núñez Molina, Emilio Prud'Home aquí en este lugar, el Félix Evaristo Mejía y el Eugenio María de Hostos en Santo Domingo, Urania Montás en San Juan de la Maguana y el Juan Vicente Moscoso en San Pedro de Macorís.

Cada año, el congreso internacional IDEICE escoge un lema. Para este año 2018 corresponde: Desarrollo curricular y prácticas innovadoras, un tema en torno al cual se han construido muchas propuestas, ya que tenemos que destacar que en el año 2017 tuvimos 70 resúmenes en este precongreso y este año hemos recibido 122 resúmenes, un gran logro de todos ustedes.

El programa que está en sus manos es una muestra de la gran diversidad temática que se aborda y refleja versiones que responden a la problemática del sistema educativo dominicano. Mencionaba anteriormete: inclusión y exclusión educativa y social, aprendizaje en la escuela, familia, escuela y comunidad, estrategias docentes de enseñanza-aprendizaje, evaluación de

políticas públicas edcativas y gestión institucional del centro educativo. Estas serán las temáticas concretas que abordarán nuestros exponentes en el día de hoy.

Producimos y consumimos conocimiento, comprendemos la realidad y mejoramos la práctica educativa, adquirimos experiencias mientras recorremos los caminos, podemos afirmar que todo lo aprendido a través de la investigación puede llevarnos a ser más sabios, entendida la sabiduría como conocimiento profundo en alguna parcela del saber; en este caso, en el campo de educación. En mi caso en particular no tengo dudas que la educación es el gran reto ético y moral de las sociedades y los jóvenes, con el papel que les toca jugar en este presente, tienen el deber de conocer y destacarse sobre lo obtenido, pero sin buscar sendas fáciles.

Con la investigación y la exposición en común de estos resultados hoy día, ponemos a la disposición de ellos estos conocimientos. La sabiduría requiere libros, caminos y días, es decir, conocimiento, experiencia y reflexión pausada y, menciono esta última, quizás, se logre con la madurez.

La innovación requiere investigación, creatividad y cierto arrojo, espacio que quizás se dé más en los años de la juventud. Aunando ambas dimensiones se puede tener un fruto más maduro. Tenemos el deber de ser innovadores y mirar hacia adelante, debemos apostar en nuestro esfuerzo colectivo por abrir nuevos caminos en la educación. Sin duda, el logro de las competencias matemáticas, lingüísticas y científicas han de estar en el centro del quehacer educativo, pero en nuestra puesta no podemos dejar de lado las artes, la música, la cultura, el deporte, la lectura, así como las nuevas tecnologías para la construcción de una ciudadanía multicultural. Apostamos a eso en los trabajos presentados en el día de hoy, donde podemos ver calidad en las investigaciones y compromiso con la mejora de la calidad educativa.

Los temas que se abordarán en este congreso son una muestra de los avances y retos que enfrentan los educadores en los procesos de consolidaciones y su disciplina, y en la práctica profesional ejercida en sus diferentes campos de aplicación.

Los argumentos planteados nos remitirán a la evaluación de la pertinencia social y la idoneidad, tanto de la investigación como de la formación de competencia de los programas educativos.

Armonizar ambos congresos, el congreso internacional y el precongreso, no solo denota un idioma en común, además de ello, materializa el interés por establecer los vínculos y mecanismos que acerquen nuestros esfuerzos y constituyan las bases para un intercambio productivo.

La proliferación de prácticas y discursos evaluativos abren espacios, no solo de reflexión y debate académico, sino también para la investigación. De ahí el interés por desentrañar las circunstancias en que la evaluación que emerge se convierta en acontecimiento de capital importancia para la educación en la actualidad. Este resultado de hoy nos enorgullece y nos motiva a reconocer ese gran esfuerzo realizado por ustedes para el montaje y sobre todo para el trabajo de investigación realizado durante meses, pero recordemos que, en algunos años, tal vez incluso antes, muchos de ustedes se preguntarán ¿qué paso de aquel proyecto?, ¿qué fue de él?, ¿cumplió sus objetivos o se quedó en papeles en un interesante congreso? Si así fuera habríamos fracasado. Debemos empezar mañana mismo a ponerlo en práctica, desentrañar lo que ocurre en las escuelas para evaluar los resultados y elegir las mejores alternativas.

Debemos provocar la participación, el seguimiento y reconocer las diferencias sociales para saber cómo distribuir los esfuerzos y bienes por una mejor calidad educativa. Como afirmó José Martí, "ser bueno es el único modo de ser dichoso, ser culto es el único modo de ser libre," y ahí precisamente está la tarea nuestra, la tarea de educación de los maestros. Formar ciudadanos buenos, felices, cultos y libres, no unos cuantos, sino todos, sin excepción, sin exclusión y en ustedes está la responsabilidad de transformar sus presentaciones en acciones y hechos. Muy buenos días y gracias.

PALABRAS DE MOTIVACIÓN

Julio L. Valeirón, director ejecutivo del IDEICE

Buenos días a todos. Antes de iniciar mis palabras, estando sentado ahí, me trasladé al 2010 en San Juan de la Maguana donde fui invitado a una jornada de investigación que promovía en aquel entonces el vicerrector del recinto allá en San Juan de la Maguana y ese día surgió la idea, en una conversación que los dos tuvimos, ¿y por qué no hacemos cada año un encuentro en el que todos los recintos se involucren presentando estudios, investigaciones, reflexiones en torno a los temas educativos? Y ya lo ven. Cuando iniciamos, en ese año 2010, que ofrecimos nuestro primer congreso y al año próximo lo mismo con este precongreso, algunos de los alentadores del pesimismo a ultranza dudaban que pasaríamos del primero; pues sencillamente no se les cumplió su pronóstico.

El esfuerzo de muchas personas: funcionarios, técnicos, personal docente, administrativo de nuestras dos instituciones han mostrado que cuando se quiere y se pone la mente y el corazón en un propósito, lo más probable es que este se alcance. Y es precisamente esa realidad que estamos celebrando en este preciso momento, la apertura de nuestro octavo congreso ISFODOSU-IDEICE y el inicio de la cuenta regresiva para nuestro noveno congreso internacional, el cual vendrá con muy buenas novedades para la comunidad educativa dominicana. Yo no sé si les pica la curiosidad, pero en ese congreso vamos a tener la presencia internacional de Finlandia, vamos a tener la presencia internacional de una experiencia extraordinaria española, está por confirmar un delegado del ministro de Francia, vamos a tener la presencia de varios investigadores de varios países de América Latina.

En ocho años seguidos de precongresos y congresos se han ido generando nuevas y exigentes expectativas. Quienes han participado en todos o en varios de estos eventos, no solo quieren más, sino que nos exigen cada vez más un evento de mayor calidad y de mayor nivel. Además de que no bien estamos concluyendo con el desarrollo de estos eventos, cuando ya nos están preguntando que cuándo sería el próximo.

Debemos sentirnos más que satisfechos, orgullosos de apostar de manera concreta con el desarrollo de una cultura de la evaluación y la investigación educativa en nuestro país. Hemos pasado del discurso a la práctica creadora y propulsora por una educación de mayor calidad, aportando evidencias científicas que sustentan

la definición y desarrollo de políticas educativas sustentadas en el conocimiento científico de nuestra realidad educativa.

Celebremos sin dejar de lado la postura crítica y autocrítica de nuestra propia obra, separemos la hierba del trigo, pongamos al descubierto nuestras propias limitaciones como condición necesaria para seguir avanzando.

Los siete precongresos desarrollados desde el año 2011 a la fecha, han permitido que 5991 personas docentes de los diferentes ámbitos regionales, vinculadas o cercanas a los recintos del ISFODOSU, han tenido la oportunidad de participar en el debate de los estudios presentados. Todos coincidimos en que tenemos un gran reto de elevar la calidad de este importante evento interinstitucional, que cada precongreso realizado genera mayores expectativas en quienes participan de él.

El octavo precongreso ISFODOSU-IDEICE que iniciamos hoy, da un importante paso, pues de 70 exposiciones que se presentaron el año pasado, ya hemos visto que ciento y pico están presentes en este precongreso que estamos celebrando en los cuatro recintos y que 131 expositores están involucrados en la presentación de esos trabajos y que cerca de 1000 personas están ahora mismo presentes en los cuatro espacios, en los cuatro lugares participando de la apertura de este importante evento.

Entre las áreas temáticas en que se distribuyen los trabajos a presentar, se encuentran cuestiones metodológicas, temas de currículo, educación superior, temas de matemática, de deportes, educación artística, inclusión, género, educación de adultos, Jornada Escolar Extendida, niveles de educación inicial, primaria, secundaria, entre otros.

Mantengamos el sueño y el compromiso porque todos nuestros estudiantes, sobre todo aquellos que viven en las condiciones de mayor pobreza, tengan la oportunidad, a través de la educación de transformar sus vidas y las de sus comunidades. Sigamos adelante, mantengamos también el espíritu y compromiso de una educación de calidad. No desmayemos, solo demos un paso atrás si fuera para tomar impulso. Sigamos insistiendo que un sistema o una escuela que no se estudie a sí mismo, que no se evalúe críticamente, se pierde la oportunidad de crecer y de ser mejores. Muchas gracias.

8 VO **PRE CONGRESO**

ISFODOSU - IDEICE • 2018



TALLER

Enfoque integrador de la ética universal aplicado a la formación de valores morales universales en la educación de República Dominicana

Luis C. Matos

Resumen

Los resultados obtenidos durante 30 años como docente, en diferentes universidades y en el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), adscrito al Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), conllevaron al autor a la búsqueda de un enfoque integrador desde los contenidos de la Ética universal, aplicado a la formación de valores morales universales que dé respuesta a las insuficiencias del proceso educativo en esta área en la educación de la República Dominicana. En la trayectoria de las investigaciones realizadas, el autor identifica el **problema científico**: ¿cómo contribuir a la aplicación de la ética universal como fundamento teórico – metodológico de la pedagogía para la formación de valores morales universales en la educación de la República Dominicana? y, formula el objetivo: sistematizar los resultados de las investigaciones para la elaboración de un enfoque integrador de la ética universal aplicado a la formación de los valores morales universales, a partir del compendio de su obra.

Denominación del aporte: “Enfoque integrador de la ética universal para la formación de los valores morales universales como fundamento de la pedagogía en la educación dominicana”.

Este enfoque se inserta sistémicamente a la pedagogía como ciencia de la educación integral de la personalidad, aportando a los docentes los fundamentos teóricos y metodológicos para contribuir a la formación de valores morales universales, lo que permite integrar los procesos de lo instructivo y lo educativo en la labor que realiza el maestro en coordinación con la familia y otros actores de la comunidad mediante introducciones, generalizaciones e impactos en la educación dominicana.

En el desarrollo histórico de las investigaciones realizadas por el autor existe una continuidad en la que se han establecido tres períodos; esto permite estructurar en un sentido histórico – lógico el trabajo realizado, delimitando sus contribuciones para la elaboración del enfoque:

- I. 1989 – 2000, estudios iniciales o de familiarización con los contenidos de la ética, aplicada a la educación en la docencia y la investigación. Como autor principal de la transformación curricular en el área de formación integral humana y religiosa (F.I.H.R.), en Fundamentos del Curriculum tomo II, se introducen los valores morales y se cambió el modelo de educación en la fe religiosa dogmático por el modelo pedagógico humanista para enseñar los valores morales de la nueva área de F.I.H.R.

En los documentos curriculares, para los diferentes niveles y modalidades, se introdujo los contenidos valorativos, propósitos, criterios para la selección de actividades, estrategias de enseñanza-aprendizaje y criterios de evaluación para enseñar los valores morales en el área de F.I.H.R. También se introdujo la colección de libros para el nivel medio, Jesús, amor y libertad del cual fue co-autor, como libro de texto del área de F.I.H.R. para enseñar el nuevo modelo pedagógico en las escuelas de la República Dominicana. Permitió fundamentar los conceptos teórico – metodológicos de la ética aplicada a la educación y la formación en valores morales.

- II. 2001 – 2006, proceso de formación doctoral en los estudios éticos y de formación en valores hasta la obtención del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. En la tesis doctoral el autor llegó a otro nivel de concreción sobre los valores morales como un sistema, planteando el patriotismo como un valor integral, cívico – ciudadano, y una estrategia de capacitación docente. Logró una nueva concepción integral pedagógica para enseñar el valor patriotismo en el currículo dominicano, lo cual fue una novedad científica en el país, ya que el patriotismo se enseña de manera esporádica en determinados meses del año, fragmentados y extracurricular. Las dimensiones del valor patriotismo propuestas por el autor: identidad, dominicanía, histórico-cultural, socio-emocional y ecológico-ambiental, se aglutinan en la dimensión de los sentimientos patrióticos donde trabajó la visión del valor patriotismo con un sentido integral. A partir de la dimensión científica pedagógica articuló de manera sistémica los procedimientos teóricos-metodológicos para desarrollar las dimensiones anteriores. Estas son expresiones de las diferentes esferas de la realidad en

que se manifiesta la significación social del valor patriotismo con un sentido integral. En este sentido, el autor definió el patriotismo como la expresión de la conciencia nacional dominicana la cual radica en la identidad, y la misma se manifiesta de diversas maneras que, como parte del ser dominicano y la conciencia social, se refleja en sus formas y estructuras.

- III. 2007 – 2017, desarrollo postdoctoral hacia la elaboración del resultado: enfoque integrador de la ética universal aplicado a la formación de valores morales universales en la educación de la República Dominicana. En este período el autor publicó dos libros sobre el patriotismo. En el primero abordó una propuesta de educación cívica ciudadana; y en el segundo amplió la visión inicial para concebirse como un valor integral en un mundo global. Sostuvo la idea de que hay que estar abierto a la sociedad global tomando en cuenta el pensamiento martiano de que “el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”. También planteó la importancia del apego a los sentimientos identitarios, patrióticos, de una nación como diría el Padre de la Patria dominicana Juan Pablo Duarte: “vivir sin patria es lo mismo que vivir sin honor”. Con ello se da una respuesta científica para educar el patriotismo ante la crisis de los valores patrios en las escuelas de la República Dominicana, dado el nuevo escenario de la globalización neoliberal desde un nuevo enfoque integrador de este proceso sin precedentes en el país.

El impacto de los libros del autor en la educación dominicana, se manifiesta en la primera edición publicada por UASD como libro de lectura, consulta y referencia; así como en la segunda edición publicada por el MINERD para iniciar un proceso de capacitación docente a nivel nacional. Tercer libro del autor Valores morales universales, una propuesta de formación docente, publicada por la UASD como libro de lectura en las asignaturas Ética e Introducción a la Filosofía en los estudiantes de todas las carreras. Aquí el autor, conceptualiza una ética universal como elemento esencial de su enfoque, ante la globalización neoliberal y las condiciones de desigualdad del conocimiento científico y tecnológico, las tendencias mercantilistas de la educación, la crisis de la ética y de los valores. A partir de aquí, planteó una ética universal para orientar el rigor científico y tecnológico al servicio de toda la humanidad y no de unos pocos como una exigencia universal de los pueblos para practicar la justicia, y norma de comportamiento social para vivir en paz y armonía en sociedades pluriculturales. Por lo que se evidencia,

que cada día va tomando fuerza una conciencia ética universal, “una sociedad civil planetaria”, con objetivos a escala mundial. Así lo expresa la Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe.

Estos resultados permitieron sintetizar los fundamentos pedagógicos del **“Enfoque integrador de la ética universal para la formación de los valores morales universales como fundamento de la pedagogía en la educación dominicana”**, desarrollado en una dinámica de investigación, intervención y transformación, que se sistematizan a partir de los siguientes períodos vinculados en su continuidad histórica. Desde un enfoque integrador de la ética universal, se aplicó la formación de los valores morales universales en la educación dominicana, los cuales, conducen al crecimiento y perfección de los seres humanos según el proyecto de humanización y de nación que garantice una vida digna para todos. En el proceso de formación de los valores morales universales se integraron las dimensiones: globalización, identidad, socio-emocional, histórico-cultural (nacional e internacional) y lo ecológico-ambiental. Estas dimensiones se articulan de manera sistémica y se aglutinan en la dimensión principal: valor de la vida en todas sus manifestaciones. Luego, desde la dimensión científico pedagógica, organizó los procedimientos teóricos-metodológicos para enseñar los valores morales universales, atendiendo al carácter holístico o global, sistémico, integral y multidisciplinario.

El **enfoque integrador de la ética universal para la formación de los valores morales universales como fundamento de la pedagogía en la educación dominicana**, se concibe como: el sistema de conocimientos que aporta la ética universal sobre la moral y los valores morales universales, inherentes a los seres humanos, que fundamentan y guían la práctica personal y social, así como las exigencias axiológicas y morales de las personas en su interacción consigo mismo, con los demás y la naturaleza, transformándose en un importante instrumento para la orientación de los procesos sociales, dentro de ello la educación y la actividad científico, tecnológica e investigativa. Integra lo teórico-práctico y lo normativo en la realidad social y educativa, la dialéctica entre el ser, el deber ser y el ideal moral; se ajusta al progreso moral y social de las sociedades pluriculturales, con una visión sistémica de la ecología y la convivencia humana, y fortalece los fundamentos epistemológicos y axiológico de la pedagogía.

8 VO **PRE CONGRESO**

ISFODOSU - IDEICE • 2018



PANELES POR RECINTOS

8 VO **PRE CONGRESO**

ISFODOSU - IDEICE • 2018



**RECINTO LUIS NAPOLEÓN NÚÑEZ MOLINA
Y EMILIO PRUD'HOMME**

Aprendiendo matemáticas a través de experimentos y descubrimientos

María A. García y Carlos M. Falcón

Objetivos y preguntas de investigación

Con este trabajo pretendemos llamar la atención acerca de la gran diferencia de recibir información a descubrir mediante experimentos. Es algo que no es nuevo, pero que desafortunadamente es trabajoso para el profesor y demanda mucha creatividad del mismo. Nuestro objetivo es ejemplificar contextos experimentales que conduzcan al descubrimiento matemático y que sirvan como modelo para generalizar en las clases de Matemática.

Resumen marco teórico

En Soler- Álvarez M. N. y Manrique V. H. (2014), se afirma que el desarrollo de las formas de razonar depende del tipo de tareas que se propone al estudiante. Algunas de estas permiten el desarrollo de múltiples conjeturas y otras propenden por el desarrollo del razonamiento deductivo, fortaleciendo las acciones de validación.

Un ejemplo interesante aparece relacionado al desarrollo de las series geométricas y sus aplicaciones como en Viggiani Rocha, M.I (1991).

Matos, M. E. (2002) considera que el docente debe ser un mediador y asumir el reto de involucrarse en la construcción del conocimiento en el aula, siendo el promotor y motivador del aprendizaje de sus estudiantes.

Apoyándonos en la teoría de Piaget, J. (1971) donde el aprendizaje se lleva a cabo con la intervención directa o indirecta de individuos que guían a los alumnos a alcanzar las metas propuestas relacionándolo con la motivación por aprender y plantearse nuevos y más altos retos, creándose un andamiaje cada vez más complejo.

Los métodos buenos para la estructuración del conocimiento deben resultar en la simplificación, la generación de nuevas proposiciones y el incremento de la manipulación de información según se establece en Sang. M. (2001).

Método

La metodología utilizada parte del trabajo en el aula formando equipos y bajo la dirección del profesor, creando diversos experimentos y/o juegos prácticos que ayuden al estudiante a hacer conjeturas, descubrir conceptos y establecer resultados matemáticos, estimulando el aprendizaje.

Luego haremos el análisis del rendimiento académico en la asignatura de Matemática considerando el método cuantitativo como el utilizado para estos efectos.

Resultados

En este trabajo mostramos diferentes experimentos o juegos prácticos que colocan a los estudiantes en la necesidad de descubrir la matemática inherente a los mismos. El trabajo en equipo es fundamental para lograr que las competencias que el profesor quiere que los estudiantes adquieran, estén dentro de la zona de desarrollo de los mismos.

Conclusiones

Con este trabajo estamos proponiendo que el profesor tenga la libertad de crear diferentes experimentos que coloquen a los estudiantes en la necesidad de descubrir la matemática inherente a los mismos. El trabajo en equipos es fundamental para lograr que las competencias que el profesor quiere que los estudiantes adquieran, estén dentro de la zona de desarrollo de los mismos. El principio básico que debe guiar el proceso de aprendizaje es que un resultado aprehendido por descubrimiento, por un proceso abductivo y/o inductivo, es mejor que cien aprendidos escolásticamente. Después que el estudiante siente la necesidad de continuar descubriendo alrededor de alguna temática se debe hacer énfasis en los razonamientos deductivos, siguiendo el aforismo “no hay mejor práctica que una buena teoría”.

Referencias bibliográficas

- Matos, M. E. (2002). Enciclopedia de la Pedagogía. España, Espasa Calpe S.A. Piaget, J. (1971). Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Sang, M. (2001). Teoría y Práctica en la implementación del "constructivismo" en República Dominicana. Recuperado de: www.monografias.com
- Soler-Álvarez M.N. y Manrique V. H. (2014). El proceso de descubrimiento en la clase de matemáticas: los razonamientos abductivo, inductivo y deductivo. Enseñanza de las ciencias, Núm. 32.2 pp. 191-219.
- Viggiani Rocha, M.I (1991). Series geométricas: algunas aplicaciones. Revista de Educación Matemática, Vol. 6 (3) pp. 37-46

Resolución de problemas matemáticos: concepción de docentes y estudiantes de 5° de primaria

Albert Julio Lebrón Ciprián

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general: Identificar relaciones e implicaciones relevantes con relación a la percepción que tienen docentes y estudiantes de matemáticas de 5to grado del nivel primario sobre la resolución de problemas matemáticos.

Preguntas de investigación: ¿Cuáles son las relaciones e implicaciones relevantes con relación a la percepción que tienen docentes y estudiantes de matemáticas de 5to grado del nivel primario sobre la resolución de problemas matemáticos? ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de matemáticas de 5to grado del nivel primario sobre la resolución de problemas? ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de matemáticas de 5to grado del nivel primario sobre la resolución de problemas? ¿Qué relación existe entre lo que piensa el docente de matemáticas de 5to grado del nivel primario y lo que piensa el alumno, con relación a la resolución de problemas en matemáticas? ¿Cómo influye esta percepción en lo que el docente planifica para sus clases diarias? ¿Cómo influye esta percepción en el aprendizaje de los alumnos?

Resumen marco teórico

Resolución de problemas matemáticos. Pólya (1945), citado por D'Amore (2010), el autor hace referencia a que la resolución de problemas matemáticos es un determinante de aprendizaje en matemáticas, afirmando que "hacer matemáticas es ante todo resolver problemas". La resolución de problemas como competencia. Guzmán (2014). El autor expresa en pocas palabras que la resolución de problemas es una competencia necesaria para la vida. Diferencias entre problema matemático y ejercicio. Echenique (2006). El autor muestra una diferenciación minuciosa entre problema matemático y ejercicio. Concepción de resolución de problemas matemáticos. Bedoya y Ospina (2014). El autor habla de la importancia de la percepción que se tiene sobre resolución de problemas matemáticos al momento de enseñar. Cómo resolver problemas matemáticos. Montserrat (2002), citado por Villalobos (2008). Esta autora habla sobre aspectos relevantes a tomar en

cuenta al momento de resolver un problema matemático, como la utilización de un método eficaz de los ya planteados por autores.

Método

Este estudio se realizó desde un enfoque cualitativo.

Diseño. El diseño utilizado para esta investigación es no experimental y a su vez el subtipo transeccional o transversal, ya que se recogerán datos entre los participantes solo una vez.

Participantes. En esta investigación participaron tanto docentes como estudiantes. El grupo de estudiantes que participó en el estudio fue de diez alumnos de matemáticas de 5to grado del nivel primario. El grupo de docentes que participó en el estudio fue de 5 profesores de matemáticas de 5to grado del nivel primario de escuelas distintas. Técnicas e instrumentos de recolección de datos. La técnica utilizada para esta investigación fue la entrevista. Los instrumentos aplicados fueron: Instrumento para los alumnos, instrumento para los docentes, rúbrica de observación de los cuadernos, rúbrica de evaluación de planificación diaria de docente, consulta realizada al currículo educativo dominicano.

Procedimiento. Se visitaron los centros educativos que participaron en el estudio y se presentó la carta de solicitud de permiso. Luego, se envió consentimiento informado a los padres de los alumnos que participaron en el estudio. Luego, se realizó el grupo focal de los docentes para aplicar el instrumento correspondiente según los objetivos de la investigación. En otro momento, se visitó la escuela nueva vez para observar los cuadernos de matemáticas de los alumnos que participaron en el estudio. Además, se observó una de las planificaciones diarias del docente de matemática. Luego, se consultó el currículo educativo dominicano. Después de esto, se procedió a trabajar con los resultados arrojados y las conclusiones.

Resultados

Resultados del grupo focal de los alumnos: Tras la aplicación de la técnica y los instrumentos se evidenció que el alumno aprende lo que puede utilizar. Los mismos afirmaron que un problema es una operación de suma, resta, multiplicación y división; que un ejercicio consiste en resolver problemas, y que solo les colocan problemas de operaciones básicas. Además, el primer problema

solo lo resolvieron 6 de los 10 alumnos; y de éstos solo 3 lo resolvieron de manera correcta, de estos 3, 1 copió la respuesta de otro compañero; y el segundo problema solo lo resolvieron 3 de los 10 alumnos; y de éstos, 2 lo resolvieron de manera incorrecta y uno ofreció dos respuestas, una correcta y la otra incorrecta.

Resultados del grupo focal de los docentes: Tras la aplicación de la técnica y los instrumentos se evidenció que los docentes consideran que el alumno aprende cuando expresa. Además, consideran que un problema matemático es una situación a la que hay que dar solución, y que un ejercicio es una situación que se resuelve a través de operaciones básicas. También, se evidenció, que la mayoría no usa problemas planteados por otros autores. Por otro lado, el primer problema lo resolvieron los tres docentes; de éstos 2 lo resolvieron de manera correcta y uno incorrecta; y el segundo problema lo resolvieron los 3 docentes de manera correcta.

Resultados arrojados al observar cuadernos de los alumnos: Al observar los cuadernos se pudo comprobar que aparecen ejemplos en pocos contenidos; que aparecen pocos problemas matemáticos de acuerdo con los contenidos curriculares. Además, se demuestra déficit en cuanto a la diferencia entre ejercicio y problema matemático, y se evidencia la poca presencia de métodos y estrategias de resolución. Resultados arrojados al observar planificaciones de clases diarias: En las planificaciones se evidenció la poca aparición de ejemplos de situaciones de la vida cotidiana, y la poca presencia de estrategias o métodos para la resolución de problemas. Además, la diferencia entre problema matemático y ejercicio no aparece muy clara.

Conclusiones

La percepción que tienen los docentes es la siguiente: Concepto atinado de problema matemático. Poca relevancia al momento de colocar problemas. Poco dominio teórico y práctico de la diferencia entre ejercicio y problema matemático.

La percepción que tienen los estudiantes es la siguiente: Percepción de igualdad entre problema matemático y ejercicio. Muy poco conocimiento de métodos y estrategias de resolución. Percepción de que los problemas pueden ser solo de operaciones básicas. Relación entre la percepción del docente y la del alumno: El alumno percibe lo que el docente lleva a la práctica, no lo que este piensa y no pone en práctica. Influencia

de esta percepción en la planificación diaria: La idea del docente sobre calidad y efectividad educativa son determinantes de lo que planifica para su práctica.

Influencia de esta percepción en el aprendizaje de los alumnos: Aprendizaje incompleto de acuerdo al currículo. Ideas erradas de conceptos de relevancia en matemáticas. Debilidad en la práctica en situaciones reales.

Referencias bibliográficas

- Echenique, I. (2006). Matemáticas: resolución de problemas. España: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra Dirección General de Comunicación.
- Pólya (1989) y Callejo (1998), citados por Iriarte, A (2011). Desarrollo de la competencia resolución de problemas desde una didáctica con enfoque metacognitivo. Instituto de Estudios de Educación. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara. México.
- Guzmán, O. y Moreira, Y. (2014). La resolución de problemas geométricos en Matemática utilizando la computadora. Guantánamo, Cuba: Centro Universitario de Guantánamo.
- Villalobos, X. (2008). Resolución de Problemas Matemáticos: Un Cambio Epistemológico con Resultados Metodológicos REICE. Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Gregorio, J. (2008). Competencia matemática en primaria. Berritzegune de Sestao. Azaroa.
- García-García, J.; Rodríguez, F. y Navarro, C. (2015). Las estrategias utilizadas por los niños TEE SAVI en la resolución de problemas aritméticos. México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa Distrito Federal, Organismo Internacional.
- Johan, E. (2012). La Resolución de Problemas y el Desarrollo de Competencias en la Educación Matemática. Universidad de Ciencias Pedagógicas "JUAN MARINELLO" MATANZAS, CUBA. Cuba.
- Ministerio de educación de Guatemala (2012). Resolución de problemas con operaciones básicas, para solucionar acontecimientos de la vida cotidiana. DIGEDUCA, Guatemala.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. Jalisco, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Sistema de acciones didácticas para la enseñanza del deporte, carrera de orientación en los alumnos de 3ro. grado del Liceo Isabel Rosalba Torres, del Distrito Educativo 08-05, del año escolar 2016-2017

Víctor Andrés Ventura Cruz

Objetivos y preguntas de investigación

OBJETIVO GENERAL. Implementar un sistema de acciones didácticas para la enseñanza de la carrera de orientación en los alumnos de 3ro. Grado del Liceo Isabel Rosalba Torres, del distrito educativo 08-05.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS. Determinar los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la enseñanza de la carrera de orientación en la Educación Física. Determinar la situación actual de la enseñanza de la carrera de orientación en el Liceo Isabel Rosalba Torres del distrito 08-05. Elaborar un sistema de acciones didácticas para la enseñanza de la carrera de orientación en los alumnos de 3ro. Grado del Liceo Isabel Rosalba Torres, del distrito educativo 08-05. Valorar los resultados que se obtienen con la aplicación del sistema de acciones didácticas para la enseñanza de la carrera de orientación en los alumnos de 3ro Grado del Liceo Isabel Rosalba Torres, del distrito educativo 08-05.

Preguntas de investigación ¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la enseñanza de la carrera de orientación en la Educación Física? ¿Cuál es la situación actual de la enseñanza de la carrera de orientación en el Liceo Isabel Rosalba Torres, del distrito 08-05? ¿Cuáles elementos deben ser tomados en cuenta para la elaboración de un sistema de acciones didácticas para la enseñanza de la carrera de orientación en los alumnos de 3ro Grado del Liceo Isabel Rosalba Torres, del distrito educativo 08-05? ¿Cuáles resultados se obtienen con la aplicación del sistema de acciones didácticas para la enseñanza de la carrera de orientación en los alumnos de 3ro Grado del Liceo Isabel Rosalba Torres, del distrito educativo 08-05?

Resumen marco teórico

Un sistema es un conjunto de alternativas agrupadas entre sí en una misma trayectoria con la encomienda de alcanzar un objetivo propuesto. De acuerdo con Vicens (2006, p.11), un sistema como un conjunto de componentes que interactúan entre sí para lograr un objetivo común. Por otro lado, la didáctica es el

arte de enseñar. Es el eje central del sistema donde giran los elementos que componen una planificación educativa. Calderón (2002); Álvarez & Fuentes (2003) y Medina & Salvador (2009) se refieren a la didáctica como un proceso educativo, científico o disciplinario pero los tres lo relacionan con la enseñanza-aprendizaje. Según Doron & Paro (2004) y Aguaded & Fonseca (2007) la enseñanza es la transmisión de conocimiento, por tanto, es inapropiado hablar de enseñanza sin aprendizaje. No obstante, González (2003), contradice a los autores anteriores explicando que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos distintos que los profesores tratan de unir. La carrera de orientación es un deporte que se caracteriza por correr con un mapa en un espacio abierto, con el objetivo de recorrer puntos señalados en un mapa. McNeil, C; Cory-Wright, J & Rensfrew, T. (2006, p. 11), exponen que “el beneficio de este deporte se centra en los tres aspectos del ser humano: cognitivo, físico y social”. Con relación a lo antes mencionado, Champion (2010, p. 4), también establece que la carrera de orientación es un deporte para el cuerpo y la mente. Timo y Hormigo (2010), redactan que el deporte escolar sufre modificaciones en su estructura en donde se adapta el espacio, el tiempo y los elementos de competición a la realidad de los estudiantes y de la propia escuela. Una de las formas de adaptar la carrera de orientación al ámbito escolar es utilizando recursos escolares como lápiz, papeles, aros, conos entre otros.

Método

Esta investigación es de tipo aplicada, ya que se relacionan la teoría de la problemática existente con las acciones didácticas para modificar el objeto de estudio. Este proyecto a su vez es de tipo descriptivo – explicativo, debido a que la problemática será descrita a profundidad para luego actuar sobre la teoría descritas. Todo esto visto desde un paradigma o enfoque mixto. En este proyecto se utiliza el método inductivo. Este método permite que se resuelva el problema general trabajando aspectos específicos. Entre los métodos teóricos se utilizaron el histórico-lógico, revisión documental y sistematización. Entre los métodos empíricos se utilizaron la encuesta, entrevista y observación. Entre los métodos estadísticos se utilizó las tablas de frecuencias y gráficas. Para obtener resultados concretos en una investigación, es imprescindible la utilización de técnicas e instrumentos que favorezcan la objetividad de la misma. Por tanto, no se aseguran resultados fiables sin la utilización de técnicas e instrumentos. Las técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación son: La observación, la entrevista, la encuesta,

cámara fotográfica y videos. La población total del centro educativo objeto de estudio es de 615 alumnos de los cuales 269 son de sexo masculino y 346 del sexo femenino. Para esta investigación se tomó en cuenta la población matriculada en el 3er. grado del liceo en cuestión. Este grado cuenta con 190 alumnos lo que equivale al 30.9% del total de la población. El 3er. grado cuenta con un total de 83 varones y 107 hembras. El 3er. grado cuenta con 6 secciones desde la sección A hasta la F. La sección A tiene 33 alumnos, la B 33, la C 33, la D 31, la E 31 y la F 29. Para la selección de la muestra se decide emplear la técnica de muestreo aleatorio simple de tipo estratificado

Resultados

Presentación y análisis de los datos comparativos entre el diagnóstico y el desarrollo de la investigación: Distribución porcentual del nivel de dominio del conocimiento del deporte, carrera de orientación. Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos del 3er. Grado del liceo Isabel Rosalba Torres. Para el diagnóstico se aplicó una encuesta la cual arrojó que el 100% de los alumnos desconocían el deporte carrera de orientación y 0% estaban en las categorías de regular, bueno y excelente. Luego durante la investigación se aplicó el mismo instrumento, pero en esta ocasión los resultados variaron significativamente.

Distribución porcentual del nivel de dominio del conocimiento de la orientación de mapas topográficos. Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos del 3er. Grado del liceo Isabel Rosalba Torres. Luego de haber aplicado el diagnóstico a través de una encuesta, se encontró que un 92% de los alumnos muestran insuficiencia para orientar mapas topográficos, mientras que, el 8% restante posee un conocimiento regular. También se demostró que no hubo alumnos en las categorías de bueno y excelente.

Distribución porcentual del nivel de dominio del conocimiento de los elementos técnicos de la carrera de orientación. Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos del 3er. Grado del liceo Isabel Rosalba Torres. Los resultados arrojados por el diagnóstico reflejan que el 100% de los alumnos desconoce los elementos que conforman a la carrera de orientación. En la segunda aplicación de la misma prueba se notaron cambios significativos, ya que la categoría "excelente" cambió de 0% a 11%, "bueno" de 0% a 29%, "regular" de 0% a 26% e "insuficiente" de 100% bajo a 34%. Estos datos indican que se produjeron cambios beneficiosos en las cuatro categorías.

Distribución porcentual del nivel de Preferencia por las actividades físicas estructuradas en la naturaleza. Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos del 3er. Grado del liceo Isabel Rosalba Torres. La gran mayoría prefiere realizar actividades físicas estructuradas en la naturaleza. Esto se puede afirmar en ambas aplicaciones de la encuesta.

Presentación y análisis del diagnóstico aplicado a maestros de educación física: Distribución de la frecuencia entre el tiempo en servicio y el conocimiento de la carrera de orientación. Fuente: Encuesta aplicada a profesores de educación física. Los maestros que tienen de 1 a 5 años laborando en la enseñanza de la educación física son 19 en total para el 83% de la población encuestada, de este 83% el 79% desconoce el deporte carrera de orientación, mientras que el 21% lo conoce. En total el 73.9% desconocen este deporte.

Distribución de la frecuencia entre la inclusión de la carrera de orientación al currículo dominicano y el centro educativo público o privado. Fuente: Encuesta aplicada a profesores de educación física. El 81% afirma que la carrera de orientación no está en el currículo dominicano y un 19% asegura que si está en la malla curricular. Presentación y análisis de la evaluación de las variables de la investigación: Pertinencia de la adaptación del deporte en las escuelas. Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos del 3er. Grado para evaluar la pertinencia de la adaptación de la carrera de orientación al contexto escolar. Para evaluar la pertinencia de la adaptación deportiva en las escuelas se establecieron tres indicadores, los cuales dieron como resultado que el 100% acepta que el lugar de competición sea adecuado a la escuela para la enseñanza de la carrera de orientación, un 92% emite que es pertinente adaptar los implementos, mientras que un 8% prefiere los implementos convencionales. Por último, el 100% ve pertinente que se adapten las reglas del juego a las características del alumnado.

Conclusiones

Se determinó que los referentes teóricos y metodológicos impactaron de manera positiva el aprendizaje de los alumnos de 3er. Grado del liceo Isabel Rosalba Torres. Se comprobó que más del 90% de los alumnos en cuestión conocen los elementos técnicos de la carrera de orientación. Esto se debe a la implementación de un sistema de acciones didácticas, las cuales cambiaron los resultados del diagnóstico. Se comprobó que la elaboración de un sistema didáctico con elementos

estratégicamente funcionales, es propicio para obtener buenos resultados en la enseñanza de la carrera de orientación. Se resalta que los resultados obtenidos con la aplicación del sistema de acciones didácticas para la enseñanza de la carrera de orientación en los alumnos de 3ro. Grado del Liceo Isabel Rosalba Torres fueron significativos para esta investigación debido al amplio margen de diferencia entre el estado inicial y el final. Se demostró que los talleres son una de las mejores acciones didácticas para introducir la carrera de orientación en los alumnos de 3ro. Grado del Liceo Isabel Rosalba Torres. Se demostró que, adaptando la carrera de orientación al contexto escolar, facilitó el aprendizaje de los alumnos de 3er. Grado del liceo Isabel Rosalba Torrez. Se comprobó que la implementación de un sistema de acciones didácticas fue pertinente para la enseñanza de la carrera de orientación en los alumnos de 3er. Grado del liceo Isabel Rosalba Torrez.

Referencias bibliográficas

- Aguaded J., & Fonseca M. (2007). Enseñar en la universidad: experiencias y propuestas de docencia universitaria. España: Editorial Netbiblo.
- Álvarez I., & Fuentes H. (2003). Didáctica del proceso de formación de los profesionales asistido por las tecnologías de la información y la comunicación. Tesis doctoral. Santiago de Cuba.
- Calderón K., (2002). La didáctica hoy: concepción y aplicaciones. San José, Costa rica: Editorial EUNED.
- Champion N. (2010). Orienteering. Nueva York: Power Kids Spress. Doron R., & Parot F. (2006). Diccionario Akal de Psicología. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A
- Vicencç, F. (2006). Desarrollo de sistemas de información: una metodología basada en el modelado. Barcelona: Ediciones UPC
- González V. (2003). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. (Vol. 10). México: Editora Pax México.
- McNeill C., Cory-Wright J., Renfrew T. (2006). Carreras De Orientación. Guía de aprendizaje. Badalona, España: Editorial Paidotribo. Medina, A. & Salvador, F. (2009) Didáctica General. (2da ed). Madrid, España: Editorial Pearson Prentice Hall.
- Timón, L., Hormigo, F. (2010). El Balonmano en la Escuela. Nuevos enfoques metodológicos y actividades para la enseñanza en la escuela y clubes deportivos. Sevilla, España: Editorial Wanceulen. S. L.

Metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la Educación Artística en los centros educativos de Jornada Escolar Extendida

Carmen Mata

Orlenda De Jesús Salcedo

Martha Teresa Gabot

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general: Determinar la metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la Educación Artística en los Centros Educativos de Jornada Escolar Extendidas en el segundo ciclo del Nivel Primario.

Preguntas: ¿Cuál es el perfil de los docentes que imparten la asignatura del área de E/A? ¿Cuáles disciplinas se privilegian para la enseñanza del área de E/A en el segundo ciclo del Nivel Primario, en los centros educativos de JEE? ¿Utilizan los docentes las estrategias de enseñanza aprendizaje que plantea el currículo vigente en el área de E/A? ¿Las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes de E/A en el segundo ciclo del Nivel Primario, en los centros educativos de JEE, se corresponden con las planteadas en el currículo dominicano? ¿Desarrollan los docentes en sus prácticas de aula las competencias artísticas propias del área de E/A planteadas en el currículo?

Resumen marco teórico

Las artes constituyen un área de experiencia cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable que puede constituirse en objeto y meta de la educación (Viadel, 2011b). En esta investigación se tomaron en cuenta diversos estudios que se han realizado en otros contextos. Es preciso resaltar que "las artes proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de cualidades personales como la expresión creativa natural, los valores sociales y morales." (Hargreaves, 2002, p.1, Marín, 2011 p.276). La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados" (UNESCO, 2006: p. 4). En Educación Artística los manuales de metodología de investigación no abundan y en todos los casos respon-

den a iniciativas institucionales (Viadel, 2011b) Las Metodologías Artísticas de Investigación se despliegan en todas las especialidades artísticas: poesía, novela, drama, danza, música, pintura, fotografía, instalaciones, video, performances, entre otras. En todos los casos se trata de usar el gran bagaje de conocimientos y estrategias profesionales de análisis, representación y persuasión, que son característicos de las creaciones artísticas, para abordar los problemas educativos. (Viadel, 2011b). Los retos de la actual sociedad demandan ciudadanos y ciudadanas bien formados, altamente competentes, con cualidades humanas, empatía, creatividad y talento para plantear soluciones efectivas ante la diversidad de situaciones y problemas." (Ministerio de Educación, 2014, p.11, (Ramón, 2011) (Huerta Ramón & Domínguez Ruiz, 2011). "Hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales, con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos." (Bosch, 2009). Es aquí donde radica realmente la importancia de esta investigación, en identificar la metodología que se está utilizando para la enseñanza de la Educación Artística y cómo incide esto en la formación integral de los alumnos y en el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos que les plantea la vida.

Método

Para validar los instrumentos y recoger las informaciones se tomó en consideración varios procesos, una consulta de experto, referencias de otros instrumentos validados Se evaluó la metodología utilizada por 15 docentes de distintas escuelas que impartían la asignatura.

Instrumentos: Lista de cotejo, de observación de aula con la técnica de observación, el cual tenía 97 ítems. Buscaba medir comportamientos, situaciones y percepción acerca de los procesos, métodos, estrategias, contenidos, competencias que se abordaban durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Matriz de observación de clase: con la técnica: grabaciones de videos para medir: la metodología aplicada, las estrategias de evaluación planteadas por el currículo y las competencias artísticas desarrolladas. Guía de entrevista: con la técnica: Entrevista a profundidad y la grabación en audio.

Resultados

De los 15 entrevistados, solo 10 participantes aportaron sus edades, las cuales se encontraban entre 23 y 51 años, con una mediana de 34 años. Con respecto a la formación previa de los participantes en el área de Educación Artística, la mitad no tenía ninguna, solo una cuarta parte había tomado cursos, talleres o diplomados. Algunos eran autodidactas.

Casi una tercera parte de los participantes no expresaron una razón clara para impartir la materia. Las disciplinas privilegiadas fueron en su mayor parte las Artes escénicas, seguidas muy de cerca por la respuesta: Todas y en tercer lugar por las Artes aplicadas. Otras disciplinas expresadas solo tuvieron una mención. Las dinámicas de grupo (dramatizaciones, simulaciones, juego de roles, la silla vacía) fueron las más mencionadas con una quinta parte de las menciones múltiples.

Las competencias artísticas que los participantes expresaron que fomentaban en sus clases. Allí vemos que, en primer lugar, con una cuarta parte de las menciones múltiples, se encuentran las competencias comunicativas, seguidas de lejos por aprendizaje para la vida y crítica, analítica. Las demás competencias expresadas obtuvieron una sola mención.

Conclusiones

Después de culminar esta investigación se evidenció que los docentes que imparten la asignatura del área son docentes en edades entre 23 y 51 años. En cuanto a su formación previa en el área de Educación Artística, se encontró que prácticamente la mitad no tenía ninguna, solo una cuarta parte había tomado cursos, talleres o diplomados y otros eran autodidactas. Los docentes tienen experiencia impartiendo la materia, fue dividida en 3 grupos: un primer grupo es reciente (Menos de 1 año), mediana (de 1 a 4 años) y muy extensa (12 y más años). Por tal motivo, en el intervalo más frecuente, de 1 a 4 años, ya debieran tener la formación académica que requieren para desarrollar de forma adecuada la asignatura de Educación Artística. Dentro de las disciplinas que se privilegian para la enseñanza del área de Educación Artística en el segundo ciclo del Nivel Primario, en los centros educativos de Jornada Escolar Extendida en su mayor parte las Artes escénicas, a pesar de que esta área contempla cuatro disciplinas solo salió a relucir las Artes Escénicas y Artes Aplicadas.

Cabe resaltar que las Artes Visuales y la Educación Musical se dejan de lado. En esta investigación se trató de constatar si las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes en el área de Educación Artística corresponden a las planteadas en el currículo vigente. De las planteadas por el currículo sólo se utilizan las dramatizaciones, simulaciones, juego de roles y en menor proporción la activación de saberes previos, la socialización, exposiciones y la investigación. En sus respuestas los docentes presentan confusiones resaltando aspectos que no se corresponden a las estrategias planteadas por el currículo y otros son recursos didácticos tales como: aplicación a lo diario, aprendizaje para su área, comunicación, creación en medio ambiente, estímulo al esfuerzo, dinámicas, la silla vacía y videos.

Al momento de impartir cualquier asignatura, las estrategias utilizadas juegan un papel preponderante si se desea desarrollar en los alumnos las competencias esperadas. En el caso particular de los docentes del área de Educación Artística entrevistados se pudo constatar que las estrategias utilizadas por estos no se corresponden con las planteadas en el currículo vigente. Dentro de las que plantea el currículo para este Nivel se encuentran: Aprendizaje significativo, aprendizaje autónomo, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje basado en problemas, indagación dialógica y el juego. Además, sugiere como técnicas para evaluar el sociodrama o dramatización, los estudios de casos y el debate.

De lo planteado anteriormente se puede deducir que, al momento de planificar sus clases de la asignatura de educación artística, estos docentes no consultan o toman en cuenta las estrategias plasmadas en el currículo vigente. Sabiendo que las estrategias se tornan en la forma de organizar y planificar las actividades en las que se sustenta la construcción del conocimiento en el ámbito escolar constantemente interactuando con el contexto y de no ponerlas en práctica correctamente las clases se convierten en una monotonía. Identificar si las competencias artísticas que desarrollan los docentes en sus prácticas de aula corresponden a las planteadas en el currículo vigente.

En esta investigación de acuerdo a los resultados arrojados por la entrevista realizada a los docentes del área de Educación artística del segundo ciclo del Nivel Primario no se toma en cuenta la Expresión Artística ni la Apreciación Estética, como competencias a desarrollar en los alumnos. El MINERD en esta área desarrolla dos

tipos de competencias: Expresión Artística y Apreciación Estética. Se pueden identificar en estos resultados una diversidad de competencias mencionadas por los docentes entrevistados que, de acuerdo a lo planteado por el MINERD respecto a las competencias, no guardan ninguna relación, puesto que más que competencias se podría decir son estrategias. Por otro lado, es importante destacar que cada docente en particular para esta área plantea sus propias competencias, lo que denota que no existe unificación de criterios para trabajarlas y mucho menos que se realice consulta a los documentos oficiales destinados para estos fines. Al verificar si las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en el área de educación artísticas se corresponden con las planteadas en el currículo dominicano, se determinó que existe confusión para evaluar esta asignatura, ya que el tipo de evaluación utilizado por los docentes fue mucho, pero la que más se destaca son las exposiciones y las prácticas. Además de la participación y el portafolio.

Referencias bibliográficas

- Bosch, M. A. L. (2009). La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=639711>
- Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Grupo Planeta (GBS).
- Garzón, J. D. (2008). Discursos y recursos del Arte en la educación. Apuntes sueltos para provocar reservas críticas con respecto a imaginarios del Arte en la educación artística. (Pensamiento), (palabra) y obra, 0(1). Recuperado a partir de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/46>
- Huerta Ramón, R. V., & Domínguez Ruiz, R. (2011). Formatear o morir: los retos del arte y la educación artística ante los nuevos patrimonios. Recuperado a partir de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/110467>
- Publicaciones OEI - Educación artística, cultura y ciudadanía. (s. f.). Recuperado 19 de octubre de 2017, a partir de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=6
- Ramón, R. H. (2011). Maestros y museos: Educar desde la invisibilidad. Universitat de València.
- Touriñán López, J. M. (2016). Educación artística: sustantivamente «educación» y adjetivamente «artística». Educación XX1, 19(2). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/706/70645811002/>
- Viadel, R. M. (2011a). La Investigación en Educación Artística. Educatio Siglo XXI, 29(1), 211-230.
- Viadel, R. M. (2011b). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. Educação, 34(3). Recuperado a partir de <http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515>

Sistematización de la evaluación del impacto del Programa Modelo de las Naciones Unidas del Ministerio de Educación de la República Dominicana

Demetrina González Polanco
Adalgisa Cabrera Santos

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo General. Sistematizar la evaluación del impacto de los Modelos de Naciones Unidas en los estudiantes del Nivel Secundario en República Dominicana.

Objetivos Específicos:

- Diseñar instrumentos de evaluación, que permitan valorar, opinar, y sugerir sobre los documentos de evaluación para los estudiantes que participan en los MNU y su pertinencia.
- Identificar los beneficios que otorga a los estudiantes la participación en los Modelos de las Naciones Unidas.
- Determinar las competencias fundamentales que se desarrollan en los estudiantes que participan en el programa Modelo de las Naciones Unidas.
- Determinar la opinión de los expertos sobre si la inversión que hace el Ministerio de Educación en este programa está dando los resultados esperados.
- Comparar los logros de los estudiantes que participan en el programa, con los que no participan.

Resumen marco teórico

El modelo de las Naciones Unidas (MNU) es una simulación; de acuerdo con (Andes, 2016), en este tipo de competencias, los participantes asumen el rol de delegados de un país en un comité específico de la ONU, en donde se debate un tema definido por los organizadores de la conferencia. Los participantes deben discutir y negociar en concordancia con la política exterior del país que representan, y como tal en muchos casos deben asumir posiciones contrarias a las personales.

Según la información ofrecida por la (UMNURD-MINERD, 2015), en 11 años de historia del MNU (PMNU-MINERD), los estudiantes han conocido y debatido más de 750 temas globales, en unos 300 modelos o simulacros llevados a cabo en las distintas regionales de educación y en el MINUME y han impactado a unos 900 mil estudiantes, que han sido apartados de la delincuencia y los malos hábitos que inciden negativamente en la sociedad.

De acuerdo al (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016), lo que se enseña y se aprende tiene la finalidad de ser practicado en situaciones de la vida real. Las pruebas de lápiz y papel siguen siendo válidas, pero no son suficientes para evaluar todos los aprendizajes que integrados han de convertirse en competencias para la vida. Los cuadernos y trabajos de los estudiantes también siguen siendo instrumentos adecuados para evaluar el proceso de aprendizaje y sus productos, siempre y cuando la retroalimentación del docente oriente la marcha hacia el dominio de las competencias. Evaluar el desarrollo de las competencias en un MNU supone usar instrumentos y medios diversos acordes a la competencia que se pretende valorar y en contextos similares a las situaciones reales que vivirá el estudiante. No se trata solo de evaluar conceptos y hechos, sino también procedimientos y actitudes que integrados constituyen la competencia.

Método

En la indagación se empleó una combinación de métodos con la finalidad de realizar una investigación técnica científica. Dentro de los métodos a usar tenemos los siguientes:

- a) Método Inductivo: este permite estudiar cada uno de los elementos o factores que intervendrán en el problema a investigar. Es decir, partiendo de observaciones particulares para llegar a obtener conceptualizaciones generales, para así obtener un conocimiento del problema en su conjunto.
- b) Método Analítico: el cual ayuda a descomponer el problema en cada una de sus partes para así poder luego establecer relaciones entre ellos y saber el tipo de correlación existente en cada una de las variables en estudio.

- c) Método Estadístico: este permite el manejo de los datos estadísticos, recopilados, mediante las muestras realizadas a los diferentes grupos de la población a estudiar con el propósito de presentarlos en cuadros y gráficos apropiados.
- d) Método Comparativo: con este método se analiza y compara la opinión de los alumnos que han participado en los MNU, con respecto a los que no han participado o participan por primera vez este año; esto con la finalidad de verificar la pertinencia de aplicación del instrumento y de comparar las respuestas y concepciones sobre el modelo de los jóvenes que participan en el estudio.

Resultados

De acuerdo a las opiniones de los expertos, las evaluaciones pre y post participación en los MNU son útiles, por que permiten conocer cómo piensan los estudiantes y cómo perciben las iniciativas que se desarrollan a través del MINERD y de sus diferentes dependencias; establecen además que, el documento es muy bueno para recolectar información y verificar la opinión de los estudiantes sobre los MNU, de los que participan y de los que no; plantean que estas evaluaciones tienen preguntas pertinentes para determinar los logros y competencias adquiridas por los jóvenes que han participado y que es muy buen instrumento para obtener información sobre el alcance del programa. Por otro lado, opinan también que aplicar la evaluación a los alumnos sería un ejercicio ideal para profundizar en la investigación y la definición de nuevos criterios y estrategias de trabajo a implementar en el corto, mediano y largo plazo; con relación a los MNU, permitiría conocer la cantidad de jóvenes impactados.

Al planteamiento de, si de acuerdo a la experiencia y basándose en las estadísticas del Ministerio de Educación, la inversión que se realiza en este programa, se corresponde con los logros obtenidos por los estudiantes, los análisis vertidos sobre esta pregunta, resultan muy interesantes, puesto que hay un aspecto coincidente: todos los expertos valoran positivamente el programa, al punto que una alta proporción de los mismos, dicen que aunque el MINERD no cuenta aún con los mecanismos para medir el alcance del MNU, la experiencia y el tiempo dan la razón, al ver el desempeño que tienen los egresados del programa en el mercado laboral, en el campo social y el político; afirman que la inversión del Estado está bien retribuida en el progreso de los jóvenes que han pasado por los MNU, porque son ciudadanos de bien y que po-

seen una alta incidencia en la toma de decisiones en los lugares donde laboran. Establecen que es evidente que un egresado tiene un mayor dominio de los temas globales y una mayor capacidad de conceptualización y análisis que cualquier otro estudiante que no ha participado de esta actividad académica; los resultados representan superávit (en términos de ganancia) ... sobrepasan por mucho la inversión y con lo poco que se invierte se obtienen aprendizajes que se multiplican y repercuten ampliamente en todos los sectores de la sociedad... familia, escuela, comunidad...

Según las respuestas expresadas por los expertos, los instrumentos de evaluación permiten recoger información pertinente acerca de las principales competencias, habilidades y destrezas que desarrolla el MNU en los estudiantes participantes, así como de los aprendizajes que se producen en ellos; califican las evaluaciones de completas y precisas. No obstante, destacan que dichas evaluaciones serían más efectivas si de manera conjunta a ellas se aplican estrategias y mecanismos prácticos que permitan demostrar y confirmar el desarrollo de tales características y la apropiación de los conocimientos. Es decir, la inclusión de una parte práctica mediante la cual se pueda determinar lo logrado por parte del estudiante, tomando en consideración los criterios de aprendizaje que están incluidos en los MNU.

Además, recomiendan la elaboración de preguntas más abiertas en aras de que los estudiantes puedan expresarse con mayor extensión y libertad al respecto. Las respuestas dadas por los expertos reflejan que las evaluaciones propuestas hacen un aporte significativo a la evaluación científica, pues el MNU es un programa académico que cuenta con muy pocos medios de investigación bibliográfica y de soporte científico e investigativo; los mismos se apegan a los lineamientos de la evaluación educativa al utilizar el método científico. Estos instrumentos de evaluación arrojarán datos estadísticos que serán de mucho valor para la toma de decisiones, sobre todo porque no existe un registro sistemático que pueda utilizarse para tales fines con relación a este tema. Las evaluaciones propuestas facilitarán el campo de trabajo de los docentes y estudiantes, permitirán realizar modificaciones a los procesos y determinar si la inversión que realiza el Estado genera efectos positivos en la mejora de la calidad educativa dominicana.

Conclusiones

Modelo de las Naciones Unidas del Ministerio de Educación de la República Dominicana, arrojó información pertinente e interesante a partir del análisis hecho por expertos a las propuestas de evaluación y de la prueba piloto aplicada a estudiantes que son egresados de los MNU y de estudiantes que no han participado o que participan por primera vez en el programa. A partir de los hallazgos se concluye que:

Las evaluaciones pre y post participación en los MNU son útiles porque permiten conocer cómo piensan los estudiantes; el documento es muy bueno para recolectar información; aplicar la evaluación a los alumnos sería un ejercicio ideal para profundizar en la investigación y la definición de nuevos criterios y estrategias de trabajo a implementar en el corto, mediano y largo plazo.

Cabe resaltar que una amplia cantidad de los expertos establecen que los documentos de evaluación servirían de referencia, para otras entidades que realizan esta actividad educativa porque recogen las habilidades, destrezas, competencias, formación en valores y datos estadísticos sobre el programa.

Se debe agregar el elemento cualitativo a las evaluaciones donde los estudiantes registren su experiencia y de paso se pueda verificar el desarrollo de habilidades en oratoria, redacción y comunicación e incluir en la evaluación temas generales para que los estudiantes argumenten, opinen, analicen, redacten; es decir, donde demuestren las competencias que se trabajan y se procuran desarrollar con el programa.

De acuerdo a los estudiantes que no han participado como los que participan de los Modelos de las Naciones Unidas, en este estudio coinciden en que el MNU proporciona ventajas y beneficios importantes; entre estas se encuentran, que se desarrollan en el trabajo en equipo y la resolución de problemas, se desarrollan además en valores, como la responsabilidad, la puntualidad, el compañerismo, la solidaridad y el respeto a la diversidad

Referencias bibliográficas

- Andes, U. d. (3 de mayo de Recuperado 2016). Modelo de las Naciones Unidas. Programa de Derecho Internacional y Gobernanza Global, <https://dig.unian-des.edu.co/index.php/es/concursos-en-derecho-internacional/modelo-de-naciones-unidas>.
- ANU-AR. (s.f.). ANU-AR Modelo de Naciones Unidas. Obtenido de <http://www.anu-ar.org/modelos-de-naciones-unidas.html>
- Castro, G. (2012). LA SIMULACIÓN“UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE INNOVADORA”. Estrategias para un Aprendizaje Significativo, <http://estrategias-aprendizaje-significativo.blogspot.com/2012/03/la-simulacion-una-estrategia-de.html>.
- Concepto del Evaluación- Significado y Qué es. (recuperado el 20-09-2016 de 09 de 2016). Obtenido de <http://definicion.de/evaluacion/#ixzz4KoGe05bP>
- Curricular, L. e. (2013, PRIMERA edición). La evaluación Durante el Ciclo Escolar. En 2. A. Secretaría de Educación Pública, Herramientas para la Evaluación en Educación Básica (pág. 27). México D.F: Secretaría de Educación Pública, México.
- ERAZO, W. M. (2015). BITÁCORA CURSO DE METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE E INVESTIGACIÓN. INVESTIGACION EDUCATIVAESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DE CHIMBORAZO EXTENSION NORTE AMAZÓNICA, <https://investigacioneducativacurso.wordpress.com/2015/02/02/bitacora-curso-de-metodologia-de-aprendizaje-e-investigacion/>.
- Jornadas de Naciones Unidas en el Bachillerato de la UNAM. (Recuperado el 19-09-2016 de 09 de 2016). Obtenido de <http://www.munenp.unam.mx/>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). Diseño Curricular Nivel Secundario, Versión Preliminar. En V. D. PEDAGÓGICOS. Santo Domingo D.N: Ministerio de Educación.
- Raúl Santamarina, L. L. (enero, febrero y marzo de 2008). Introducción a la Simulación Sistémica. Learning Review (22).

Creatividad e inteligencias múltiples en República Dominicana. Programa de intervención con TIC

Raquel Muguerra Olcoz

Objetivos y preguntas de investigación

El interés y el uso de las Inteligencias Múltiples y la Creatividad en educación está aumentando con el paso del tiempo, sobre todo el primero de ellos, teniéndose en cuenta, en muchos casos, métodos educativos novedosos junto con el trabajo y desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por ello, el objetivo principal de este trabajo es evaluar la relación entre Inteligencias Múltiples y Creatividad, estableciendo si hay relación entre ambas variables, a través de una metodología no experimental, cuantitativa y correlacional.

Para establecer la relación se llevará a cabo el análisis del cuestionario de Inteligencias Múltiples adaptado a Educación Secundaria por McKenzie (1999), y el Test de Pensamiento Creativo figurado de Torrance (Torrance, 1974). Además, este trabajo pretende, en base a los resultados que se obtengan en la muestra, proponer un programa de intervención que ayude a impulsar ambas variables en el contexto de esta investigación, relacionándolo con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cuyo objetivo es promover el desarrollo de las diferentes Inteligencias Múltiples y la Creatividad.

Resumen marco teórico

La creatividad comprende toda la conducta psicológica de las personas y su interacción con el mundo que les rodea, con el objetivo de crear un producto, que conste con las cualidades de novedad, valor y adecuación a un contexto concreto (Bianchi, 1990). Guilford (1950), uno de los principales investigadores en cuanto al tópico, a mitad del siglo pasado, plantea el concepto de creatividad y defiende que ésta no es igual al concepto de inteligencia. Las dos consisten en habilidades similares, pero al mismo tiempo diferentes. Velásquez, De Cleves y Calle (2010), agregan que todo sujeto consta de creatividad, lo cual le afecta al ámbito intelectual, afectivo y motor. Éste, puede ser estimulado educativamente a través de la motivación, ya sea intrínseca como extrínsecamente. De esta manera, con el trabajo de la creatividad y su relación con las TIC en el aula, se dota al alumnado de herramientas para

crear innovadoras soluciones a dificultades concretas ante las que se puedan encontrar. La inteligencia era definida como parte de la condición inmutable genética con la que nacemos, es decir, como una característica innata en cada sujeto. Es ahora que al establecer que la inteligencia consiste en una destreza o capacidad, puede promoverse, ser estimulada y desarrollarse (Díaz, Llamas y López, 2016).

A partir de la visión de Gardner en 1983, se genera un gran cambio en cuanto a la concepción de la inteligencia. Gardner (1983) defiende que toda elevada capacidad que tiene un sujeto en un mundo reverso es un comportamiento que denota inteligencia. Las inteligencias se ven influenciadas por el carácter, la personalidad y la motivación. De esta manera, Gardner (1983) genera un cambio radical en cuanto al concepto de inteligencia, dado que a partir de ese momento no es una, sino ocho inteligencias, lo que defiende que las personas somos capaces de ser inteligentes en diferentes ámbitos y formas variadas.

Estas son las ocho Inteligencias Múltiples que se plantean: lingüística, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Guilford (1950), uno de los principales investigadores en cuanto al tópico, a mitad del siglo pasado, plantea el concepto de creatividad y defiende que ésta no es igual al concepto de inteligencia. Las dos comparten habilidades similares, pero al mismo tiempo presentan diferencias. No sólo no consideraba la creatividad y la inteligencia como lo mismo, sino que la creatividad, era concebida por él como un tipo diferente de inteligencia entre otros.

Por otro lado, según Gardner (2010), la creatividad y la inteligencia no son conceptos inconexos. No existe una sola inteligencia, por lo que no es coherente pensar que la creatividad no se divide en diferentes tipos igualmente. Desde el punto de vista de Gardner (2005c), si el proceso educativo se enfoca en el desarrollo mental creativo, la educación centrada en el desarrollo de la mente creativa se mantendrá con una visión abierta, ofrecerá diversas representaciones y promoverá la motivación e interés por investigar. Con el paso del tiempo, el rol de la creatividad se rescatará y valorará, trabajándose desde el proceso educativo, y gracias a la innovación y los avances tecnológicos de la actualidad se generarán soluciones innovadoras a dificultades, que ya, toda elevada capacidad que tiene un sujeto en un mundo reverso es un comportamiento que denota inteligencia.

Método

Este trabajo de investigación se desarrolla bajo una metodología de no experimentación, Ex Post Facto, descriptivo y correlacional. Las variables que se estudiaron en este trabajo de investigación fueron dos: Creatividad e Inteligencias Múltiples que se evaluaron de la siguiente forma: En primer lugar, se analizó el grado de creatividad presente en los sujetos de la muestra a través del Test Torrance of Creative Thinking (TTCT), traducido como Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Torrance, 1974). Por otro lado, la prueba aplicada para valorar las Inteligencias Múltiples analiza la presencia o ausencia de cada característica o conducta en el/la niño/a que es lo que indica la presencia en mayor o menor medida de cada tipo de inteligencia en los distintos alumnos. Esta prueba está orientada para alumnos en Educación Secundaria y es una adaptación del cuestionario original que se denomina Cuestionario del profesorado para diagnosticar Inteligencias Múltiples en Primaria (McKenzie, 1999). Este trabajo de investigación se desarrolló con 108 alumnos, de los cuales 37 fueron niños, que conforma el 34% de la muestra, mientras que las niñas fueron 71, constituyendo el 66% restante. Los sujetos que forman la muestra tienen entre 11 y 13 años de edad, que cursan 7º y 8º de Educación Básica en un centro de República Dominicana. Antes de comenzar con el procedimiento de investigación se contaba con la autorización de la institución educativa donde se desarrolló el trabajo, junto con el permiso de los padres o tutores del alumnado por escrito, tras haber sido informados de las pruebas que iban a ser llevadas a cabo. El evaluador fue siempre una misma persona, con los conocimientos previos requeridos tanto sobre el procedimiento a llevar a cabo como de la forma en que debían rellenarse los cuestionarios para así poder explicárselo claramente a la muestra, para asegurar su correcta realización. Una vez aplicadas las pruebas, se recaudaron todos los resultados obtenidos y se digitaron y analizaron estadísticamente a través de SPSS Statistics 22 de IBM y EZAnalyze.

Resultados

El fin principal de este trabajo de investigación es encontrar la relación existente o no entre las Inteligencias Múltiples y la creatividad. Para ello, recaudados y analizados los resultados de las pruebas utilizadas para valorar ambas variables, se llevaron a cabo los coeficientes de correlación de Pearson entre ambas calificaciones. Tras la observación de los datos obtenidos, contempla-

mos que las Inteligencias Viso-espacial y Corporal-Cinestésica se encuentran relacionadas positivamente con cada elemento que conforma la creatividad según el TTCT y el puntaje total que conforma la Creatividad en su conjunto. La Inteligencia Viso-Espacial tiene un ps entre .27 y .37 (todos ellos $ps < .004$), mientras que la Inteligencia Corporal-Cinestésica tiene un ps entre .25 y .32 ($ps < .008$). Esto, denota que la Creatividad como tal promueve las destrezas que constituyen la Inteligencia Viso-espacial, como orientarse y desplazarse en el espacio con facilidad, reconocer lugares, situaciones o personas y reproducir objetos mentalmente, y la Inteligencia Corporal-cinestésica, como el control desarrollado de los movimientos del cuerpo y la manipulación de objetos, o viceversa, es decir que dichas competencias potencian el incremento de la creatividad.

Básicamente, si uno de ellos aumenta o se desarrolla, el otro lo hace de igual manera, dado que existe una correlación positiva entre ellos. Por otro lado, se percibe la relación de la Inteligencia Musical con los componentes de originalidad, elaboración, flexibilidad y la puntuación total (ps entre .18 y .32, con $ps < 0.037$). Esto, nos indica que la habilidad tener sensibilidad para el ritmo, tono y timbre de las formas musicales, el canto, la ejecución de instrumentos, composición y creación de obras musicales, están directamente vinculadas a la capacidad de construir respuestas novedosas y no convencionales (originalidad), que difieren las unas de las otras (flexibilidad), a un alto nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas (elaboración). Más aún, de igual manera, la Inteligencia Interpersonal, muestra un alto grado de correlación positiva con casi todos los factores de la creatividad, originalidad, fluidez, flexibilidad, y el total de la misma (ps entre 20 y 25, con $ps < .033$). Esto revela que la capacidad de entendimiento de los demás y actuación en diferentes relaciones sociales y la conciencia sobre las diferentes emociones e intenciones y distinción de las mismas, se asocian a todas las características de la creatividad nombradas, originalidad, fluidez, o capacidad de crear el mayor número de respuestas creativas en un tiempo limitado, la flexibilidad y el total de la creatividad.

A continuación, las Inteligencias Naturalista y Lingüística, muestran cierto grado de correlación. En el caso de la Inteligencia Naturalista, se encuentra cierta correlación positiva con la flexibilidad y el total de creatividad (ps entre .21 y .22, con $ps < .28$), mientras que, en la Inteligencia Lingüística se detalla la relación existente entre la misma y la elaboración, la flexibilidad y el total de creatividad (ps entre 19 y 25, con $ps < .022$).

Por lo que, la capacidad de apreciación entre especies o grupos de objetos y personas, distinguiendo similitudes y diferencias, de observación, identificación y clasificación, respectiva a la inteligencia naturalista, promueven la flexibilidad y la creatividad en general. Mientras que la capacidad lectora, de escritura, escucha y habla y de sensibilidad a las diferentes palabras, sonidos, ritmos y melodías, característica de la Inteligencia Lingüística, potencia la elaboración, flexibilidad y la creatividad en sí. Por último, en la Inteligencia Lógico-matemática, se visualizó una relación con el total de la creatividad ($\rho = .67$, con $p < .047$), denotando que la capacidad de razonar de manera abstracta, manejar los números sin dificultad, comprobar diversas teorías o hipótesis y resolver problemas de lógica, están asociadas con la creatividad en general. La inteligencia restante, es decir, la Inteligencia Intrapersonal, no manifestó ningún tipo de relación representativa con la creatividad y sus elementos.

Conclusiones

Tras la evaluación y análisis correlacional aplicado, los resultados revelan la relación estadísticamente significativa presente entre la creatividad y todas las inteligencias múltiples, Viso-espacial, Corporal-cinestésica, Musical, Interpersonal, Naturalista, Lingüística y Lógico-matemática, de mayor a menor correlación, a excepción de la intrapersonal que no muestra resultados destacados. Esta conclusión se encuentra afín a la contribución de Trigo y colaboradores (1999), que defienden el papel esencial de la acción motriz en la humanización de la sociedad, relativo a la creatividad, inteligencia y el propio cuerpo, que conforman al ser humano de forma íntegra. Por otro lado, Gardner y Hatch (1989) simpatizan con los resultados obtenidos en este trabajo, dado que defienden que la música precisa de más de una inteligencia aparte de sí misma. Más aún, relativa a la vinculación entre creatividad y la inteligencia interpersonal, según Ferreiro (2006), aprender de forma cooperativa es esencial para fomentar la capacidad creativa de los alumnos (Díaz-Martínez, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2016).

Por todo ello, los frutos de este estudio llevado a cabo generan aportaciones innovadoras y al mismo tiempo evidencian y apoyan teorías ya expuestas, que pasan a formar parte del debate existente en el ámbito. Como afirman Castillo, Ezquerro, Llamas-Salguero, y López (2016), inteligencia y creatividad son dos constructos diferentes, pero si existe una fuerte relación entre ambos, apoyados en la teoría de Renzulli (1977), el cual

plantea la que denomina como la teoría de los tres anillos, los cuales hacen referencia a la creatividad, inteligencia y persistencia en la tarea, manifestando que Creatividad e Inteligencia son entes diferentes, que se sobreponen en ciertas ocasiones.

Siguiendo esta línea de pensamiento, estos resultados se apoyan de igual forma en la concepción de que para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad se deben tener en cuenta otros aspectos adyacentes, como las características propias y personales del sujeto y la estimulación externa, donde se denota la importancia del papel de la docencia y las metodologías innovadoras y motivacionales en el desarrollo de las capacidades del alumnado (Gardner, 1993).

Conclusión: existe relación entre todas las Inteligencias Múltiples (a excepción de la inteligencia intrapersonal) y la creatividad figurada y prácticamente todos sus elementos (originalidad, elaboración, fluidez y flexibilidad) de forma significativa y directa, por lo que el fomento de la creatividad promueve el desarrollo de dichas inteligencias y viceversa, de tal forma que se cumple la hipótesis planteada. Además, se diseñó una propuesta de intervención para mejorar las variables del estudio en la muestra, cumpliéndose así los objetivos del estudio.

Referencias bibliográficas

- Abrahama, A., Pieritza, K., Thybuscha, K., Ruttera, B., Krögera, S., Schweckendiekb, J., Starkb, R., Sabine Windmann, S. y Hermann, C. [2012]: "Creativity and the brain: Uncovering the neural signature of conceptual expansion". *Neuropsychologia*, 50(8), 1906-1917
- Armstrong, T. [1994, 1999]: *Las Inteligencias Múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial. Bianchi A. E. [1990]: *Del aprendizaje a la creatividad*. Buenos Aires: Braga.
- Cassia, T., Primi, R., de Jesús, W. & Almeida, L. [2016]: "Multidimensional Assessment of Giftedness". *Anales de psicología*, 3(32), 628-637.
- Castillo, M., Ezquerro, A., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. [2016]: "Estudio neuropsicológico basado en la creatividad, las inteligencias múltiples y la función ejecutiva en el ámbito educativo". *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa* (5), 9-15.
- Díaz-Martínez, C., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. [2016]: "Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de enseñanza media, técnico-profesional

del área gráfica. Programa de intervención neuropsicológico utilizando las TIC". Revista Academia y Virtualidad, 9(2), 41-58.

Gardner, H. [1993]: Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples (Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences). Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. [2010]: Mentas Creativas. Una Anatomía de la Creatividad Humana. Barcelona: Paidós.

Rendón, M.A. [2009a]: "Creatividad y emoción: Elementos para el trabajo en el aula". *RecreArte* 9-11. *Creatividad en Educación: Invención Radical*.

Trigo Aza, E. et al. [1999]: *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.

Estrategia didáctica para el desarrollo conceptual procedimental en el PEA del CD de una variable real, para las carreras de ingeniería

Ana Mercedes Báez

Objetivos y preguntas de investigación

Mejorar el desempeño de los estudiantes de ingeniería en la solución de problemas matemáticos en el PEA del CD de una variable real. Para el logro del objetivo planteado se realizaron 7 tareas científicas.

1. Fundamentación epistemológica del PEA del CD de una variable real, para las carreras de ingeniería.
2. Caracterización epistemológica del desarrollo conceptual procedimental en el tratamiento didáctico del CD de una variable real, para las carreras de ingeniería.
3. Diagnóstico de la situación actual del PEA del CD de una variable real, para las carreras de ingeniería, en la Universidad Autónoma de Santo Domingo.
4. Elaboración del modelo didáctico de desarrollo conceptual procedimental en el PEA del CD de una variable real, para las carreras de ingeniería.
5. Determinación de la estructura de la estrategia didáctica para el desarrollo conceptual procedimental en el PEA del CD de una variable real, para las carreras de ingeniería.
6. Valoración de la pertinencia científica del modelo y de la implementación práctica de la estrategia didáctica.

Resumen marco teórico

Los cambios tecnológicos y sociales ocurridos en las últimas décadas demandan una nueva manera de proceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en las carreras de ingeniería (Pico, Díaz & Escalona, 2017). En este nuevo escenario se han producido modificaciones en los planes de estudio de las universidades dominicanas, encaminadas a garantizar la formación de un profesional competitivo, con amplia movilidad ocupacional, con posibilidades de insertarse en el mundo del trabajo, la ciencia y la tecnología: Autores como García, Azcárate y Moreno, 2006; Zúñiga,

2007, que la enseñanza del Cálculo Diferencial se lleva a cabo por medio de solución de tareas, desde un enfoque algorítmico y a través de habilidades algebraicas, de manera que desatienden aspectos conceptuales necesarios para la comprensión de ideas fundamentales en la formación de los ingenieros, y para la resolución de problemas matemáticos aplicados de corte ingenieril.

Con la aplicación de un diagnóstico se determinó el estado actual de los estudiantes de ingeniería en la UASD, donde se evidenció que los mismos: - Presentan limitada habilidad al trabajar con los fenómenos de variación y cambio. - Presentan limitaciones para determinar respecto a qué cambia lo que cambia en una situación dada. - Se les dificulta conectar los conceptos y procedimiento. Lo que lleva al planteamiento de la siguiente hipótesis: La implementación de una estrategia didáctica, sustentada en un modelo didáctico de desarrollo conceptual-procedimental, que contemple e integre los procesos de reconocimiento y representación matemática de patrones variacionales del contexto ingenieril; de orientación procedimental en la conversión de registros de representación semiótica de los procesos de variación y cambio; de orientación conceptual de los procesos de variación y cambio en los contextos geométricos, numéricos, estocásticos y métricos, y de articulación de los saberes matemáticos en prácticas sociales en contextos ingenieriles, contribuirá a la mejora del desempeño de los estudiantes de ingeniería en la solución de problemas matemáticos.

Método

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron las siguientes técnicas y métodos: Método histórico-lógico, para determinar los diferentes enfoques y tendencias del PDE del Cálculo Diferencial. Método de análisis-síntesis, para la caracterización del objeto y campo de acción de la investigación, la elaboración del modelo y la metodología. Método de modelación sistémica estructural funcional, para la determinación de los componentes, funciones y relaciones del modelo de desarrollo conceptual procedimental en el Cálculo Diferencial. Cuestionario a profesores de Matemática, para fundamentar la necesidad e importancia del estudio de los fenómenos variacionales.

Observación a clases para caracterizar la actividad de los profesores y estudiantes. Prueba a estudiantes para comprobar el dominio en la solución de problemas matemáticos en el Cálculo Diferencial. Criterio de expertos, para la valoración teórica de los resultados científicos

principales (modelo y metodología). Pre-experimento pedagógico, para valorar la efectividad preliminar de la introducción de la estrategia en la práctica.

Se utilizaron métodos estadísticos, como la prueba no paramétrica de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon para muestras pequeñas. También, de la estadística descriptiva, se utilizan las medidas de tendencia central, tablas de distribución de frecuencias y el análisis porcentual, para el procesamiento e interpretación de los datos obtenidos en las encuestas, entrevistas y en el pre experimento.

Resultados

Para valorar los resultados del preexperimento se parte de una constatación inicial y una vez culminada la implementación de la estrategia propuesta, se aplican pruebas diagnósticas en diferentes formas. Los resultados de la triangulación de los instrumentos aplicados permiten constatar las transformaciones de los estudiantes en la solución de problemas matemáticos, según las dimensiones e indicadores seguidos. Los estudiantes, en sentido general, mostraron: - Habilidades para explorar, de forma flexible y significativa, la existencia y el significado de la variación en patrones variacionales, distinguiendo y argumentando, desde lo conceptual y lo procedimental, los elementos en la variación implícitos en el patrón estudiado. - Habilidad de trabajar con los fenómenos de variación y cambio, para determinar respecto a qué cambia lo que cambia en una situación dada, para establecer relaciones de cambio en situaciones dadas y la significación que ellos le dan al análisis conceptual en el desarrollo de lo procedimental. - Habilidad para abordar el análisis de situaciones procedimentales con el análisis conceptual de diversas estrategia variacional, como el análisis del comportamiento y variación de gráficas; la identificación de las cantidades que intervienen en una situación, analizando cuáles cambian y cuáles permanecen fijas, en la determinación de las relaciones de dependencia entre dos variables; establecimiento de la relación entre razón de cambio y cociente incremental, y conversión del registro verbal al registro gráfico.

En lo relacionado con sus valores y actitudes en el desempeño en el uso de los conceptos, los estudiantes mostraron: - Compromiso con el rigor matemático en la comprensión precisa de los conceptos. - Entusiasmo en la identificación de propiedades de los objetos matemáticos en las representaciones semióticas. - Valoran como positivo el uso de los diferentes registros de represen-

tación semiótica. - Muestran innovación al utilizar las herramientas tecnológicas para las representaciones semióticas. - Seguridad en los resultados obtenidos.

Desde lo cuantitativo: Se clasificaron 50 (72,5%) 98 estudiantes entre el nivel 2 y 3; 28% en el nivel 3; 43,5 en el nivel 2 y, en el nivel 1 se clasificaron 15 estudiantes (21,7%). Los resultados fueron obtenidos al contrastar las hipótesis: H0 (Las dos medias poblacionales son iguales. H1 Las dos medias son diferentes. Luego se puede asegurar que el 72,5% de los estudiantes se caracterizaron por la flexibilidad inductiva-deductiva en la argumentación de los procesos de variación y cambio, por la significatividad de su funcionalidad (nivel 2), y por la resignificación de los saberes matemáticos (nivel 3), lo que indica que la mayoría de los estudiantes tuvo una transformación cualitativamente superior.

De igual manera, se determinaron los aspectos en los que constituyen barreras durante el proceso de aplicación de la estrategia. - Las habilidades para explorar, de forma flexible y significativa, la existencia y el significado de la variación en patrones variacionales, distinguiendo y argumentando, desde lo conceptual y lo procedimental, los elementos en la variación implícitos en el patrón estudiado. - Los argumentos conceptuales y procedimentales que utilizan al establecer las relaciones entre los elementos que distinguen a la variación, expuestos en tablas, gráficas y otras formas de representación de una situación variacional representada por un fenómeno modelado matemáticamente. - Esto a la vez traía como consecuencia falta de compromiso de estos estudiantes en la realización a tiempo de actividades programadas. - Las habilidades y argumentos conceptuales que utilizan en todo el proceso resolutorio de problemas matemáticos que modelan fenómenos ingenieriles y/o de problemas ingenieriles donde se pueda develar el uso de los conocimientos matemáticos. - Se logró que los estudiantes abordaran el análisis de situaciones procedimentales con el análisis conceptual de diversas estrategias variacionales, como el análisis del comportamiento y variación de gráficas; la identificación de las cantidades que intervienen en una situación, analizando cuáles cambian y cuáles permanecen fijas; en la determinación de las relaciones de dependencia entre dos variables; establecimiento de la relación entre razón de cambio y cociente incremental, y conversión del registro verbal al registro gráfico..

Conclusiones

Los estudiantes de ingeniería tienen limitaciones en el desempeño para la solución de problemas matemáticos en el PEA del CD en una variable real, lo cual está dado por las insuficiencias en el tratamiento didáctico de los procesos de variación y cambio en la formación de conceptos a través de tareas contextualizadas, y en la comprensión de los procedimientos asociados a situaciones específicas de la práctica ingenieril, con una lógica dialéctica entre lo abstracto-concreto y el análisis-síntesis.

- En la fundamentación epistemológica del PEA del CD en una variable real en carreras de ingeniería, y en el estudio de sus enfoques y tendencias históricas, se evidencian las carencias epistemológicas del desarrollo conceptual-procedimental en dicho proceso que fundamentan la necesidad de caracterizarlo teóricamente para modelar su lógica didáctica, sus componentes e interrelaciones, así como de elaborar un instrumento práctico que facilite su implementación en los cursos de CD.
- En la dirección del proceso de desarrollo conceptual-procedimental en el PEA del CD en una variable real, para las carreras de ingeniería se requiere de una construcción lógica de significados en la comprensión de la variación y el cambio, develando en su secuenciación didáctica la relación dialéctica entre lo abstracto-concreto y análisis-síntesis, expresado en tareas que propician la flexibilidad, significación y resignificación de los saberes matemáticos.
- La contribución teórica que se propone, a través de un modelo didáctico, expresa las relaciones entre los procesos de reconocimiento y representación matemática de patrones variacionales del contexto ingenieril; de orientación procedimental en la conversión de registros de representación.

Referencias bibliográficas

- Almeida, L. y Palharini, B. (2012). The "Worlds of Mathematics" in Mathematical Modelling Activities. *Bolema*, 26(43), 907-934.
2. Alvarado, I. R., Vega, Z., Cepeda, M. L. y Del Bosque, A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148. Recuperado el 9 de julio de 2014, de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-alvarado-vegaetal.html>
 3. Álvarez, M. C. (2016). Formación-desarrollo de la competencia investigación experimental en la física para estudiantes de carreras de ingeniería. *Disertación doctoral no publicada*, Universidad de Camagüey, Cuba.
 4. Añorga-Morales, J. (2014). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. *VARONA*, (58), 19-31.
 5. Araujo, E. (2017). Abordaje didáctico de la comprensión de los problemas algebraicos en el nivel secundario de la República Dominicana. *Transformación*, 13 (3), 352-363.
 6. Arcavi, A. (1994). Symbol Sense: Informal Sense-Making in Formal Mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 14 (3), 24-35.
 7. Arcos, J. (2004). Rigor o entendimiento, un viejo dilema en la enseñanza de las matemáticas: el caso del cálculo infinitesimal. *Tiempo de educar*, 5(10), 77-110.
 8. Argote, I. y Jiménez, R. (2014). Matemáticas para la ingeniería de sistemas. *Ventana Informática*, 30 (1), 157-173. 110
 9. Arias, J., Villasís, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
 10. Arias, M. M. (1999). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Recuperado el 12 de octubre de 2005, de <http://www.robertexto.com>
 11. Arnon, I., Cottrill, J., Dubinsky, E., Oktaç, A., Fuentes, S. R., Trigueros, M. y Weller, K. (2014). The APOS Paradigm for Research and Curriculum Development. En *APOS Theory* (pp. 93-108). New York: Springer.
 12. Arrieta, J. y Díaz, L. (2015). Una perspectiva de la modelación desde la Socioepistemología. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 18(1), 19-48.

Universidades: contrastes en metodologías, actividades extracurriculares y apoyos institucionales

Alejandrina Miolán Cabrera
José Ignacio Tavera
Eufracia Cristina Jiménez

Objetivos y preguntas de investigación

General:

Contrastar las estrategias metodológicas, actividades extracurriculares y apoyos institucionales que se desarrollan en las universidades objeto de estudio.

Específicos:

- Identificar las principales estrategias metodológicas que se desarrollan en las universidades objeto de estudio.
- Identificar las actividades extracurriculares más frecuentemente mencionadas por los participantes de las diferentes universidades.
- Estimar la percepción diferencial de la adecuación de los apoyos institucionales ofrecidos a los estudiantes en las universidades objeto del estudio.

Resumen marco teórico

En la enseñanza de la educación superior se implementan estrategias metodológicas diversificadas que permiten al docente diseñar actividades con intencionalidad pedagógica, donde se pone de manifiesto el rendimiento académico de los estudiantes como resultado de la valoración numérica efectuada por los docentes. Algunas instituciones de educación superior brindan apoyo a los participantes en los diferentes programas de formación como, sistema de becas, incentivos, servicios complementarios, orientación y psicología, entre otros servicios que resultan interesantes para aquellos estudiantes que no cuentan con los ingresos económicos suficientes para costear su formación académica.

Autores como Martínez (2015), Duarte y Navarro (2014) establecen que, como servicio público de educación superior, la universidad está orientada a la investigación, la docencia, el estudio y la extensión, con

la finalidad de desarrollar los mecanismos necesarios para atender las necesidades sociales que puedan presentarse, en ese aspecto. Como una comunidad académica, la universidad está orientada a la formación y capacitación académica de sujetos en diferentes ámbitos de la vida, en lo social, cultural, científico y en lo tecnológico.

Para el desarrollo del perfil profesional docente se hace necesario asumir estrategias metodológicas que permitan trazar pautas que ayuden a dar dirección al proceso enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la organización progresiva e intencionada de lograr el desarrollo de competencias en el estudiantado. En este orden, Anijovich y Mora (2010), así como Cepeda (2013), plantean que a través de las estrategias metodológicas se logra orientar de manera efectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo claro el qué, por qué, para qué y el cómo del proceso, permitiendo favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento como razonar, resolver problemas y tomar decisiones.

En otro orden, lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes no se circunscribe a las actividades que se realicen dentro del contexto escolar, sino que existen otras actividades que van a complementar en estos sus experiencias de aprendizaje. Asimismo, Moriana, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo y Ruiz (2006), la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016), y Alcántara, Alcántara, Vara, Enardo y Duarte. (2017), establecen que las actividades extracurriculares favorecen la participación de forma activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje, el fortalecimiento de su vínculo con la comunidad, mejoran el nivel educativo, propician el desarrollo de competencias interpersonales, el pensamiento crítico y la madurez personal y social, aprenden a trabajar en equipos, a adquirir habilidades de liderazgo, a elevar su autoestima y sus aspiraciones profesionales futuras, además de que aumentan la motivación en el estudiantado universitario.

Otro aspecto a destacar según Figuera y Torrado (2013), es el apoyo institucional el cual es clave para el estudiantado, estimula el desarrollo académico, clarifica objetivos y demandas académicas; orienta sobre cómo conocer y adaptarse al contexto y, además, crea espacios para que el estudiante pueda ser un miembro activo de la comunidad universitaria. En este sentido, cuando el soporte económico que puede brindar la

familia no es suficiente para la integración social y académica del estudiante a la universidad puede existir un mayor riesgo de abandono de los estudios.

Método

Este estudio tiene una finalidad aplicada, sus datos fueron recogidos en el campo y su naturaleza es de tipo descriptiva y exploratoria, el diseño del estudio es correlacional. Fue considerada como variable independiente o explicativa la universidad de pertenencia del participante con 4 niveles (A, B, C y D). Las variables dependientes se detallan en el cuestionario anexo. Estas incluyeron Metodologías, Actividades Extracurriculares y Apoyos Institucionales, las cuales fueron medidas con escalas ordinales. Las Metodologías y Actividades Extracurriculares se midieron con estimaciones de frecuencia de ocurrencia. Los Apoyos Extracurriculares se midieron con estimaciones de adecuación. El instrumento de recolección de datos fue elaborado por los investigadores, tomando en cuenta los objetivos de la investigación, las variables y los indicadores que fundamentan el estudio. Para la validación del instrumento, se realizó un pilotaje con un grupo de estudiantes con características similares a la población objeto de estudio, con el propósito de determinar el grado de validez y confiabilidad de cada ítem formulado. Además, se dio a conocer a tres especialistas en metodología de investigación y al asesor de la investigación. Se tomaron en cuenta las observaciones de comprensión y análisis realizadas por estos y luego fue aplicado a la muestra objeto de estudio.

Muestra. Los participantes fueron un total de 377 estudiantes universitarios, seleccionados al azar en 4 universidades de Santiago: B, n = 57; C, n = 45; D, n = 87; y A, n = 188. Estas cantidades se determinaron con un método de afijación proporcional de acuerdo a la matrícula de cada universidad incluida. La edad de estos participantes estuvo entre 17 y 50 años con una media de 25 años. La mayoría de ellos era de sexo femenino (300) y tenían un tiempo promedio de 4 años estudiando su carrera. La mayoría (162) estudiaba la mención Secundaria, 123 la mención Primaria y 89 la mención Inicial.

Resultados

Al realizar la investigación "Universidades: Contrastes y Perspectivas", se ha podido identificar de acuerdo a las variables analizadas, que las metodologías utilizadas con mayor frecuencia según los encuestados fueron

trabajos/tareas, en primer lugar, presentaciones/exposiciones de estudiantes, en segundo lugar y, en tercer lugar, prácticas a través de las TIC.

Con relación a trabajos/tareas se estima de forma diferente en las universidades. Dentro de las metodologías presentadas como opciones a los encuestados se encuentran: exposiciones del docente, dictado/copiado, memorización, presentación y exposiciones de los estudiantes, discusiones, resolución de problemas/ejercicios en el aula, trabajos/tareas, debates, estudios de casos, prácticas a través de las TIC, prácticas pedagógicas, prácticas en laboratorios, prácticas en laboratorio de informática, trabajo dirigido o taller y juegos de roles/dramatizaciones. De estos los seleccionados con mayor frecuencia fueron los citados en el párrafo inicial de este acápite. La A se encuentra en el primer lugar en las estimaciones sobre las metodologías y en último lugar D. A partir de lo anterior, se concluye que la metodología que predomina en las universidades responde a métodos expositivos que distan de los enfoques que plantean que el alumno construya su propio conocimiento y desarrolle competencias que le permita desenvolverse con eficacia y eficiencia en su contexto, tanto personal como en lo laboral.

En lo referente a las actividades extracurriculares, se presentaron a los estudiantes las siguientes opciones, conciertos, talleres o seminarios, actividades deportivas, encuentros culturales, participación en clubes, comedor/alimentación, encuentros interuniversitarios, excursiones e intercambio en el extranjero. De estas las más mencionadas fueron talleres o seminarios, actividades deportivas y en tercer lugar comedor/alimentación.

En otro orden, en la variable Apoyos Institucionales se presentaron como opciones para los encuestados: orientación académica, psicología, deportes, enfermería, idiomas, informática y comunicaciones, biblioteca, comedor, alimentación, tutoría y transporte, de las cuales ocuparon los primeros lugares Biblioteca, Informática y Comunicaciones, Orientación Académica, Psicología y Enfermería.

En relación al servicio de biblioteca que ofrecen las universidades estudiadas, se reflejó que sigue siendo un recurso para el aprendizaje aprovechado por la comunidad educativa, a pesar de contar con otros medios de búsqueda de informaciones bibliográficas de manera virtuales. Con relación a los servicios de Psicología y

Orientación Académica como parte del apoyo institucional, en el C y D se encuentran en tercer y cuarto lugar respectivamente. En el caso de los servicios de enfermería obtuvo la mayor estimación A y el B muy baja. En este sentido, los servicios mejor valorados se encuentran biblioteca y de menor valoración Enfermería. A partir de estos planteamientos se hace necesario trazar planes de mejora para lograr eficientizar los servicios que se encuentran con las estimaciones más bajas. En el caso de los de Psicología y Orientación Académica las universidades D y C y Enfermería en B.

Conclusiones

La metodología que predomina en las universidades responde a métodos expositivos que distan de los enfoques que plantean que el alumno construya su propio conocimiento y desarrolle competencias que le permita desenvolverse con eficacia y eficiencia en su contexto, tanto personal como en lo laboral. En actividades extracurriculares, las más mencionadas fueron talleres o seminarios, actividades deportivas y en tercer lugar comedor/alimentación. Se hace necesario trazar planes de mejora para lograr eficientizar los servicios que se encuentran con las estimaciones más bajas. En el caso de los de Psicología y Orientación Académica en las universidades D y C y Enfermería en B.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Arvilla A., Palacio, L., y Arango C. (2011) El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. Vol. 8 Núm. 2. Colombia.
- Cepeda, J. (2013) Estrategia de enseñanza para el aprendizaje por competencia. México:
- 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.
- Figuera, P.; Torrado, M. (2013) El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad, *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 13 - n. 1. Barcelona España.

- Guzmán, A y Concepción, M. (2012) Orientaciones Didácticas para el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. República Dominicana: Amigo del hogar.
- Martínez, E. (2015) Las Misiones de la Universidad del siglo XXI. Madrid España: TELOS
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Madrid: OCDE
- Montes de Oca N., & Machado Ramírez E., (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488. Recuperado en 17 de agosto de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=es.
- Moriana J.; Alós F.; Alcalá R.; Pino M.; Herruzo J.; Ruiz R.; (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Enero-Abril, 35-46.
- Navarrete, S., Candia, R. Puchi, R. (2013) Calidad en la educación, Vol no.39 Santiago de Chile: Puchi, R., Moraga, A., Villagran, W. (2016) Modelo de seguimiento de la retención y el rendimiento de los estudiantes de pregrado de primer año en la universidad de la frontera, Chile: Escuela Politécnica Nacional.
- Suárez, N. -Montes y Luz B. Díaz-Subieta (2015) citando a Kim Wilcox, Ron Downey, Bill McGuire, Barbara Ballard y Herb Songer (1998) *Rev. Salud Pública*. 17 (2): 300-313, Centro de Extensión y Educación Continua, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: nsuarezm@unal.edu.co 2 Investigadora Independiente. Bogotá, Colombia.
- Torres H y Girón D (2009) Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. San José, Costa Rica.

Metodología para la formación de la competencia dominio de conceptos básicos del álgebra lineal en estudiantes de Educación Mención Matemáticas

Rosa María Almonte Batista

Objetivos y preguntas de investigación

Diseñar una metodología sustentada en un modelo didáctico, que favorezca la formación de los conceptos básicos del Álgebra Lineal en estudiantes que se forman como profesores de matemática.

Para el logro del objetivo planteado se realizaron 7 tareas científicas.

1. Fundamentación epistemológica del proceso docente-educativo del Álgebra Lineal en la Licenciatura en Educación, Mención Matemáticas.
2. Análisis histórico tendencial del proceso docente-educativo del Álgebra Lineal en la Licenciatura en Educación, Mención Matemáticas, en República Dominicana.
3. Fundamentación epistemológica del dominio de los conceptos básicos de Álgebra Lineal en estudiantes que se forman como profesores de Matemática.
4. Diagnóstico del estado inicial del dominio de los conceptos básicos de Álgebra Lineal en los estudiantes que se forman como profesores de Matemática en la Universidad Autónoma de Santo Domingo.
5. Elaboración del modelo de la formación de la competencia dominio de conceptos básicos de Álgebra Lineal en estudiantes que se forman como profesores de Matemática.
6. Diseño de los procedimientos constitutivos de una metodología para la formación de la competencia dominio de los conceptos básicos de Álgebra Lineal.
7. Valoración de los resultados (modelo y metodología), a través del método criterio de expertos y un pre-experimento pedagógico.

Resumen marco teórico

La formación de profesores de Matemática, exige la preparación de estos para la vida y la profesión, así se expresa en Sosa (2010) y MINERD (2014). Al profundizar en el programa de Álgebra Lineal en Educación Matemáticas y en los libros de textos sugeridos (UASD, 2002 y Hadley, 1977), se constata que no se ofrece tratamiento explícito a los contenidos objeto de trabajo en la Educación Media, ni a su influencia en la formación del ejercicio profesional, González, González, Tapia & Domínguez (2008). Según Sequeira (2009), las habilidades desarrolladas en la enseñanza del Álgebra Lineal en el futuro docente, se centran en el aprendizaje de algoritmos y procedimientos de cálculo; la resolución de problemas se emplea generalmente como elemento de control de lo aprendido. Lo que revela que al enseñar Álgebra Lineal requiere de una nueva orientación y dinamización (Reyes, 2014); Huertas, Juan, Steegmann (2012) y Velasco (2014), así lo confieman.

Otros autores defienden la necesidad del uso de TIC para facilitar su aprendizaje y mejorar la formación de conceptos (Guilleumas y Gil, 2010; ONE, 2015; UNESCO, 2008; Caligaris, Rodríguez y Laugero, 2013 y Damick, 2015). Con la aplicación de un diagnóstico se determinó el estado actual de la competencia dominio de conceptos básicos del Álgebra Lineal en estudiantes de educación en la UASD, donde se evidenció que los estudiantes:

- Tienen dificultad en el uso del lenguaje algebraico con sus convenciones y símbolos.
- Tienden a pensar en los conceptos de una forma simbólica, no entienden el significado de las definiciones y no pueden aplicarlas en situaciones simples.
- Se les dificulta conectar los conceptos ya aprendidos. Lo que lleva al planteamiento de la siguiente hipótesis: La implementación de una metodología, como concreción de un modelo didáctico, que relacione los subsistemas: representación cognitiva actitudinal de conceptos básicos algebraicos e instrumentación didáctico tecnológica del dominio de los conceptos algebraicos. Esto puede contribuir a la formación de la competencia dominio de los conceptos básicos del Álgebra Lineal en estudiantes de educación matemática.

Método

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron las siguientes técnicas y métodos: Método histórico-lógico, para determinar los diferentes enfoques y tendencias del PDE del Álgebra Lineal. Método de análisis-síntesis, para la caracterización del objeto y campo de acción de la investigación, la elaboración del modelo y la metodología. Método de modelación sistémica-estructural-funcional, para la determinación de los componentes, funciones y relaciones del modelo de formación de la competencia dominio de conceptos básicos del Álgebra Lineal.

Análisis documental, para valorar el estado inicial del dominio de conceptos básicos del Álgebra Lineal en estudiantes que se forman como profesores de Matemática. Cuestionario a profesores de Matemática, para fundamentar la necesidad e importancia de la formación de la competencia objeto de análisis. Observación a clases, para caracterizar la actividad de los profesores y estudiantes. Prueba a estudiantes para comprobar el nivel de dominio de los conceptos básicos del Álgebra Lineal en el PDE de la Licenciatura en Educación, Mención Matemáticas. Criterio de expertos, para la valoración teórica de los resultados científicos principales (modelo y metodología). Pre-experimento pedagógico, para valorar la efectividad preliminar de la introducción de la metodología en la práctica. Se utilizaron métodos estadísticos, como la prueba no paramétrica de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon para muestras pequeñas. También, de la estadística descriptiva, se utilizan las medidas de tendencia central, tablas de distribución de frecuencias y el análisis porcentual, para el procesamiento e interpretación de los datos obtenidos en las encuestas, entrevistas y en el pre experimento.

Resultados

Para valorar los resultados del preexperimento se parte de una constatación inicial y una vez culminada la implementación de la metodología propuesta, se aplican pruebas diagnósticas en diferentes formas. Los resultados de la triangulación de los instrumentos aplicados permiten constatar las transformaciones ocurridas en la formación de la competencia DCBAL, según las dimensiones e indicadores seguidos. Los estudiantes, en sentido general, mostraron en su desempeño que:

- Identifican las propiedades necesarias y suficientes del objeto matemático.
- Diferencian el concepto de su representación.

- Reconocen el objeto representado en diferentes registros semióticos y si el objeto matemático posee o no las propiedades necesarias y suficientes que lo definen.
- Formulan el concepto del objeto algebraico.
- Establecen justificaciones al realizar comparaciones de conceptos algebraicos.
- Utilizan situaciones cotidianas y no cotidianas que se explican con conceptos y sugieren la utilización del concepto en la solución de problema.

En lo relacionado con sus valores y actitudes en el desempeño en el uso de los conceptos, los estudiantes mostraron: - Compromiso con el rigor matemático en la comprensión precisa de los conceptos. - Entusiasmo en la identificación de propiedades de los objetos algebraicos en las representaciones semióticas. - Valoran como positivo el uso de los diferentes registros de representación semiótica. - Muestran innovación al utilizar las herramientas tecnológicas para las representaciones semióticas. - Seguridad en los resultados obtenidos. - Identificación con los conceptos relacionados con los conocimientos de la Educación Media y valoración de su nivel de desempeño en el uso del concepto en su formación universitaria y en la Educación Media.

Desde lo cuantitativo: El 69,7% de los estudiantes ascendió un nivel. De estos, el 62,5% a autónomo y el 35,5% a estratégico. Los resultados fueron obtenidos al contratar las hipótesis: H0 (hipótesis de nulidad): No hay diferencias significativas entre los puntajes relativos a la formación de la competencia DCBAL, antes y después de la aplicación del programa. H1 (hipótesis alternativa): Los puntajes relativos a la formación de la competencia DCBAL, antes y después de la aplicación del programa, sí difieren significativamente. Al realizar los cálculos correspondientes de forma manual se obtuvo que para $N= 18$ (cinco estudiantes se mantuvieron en el mismo nivel) el valor de $T= 9$ es menor que el valor que aparece en la tabla G de valores críticos para un nivel de significación de $\alpha=0,05$ para esta prueba, lo que permite rechazar H0 y aceptar H1. Por lo que se puede afirmar que los puntajes relativos a la formación de la competencia DCBAL, antes y después de aplicada la metodología, difieren significativamente.

De igual manera, se determinaron los aspectos en los que constituyen barreras durante el proceso de aplicación de la metodología: - La calidad de la conexión en el móvil y en las localidades donde viven algunos es-

tudiantes. - El desempeño de algunos estudiantes en el uso de la computadora y la realización de actividades particulares en la plataforma Edmodo (cargar documento, responder actividades online, instestar link, exportar actividades). - Esto a la vez traía como consecuencia falta de compromiso de estos estudiantes en la realización a tiempo de actividades programadas. - Disponibilidad de materiales virtuales con contenidos de Álgebra Lineal: Al momento de seleccionar buenos objetos virtuales de aprendizaje con contenidos de Álgebra Lineal disponibles en la web, ya que son escasos. - El cuidado que se debe tener al seleccionar material virtual disponible en la web, por lo relacionado con las leyes de la propiedad intelectual. - Para el docente el tiempo extra docencia que debe dedicar a la planificación, diseño y/o selección de actividades, tareas y objetos de aprendizaje virtuales.

Conclusiones

El proceso docente educativo del Álgebra Lineal se reconoce en ascenso por su rol en la formación integral de los educandos, aunque con carencias en la adaptación de sus propuestas de enseñanza y aprendizaje en función de las necesidades de los futuros docentes, en el empleo de los recursos didáctico-tecnológicos que dinamizan la interactividad en nuevos entornos de aprendizaje y en el trabajo con los conceptos, el tratamiento y conversión dentro de un mismo registro y la transferencia semiótica.

La caracterización del proceso docente educativo y de la formación de competencias develan limitaciones epistemológicas relacionadas con la insuficiente fundamentación teórica y metodológica de la formación de la competencia dominio de conceptos básicos del Álgebra Lineal (DCBAL), tanto en la precisión conceptual de dicha competencia, como en la descripción de su estructura, en los métodos empleados para su formación en los estudiantes que cursan la carrera como futuros docentes de Matemática. El diagnóstico corrobora las insuficiencias en la formación de los conceptos como reflejo de las limitaciones teóricas y metodológicas que orientan su tratamiento de forma integral, lo cual justifica la necesidad del tratamiento del DCBAL, como una competencia que pondera la elección adecuada de los registros de acuerdo a la actividad matemática, al uso de las tecnologías y su necesaria vinculación con su actuación profesional.

Se aprecia, no obstante, positiva disposición de los agentes formadores para mejorar las insuficiencias que existen al respecto. Se argumenta la elaboración de situaciones de aprendizaje por el docente, para que los estudiantes construyan tareas específicas relacionadas con su aprendizaje y la profesión, de modo protagónico y responsable.

La metodología constituye una vía para favorecer la formación de la competencia DCBAL, a partir de la propuesta de procedimientos que orientan al docente. Incluye cuatro fases y un conjunto de procederes metodológicos

Referencias bibliográficas

- Caligaris, M. G., Rodríguez, G. B. y Laugero, L. F. (2013). Los recursos tecnológicos en la enseñanza de las deformaciones de columnas y vigas. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 4, 63-73.
- Damick, J. (2015). *Implementing Technology in an Algebra Classroom*. Tesis de Maestría no publicada, University of New York, EE. UU.
- González, N., González, S., Tapia, L. y Dominguez, L. (2008). Dominio de los contenidos matemáticos y de las estrategias de enseñanza de los docentes que participan en el Diplomado Enseñanza de la Matemática para Docentes del Primer Ciclo del Nivel Básico. Intec-Fundacion Brugal, República Dominicana.
- Hadley, G. (1977). *Lineal Algebra*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Huertas, M., Juan, A. y Steegmann, C. (2012). E-Learning de las matemáticas en los institutos de educación secundaria de Cataluña: Un análisis factorial. *Revista sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*, 70, 21-34.
- MINERD. (2014). *Estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana. Oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera.
- ONE. (2015). *El acceso a las tecnologías de información y comunicación*. Santo Domingo: Oficina Nacional de Estadísticas.

- Reyes, C. (2014). Estrategia didáctica para la comprensión de los objetos del álgebra lineal en las carreras de ingeniería de la universidad de Camagüey. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Camagüey, Camagüey, Cuba.
- Sequeira, J. (2009). Segundo estudio regional comparativo y explicativo: Aportes para la enseñanza de las Matemáticas. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Sosa, F. (2010). El proceso docente educativo: Sus componentes. Argentina: Edición Lid Editor.
- UASD, E. (2002). Programa de Introducción al Álgebra Lineal. Santo Domingo: Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- UNESCO. (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Londres: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

El Proceso de enseñanza - aprendizaje de la matemática con enfoque ético, axiológico y humanista que potencie el trabajo independiente de los estudiantes de la carrera de Educación, Mención Matemática

Reina Altagracia Taveras

Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo de investigación es: elaborar una Estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática (PEAM), con un enfoque ético, axiológico y humanista, que potencie el trabajo independiente de los estudiantes de la carrera de Educación, Mención Matemática, para su futura labor en la escuela dominicana.

Preguntas científicas:

1. ¿Qué referentes teórico-metodológicos sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática con enfoque ético, axiológico y humanista potencia el trabajo independiente en los estudiantes de la carrera de Educación, Mención Matemática?
2. ¿Cuál es la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática y del trabajo independiente en los estudiantes de la carrera de Educación, Mención Matemática en la UASD, centro Nagua?
3. ¿Qué componentes de la Estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática con enfoque ético, axiológico y humanista potencian el trabajo independiente en los estudiantes de la carrera de Educación, Mención Matemática?
4. ¿Qué resultados de la aplicación de la Estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, con un enfoque ético, axiológico y humanista, potencian el trabajo independiente de los estudiantes de la carrera de Educación, Mención Matemática?

Resumen marco teórico

Ballester, S. (2015) considera que “La Didáctica de la Matemática es una ciencia pedagógica, cuyo objeto es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Matemática, que se opera en la transmisión y apropiación de los conocimientos, las habilidades, las capacidades matemáticas, las experiencias sociales, los modos de actuación, en el desarrollo de diversos aspectos afectivos, volitivos y conductuales (sentimientos, aspiraciones, gustos, anhelos, valores, actitudes, conductas, creencias) así como opiniones, principios, convicciones e ideales.” El enfoque ético, axiológico y humanista de la autora Chacón N. (2011), refiriéndose a los aportes del conocimiento sobre el lugar y papel de la moral y los valores morales como atributos de los seres humanos, presente en todo el proceso educativo están en la base de los fundamentos epistemológicos de la Pedagogía como Ciencia, otorgándole una mayor integralidad a la visión de la personalidad, así como de su proceso educativo.

Román, E. (2010), precisa que una de las vías para contribuir a la formación integral del estudiante como futuro profesional es el trabajo independiente para lo que resulta de vital importancia la forma de organizar el PEAM, que no siempre se aprovecha suficientemente en todas sus posibilidades. Con la aplicación de un diagnóstico se determinó el estado actual del PEAM: ù Empleo de métodos que propician el aprendizaje memorístico y reproductivo. ù El PEAM no centrado en el estudiante. ù Insuficiencias en los métodos que permiten la activación del pensamiento lógico-reflexivo y la significación axiológica de los conocimientos matemáticos. ù Carencias en el empleo del trabajo independiente y de vinculación de la Matemática con la vida. ù Insuficiencias en la trasmisión al estudiante de los modos de actuación. ù Uso limitado de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el PEAM, lo que lleva a las preguntas científicas antes mencionadas.

Método

En esta investigación se asume el enfoque dialéctico materialista del conocimiento científico, en el que se concibe la interacción de los métodos en los niveles empírico y teórico en el cumplimiento de los objetivos y tareas científicas. Histórico-lógico, que posibilita el estudio de la evolución histórica del objeto en sus momentos esenciales. Analítico-sintético, permite el estudio de

los fundamentos teóricos del PEAM, visto en sus partes fundamentales, descubriendo sus esencias para llegar a una integración sintética de estos conocimientos.

Inductivo-deductivo, en el estudio de la literatura y de investigaciones precedentes que permiten llegar a ciertas generalizaciones deductivas sobre PEAM con enfoque ético, axiológico y humanista que propicie el trabajo independiente. Sistémico, permite aplicar el enfoque de sistema en la coherencia interna del diseño de la investigación, así como en la integración armónica de los resultados teóricos y prácticos expresados en la elaboración de los componentes que requiere la estrategia didáctica de PEAM con enfoque ético, axiológico y humanista para propiciar el trabajo independiente en los estudiantes.

Observación, se emplea desde la conformación de la situación problémica que abre paso a la contradicción y al problema científico de esta investigación, así como en el proceso de obtención de datos e informaciones. Encuesta, permite obtener la información personal de docentes y estudiantes sobre el objeto. Estudio de fuente documental, la revisión de documentos programáticos y normativos sobre el PEAM, aporta datos e informaciones necesarias para el diagnóstico. Entrevista, posibilita obtener información en la exploración sobre las problemáticas que presenta el objeto de estudio, en el momento inicial de la investigación. Consulta a especialista, para obtener criterios valorativos de docentes con experiencia y preparación en el tema, para valorar la viabilidad de la estrategia didáctica propuesta. Métodos matemáticos, frecuencia relativa y absoluta, cálculo porcentual.

Resultados

En este estudio se realizó la determinación de las dimensiones e indicadores derivados de la definición sobre el PEAM con enfoque ético, axiológico y humanista, que potencie el trabajo independiente, el que se corresponde con el objeto del diseño. Las dimensiones e indicadores determinados son: Motivación-regulación moral, Significatividad lógica-reflexiva del contenido matemático, Significación axiológica-valorativa en la vinculación de los contenidos matemáticos en práctica para la vida cotidiana.

En las encuestas antes de la aplicación de la estrategia; la triangulación de los resultados obtenidos en las encuestas a docentes y estudiantes, se aprecia que entre los profesores y los estudiantes se da una tendencia

diametralmente opuesta, los docentes tienen mayores por ciento en la frecuencia de Siempre y Casi siempre, mientras que los estudiantes concentran los mayores por cientos en la frecuencia de A veces y Nunca, lo cual evidencia la contradicción en el proceso de enseñanza -aprendizaje entre las posiciones que asumen los docentes y los estudiantes al considerar los primeros que cumplen con las dimensiones PEAM con un enfoque ético, axiológico y humanista para el desarrollo de trabajo independiente, mientras que, los estudiantes entienden que en su aprendizaje no se desarrollan las acciones educativas que comprenden las dimensiones exploradas. Los resultados obtenidos en la encuesta a estudiantes posterior a la aplicación de la Estrategia Didáctica, según el cuadro resumen, se aprecia que el 65.4% de los estudiantes contestaron en la dimensión Motivación-regulación moral en la frecuencia de Siempre y 27.7 en la frecuencia de Casi Siempre, donde se evidencia que en su gran mayoría los estudiantes corroboran el hecho de que con la aplicación de la Estrategia didáctica se estimula el interés por el contenido matemático, se potencia la disposición para la solución de tareas de forma independiente, se buscan diferentes alternativas para la solución de las tareas y se distribuyen las tareas según las necesidades e intereses cognoscitivos de los estudiantes, empleando métodos participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, por lo que se propicia la Motivación y la regulación moral en su aprendizaje.

En lo relacionado a la Significatividad lógico-reflexiva, concentran los mayores por cientos en la frecuencia de Siempre 58% y en la frecuencia de Casi Siempre 34.6%. Estas respuestas muestran que la gran mayoría de los estudiantes, testifican el hecho de que el docente explica y demuestra el contenido matemático en la clase, despliega la lógica - reflexiva del pensamiento matemático en cada contenido, da la base orientadora para que realicen el trabajo independiente en clase o extra clase, los estudiantes crean su propia estrategia de trabajo independiente. Los estudiantes encuestados reflexionan sobre los procedimientos a seguir en la solución de la tarea y valoran su propio proceso del aprendizaje.

Continuando con la interpretación y análisis de los resultados sobre la dimensión Significación axiológica - valorativa de los contenidos matemáticos vinculados a

la práctica de la vida cotidiana, el instrumento aplicado arrojó que: se concentraron los mayores porcentajes, en la frecuencia de Siempre 57% y Casi Siempre 33.8 % evidenciándose que con la aplicación de esta Estrategia Didáctica se desarrolla el nivel de aplicación de los contenidos matemáticos, además del nivel creativo en las diferentes manifestaciones de la vida cotidiana, usando medios de enseñanza de acuerdo a los objetivos propuestos y a los intereses de los estudiantes como principal actor del proceso de enseñanza–aprendizaje de la Matemática, dado su papel activo, el cual participa activamente de forma individual, colaborativa y en equipo en el trabajo independiente.

Conclusiones

En la sistematización de los fundamentos teóricos–metodológicos, el estudio panorámico de los modelos pedagógicos que han influenciado en el PEAM, permitió identificar desde una perspectiva histórica las principales características que han marcado las prácticas educativas en cada época, asumiendo el enfoque ético, axiológico y humanista desde una perspectiva dialéctico-materialista y multidisciplinaria, articulado con el enfoque histórico-cultural, que le aportan una visión integradora a la formación de los estudiantes. La caracterización de la situación actual del PEAM, con la aplicación del análisis documental en la revisión de los documentos normativos y de los programas de Matemática que se aplican, así como las encuestas realizadas a los estudiantes y docentes del grupo de estudio seleccionado, posibilitó elaborar un diagnóstico en el cual se revelan las carencias e insuficiencias que se advierten en el objeto investigado. La elaboración de la Estrategia didáctica, se sustenta en los requerimientos metodológicos para su empleo como exigencias didácticas, los objetivos general y específicos de las etapas y sus acciones correspondientes, así como la evaluación sistemática de la misma, componentes que le dan un carácter integrador, coherente, intencionada y sistémica, que supera la visión y práctica de una enseñanza–aprendizaje de la Matemática tradicionalista predominantemente conductista, por otra que se concibe como un proceso, con el rol protagónico del estudiante.

La valoración de los resultados que se obtienen con la aplicación de la Estrategia Didáctica, evidencian la pertinencia y viabilidad de la misma, expresado en las exposiciones de los proyectos de los estudiantes en la Feria científica a partir del programa de Matemática, de Geometría y de Trigonometría; así como en los criterios recogidos en el de satisfacción de los talleres

de preparación de los docentes y en la consulta a los especialistas, los que en general hacen una valoración positiva de la estrategia elaborada.

Referencias bibliográficas

- Addine, F. (2004). *Didáctica. Teoría y práctica* (compilación). La Habana: Editorial
- Pueblo y Educación Ballester, S. et. al (2015). *Didáctica de la matemática*. La Habana: Editorial
- Pueblo y Educación Chacón, N (2011). *Enfoque ético, axiológico y humanista aplicado a la educación. Tesis de Doctorado, Revista Varona, La Habana, Cuba.*
- Educación 2030 (2017). *Declaración de Buenos Aires Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, República Argentina* es.unesco.org/sdgs.
- España García, M. et.al (2015). *Bases teóricas que sustentan el trabajo independiente en la educación media superior. Revista humanidades Medicas. Cuba*
- González, N. (2004). *Sistema de formación continua en República Dominicana. Seminario internacional sobre el sistema de Educación continua. INAFOCAN. Santo Domingo, República Dominicana*
- Navarro, Z. (2011). *Concreción de una metodología para el desarrollo del trabajo independiente con enfoque profesional investigativo en la formación de profesores de la ETP. CD-ROM Resultados de Ciencia en la Educación Camagüeyana. Pedagogía, 2011. Camagüey. Cuba*
- Rasero, R, (2017) *Concepción Pedagógica Para la Educación en Valores en el primer ciclo del nivel primario en la escuela República Dominicana. República Dominicana.*
- Román, E. (2010). *Evolución histórica del concepto de trabajo independiente, Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, Cuba*
- Sigarreta, J. Torres, J. (2003) *Utilización De Los Problemas Matemáticos En La Formación De Valores. Revista EMA*

Educación inclusiva en dos instituciones educativas de Santiago

Milerdín Sosa Martínez

Objetivos y preguntas de investigación

- ✓ Determinar si en Dos Instituciones Educativas Dominicanas de Santiago se promueve una educación inclusiva.
- ✓ Conocer cuáles son los conocimientos y destrezas que tienen los maestros en el desarrollo de una educación inclusiva permanente.
- ✓ Confirmar el modelo de escuelas inclusivas con la realidad de Dos Instituciones Educativas Dominicanas. Es prudente e interesante conocer si existiría alguna diferencia entre el modelo de una educación con las praxis educativas que realizan las escuelas y cómo los miembros del cuerpo educativo desde una sociedad educativa diversa trabajan para promover una educación inclusiva.

Resumen marco teórico

La educación inclusiva está relacionada con el proceso de análisis constante de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar mediante decisiones sostenidas de perfeccionamientos e innovaciones escolares los obstáculos de distintas índoles que restringen la asistencia, el aprendizaje y la participación activa de los alumnos en los centros educativos, con un principal énfasis en aquellos que son más vulnerables. (MECD, 2012).

La UNESCO (citado por Sarrionandía, 2017, p.28), señala: el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

La educación inclusiva pretende que las diferencias diversas sean valoradas como vínculos positivos que sostiene una oportunidad para la comunidad escolar y la sociedad de excluir las barreras que han creado desigualdad, discriminación y la exclusión. (Durán, 2009) La verdad es que las diferencias individuales y culturales es lo que han logrado crear grandes proyectos.

Edgar Morín (2001), señala que “el tesoro de la humanidad está en su diversidad creativa, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora”.

La inclusión se opone rotundamente a cualquier forma de exclusión, razonamientos y excusas que apruebe la separación, siendo este un compromiso de los fines y valores de la educación y un reflejo de la sociedad en que se desea vivir, que defienda los derechos educativos. (Uzcátegui Montes, Cabrera de los Santos Finalé, & Lami, 2012)

“La Inclusión Educativa responde a la garantía del derecho a una educación de calidad, a través del acceso, permanencia, aprendizaje y culminación, de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades; reconociendo a la diversidad, en condiciones de buen trato integral y en ambientes educativos que propicien el buen vivir”. (Ministerio de Educación, s.f)

La inclusión educativa solicita la revisión del Proyecto Educativo de Centro, de las adaptaciones curriculares realizadas, metodologías de prácticas inclusiva y de aprendizaje, modo de organización de la clase y del centro, las relaciones de poder entre los participantes del currículo oculto que implementa los educadores, que en ocasiones manifiesta sutiles mecanismos de exclusión (Ávila Cañadas, Díez Arcos, & Calatayud Salom, 2007).

“La educación inclusiva es mucho más que una cuestión editorial; es el reconocimiento de que la exclusión y la inclusión se refieren a personas reales de las que no se puede prescindir”. (Slee, 2011)

Método

Los métodos primarios de este proyecto son la observación y la entrevista semi-estructurada. La guía de observación es de elaboración propia y tiene seis indicadores de logros: (1) interacción entre alumnos – maestro (escucha atenta del educador a las opiniones de los alumnos y participación activa de los alumnos), (2) actividades de enseñanza aprendizaje (adaptadas a la zona de desarrollo óptimo), (3) estrategias de enseñanza aprendizaje (diversas atiende a distintas inteligencias múltiples), (4) ambientación del aula, (5) cuerpo educativo (realización de proyectos comunes atención a la diversidad entre maestros, directo y departamento de orientación), y (6) mobiliario, espacio e infraestructura.

Los niveles de logros están determinados en: deficiente, bueno, muy bueno y excelente. Se realizó una guía de entrevista dedicada a los maestros para saber qué pensaban sobre la educación inclusiva, nivel de dominio que tenían sobre el tema, su aplicación y sus propuestas de mejorar para su implementación. La guía cuenta con diez preguntas abiertas, también busca recolectar datos sobre las acciones inclusivas realizadas por la escuela. Cinco de las preguntas guías tienen alrededor de una o más sub cuestionantes. Participantes. Los participantes de este proyecto de investigación residen en Santiago, República Dominicana, perteneciente a la zona urbana de esta provincia. La muestra escogida para este proyecto son ocho maestros del Nivel Primario del Segundo Ciclo, de 5to grado de dos Centros.

Resultados

La gran mayoría de los participantes indicó que educación inclusiva es la aceptación de niños con diferentes necesidades específicas y una minoría de los docentes destacaba que se incluya todos los que tienen deseo de estudiar y que sea una educación justa para todos. La gran mayoría indicó que la educación inclusiva se refiere a incluir a niños con diferentes necesidades específicas y dos individuos que es incluir a todos, mientras que la gran mayoría expresó que la integración se define de una de las siguientes formas: aceptación y respeto a las diferentes necesidades, concentración en una o varias personas que presenten una necesidad de apoyo, sin importar sus condiciones y ente con discapacidades, ya sea motora, visuales u otra. Una persona en cambio dijo que se puede integrar, pero no siempre incluir y otra que no existe diferencia entre los términos. La gran mayoría de los participantes afirmó que han trabajado con estudiantes con necesidades educativas específicas. En cambio, los que no han trabajado con necesidades educativas específicas señalaron que trabajarían con los que presentan necesidad auditiva, se trabaja con imágenes; los que tienen visual, se les trabaja con el audio y lo cognitivo se trabaja con la familia, en orientación y la maestra.

La gran mayoría afirmó que no ha recibido capacitación, mientras que una minoría afirmó que fueron partícipes de una asignatura sobre atención a la diversidad. Uno de los participantes añadió que aparte de la asignatura participó en charlas y conversatorios vinculados a la diversidad estudiantil. Otro en cambio, dijo que en un momento de la asignatura visitaron a centros educativos especiales para ver algunas condiciones, mientras

que un educador expresó que abordaron algunas estrategias de trabajo ante las necesidades. Todos los participantes dijeron que no están capacitados para una educación inclusiva, incluso, uno indicó que hace lo que se puede y otro, que hace un esfuerzo para implementar la inclusión. El mobiliario de los centros educativos no está acorde; unos añadieron, porque no ofrece confort y atención a la diversidad, sólo un participante dijo que lo veía bien, porque está adaptado para el grado, mientras que otro expresó que dependía de la situación que se presentará.

En cuanto a la infraestructura, uno de los participantes afirmó que en el centro hay una buena infraestructura porque permite movilizar estudiantes con discapacidad con facilidad mientras que los demás indicaron que no, incluso algunos declararon que falta: vía de acceso, salida de emergencia, adecuar los baños, rampa de acceso, como varias del país que no se construyen pensando en esas personas y unas áreas para el reposo o para tratamiento necesitado. En los materiales y el espacio hicieron referencia a la dificultad de contar con los recursos adecuados para cada necesidad, estructura y mobiliario no adecuado y este último su disponibilidad.

En el tópico de la familia, precisaron que los padres no participan, que lo mandan por mandarlo, los padres lo ven una carga; los niños y las niñas se sienten abandonados ni le dan importancia a la inclusión. La mitad de los participantes dijeron que, la escuela sí asume una educación inclusiva y los demás dijeron que sí, pero indicaron cosas como: faltan elementos; por un lado, lo hacen y por otro no y que algunos casos lo hacen: niños con dificultad del habla, de aprendizaje y de visión. Y uno solo de los participantes expresó que no sabe si lo están haciendo bien o mal, pero lo asumen.

Conclusiones

La presente investigación se realizó con el objetivo de determinar si en Dos Instituciones Educativas Dominicanas de Santiago se promueve e implementa una educación inclusiva. De manera específica, se proponía conocer cuáles son los conocimientos y destrezas que tienen los maestros en el desarrollo de una educación inclusiva permanente y confirmar el modelo de escuelas inclusivas. En las entrevistas muchos de los participantes afirman reconocer los términos relacionados con la educación inclusiva, pero en las acciones y algunas de sus conceptualizaciones se denota lo contrario, porque lo asocian con la aceptación de niños con necesidades educativas específicas. Otro

hallazgo fue que a pesar de que algunos enumeran varias necesidades educativas específicas que existen y mencionan las que han trabajado no conocen a cabalidad sus implicaciones y las estrategias oportunas para ayudar a los niños que presentan esta condición. Los que no han trabajado con niños con ninguna necesidad exponen necesidades específicas y modos de trabajo que en realidad no le brinda unas respuestas acabadas a todos las necesidades o síntomas que tengan mediante las intervenciones o estrategias que proponen. Además, todos los docentes afirmaron que no estaban capacitados para atender niños con diferentes condiciones y que no han recibido una capacitación en Atención a la diversidad. Una minoría en cambio, dijo que sí la había recibido, pero que los temas debían ser trabajados con mayor veracidad. Todos estos acordaron en que era necesaria una capacitación. En el recorrido realizado por los centros y las opiniones de casi todos los participantes indicaron que el mobiliario e infraestructura no está acorde para atender a la diversidad estudiantil. En docentes inclusivos, hubo varias discrepancias en las respuestas a las entrevistas y observaciones porque una parte afirmaba que sus compañeros asumían una educación inclusiva indicando razones, mientras que otros afirmaban que no por acciones de carácter exclusivo que se daban por no estar preparados para atender a la diversidad.

En el recorrido por el centro y las observaciones de clases se evidenció que profesores en específicos utilizan el aprendizaje basado en preguntas y respuestas, actitud dictatorial, el sarcasmo en clase y protagonismo pasivo para los estudiantes, mientras que otros se esforzaban por implementar actividades diversas, clima de confianza y respeto y protagonismo a los educandos.

En los aportes de una educación inclusiva los participantes concordaron que permite un desarrollo personal y social de la cultura y maestros más capacitados para atender la diversidad estudiantil. En la inclusión en las escuelas, había indicadores inclusivos cumplidos, pero se expusieron en las observaciones y las respuestas de los entrevistados mecanismos de exclusión. Las Instituciones carecen de filosofías, principios, proyectos y monitoreos inclusivos. Las barreras que han encontrado, según algunos de los participantes, son: la poca participación de la familia, la falta de concientización de los estudiantes, los materiales y espacio físico, no tener una capacitación, no tener un auxiliar de aula, los compañeros de trabajo y el disponer de un currículum que no es inclusivo.

Las actitudes y prácticas educativas revelan que los maestros y las Instituciones que fueron participantes de este proyecto de investigación tienen dificultad para implementar una educación inclusiva porque carecen de filosofías, principios, metodologías, aceptación de una educación para todos, mobiliarios, infraestructuras y recursos, proyectos y monitoreos inclusivos.

A partir de lo expuesto, se recomienda seguir realizando investigaciones en este campo como una muestra más extensa o con una muestra probabilística, estudios de casos de los estudiantes que tienen discapacidades sobre qué ha pasado, seguimiento o accionar que han tenido y con la utilización de otros instrumentos de recolección de datos. Para finalizar, se les recomienda al Ministerio de Educación que capacite personal que sea necesario para asistir a las escuelas que tengan niños con y sin Necesidades Educativas Específicas, que le faciliten los recursos humanos y materiales, documentos necesarios sobre los parámetros inclusivos y necesidades que existen implicaciones, estrategias y metodologías necesarias para su intervención. A las escuelas que tomen en cuenta estos hallazgos para realizar cambios oportunos para el desarrollo de Educación Inclusiva en sus centros. Asimismo, que realicen diálogos, capacitaciones, propósitos, adaptaciones, indicadores y acciones inclusivas constante. Es prudente que otros investigadores sigan indagando en las acciones inclusivas realizadas en las escuelas por el personal educativo que los conforman.

Referencias bibliográficas

- Ávila Durán, A. & Esquivel Cordero, V. (2009). Educación Inclusiva en Nuestras Aulas. Vol.37. San José, Costa Rica: EDITORAMA S.A.
- Arias Silva, J., Cárdenas Roa, C., & Estupiñán Tarapuez, F. (2005). Aprendizaje Cooperativo. Bogotá: Editora Guadalupe.
- Aznar, A., & González Castañón, D. (2008). ¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. (2014). Cinco Mensajes Clave para la Educación Inclusiva. De la Teoría a la Práctica. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva

- Andrés Rubia, Fernando. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Revista Forum Aragón*, 10,47-52.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ra ed.).
- FUHEM & OEI. CACATÚ. (2017). *Programa de Formación en Neuroética* (1era ed.). RH Amarillo.
- Cárdenas Sánchez, J., & Timón Benítez, L. (2010). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. *Propuestas Educativas para el desarrollo en el Marco Escolar*. España: Wanceulen. Congreso Nacional (30 de junio del 2000). Consejo Nacional de Discapacidad (CONADIS).
- Ley 42-2000 Sobre La Discapacidad en República Dominicana. [Ley 42-2000]. Recuperado de: [www.educando.edu.do/index.php/download_file/3010/116584/Consortio_de_Educacion_Inclusiva_\(s.f\).Centros_educativos_inclusivos](http://www.educando.edu.do/index.php/download_file/3010/116584/Consortio_de_Educacion_Inclusiva_(s.f).Centros_educativos_inclusivos). Recuperado de: <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/centros-escolares-inclusivos/>
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., Pino Juste, M., & Vázquez Varela, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Scielo*, 28 (2). Recuperado de: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200003&lang=pt
- Dueñas Buey, M. L. (2010). EDUCACION INCLUSIVA. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2). Recuperado el 26 de 05 de 2018, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>
- Foro Educativo & Ministerio de Educación. (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*. Lima, Perú: Salve theChildren y Generalitat Valenciana.
- Elena Martín et al. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- El Congreso Nacional. (29 de junio de 2000). Ley No. 5-13 sobre Discapacidad en la República Dominicana.
- De Jesús Domínguez, J. (1887). *La autonomía administrativa en Puerto Rico*. [Ley No. 5-13]. Recuperado de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/sam2014/warehouse/2014/06/Ley-No.-5-13.pdf>
- El Congreso Nacional. (7 DE Agosto del 2003). *Código para el Sistema de Protección y de los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes*. [Ley 136-03]. Recuperado de: <https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-6.pdf>
- El Nacional. (4 diciembre, 2012). MINERD inaugura Centro de Recursos para Atención a la Diversidad. *Periódico El Nacional*. Recuperado de <http://elnacional.com.do/minerd-inaugura-centro-de-recursos-para-atencion-a-la-diversidad/>
- EuskoJaurlaritz. (2012). *Estratégico de Atención a la Diversidad en el Marco de Escuela Inclusiva*. Vasco, España: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Fernández, P. (19 de agosto del 2017). Educación Inclusiva: De la teoría a la realidad. *Hoy digital*. Recuperado de: <http://hoy.com.do/educacion-inclusiva-de-la-teoria-a-la-realidad/>
- Fernández, P. (13 de Agosto de 2017). Educación Inclusiva en la Diversidad. *Hoy digital*. Recuperado de: <http://hoy.com.do/educacion-inclusiva-en-la-diversidad/>
- Fernández Batanero, J., & Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Estudio de casos*. *Scielo*, 35 (142). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400003&lang=pt
- Fundación Cadah. (s.f.). El papel de la escuela en el TDAH. Recuperado el 24 de 05 de 2018, de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/el-papel-de-la-escuela-en-el-tdah.html>
- García Llama, J. (2009). Aulas Inclusivas. *Revista de Dialnet*. [89] Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912295.pdf>
- Glatzel, G. (2017). Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2) Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/274/300>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M., & Sanhuesa Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Scielo*, 10. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
- Grzona, M. (2014). La Accesibilidad Educativa en las Aulas inclusivas. una Mirada Didáctica. *Revista Investigación y Postgrado*, 29(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281007>
- Gómez Montes, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Revista Dialnet*, 28, pp 199 214. Recuperado de : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1370936.pdf>
- Echeita, G. (s.f.). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones* (2 ed.). Madrid, España: NARCEA, S.A.

- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid, España: Narcea.
- Escudero Muñoz J. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*.
- Naullibres, G., R (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. Recuperado el 03 de 04 de 2018, de *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Gómez Gómez, M., & Arguelles Rasquín, G. (2017). *Aulas de transición, con el modelo Pentacididad en el centro educativo Iñigo Aritz de Alsua*. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2). Recuperado de:
- Hernández Palacios, H. (2001). *El Arte de Ser Maestro* (5ta ed.). México: EDAMEX.
- López Vélez, A. (2018). *La Escuela Inclusiva. El derecho a la Equidad y a la Excelencia Educativa*. País Vasco, España: Universidad del País Vasco.
- López, N. (28 de noviembre 2017). *¿Qué es un aula inclusiva en educación?* CEAC. Recuperado de: <https://www.ceac.es/blog/que-es-un-aula-inclusiva-en-educacion>
- Llamazares de Prado, J., Arias Gago, A, & Melcon Álvarez, M. (2017). *Revisión teórica de la discapacidad visual, estudio sobre la importancia de la creatividad en la educación*. Scielo, 13 (2). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322017000200106&lang=pt
- Mayo, L., Cueto, S., & Arregui, P. (2015). *CNE Opina Políticas de Inclusión*. Lima - Perú: OFIS IMPRESSER SAC.
- Macarulla, I., & Margarida Saiz. (2009). *Buenas prácticas de escuelas inclusivas. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- MECD (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado el 22 de 04 de 2018, de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_1/mo1_definir_la_inclusion.htm
- Marchesi, Á., Tedesco, J., & Coll, C. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. España: Fundación Santillana y OEI.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Editorial Paidós
- Ibérica MINERDF & UNICEF. (s.f.). *El MINERD y UNICEF trabajan para lograr una inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en escuelas regulares*. Recuperado el 25 de Mayo de 2018, de <https://www.metrorrd.do/do/noticias/2016/04/13/hablemos-inclusion-escuelas-rd.html>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Educación Especializada e Inclusiva*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Ministerio de Educación (13/04/2016). *Inauguran Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad en La Vega*. Ministerio de Educación República Dominicana. Recuperado de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/inauguran-centro-de-recursos-para-la-atencion-a-la-diversidad-en-la-vega>
- Moltó, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: Enfoques metodológico y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid, España: Pearson Educación
- Plan LEA. (02 de Julio del 2013). *Educación Inclusiva: el desafío de la diversidad. No hay Calidad sin Equidad. No hay Equidad sin Atención a la Diversidad*. Listín Diario. Recuperado de: <https://listindiario.com/plan-lea/2013/7/1/282854/Educacion-Inclusiva-el-desafio-de-la-diversidad>
- Pérez Jiménez, M. (2017). *Manual Funcionamiento Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad*. Educando. Obtenido de http://www.educando.edu.do/files/9813/2309/1056/manual_funcionamiento_centros_recursos_atencion_diversidad.pdf
- Pizarro, J. (2009). *La Escuela que Queremos: Por una Calidad de la Educación Básica al Alcance del Docente* (Vol. 37). San José, Costa Rica: EDITORAMA.
- Richmond González, M. (2009). *El Camino de la Inclusión de Personas con Necesidades Educativas Especiales en Costa Rica: Aportes para la Discusión*. *Revista Educación*, 33(2). Recuperado por: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058006.pdf>
- Rossi, M., & Allevato, C. (2008). *Los principios que orientan nuestras prácticas: desafíos y dilemas*. Santo Domingo, R.D: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Sarto Martín, M., & Venegas Renauld, M. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca (España). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Santalla Pérez, I. (diciembre de 2017). *Herramientas para la inclusión: de la educación a la*. *Revista de Educación Inclusiva*. Recuperado, el 08 de 05 de 2018, de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/307/295>

- Sánchez Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Ediciones aljibe.
- Sarrionandía, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2). Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Sarrionandía, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277270234_La_educacion_inclusiva_como_derecho_Marco_de_referencia_y_pautas_de_accion_para_el_desarrollo_de_una_revolucion_pendiente1
- Sánchez Tovar, L. (2009). Fundamentos de la Educación Rural venezolana y del área de atención de dificultades de aprendizaje. En el marco de la acción pedagógica integral. Revista de investigación 33(68). Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000300007&lang=pt
- Stainback, S., & Stainback, W. Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo (4ta ed.). Madrid: NARCEA.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (1997). Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. [Ley No. 66-97]. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Secretaría de Estado de Educación. Dirección de Educación Especial. (2003). Orden Departamental No. 24-2003 que Establece las Directrices Nacionales para la Educación Inclusiva. [No.24-2003] Recuperado de: http://www.educando.edu.do/files/1213/9964/3870/Orden_Departamental_24-2003.pdf
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (2008). Orden Departamental No.03-2008 que Modifica las Directrices Nacionales para la Educación Inclusiva, Establecidas Mediante la Orden Departamental 24-2003. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Secretaría de Estado de Educación Dirección de Educación Especial (2008). Orden Departamental No 04-2008, que Autoriza Cambios en la Organización de los Centros de Educación Especial y Modifica la Orden Departamental 18-2001. [Orden Departamental No 04-2008]. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5COrden%20Dep.%20%2004-2008%20%20Educaci%C3%B3n%20Especial.pdf>
- Slee, R. (2011). La Escuela Extraordinarias Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Schunk H., D. (2012). Teorías del aprendizaje Una perspectiva educativa. México: Pearson Educación.
- Toro Arango, J., & Rojas M. (2005). La educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- UOC (2009). Estimulación cognitiva. Barcelona, España: Eureka Media, SL.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para todos cumplir todos nuestros Compromisos Comunes. Francia.
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Incheon, Corea.
- Uzcátegui Montes, K., Cabrera de los Santos Finalé, B., & Lami, P. (2012). La educación inclusiva: una vía para la integración. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 8(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67923973009>
- Villodres, L. M. (9 de Julio de 2010). La Atención a la Diversidad en Educación Primaria. Revista: Tema para la Educación[2] . Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7346.pdf>
- Tupper, R. (2018). Mi derecho a educación. Publicado en Metrord. Recuperado de: <https://www.metrord.do/do/laverdadverdad/2018/05/08/laverdadverdad-derecho-educacion.html>

Aplicación de una guía didáctica para la capacitación de los docentes de Educación Física en nutrición y salud. Licey al Medio, Distrito Educativo 08-03 de Santiago de los Caballeros, abril-septiembre del Año 2017

Jeyson Julio Peña Polanco

Objetivos y preguntas de investigación

Elaborar una guía didáctica que se pueda aplicar con eficiencia para contribuir con la capacitación de los docentes de Educación Física del nivel secundario, que laboren en nutrición aplicada al deporte escolar, en el Distrito educativo 08-03 de Santiago.

Determinar el nivel de conocimiento en las diversas áreas de las alimentaciones en las diferentes actividades físicas que poseen los docentes en nutrición aplicada al deporte escolar. Establecer en la guía didáctica los conceptos y técnicas a fines a cada uno de los requisitos nutricionales a partir de la elaboración de catálogos y fascículos en los que se establezcan las cantidades de calorías para la diversificación alimenticia.

Resumen marco teórico

En este apartado se consultaron diferentes autores en torno a la nutrición y la disponibilidad de guías didácticas. Williams (2002, p. 6) quien establece que "La nutrición suele definirse como la suma total de los procesos implicados en la ingesta y utilización de las sustancias alimentarias por parte de los seres vivos, es decir, la ingestión, la digestión, la absorción y el metabolismo de los alimentos".

Castillo (2011, p.1), define la nutrición como el conjunto de procesos mediante los cuales el organismo vivo, y en nuestro caso el ser humano, utiliza, transforma e incorpora una serie de sustancias que recibe del mundo exterior y que forman parte de los alimentos con objetivos de suministrar energía.

(Rusch & Weineck, 2004, p.11), señalan que una nutrición errónea y unilateral y unos hábitos alimentarios poco razonables producen trastornos orgánicos, y relacionados con las carencias de movimiento, pues son responsables de casos de sobrepeso y obesidad.

Hernández & Smith, (2017, p. 52), aluden a que las guías didácticas constituyen un hilo conductor y desarrollador del pensamiento a través del aprendizaje, donde las categorías didácticas están organizadas de forma tal que el objetivo elaborado con un enfoque constructivo deja claro la habilidad a desarrollar, el conocimiento, el nivel de profundidad y asimilación, así como las condiciones de estudio y concreta los contenidos a tener en cuenta.

Método

En esta parte se presenta la metodología implementada en la investigación de este proyecto, en la cual se asumió una investigación con el enfoque mixto. Para de esta forma obtener los mejores resultados, teniendo un mayor control de los detalles, datos y los elementos que intervinieron en el proceso de capacitación del docente de Educación Física. Además, aquí se explicarán las técnicas de recolección de las informaciones realizadas. Esta investigación asume el método de investigación mixto.

Hernández, Fernández y Baptista, citados por Pérez, (2011, p. 17), señalan que los diseños mixtos: representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas, agregan complejidad al diseño de estudio; pero contemplan todas las ventajas de cada uno de los enfoques. Es importante tener claro lo que significa la palabra método, según Strauss y Corbin (2002, p. 3), pues expresan que el método es un conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos" lo que nos dice, que el método es la forma como se van a lograr los objetivos planteados por el investigador, y en este caso, por el docente de educación física que va a obtener una contribución a su capacitación con relación a como impartir sus clases y entrenamientos deportivos, teniendo en cuenta un conjunto de métodos y procedimientos lógicos a través de los cuales se plantean los nuevos lineamientos curriculares en torno a la temática de la nutrición deportiva escolar.

Resultados

"El diagnóstico realizado a través de este instrumento reflejó que los docentes de Educación Física tienen un contacto directo con la práctica deportiva escolar. Aquí queda constatada la importancia de los deportes y la relevancia derivada del manejo de la literatura

para justificar el desarrollo de esta y futuras investigaciones, de forma que el área de nutrición deportiva se convierta en prioritaria. Es decir, que logre intervenir de alguna manera con esta problemática para que el proceso de la guía didáctica represente un aporte a otros proyectos.

Entre los resultados reflejados se encuentra que la totalidad de los encuestados trabaja con baloncesto en sus escuelas, ya sea dentro de lo que plantea el Currículo para este nivel y esta asignatura en la República Dominicana, pues, para el nivel secundario en el cuarto curso se incluyen los deportes y en especial el baloncesto como uno de sus contenidos, así también en los clubes escolares se priorizan las diferentes áreas de modo que puedan establecer intercambios deportivos en los que se involucren los liceos con la comunidad en que opera cada uno. Se toma como parámetro la nueva corrección curricular, la cual plantea el uso de guías o fascículos en nutrición deportiva dentro de los requerimientos del área. Para plantear la aplicación de la Guía Didáctica se aprecia su capacidad para contribuir al mejoramiento de las competencias de los docentes de Educación Física del nivel secundario de Licey al Medio por ser este contexto de donde se extrajo la muestra que se eligió para la realización de la investigación de campo.”

Conclusiones

En referencia al objetivo general, su consecución no se alcanzó en su totalidad, ya que representó una participación activa de cada una de las personas implicadas y los docentes, por diferentes razones, no participaron en la totalidad de los encuentros. Para el logro del mismo se realizaron dos grupos de discusión con los docentes donde se plantearon las diferentes cuestiones, también se utilizó la aplicación tecnológica (Zoom) para la realización de una conferencia digital llevada a cabo por un especialista. A su vez se destaca la participación de diferentes profesionales del área de ciencias de la salud y monitores deportivos relacionados con el Ministerio de Deportes. En base al primer objetivo, la determinación del nivel de capacitación, se aplicó en función de un instrumento diagnóstico y se analizó a través de gráficos estadísticos por los cuales se concluye que los docentes desconocen los conceptos fundamentales y los lineamientos en cuanto a nutrición vinculada al deporte.

Por lo tanto, esta temática merece la atención especial de los docentes y las autoridades del Ministerio de Educación. Con referencia al segundo objetivo que enmarca la importancia que reviste el desarrollo de una guía didáctica para la capacitación, se utilizaron como base fundamental los conceptos de los especialistas, obtenidos de la revisión bibliográfica y las principales inquietudes de los docentes. El objetivo fue alcanzado ya que se logró el diseño de un documento que servirá de consulta y apoyo para los docentes.

Referencias bibliográficas

- orst Rusch, J. W. (2004). Entrenamiento y Práctica Deportiva Escolar. Barcelona: Paidotribo. https://books.google.com.do/books?id=0Z9yAgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Infante, C. E. B. Apoyo al Fortalecimiento de la Profesión Docente (fecha) Latham, M. C. (2002). Nutrición Humana en el Mundo en Desarrollo (Vol. 29). Fao.
- Martínez, M., Hernández, M. D., Ojeda, M., Mena, R., Alegre, A., & Alfonso, J. L. (2009). Desarrollo de un Programa de Educación Nutricional y Valoración del Cambio de Hábitos Alimentarios Saludables en una Población de Estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Nutrición Hospitalaria*, 24(4), 504-510.
- Mendoza, J. M. (2004). El Deporte Escolar en el Siglo XXI: Análisis y Debate desde una Perspectiva Europea. Barcelona: Biblioteca de Tandem.
- Miguel Mariscal Arcas. Nutrición y Actividad Física en Niños y Adolescentes Españoles, Universidad de Granada, Granada 2006 NUTRICIÓN PARA LA SALUD LA CONDICIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE.
- Melvin H. Williams, Editorial Paidotribo, 13 septiembre 2002. 5ta edición España Barcelona
- Palacios, N., Montalvo, Z., & Ribas, A. M. (2009). Alimentación, Nutrición e Hidratación en el Deporte. Madrid: Imprenta Nacional del BOE.
- Pérez, Z. P. (2011). Los Diseños de Método Mixto en la Investigación en Educación: Una Experiencia Concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29.
- Rosaline Barbour, Los Grupos de Discusión en Investigación Cualitativa, Ediciones Morata, 2013. Madrid.
- SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, P. G.-G. (2016). EL DEPORTE ESCOLAR. Huelva: Universidad de Huelva.

Sánchez, D. B. (2006). La educación física. Barcelona: INDE. Smith, N. J.(1982). Nutrition in Children's Sports. http://eds.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=de60501e-57e3-4e0d-ac23_1c480a484d4f%40sessionmgr104&hid=127&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l-0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=ED221479&db=eric

Sportnutrition: A new sport Education role nutrición deportiva: Un Nuevo Papel del Deporte Educación

Martin, et al. (2015) Vázquez, G. (2001). Guía Didáctica del Discurso Académico Escrito: ¿Cómo se escribe una monografía? Madrid: Edinumen.

Vértice, E. (2010). Nutrición y Dietética. Málaga: Editorial Vértice.

Weineck, J. (2005). ENTRENAMIENTO TOTAL. Barcelona: Paidotribo.

PANEL 2. GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO

La redacción de borradores en estudiantes de Comunicación Social

Luisa María Acosta Caba

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivos:

- Determinar si las características presentadas en la versión final del texto expositivo producido por los estudiantes se acercan más a las de un escritor experto o a las de un escritor inexperto.
- Identificar en los estudiantes las principales características de escritores expertos e inexpertos que se ponen de manifiesto en el proceso de traducción/redacción de borradores al momento de escribir el texto expositivo.
- Establecer la relación existente entre el desempeño mostrado por los estudiantes en el proceso de traducción, la concepción que tienen acerca de dicho proceso y las características presentadas en la versión final del texto.

Preguntas de investigación:

- ¿Se acercan las características de la versión final del texto a las de un escritor experto o a las de un escritor inexperto?
- ¿Cuáles son las principales características de escritores expertos e inexpertos que ponen de manifiesto los estudiantes en el proceso de traducción al momento de escribir textos expositivos?
- ¿Cuál es la relación existente entre el desempeño mostrado por los estudiantes en el proceso de traducción, la concepción que tienen acerca de dicho proceso y las características presentadas en la versión final del texto?

Resumen marco teórico

En el enfoque de la escritura como producto se pone el énfasis en “las características estructurales de los textos y en las relaciones internas entre sus elementos;

[...], el escritor transmite un significado a través del texto y la tarea del lector consiste en desentrañarlo” (Camps, 2011, p. 16).

Para abordar la escritura desde el enfoque de proceso se utilizaron las aportaciones de Bereiter y Scardamalia (1987; 1992), de Flower y Hayes (1996), y de Cassany (1989; 2003). En este enfoque la escritura es entendida como un proceso complejo que implica un trabajo de reflexión, de apunte de ideas, la elaboración de esquemas, la redacción de borradores, la relectura y las sucesivas revisiones de lo que se escribe. La traducción se refiere al subproceso en el cual el escritor transforma las ideas abstractas de la representación mental del texto en lenguaje visible y comprensible para el lector utilizando signos lingüísticos; es decir, las convierte en una secuencia lineal de lenguaje escrito (Cassany, 1989, p. 152). En el sentido de los requerimientos para llevar a cabo este proceso, Scardamalia y Bereiter (1987, pp. 69 y 109), hablan de componentes de alto nivel y de bajo nivel. Para trabajar las estrategias de decir y transformar el conocimiento y los conceptos de problema de contenido y problema retórico, se hizo referencia principalmente a los aportes de Scardamalia y Bereiter, quienes proponen el modelo de “decir el conocimiento” y el modelo de “transformar el conocimiento” (1992). Finalmente, para hablar del texto expositivo se tomaron las teorías de Álvarez Angulo y Calsamiglia & Tusón (1999, pp. 307-317). Para estas últimas autoras, “el texto informativo, explicativo o expositivo tiene como finalidad hacer saber, hacer comprender y aclarar algo” y entre sus rasgos característicos se pueden encontrar la transmisión de datos organizados y jerarquizados, presentación de la información como rigurosa y objetiva (Álvarez Angulo, 2004, p. 16).

Método

Se trata de un estudio cualitativo y de carácter exploratorio, que responde a un diseño no experimental transeccional, realizado en el período mayo-julio del 2014, con tres estudiantes de la carrera de Comunicación Social de una universidad privada de la República Dominicana, cada uno representativo de los niveles de desempeño “muy bueno”, “regular” y “deficiente”, y escogido al azar. Estos niveles fueron establecidos por el docente de la asignatura “Español para comunicadores”, de acuerdo con los resultados del primer parcial. El tamaño de la muestra de casos tipo se justifica por

la complejidad de los instrumentos, la profundidad del fenómeno a explorar y la capacidad operativa para la recolección y el análisis de los datos.

Las unidades de análisis fueron el texto producido por los estudiantes, a partir de una consigna de escritura dada previamente, y las transcripciones de la entrevista y del protocolo verbal.

Con el propósito de obtener y analizar dichas unidades se empleó el análisis de documentos, para valorar el producto escrito de los estudiantes con base en una matriz, construida haciendo uso de la propuesta de Scardamalia y Bereiter (1992) y de Cassany (2007); las observaciones directas del proceso de composición seguido por los estudiantes, con atención especial en la traducción, las cuales fueron registradas mediante grabación audiovisual para su posterior transcripción y análisis; y la entrevista, que fue aplicada a cada estudiante una vez terminada la tarea de composición, haciendo uso de un cuestionario elaborado siguiendo la propuesta de Flower y Hayes, Arroyo González y Salvador Mata y Meneses y colaboradores. Esta técnica permitió obtener datos acerca de la concepción de los sujetos sobre su proceso de traducción de la escritura. Las transcripciones del protocolo verbal y de la entrevista fueron analizadas codificando segmentos en función de categorías correspondientes al proceso en cuestión.

Resultados

Las categorías de análisis del producto escrito fueron siete:

- a) Identificación del tópico
- b) Identificación del género
- c) Coherencia
- d) Buena forma
- e) Adecuación a la audiencia
- f) Normativa
- g) Confección de borradores.

Se otorgó al producto escrito de los sujetos un nivel del 1 al 4 en cada categoría, valoración que va en orden ascendente, desde lo que hacen los más inexpertos hasta los más expertos. El texto producido por el sujeto 1 reflejó características predominantemente de un escritor experto en todas las categorías. El texto elaborado por el sujeto 2 se corresponde mayormente en cuatro categorías (a, c, e, f) con las características de un experto, mientras que en una de ellas reflejó el perfil de un inexperto (g). Las categorías b y d no pudieron

ser valoradas debido a que el texto producido por el estudiante fue de secuencia argumentativa. En el caso del sujeto 3, solo en una categoría (c) el texto reflejó tendencia al perfil de un escritor experto, mientras que en las demás (a, b, d, e, f, g) las características reflejadas en el escrito se corresponden mayormente con lo que hace un inexperto.

En cuanto a la traducción, se tomó en cuenta la frecuencia con que el sujeto hizo uso de manera consciente de categorías relacionadas con la traducción de la escritura, tanto en el protocolo verbal (proceso) como en la entrevista (percepción). No existe un estándar establecido para juzgar con base en la frecuencia cuándo un sujeto se comporta como experto o inexperto, sino que la cantidad de veces con la que aparece una determinada categoría, ya sea utilizada, adecuada (frecuencia positiva) o inadecuadamente (frecuencia negativa), da pistas acerca de las estrategias utilizadas y el tipo de representaciones construidas por el sujeto. En este sentido, el sujeto 1 manifestó mayormente un comportamiento de un experto, el sujeto 2 evidenció algunos rasgos de experto y el sujeto 3 se desempeñó predominantemente como inexperto. Con respecto a la relación existente entre el proceso, el producto y la percepción de los sujetos acerca de la traducción, el sujeto 1 fue mayormente experto en el proceso y predominantemente experto en su producto escrito.

Al considerar la percepción de su propio proceso de traducción, en el que se mostró coherente en la única categoría que manejó, se puede determinar que la relación entre los tres aspectos fue cercana. En lo que respecta al sujeto 2, en la traducción mostró algunos rasgos de experto y su producto fue parcialmente el de un escritor experto. De acuerdo con lo expresado en la entrevista, en donde las pocas categorías que se pusieron de manifiesto fueron reflejadas de forma adecuada, la relación entre proceso, producto y percepción fue cercana. El sujeto 3, por su parte, mostró un comportamiento predominantemente de inexpertos en el proceso de traducción de la escritura y su producto reflejó también características que, en su mayoría, corresponden a escritores inexpertos. Asimismo, durante la entrevista, el manejo de las categorías que salieron a relucir sobre su propio proceso de traducción fue, en todos los casos, inadecuado. En efecto, la relación entre su proceso, su producto y su percepción fue cercana.

Conclusiones

§ De acuerdo con las categorías que se tomaron como referencia para analizar la versión final del texto expositivo, los sujetos 1, 2 y 3 presentaron características distintas: predominantemente de experto, parcialmente de experto y predominantemente de inexperto, respectivamente. § En algunos aspectos del proceso de traducción de la escritura los sujetos se comportaron más como expertos, como en la consideración del problema de contenido y de componentes de alto nivel, en el seguimiento de un plan elaborado previamente y en el manejo de la progresión temática.

§ En otros aspectos del proceso de traducción de la escritura, los sujetos manifestaron un comportamiento propio de inexpertos, por ejemplo, la excesiva atención a la normativa y dificultades para presentar conceptos. § En cuanto a la traducción/redacción de borradores, los tres sujetos objeto de estudio evidenciaron un alto nivel de consistencia entre proceso, producto y percepción. § Existe una relación estrecha entre el desempeño que muestra un sujeto en el proceso de traducción de la escritura y la calidad del producto escrito.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Angulo, T. (2004). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro, S. L.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Routledge.
- Taylor and Francis Group. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 43-64.
- Björk, L., & Blomstrand, I. (2013). La escritura en la enseñanza secundaria. *Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, S. A.
- Camps, A. (2011). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps, *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (págs. 13-32). Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 3-19.

Desarrollo de actividades extracurriculares en la tanda extendida en el centro educativo Nelo Marte, del Distrito Educativo 08-03 de Santiago, para el mejoramiento de la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, año escolar 2017-2018

Estela Josefina Peralta Peña, Eridania Padilla Corniel, Hipólita Domínguez Cabrera

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general. Desarrollar actividades extracurriculares donde se involucre al profesorado del centro educativo de Jornada extendida Nelo Marte para el mejoramiento de la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de clase.

Objetivos específicos. Realizar experimentos científicos y construcción de maquetas donde los docentes tomen como punto de partida su elaboración y temática para aplicarlo en las aulas. Desarrollar talleres de expresión artística con manualidades de materiales reciclados que sean utilizados para la expansión y desarrollo de habilidades motoras al mismo tiempo que se les da uso a materiales desechados. Desarrollar talleres donde se utilice la TIC, para apoyar la práctica educativa en las aulas, utilizando las diferentes herramientas de la web 2.0.

Resumen marco teórico

Jornada escolar extendida. La Jornada Escolar Extendida (PJE) fue una de las Metas Presidenciales prioritarias del gobierno dominicano. Se esperaba que, en el año 2018, cuando finalice el Plan Decenal 2008 – 2018, más del 90% de los y las estudiantes del país, de todos los niveles y modalidades, asistieran a centros educativos con una jornada escolar de ocho horas diarias. El cambio propuesto es estructural y de largo plazo. Se movilizaron importantes recursos para mejorar la infraestructura de las escuelas; las condiciones de trabajo de los profesores; los recursos de apoyo y la calidad de los procesos pedagógicos. Todo ello en función de obtener mejores aprendizajes en niñas y niños de la educación básica y media del país.

La ampliación de la Jornada a ocho horas permitirá que la escuela desarrolle su proyecto educativo integrando a todos los actores de la comunidad en dicho

proceso. Para los profesores contar con más tiempo y en una sola escuela facilitar su tarea y dedicación para el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Martinic (2015), expresa lo siguiente: “el Programa de Jornada Extendida, a su vez, se entiende como un marco para articular políticas e iniciativas que, desarrolladas de manera aislada, tendrían un impacto limitado” (p.4). Al mismo tiempo, constituye una oportunidad para promover la transformación pedagógica y curricular en el proyecto institucional.

En el año 2011 se inició un programa piloto con 21 Centros Educativos, cubriendo una población escolar de 8,408 estudiantes. En el período 2012-13 aumentó a otros 76 centros educativos, alcanzando una matrícula de 25,282. En el año 2015 existieron 597 centros educativos en esta modalidad de jornada con una matrícula cercana a los 200.000 estudiantes. La meta a alcanzar en el 2018 sería que, por lo menos el 90% de los estudiantes de los niveles educativos inicial y básico, estén incorporados en jornadas de 8 horas.

El proceso de implementación es complejo, ya que requiere actuar simultáneamente en distintas áreas. Por un lado, la construcción de aulas; el equipamiento; alimentación y cuidado de alimentos; desarrollo de materiales, formación de directivos y de profesores y trabajo conjunto con la familia, entre otros. Para dimensionar la magnitud del esfuerzo sólo en infraestructura se requiere la construcción de 29,000 aulas y la rehabilitación de otras 23,130 (MINERD-EDUCA, 2014). La escuela al disponer de mayor tiempo puede desarrollar mejor su función social, distribuir sus actividades escolares, profundizar más los conceptos, abordando diferentes estrategias e ir incorporando la realidad al análisis académico. Estos cambios son difíciles de llevar a cabo y constituyen uno de los asuntos más conflictivos en el ámbito educativo.

Todo cambio en el horario escolar implica alteraciones en el ritmo de vida de muchas personas, tanto en el alumnado como de las familias y profesorado; cambios en el funcionamiento de la economía y de la vida cotidiana de todos quienes interactúan con la escuela. Sin embargo, la transformación, ofrece una gran oportunidad que, al ser aprovechada pedagógicamente, puede significar cambios significativos en los aprendizajes y en el desarrollo integral de los alumnos.

1.2. Actividades extracurriculares en las escuelas de Jornada Extendida República Dominicana definió una estructura curricular dividida en dos turnos claramente separados: por la mañana la estructura curricular tradicional y por la tarde una serie de tutorías y talleres muy variados según escuelas. Siguiendo la experiencia internacional, este modelo no es el más recomendable. Los problemas principales de este modelo son:

1. genera una fractura interna en la escuela, que pasa a estar dividida en lo formal e informal (puede no ser tomada en serio la asistencia, ejercicios y acreditación de las actividades de la tarde)
2. no favorece la integración de docentes de grado y talleristas (puede haber tensiones entre ambos)
3. puede favorecer el ausentismo de docentes a la tarde (se retiran más temprano). No obstante, pese a las dificultades teóricas y comparadas del modelo, en República Dominicana este modelo aportó otros elementos positivos: fue claro, estructurado y funcionó adecuadamente hasta donde se pudo registrar en el trabajo de campo. Se recomienda continuar con este modelo, aunque con algunos cambios específicos y con una prueba piloto de un modelo de fusión de materias y talleres en ambas tandas.

República Dominicana tiene grandes desafíos sociales y educativos de cara al futuro. Ya no se tratará tanto de incluir a los alumnos en el sistema educativo, una meta en la cual se avanzó mucho en las últimas dos décadas y todavía resta continuar para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

En los próximos años será crucial generar cambios en las prácticas de enseñanza, en la organización de las escuelas y en las concepciones y capacidades pedagógicas para lograr mejoras significativas en la equidad y la calidad educativas. Los espacios son claves para aprovechar el tiempo. Escuelas que tienen bibliotecas, acceso a computadoras con internet, espacios de descanso y recreación, juegos para niños, equipamiento o laboratorios de ciencias, pueden aprovechar el tiempo para dar variedad de contextos al aprendizaje. Un gran riesgo de la extensión de la jornada escolar en espacios reducidos es la densidad de alumnos y la creación de ambientes abrumadores de excesivo tiempo de un mismo docente con un mismo grupo en las similares posiciones de ubicación física.

2.3. Gestión pedagógica de los Centros Educativos de Jornada Extendida. La gestión pedagógica de los centros educativos de Jornada extendida sin lugar a duda necesita que los aprendizajes sean gestionados para de esta forma, pues dedicarle más tiempo al proceso educativo en el salón de clase. El documento Visión Colombia 2019 (2006) citado por Correa, Álvarez y Correa, (s.f., p.10), "destaca como acción necesaria el fortalecimiento de la gestión de las instituciones educativas y de la administración del sector, esto es su eficiencia. Así mismo plantea que tradicionalmente dicho sector ha estado orientado al trabajo por procesos, no por resultados".

Arratia (2002), afirma que "la gestión educativa es una forma de interacción social de comunicación y relacionamiento horizontal que involucra a los diferentes actores, empleando diferentes métodos, recursos y estrategias orientadas a lograr un fin. Desde esta perspectiva la gestión educativa sería el proceso de construcción de condiciones para que el futuro educativo que se desea lograr se concrete".

2.4. Rol del Gestor del centro en la implementación de actividades extracurriculares. El director o directora de un centro escolar está llamado a ser un líder que oriente todo su proceso escolar en lograr buenos aprendizajes para sus estudiantes. En tal sentido es importante que las escuelas de Jornada escolar extendida estén dirigidas con buenos directivos, los que a su vez planifiquen todos sus procesos en especial el proceso de enseñanza aprendizajes. La gestión de las escuelas de jornada extendida tiene algunas particularidades. En primer lugar, el cuerpo directivo cuenta con más tiempo en su puesto de trabajo cotidiano y en su relación constante con el colectivo docente. En segundo lugar, tiene nuevas ocupaciones: 1-Administrar el servicio de alimentación escolar, 2-Seleccionar y contratar a los talleristas, 3-Manejar un presupuesto institucional.

2.5. Motivación del alumnado de los centros educativos de Jornada extendida con actividades extracurriculares. El término motivación hace alusión al aspecto en virtud del cual el sujeto vivo es una realidad auto-dinámica que le diferencia de los seres inertes. El organismo vivo se distingue de los que no lo son porque puede moverse a sí mismo. La motivación trata, por lo tanto, de esos determinantes que hacen que el sujeto se comporte de una determinada manera teniendo en sí mismo el principio de su propio movimiento.

Tradicionalmente hemos confundido motivación con el arte de estimular y orientar el interés del alumno hacia el trabajo escolar. Intento que queden claros ambos conceptos, en el mismo nivel real que deben quedar claras las actividades que corresponden al profesor que las que corresponden al alumno. Es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos. Hay que distinguirlo de lo que tradicionalmente se ha venido llamando en las aulas motivación, que no es más que lo que el profesor hace para que los alumnos se motiven. El concepto de pulsión guarda cierta relación con el de instinto, pero está fundado en un factor de tipo biológico que lo hace más flexible y más ajustable a los procedimientos de la ciencia experimental. Se basa en la vieja idea de autorregulación (homeóstasis). En virtud de este esquema el organismo que experimenta un desequilibrio interno, lo corrige mediante una interacción con el ambiente y de esta manera logra mantener el equilibrio. El punto de partida es un estado de necesidad o carencia que crea por tanto el desequilibrio en el sujeto. Esto lleva a una inquietud que produce una actividad difusa, que se convierte en un impulso hacia el bien o incentivo cuya consecución produce la reducción de la necesidad y por lo tanto la restauración del equilibrio.

Según Pacheco (2003), citado por Palacios (2012, p.10), "existe la motivación intrínseca, que es una respuesta a las necesidades que están en los estudiantes, como la curiosidad, la necesidad de conocer los sentimientos de competencias y crecimiento personal".

2.6. Estrategias de actividades a través del Desarrollo de talleres El taller se constituye en la actividad más importante desde el punto de vista del proceso pedagógico, pues además de conocimientos aporta experiencias de vida que exigen la relación de lo intelectual con lo emocional y activo e implica una formación integral del alumno.

Según Maceratesi (1999) citado por Betancourt, Fuentes & Guevara (2011, p.17), "un taller consiste en la reunión de un grupo de personas que desarrollan funciones o papeles comunes o similares, para estudiar y analizar problemas y producir soluciones de conjunto". El taller combina actividades tales como trabajo de grupo, sesiones generales, elaboración y presentación de actas e informes, organización y ejecución de trabajos en comisiones, investigaciones y preparación de documentos. Entre las ventajas del taller se encuentran las de desarrollar el juicio y la habilidad mental para comprender procesos, de-

terminar causas y escoger soluciones prácticas. Estimula el trabajo cooperativo, prepara para el trabajo en grupo y ejercita la actividad creadora y la iniciativa. Exige trabajar con grupos pequeños, aunque conlleva a ser manejado por uno o dos líderes, por lo cual se debe manejar con propiedad técnica y poseer conocimientos adecuados sobre la materia a tratar.

2.7. Prácticas Educativas del profesorado de Jornada extendida. De Lella (1999), citado por Caranza, García & Loredó (2008, p.3), expresa que la práctica docente se concibe como: "la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente". Igualmente, el maestro desarrolla el proceso educativo en su salón de clases en donde se visualiza a los alumnos haciendo sus deberes con entusiasmo, motivación y deseo de trabajar; esta es la principal meta del docente, implementar acciones en sus prácticas educativas que incentiven al trabajo colaborativo, en las cuales los estudiantes comprendan con facilidad el tema planificado. De este modo, el proceso de enseñanza y de aprendizaje será más significativo, se desarrollarán competencias que les servirán a los discentes durante toda la vida.

Por otro lado, Zabala (2002), citado por Carranza, García & Loredó (2008, p.4), señala que: el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

En la práctica docente se desarrollan actividades tomando en cuenta las características de los alumnos, de sus aspiraciones, del entorno en donde viven, y sus perfiles de vida. Con esto, se logrará que ellos perciban que sus intereses se están tomando en cuenta, por lo que les ven más significado a las acciones que ejecuta su maestro, por tal razón la clase resulta más interesante. Para aplicar esto, se debe reflexionar de las vivencias ocurridas durante el desarrollo de la docencia, en donde se analiza: cómo quedó, que sucedió, que se puede mejorar, si los estudiantes lograron comprender

lo impartido, y cuáles otras estrategias, técnicas y actividades son pertinentes para cumplir con las metas propuestas al inicio de cada día.

2.8. Desarrollo de habilidades motoras por medio de talleres. Díaz (1999), citado por Tejedor (s.f., p.9), plantea lo siguiente: el término habilidad proviene del latín *habilitas* y hace referencia a la maña o la destreza para desempeñar una determinada acción. El término *motriz* se relaciona con el movimiento o la causa que lo produce, que es a lo que llamamos conducta motriz del ser humano, gracias a la cual podemos interactuar con las demás personas, objetos o cosas. Esta última es la causa por la que podemos diferenciar entre movimientos reflejos, automáticos y voluntarios.

Los seres humanos muestran mayor dominio que otros seres en un aspecto, pero, no en todos. Son capaces de resolver situaciones en actividades que se les presentan en la vida diaria, realizando movimientos de forma coordinada con las manos y ojos, esto es una habilidad que los caracteriza. Sus habilidades son las facultades que poseen para ejecutar una acción correctamente y con facilidad.

2.9. El uso de las TIC en las actividades Extracurriculares en los centros educativos de Jornada Extendidas. El uso de las TIC en los centros educativos se impone y sustituye a antiguos usos y recursos. El uso del ordenador y el software educativo como herramienta de investigación, manipulación y expresión tiene una cualidad muy motivadora y atractiva para el alumnado de los distintos niveles educativos. En este mismo orden, (Bricall, 2000), citado por Castro, Guzmán y Casado (2007), plantea que: las tecnologías auguran, en el campo educativo, la progresiva desaparición de las restricciones de espacio y de tiempo en la enseñanza y la adopción de un modelo de aprendizaje más centrado en el estudiante. Al mismo tiempo favorecen la comercialización y la globalización de la Educación Superior, así como un nuevo modelo de gestión de su organización (p.220).

El trabajo cotidiano con y en la informática permite al alumnado una intervención creativa y personal, mantener un ritmo propio de descubrimiento y aprendizaje, así como el acceso a la información más integral, permitiendo iniciar un proceso de universalización del uso y conocimiento de las TIC. El profesor ha de adquirir un nuevo rol y nuevos conocimientos desde cono-

cer adecuadamente la red y sus posibilidades hasta cómo utilizarla en el aula y enseñar a sus alumnos sus beneficios y desventajas.

En la actualidad, los niños asumen con total normalidad la presencia de las tecnologías en la sociedad. Conviven con ellas y las adoptan sin dificultad para su uso cotidiano. En este sentido los docentes debemos propiciar una educación acorde con nuestro tiempo, realizando nuevas propuestas didácticas e introduciendo las herramientas necesarias para este fin.

2.10. La importancia de la experimentación científica en el aula. Ramos, (2008), citado por Álvarez & Martínez (2015), sostiene que: la experimentación científica en el aula lleva consigo la investigación y la búsqueda de información para la complementación de conocimientos e ideas previas. Es conveniente que el proceso experimental se realice en un contexto flexible, crítico y cooperativo (p.11). Dicho lo anteriormente es importante el uso de la experimentación científica, pues esto prepara al estudiantado a buscar soluciones, a indagar sobre el origen y el porqué de las cosas, es decir prepara al estudiante a desarrollar habilidades por si mismo.

El análisis de datos e informaciones por medio del método científico se dan en un entorno de tranquilidad, orden, respeto, comunicación y responsabilidad, puesto que, para su ejecución se necesita plena armonía para que los sujetos participantes en una actividad tengan el derecho a pensar libremente. De este modo, la ciencia escolar es como un proceso de devolución de las ideas y habilidades de los estudiantes. Es decir, que para enseñar ciencia en el aula no se trata de lo que esta es, sino, cómo se hace, por lo que se va construyendo el conocimiento científico en los alumnos.

Del mismo modo, Crujeiras y Jiménez (2012), citado por Álvarez & Martínez (2015, pp.11-12), manifiestan que: las experiencias de ciencias engloban tres competencias científicas; la indagación científica en el aula que permita la planificación y puesta en práctica del alumno, explicación científica por medio de las teorías establecidas y la argumentación científica como método para reflexionar acerca de la práctica en el aula. Estas competencias requieren de la participación plena del estudiante para una posterior reflexión del significado científico. Para realizar estas experiencias en el aula, es necesario flexibilizar el tiempo de realización y así conseguir los resultados idóneos. Trabajar sin la presión del contenido estimado de cada curso. "Un espacio que promueve el aprender a hacer cosas, explo-

rar, buscar, indagar, seleccionar, colaborar, sospechar, maravillarse, cuestionar, debatir, equivocarse, confrontar, argumentar, construir, socializar, proponer, participar, negociar, dudar... sin miedo al fracaso" (Ramos; 2008, p.74) citado por Álvarez & Martínez (2015, p.12).

2.11. Actividades artísticas como herramienta pedagógica en las escuelas de Jornada Extendida. De acuerdo a lo expuesto por Alcalde (2003, p.68), citado por Abad & García (2012, p.11), plantean que, en la infancia y, especialmente para los más pequeños, "el arte, como el juego, es, ante todo, un medio natural de expresión. Los niños son seres en constante cambio y la representación gráfica que realizan debe ser considerada como el lenguaje del pensamiento". También, añade esta autora que "la Expresión Plástica es un lenguaje de la comunicación", aunque no es necesario que exista intención comunicativa para que se dé el lenguaje. Dicho lo anterior, las actividades artísticas juegan un papel muy significativo en el estudiante, pues con esta adquieren habilidades y se nutren de conocimientos que le serán útiles para la vida. Según Abad (2008), citado por Abad & García (2012, p.23), las artes permiten realizar una interpretación de la cultura en cada contexto, y por tanto, ayudan a los niños en su propio proceso de identificación y desarrollo personal, ayudándoles a descubrir las tradiciones, costumbres, gustos; en definitiva, la sociedad y cultura a la que pertenecen y en la que se van a desarrollar.

Las manualidades para niños no es tan sólo colorear dibujos, pegar bolitas de papel, o recortar plantillas para hacer un títere, no. Va mucho más allá. Las manualidades son una herramienta capaz de generar la adquisición de nuevos conocimientos, de despertar nuestros sentidos y los de nuestros hijos. Con las manualidades le ayudarás a enriquecer su capacidad de comunicarse y de expresarse, además de ampliar su capacidad de ver, comprender e interpretar el mundo.

2.12. Proceso de Enseñanza aprendizaje de Calidad. Mallart (2001, p.43), citado por Laguna (2015, p.4), argumenta que: la enseñanza es la actividad humana intencional que aplica el currículo y tiene por objeto el acto didáctico. Consta de la ejecución de estrategias preparadas para la consecución de las metas planificadas, pero se cuenta con un grado de indeterminación muy importante, puesto que intervienen intenciones, aspiraciones, creencias, elementos culturales y contextuales, en definitiva. Esta actividad se basa en la influencia de unas personas sobre otras. Enseñar es hacer que el alumno aprenda, es dirigir el proceso de aprendizaje.

Siguiendo este orden lógico, las estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes en los estudiantes. Por lo que para el maestro éstas serán la guía de las acciones que hay que seguir para desarrollar habilidades de aprendizaje en los estudiantes. "El uso de estrategias de enseñanza lleva a considerar al docente como un ente reflexivo, estratégico..." (Díaz Barriga, 2002, p.139), citado por Hernández (s.f.,p.5), Monereo (2004, p.27), citado por Hernández (s.f., p.6), define a las estrategias de aprendizaje como "procesos de toma de decisiones en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción". Por ello, las estrategias de aprendizaje han de entenderse como los procedimientos que un estudiante emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender y solucionar problemas. En ese sentido, Monereo (2004), citado por Hernández (s.f., p.8) menciona que "la utilización de estrategias de aprendizaje supone reflexionar sobre los procedimientos que se utilizan para realizar una tarea específica". Asimismo, la implementación de estrategias ayuda a que situaciones problemáticas tengan otro punto de partida para encontrar soluciones. Además, contribuyen a estimular a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos.

Según Ascencio (2000), citado por Hernández (s.f., p.16), el proceso de enseñanza-aprendizaje se relaciona con la idea que el docente tiene sobre cómo se aprende y cómo se construye el conocimiento, es decir, bajo el concepto de educación, de enseñanza, de aprendizaje, de maestro, es que diseñará su programa, planeará su clase y entablará cierta relación con el estudiante. Por lo que, la planeación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje implican para el docente estar atento, ser flexible y receptivo a las necesidades del estudiante para posibilitar que el proceso sea significativo.

Los nuevos retos de la educación en un contexto globalizado; han llevado a las organizaciones educativas a nivel mundial a realizar grandes esfuerzos para reorientar la enseñanza, profundizando en el conocimiento y valoración de estrategias que permitan dar respuestas flexibles, y funcionales a los avances universales que está teniendo la ciencia y la tecnología.

Mendoza, (2001, p.24), citado por Villegas (2008, p.7), señala que: "la creatividad es un proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple determinadas exigencias sociales y en el cual se da el vínculo de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad".

2.13. Construcción de maquetas en Centro Educativos. La construcción de maquetas sirve como una herramienta que promueve la formación de estudiantes con pensamiento crítico, creativo, y analítico, cuando se invita a los estudiantes a indagar las condiciones de su entorno. Además de examinar las problemáticas de su comunidad, los estudiantes desarrollan la habilidad para proponer soluciones a situaciones que se les presenten. Con esta metodología, se promueve el reciclaje, teniendo así un entorno más limpio y agradable, proponiéndoles a los alumnos que utilicen materiales del medio ambiente para su elaboración. En este sentido, Palacios, (2016), expone que: "La elaboración de maquetas facilita la apropiación de conceptos que pueden ser abstractos para los estudiantes. Estas actividades también favorecen el explicitación de ideas y conocimientos que después, mediante el contraste, se modifican y se reelaboran" (p.2). Dicho lo anterior se considera que cuando el estudiante es capaz de construir y elaborar solo un tipo de maqueta, refleja que posee capacidad y que tiene habilidades desarrolladas y demuestra que el aprendizaje es significativo, por tal razón es capaz de elaborar cosas.

Método

El modelo asumido en esta investigación es el de Kemmis, el cual consiste en un proceso organizado por ciclos que lo componen cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión. Kemmis (1989), expresa que: "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" (p.35). El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Rodríguez, et al. (2010) expresan que: "la planificación se inicia con una idea general con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Identificado el problema se diagnostica y a continuación se plantea la hipótesis acción o acción estratégica" (p.19).

Resultados

Resultados de Mejora o de Innovación. Con la implementación de las actividades extracurriculares como estrategia de gestión para el proceso de enseñanza aprendizaje, se pudo lograr que los docentes implementaran las actividades que se realizaron en las intervenciones, también se logró que realizaran otras actividades que a su entender aplicaban para sus clases. Igualmente, se logró que los maestros se sintieran más relajados y menos preocupados en el horario de la tarde, ya que tenían planificado actividades motivadoras para sus estudiantes.

Otro logro alcanzado fue el uso constante por parte de los docentes de los equipos tecnológicos en los salones de clases, y un último logro alcanzado fue que los estudiantes se sintieran a gusto y motivados en el horario de la tarde.

Resultados Formativos para las personas implicadas. La realización de este proyecto de investigación-acción para las investigadoras fue de gran valor e importancia, pues sirvió de enriquecimiento profesional porque ayudó al equipo investigador a que desarrollaran competencias que les servirían en su vida docente. Además, llena de satisfacción, puesto que se observó en los docentes, habilidades que se pueden utilizar en lo adelante de la carrera docente.

Resultados vinculados a la institución

La realización de éste proyecto de investigación-acción resultó muy significativo para el centro educativo, puesto que, el director y las coordinadoras se sintieron muy a gusto con las actividades realizadas, expresando que fueron muy fructíferas y dignas de imitar por los docentes de la escuela. Además, argumentaron que esperan que los docentes continúen con la implementación de las actividades extracurriculares, ya que para los estudiantes el aprendizaje será más significativo.

Valoración del Impacto desde el punto de Vista interno (Equipo) y externo (beneficiarios). Para el equipo investigador fue de gran valor la realización de este proyecto de investigación-acción, puesto que se obtuvo un acercamiento más profundo con los docentes, donde expresaban tan sinceramente los inconvenientes que tenían en sus aulas con los estudiantes, sobre todo en

el horario de la tarde, razón por la cual para los docentes fue de gran impacto las actividades que se hicieron en cada intervención, también fue de gran impacto porque se pudo conocer y aprender otras estrategias de cómo los docentes pueden convivir durante una jornada de 8 horas, juntos en la escuela. Con la implementación de este proyecto los docentes se concientizaron, que usando actividades novedosas, creativas y divertidas los estudiantes aprenden más fácil, tienen mayor concentración en los contenidos, y desarrollan habilidades para la vida.

Conclusiones

Con el desarrollo de las actividades extracurriculares en la tanda extendida en el Centro Educativo Nelo Marte, del Distrito Educativo 08-03, de Santiago para el mejoramiento de la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, año escolar 2017-2018, el equipo investigador notó que los docentes se integraron activamente en las acciones ejecutadas, lo que ocasionó curiosidad por aprender de lo tratado cada día y así ponerlo en marcha en sus clases áulicas, y de este modo cumplir con las exigencias del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

En base a los objetivos propuestos, el equipo investigador concluyó: cuando los docentes implementan actividades extracurriculares con sus estudiantes, sus prácticas pedagógicas resultan ser más significativa para los estudiantes, así se evidenció con el primer objetivo, el cual consistió en realizar experimentos científicos y construcción de maquetas donde los docentes tomen como punto de partida su elaboración y temática para aplicarlo en las aulas. Se evidenció que los docentes realizaron todas las actividades muy motivados y entretenidos, y así mismo pasa con los estudiantes, se conectan con la realidad de cada cosa.

Con la puesta en marcha del segundo objetivo que radicó en: desarrollar talleres de expresión artística con manualidades de materiales reciclados que sean utilizados para la expansión y desarrollo de habilidades motoras, al mismo tiempo que se le da uso a materiales desechados, se corroboró que cuando el docente implementa diferentes manualidades con los estudiantes, le trabaja la concentración, la dedicación, la estética y desarrollan habilidades que les ayuda a identificar cada detalle que poseen los diferentes objetos que hay en la naturaleza, además le dan importancia y valor.

Por otro lado, al tercer objetivo se fundamentó en: desarrollar talleres donde se utilice la TIC, para apoyar la práctica educativa en las aulas, utilizando las diferentes herramientas de la web 2.0, con lo evidenciado en las intervenciones en donde se manifestó este objetivo, se notó que otras actividades que son novedosas y significativa es la implementación de la tecnología en los salones de clases. Esto conecta directamente al estudiante, además es una herramienta que le gusta, los atrae. Igualmente, cuando se utiliza la tecnología, los estudiantes están más atentos a la clase, aprenden con mayor facilidad y esos aprendizajes son significativos en la vida de cada uno.

En fin, cuando a las actividades extracurriculares se le da un enfoque motivador para implementarlo con los estudiantes, resulta más divertida, más significativa y menos cansona la tarea docente.

Referencias bibliográficas

- Abad, A. & García, A. (2012): Trabajo por Proyectos en Expresión Plástica. Educación Infantil. España. Álvarez, I. & Martínez, M. (2015): La importancia de los experimentos pautados en educación primaria. España.
- Arango, M. (2010): Las artes plásticas en el Preescolar.
- Arias, F. (2012): El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. Sexta edición. Venezuela. Editorial Episteme.
- Arratia (2002) <http://www.monografias.com/trabajos57/educacion-republica-dominicana/educacion-republica-dominicana3.shtml>
- Atencio, M. & Arregices, R. (2015): Implementación de Estrategias Pedagógicas para Motivar la Vinculación de los Padres de Familia a las Actividades Extracurriculares del Centro Educativo la Esperanza del Municipio de Urumita La Guajira. (Tesis de Licenciatura en Humanidades). Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña. Ocaña, Colombia.
- Bakieva, M., C. Rodríguez, & Sánchez, P. (2011): Actividades Extraescolares y Rendimiento Académico: Diferencias en Auto-concepto y Género. Revista de Investigación Educativa, 29 (2), 447-465. Valencia, España.
- Betancourt, R., Guevara, L. & Fuentes, E. (2011): El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación

en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (tic) con docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos. Bogotá D.C.

Castillo, E. (2008): Práctica de actividad física y estilo de vida del alumnado de la universidad de Huelva. Huelva, España.

Castro, S., Guzmán, B. & Casado, D. (2007): Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revista de Educación Laurus, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 213-234. Caracas, Venezuela

Correa, A., Álvarez, A. & Correa, S. (s.f.): La gestión educativa un nuevo paradigma. Colombia. Elliott, J. (2005): El cambio educativo desde la investigación-acción. Cuarta edición. Madrid, España. Ediciones

Morata, S. L. Escontrela, R. & Stojanovic, L. (2004): La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. Revista de Pedagogía, Rev. Ped v.25 n.74. Caracas, Venezuela.

Espallat, T., & Concepción, Milagros. (2001): Formación del Profesorado (Cambios Sociales y Práctica Docente). Primera edición. Santo Domingo, República Dominicana. Editorial Gamma.

Farías, G. & Verástegui, J. (2012): Perfil y prácticas educativas del docente orientado a la innovación en las escuelas de negocios en México. Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. 3 Núm. 6. México.

García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008): Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. México D. F. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

García, J. (2010): De profesor tradicional a profesor innovador. Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, núm. 11. Andalucía, España.

Impacto de la planificación efectiva en la Escuela de Matemática de la Universidad Nacional Evangélica y su Incidencia en la transformación de los planes de estudio. Enero-abril 2018, Santiago de los Caballeros, República Dominicana

Manuel Reyes-Huascar Ramírez

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo General: Analizar el Impacto de la Planificación Efectiva en la Escuela de Matemática de la Universidad Nacional Evangélica y su Incidencia en la Transformación de los Planes de Estudio, Enero-abril 2018, Santiago de los Caballeros, República Dominicana.

Objetivos Específicos.

- Verificar los indicadores de calidad de la planificación efectiva en la escuela de matemática en la UNEV.
- Identificar los procedimientos de elaboración de una planificación efectiva en la escuela de matemática en la UNEV.
- Determinar la incidencia de la transformación de los planes de estudios en la Escuela de Matemática, Unev.

Preguntas de investigación:

- ¿Cuáles indicadores de calidad tiene la planificación efectiva en la escuela de matemática en la UNEV?
- ¿Cuáles son los procedimientos de elaboración de una planificación efectiva?
- ¿Cómo incide la transformación de los planes de estudio en la escuela de matemática en la UNEV?

Resumen marco teórico

“Planificación Efectiva y su importancia en una escuela de Matemática moderna. La Matemática, como toda la Ciencia, es una Integración de experiencia y razón, y debe su nacimiento a la necesidad de simplificar la extrema complejidad del mundo físico, para poder manejarlo. El hombre, a través de sus sentidos, percibe los hechos de la Naturaleza.

Estos conocimientos primitivos, experimentales, los ordena y relaciona entre sí por medio de la razón. Y así es como, si llamamos científica a la organización racional de nuestros conocimientos, se constituye en su origen la Matemática como ciencia.

Pierce, C.1 (1986). La ciencia de la semiótica. Nueva Visión. Bs. As. Es lo que hicieron los griegos con el descubrimiento de la razón: ordenar y sistematizar los conocimientos empíricos del mundo antiguo, en particular de los egipcios, para construir la Matemática. Esta Matemática de los griegos, que no niega la de los egipcios, sino que la supera, es una Matemática «moderna» con relación a la de éstos, que se hace clásica.

El primer libro «moderno» de Matemática ha sido, pues, el de los Elementos de Euclides. ¿Cuáles son las diferencias esenciales entre una y otra Matemática? Fundamentalmente hay una, y es que la Matemática griega se organiza deductivamente. A partir de unos postulados básicos, que se consideran como verdaderos, se demuestran los teoremas.

Gray, Jeremy (1992). «La geometría euclidiana y el postulado de las paralelas». Ideas de espacio. Madrid: Mondadori España. Los conocimientos dejan de ser productos de la experimentación para convertirse en entes de razón. Como consecuencia, las proposiciones matemáticas son más generales, a la vez que más precisas. Más generales por cuanto abarcan a toda una clase de objetos, no sólo a uno singular. Por ejemplo, el teorema de Pitágoras es un teorema relativo a toda la clase de triángulos rectángulos, y no sólo al de lados 3, 4 y 5 de los egipcios. Y son a la vez más concretas, puesto que su campo de validez viene precisado por la estructura definida por los postulados.

El valor de utilización práctica en la Matemática egipcia no se disminuye con los griegos. La Matemática sigue siendo tan práctica, y aún más, pero a la vez viene enriquecida con un tesoro conceptual por liberación de la carga realista que pesaba sobre ella. • Los fundamentos de la matemática como un todo no apuntan a contener los fundamentos de cada tópico matemático. • Generalmente, los fundamentos de un campo de estudio, se refieren a un análisis más o menos sistemático de sus conceptos más básicos, su unidad conceptual y su ordenamiento natural o jerarquía de conceptos, los cuales podrían ayudar a conectarlos con el resto del conocimiento humano. • El desarrollo, surgimiento y aclaración de los fundamentos puede aparecer tarde en la historia de un campo, y podría no ser visto por al-

gunos como su parte más interesante. (rosoconsultor.wordpress.com/, Página especializada en Planeación Estratégica, Reingeniería de Procesos, Administración de Proyectos, Gestión del Cambio y Sistemas de Evaluación del Desempeño Estratégico.,2011)

Método

Método del Nivel Teórico. Método Empírico- Fundamental. Método Empírico Complementario. Método Estadístico –Matemático.

Resultados

El primer objetivo del estudio consistió en, Verificar los indicadores de calidad de la planificación efectiva en la escuela de matemática de la UNEV. Entre los principales indicadores de calidad están: Proceso enseñanza-aprendizaje, información clara y completa, disponibilidad de recursos organizacional, determinar un marco teórico bajo el cual se diseñe la propuesta, caracterizar cada asignatura, su nivel educativo, contenido, enfoque y escribir el programa de evaluación de resultados. El segundo objetivo del estudio consistió en, Identificar los procedimientos de elaboración de una planificación efectiva en la escuela de matemática en la UNEV. En los resultados se pudo observar que la mayoría de los docentes de dicha escuela considera: la reunión, capacitación, mesa de trabajo como la herramienta o procedimiento principal a la hora de llevar a cabo una planificación efectiva en la escuela de matemática en la Unev.

Estos factores son de suma importancia en el procedimiento de la elaboración de dicha planificación. La reunión del equipo de trabajo es un elemento principal (ya que se genera la discusión, el debate, las sugerencias y los lineamientos que debe tener la planificación efectiva), en tanto que la capacitación del personal, a través de talleres, conferencias y encuentros permiten que los actores principales (docentes y coordinadores) estén actualizados respecto a los nuevos cambios o lineamiento de planeamiento. El tercer objetivo del estudio consistió en determinar la incidencia de la transformación de los planes de estudios en la Escuela de Matemática de la Unev. Los docentes de la escuela de matemática entrevistados, consideran que se debe tomar en cuenta en la transformación de los planes de estudio el componente calidad (70%), un 10% impacto interno y externo y un 10% actitud. En tanto que los estudiantes expresaron que los componentes principales son calidad y procesos participativos.

Conclusiones

Al finalizar la investigación sobre: Impacto de la planificación efectiva en la Escuela de Matemática de la Universidad Nacional Evangélica y su incidencia en la transformación de los planes de estudios, Enero-abril 2018, Santiago de los caballeros, República Dominicana, los sustentantes arribaron a una serie de descubrimientos, los cuales les permitieron verificar cada uno de los objetivos formulados al inicio del presente trabajo de investigación. Por tanto, tales hallazgos han sido ordenados, atendiendo a los objetivos que orientaron la investigación de la forma siguiente:

Objetivo I: Verificar los indicadores de calidad de la planificación efectiva en la escuela de matemática. De acuerdo al presente objetivo los docentes expresaron que los indicadores de calidad (proceso enseñanza-aprendizaje e información clara y precisa), se consideran los más efectivos para la elaboración de una planificación efectiva. Según expresan los discentes, los indicadores utilizados por los docentes en la implementación de una planificación efectiva son; proceso enseñanza-aprendizaje e información clara y precisa.

Objetivo II: Identificar los procedimientos de elaboración de una planificación efectiva en la escuela de matemática. Se observó que, según los resultados, la mayoría de los docentes indicó que: Reunión, capacitación y mesa de trabajo son los procedimientos principales a tomar en cuenta en la elaboración de una planificación efectiva en la escuela de matemática. Por su parte los discentes consideraron los mismos indicadores en un gran porcentaje. En el mismo aspecto, los docentes de dicha escuela consideran que la planificación efectiva ha causado gran impacto en los educandos, verificándose esta afirmación en los resultados obtenidos por los estudiantes en sus calificaciones.

Objetivo III: Determinar la incidencia de la transformación de los planes de estudios en la Escuela de Matemática. Tanto docentes y discentes consideran como componente principal (calidad e impacto interno y externo) a la hora de llevar a cabo la transformación de los planes de estudios en dicha escuela de matemática. Ambos factores son esenciales para tener planes de estudios de nivel, competitivos y que permitan alcanzar los aprendizajes proyectados. Respecto a la transformación de planes de estudios el componente calidad es el factor de mayor relevancia, pues creemos que se pueden elaborar diversos planes y programas

con mucho contenido, pero de poca calidad, en lo referente a profundizar, analizar y debatir sobre los temas a tratar en el desarrollo de cada asignatura.

Referencias bibliográficas

- Pascual Kelly, E. (1999). Informe de la Formación de Profesores de Pre y Postgrado desde las Instituciones formadoras más importantes en América Latina. Madrid: en Revista Iberoamericana de Educación. OEI, (Enero-mayo).
- Rayme D. (2014) Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura. Hacia una Nueva Educación Superior. Caracas. Venezuela: Editado por CRESALC/ UNESCO.
- Riquelme, G. y Otros. (2010) Planificación estratégica como instrumento transformador en la educación superior/w2.ucab.ed.ve/especialización en proyectos.
- Tenti Fanfani, E. (2014). Una Carrera con Obstáculos: La profesionalización docente en Documento de Trabajo del Simposio Internacional:
- Tunnermann, C. (2001). Universidad y Sociedad. Managua: Nicaragua:
- Tezano, A. (1987). Reforma de transformación de planes a nivel superior Torres, R. M. (2009). Formación Docente: clave de la reforma educativa. En Nuevas formas de aprender y enseñar. UNESCO.
- Reich, R. (1993). (planeacion-estrategica.blogspot.mx/, Albero Torres)
- Prado de Sousa, C. (2012). Planificación de las universidades de Santo Domingo análisis y propuestas.
- Pérez Lindo, A (1993-Planificación efectiva y evaluación por competencia/Planificación efectiva

Calidad de la educación física, la actividad física, el deporte, la recreación y el currículo por competencias en República Dominicana: el caso Noroeste, UTESA

Luis Emilio Brito Arias

Objetivos y preguntas de investigación

General: Analizar las distintas opiniones de los profesionales de la Educación Física, la Actividad Física, el Deporte y la Recreación, en relación a la calidad que promueve el currículo por competencias.

Específicos: 1. Analizar la mirada sobre la E.F., la A. F., el deporte y la recreación que tienen los profesionales de la E. F. 2. Identificar el estado de salud de la E. F., la A. F., el deporte y la recreación en la región Noroeste. 3. Relatar cuán determinante son la E. F., la A. F., el deporte y la recreación en la agenda pública del país. 4. Indicar el avance de las investigaciones en las áreas de E. F., la A. F., el deporte y la recreación en la República Dominicana.

Preguntas de investigación ¿Qué mirada presenta para los profesores la calidad de la E. F., la A. F., el deporte y la recreación en relación al currículo por competencias? ¿Cuál es el estado de salud de la E. F., la A. F., el deporte y la recreación en la zona Noroeste? ¿Cuán determinante son E. F., la A. F., el deporte y la recreación en la agenda pública del país? ¿Cómo avanzan las investigaciones en relación a la E. F., la A. F., el deporte y la recreación en la República Dominicana?

Resumen marco teórico

La E. F., la A. F., el deporte y la recreación, están pasando por una etapa de desarrollo, donde poco a poco, se han logrado algunos objetivos y se continúa trillando un camino que suele ser largo cuando se trata de desarrollar una nueva forma de hacer y de enseñar a hacer. De manera, que se quiere aportar un documento científico que exprese el sentir de la comunidad educativa de la región Noroeste del país. Con este estudio se busca conocer las distintas opiniones de los profesionales de la E. F., la A. F., el deporte y la recreación, de la región en cuestión. Y, así llamar la atención sobre las distintas problemáticas que afectan estas áreas del conocimiento y contribuir al desarrollo de una literatura científica especializada que ayude en la formación docente de las futuras generaciones y motive la investigación

científica. La E. F., la A. F., el deporte y la recreación, son de suma importancia para la prevención y el mantenimiento favorable de la salud de los dominicanos y por tal motivo es importante poner atención con responsabilidad en los actores que guían el proceso de enseñanza aprendizaje, para mejorar la práctica docente y el desarrollo de las competencias fundamentales y específicas del aprendizaje de las y los estudiantes. A partir del 2000, la evolución de la cultura de las organizaciones educativas y deportivas, enfocan un progreso sustancial en la cultura de competencias. Sin embargo, la cultura de la calidad se instauró en la década de los 90, en tanto que la cultura de producción tuvo sus avances en los 70 (Figueroa, 2007). No obstante, en República Dominicana, la cultura de las competencias es propia del nuevo currículo educativo, sin embargo, la calidad se ha venido promocionando desde el anterior currículo y mantiene su vigencia en el actual.

Método

Universo: corresponde a todos los profesores de E. F. de la Rep. Dom. Población. Todos los profesores de las distintas escuelas públicas de la zona noroeste. Muestra. Corresponde a 10 profesores de Educación Física de la zona en cuestión, seleccionados aleatoriamente. Técnicas de recolección. Se ha elaborado un instrumento con preguntas abiertas, este consiste en una entrevista estructurada a partir de (Reyes, 2018). Procesamiento y análisis. Las unidades textuales se han procesado mediante un análisis de contenido cualitativo similar al de (Arias Brito, 2015). Aspectos éticos. Los resultados del estudio se ofrecerán conservando el anonimato de los participantes. Limitaciones. Los resultados ofrecidos no pueden ser generalizados al país por ser un estudio de caso, pero pudieran asemejarse a la realidad. Otra limitación fue solo entrevistar a profesores profesionales, excluyendo los monitores y entrenadores deportivos

Resultados

El estudio presenta, las opiniones de profesionales de la educación física que se encuentran ejerciendo la profesión en la región Noroeste de la República Dominicana, se ha tomado en cuenta que toda educación es trasmisora de valores (Duran, 2006), estos fomentan las actitudes, habilidades y competencias que se adquieren a través de la experiencia de la persona.

Por lo tanto, los profesionales de la E. F. observan que: "El sedentarismo actual ha provocado que la E. F., la AF, el deporte y la recreación tomen cada vez más rele-

vancia, principalmente en las escuelas...” (Part. 1). “... la práctica del juego y de los deportes, producen efectos muy positivos en la salud de las personas” (Part. 1). “... se ha reforzado la valoración de la educación física ya que en el 2010 fue establecido en la constitución el derecho a la E. F, la A. F., el deporte y la recreación (Part.1). Además de la Constitución, refrendan este derecho la Ley General de Deporte, 356-05, la LOERD, 66-97, la Ley No. 33-98, que crea el Instituto Nacional de Educación Física, y la Ley 136-03 que protege los derechos de los niños, niñas y adolescentes. “... todavía la educación física sufre una serie de limitaciones, aunque las autoridades luchan para superarlas, ...hay que seguir trabajando...” (Part. 2).

El estado de salud: “... el estado de salud de la E. F., la A. F., el deporte y la recreación es bueno (...), contamos con un complejo deportivo que constituye un tesoro para la juventud” (Part.1). “Vamos avanzando... cada día decenas de personas se dirigen al complejo para practicar distintos deportes, mejorar su condición física y su salud” (Part. 2). “No es muy bueno, ya que hay... profesores que no están totalmente capacitados” (Part. 3). “Es crítico porque no hay desarrollo de profesionalidad, falta de experiencia y capacitación” (Part. 4).

“La educación física aporta grandes potenciales para que la población escolar cambie malos hábitos por hábitos saludables fortaleciendo también los valores...” (Part. 8). “Si los jóvenes adoptan hábitos de vida saludable traerá beneficios en las competencias motoras y cognitivas, también para las relaciones personales con los demás obteniendo bienestar físico y psicológico” (Part. 8).

En cuanto a la determinación de la EF, la AF, el deporte y la recreación en la agenda pública del país, los profesores de E. F., piensan lo siguiente: “Tiene una acción determinante en la conservación y desarrollo de la salud. Facilita a los individuos alcanzar y comprender su propio cuerpo” (Part. 4). “Son elementos muy importantes, que tienen una acción determinante en la formación integral del ser humano enseñando la mejor manera de cuidar su cuerpo...” (Part. 5). “... todavía ha faltado una política gubernamental de darle más prioridad a la E. F., la A. F., el deporte y la recreación, porque cuando un país invierte muchos recursos en E. F., A. F., deporte y la recreación tiene que invertir menos en la salud” (Part. 6).

“La determinación que tiene es... poco desarrollada ya que nuestras autoridades competentes no invierten lo necesario...” (Part. 7). En relación a los avances de las investigaciones para el desarrollo de las competencias en la E. F., la A. F., el deporte y la recreación en la República Dominicana, los docentes piensan lo siguiente: “Avanza positivamente, ya que crea actividades de observación, análisis y discusión...” (Part. 3). “...las investigaciones que se llevan a cabo no han sido publicadas ni conocidas” (Part. 7). “...avanzaría de manera eficaz. Si cada cierto tiempo se manda a hacer este tipo de trabajo, de lo contrario siempre nos quedaremos con la duda” (Part. 9). “Avanza muy, pero muy lento, ya que en el área de Educación Física no hay libros oficiales que se pueda trabajar en el currículo (Part. 10).

Conclusiones

Se ha encontrado que el sedentarismo actual ha provocado que la E. F., la A. F., el deporte y la recreación tomen cada vez más relevancia. Además, la práctica del juego y los deportes facilitados por un profesional, producen efectos positivos para el desarrollo de la Competencia Ambiental y de la Salud, entre otras. Así mismo, se ha reforzado la valoración de E. F., la A.F., el deporte y la recreación, aunque, todavía existen una serie de limitaciones. Se puede afirmar que el estado de salud de la E. F., la A. F., el deporte y la recreación en la zona Noroeste es bueno, se cuenta con unos complejos deportivos que constituyen un tesoro. Se está avanzando, cada día, en vista de que decenas de personas se dirigen a los complejos deportivos, malecón, playas y parques naturales para practicar distintas Actividades Físicas que les permiten mejorar su condición físico-psicológica y mantenerse saludables.

Los profesores expresan que existen casos de profesores, monitores y entrenadores que no están totalmente capacitados para la profesión que ejercen en algunos casos, sin control estatal. Este aspecto, es crítico porque no hay desarrollo de profesionalidad, falta de experiencia y capacitación. A este aspecto hay que ponerle mucha atención porque la educación física aporta grandes potenciales para que la población escolar cambie malos hábitos por hábitos de vida saludables fortaleciendo también los valores; y dentro de esa escala de valores incide la salud, como también, el conjunto de valores relacionados con los derechos y obligaciones de los estudiantes. Por consiguiente, si las personas adoptan hábitos de vida saludable traerá beneficios en las competencias motoras y cognitivas, como también para las relaciones interpersonales

obteniendo bienestar físico y psicológico. Se puede mencionar que la E. F., la A. F., el deporte y la recreación tienen una acción determinante en la conservación y desarrollo de la salud.

Facilita a los estudiantes alcanzar y comprender su propio cuerpo. Así mismo, son elementos muy importantes, que tienen una acción determinante en la formación integral del ser humano enseñando la mejor manera de cuidar su cuerpo. Es cierto que a pesar de los esfuerzos que el estado está realizando, todavía hace falta una política gubernamental que le otorgue más prioridad presupuestaria y supervisión efectiva a la E. F., la A. F., el deporte y la recreación, en concreto, se debería invertir más en la prevención de las enfermedades y fomentar la salud de las personas. De igual manera, se puede indicar que la investigación avanza positivamente, ya que varias universidades han abierto la carrera de E. F., y varios profesionales se están preocupando por realizar másteres y doctorados especializados. Una limitación es que algunas de las investigaciones que se llevan a cabo no han sido publicadas ni conocidas por la comunidad científica local, nacional e internacional.

Se entiende, que avanzaría de manera eficaz, si se invierte en la investigación científica especializada porque el avance es muy, pero muy lento, ya que no hay libros oficiales atinados al currículo actual. Se puede decir, que el currículo por competencias de la educación dominicana ha venido a transformar las buenas prácticas educacionales que se ejercen desde la Educación Física y esta asignatura acoge en su seno la A. F., el deporte y la recreación escolar que son la base del deporte olímpico nacional.

Finalmente, el currículo como herramienta guía para la planificación, acompañado de un seguimiento, supervisión y control eficaz asegurarían la calidad.

Referencias bibliográficas

- 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 (Doctoral dissertation, Universidad de La Rioja). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/44712.pdf>
- Durán, J. (2006). La actividad física y el deporte: una oportunidad para transmitir valores. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Serie ICd, 45, 10-23.
- Figuroa, V, 2007 La capacitación por competencias como un instrumento de planificación estratégica. Depto. de Gobierno y Gestión Pública U. de Chile. www.inap.uchile.cl/gobierno/destacado_274htm-28k.
- Ley No. (136-03) que crea el Código para el Sistema de Protección y 1os Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/marco-legal/leyes/ley-que-crea-el-codigo-para-la-proteccion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-no-136-03-go-no-10234-del-07-de-ago-del-2003.pdf>
- Ley No. 356-05 (LGD, 2005). Ley General de Deportes, 356-05, de 26 de julio de 2005. Santo Domingo. Año 162 de la independencia y 142 de la Restauración. Gaceta Oficial No. 10338, 15 de septiembre de 2005. Recuperado de https://www.google.com.do/?gws_rd=ssl#q=ley+general+de+deporte
- Ley No. 66-97 (LOERD, 1997). Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana, 66-97 de 09 de abril de 1997. Santo Domingo. Año 153 de la independencia y 134 de la Restauración. Gaceta Oficial No. 9951, de 10 de abril de 1997. Recuperado de <http://www.minerd.gob.do/idec/Docs5/Ley%20de%20Educacion%2066-97.pdf>
- Ley No.(33-98) que crea el Instituto Nacional de Educación Física, como órgano descentralizado del sistema educativo dominicano, adscrito a la Secretaría de Estado de Educación y Cultura. Gaceta Oficial Núm. 9973. Recuperado de <http://inefi.gob.do/descarga/ley-no-33-98-que-crea-el-instituto-nacional-de-educacion-fisica-inefi?wpdmdl=3882>
- MINERD (2013) Diseño Curricular Nivel Primario: Ministerio de Educación. Santo Domingo. Recuperado de http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/curriculo_nivel_primario.pdf
- U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2002). Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives. Washinton, D. C. Recuperado de <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf>

Impacto del Planeamiento Educativo en el Desarrollo de Competencias en los Estudiantes del Primer Ciclo del Liceo Manuel Arturo Machado, Distrito Educativo 13-04, Dajabón, Período Septiembre 2017- Mayo 2018

Agripina Moreta de los Santos
Yngri Milagros Ramos Pimentel

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo General. Analizar el impacto del planeamiento educativo en el desarrollo de competencias en los estudiantes del primer ciclo del Liceo Manuel Arturo Machado, Distrito Educativo 13-04, Dajabón, período septiembre 2017 mayo 2018.

Objetivos Específicos:

- Contrastar el nivel de dominio que tienen los docentes en el diseño curricular del primer ciclo.
- Identificar los factores que limitan el desarrollo de las competencias.
- Verificar cómo aplican los docentes las estrategias de enseñanza aprendizaje.
- Identificar cómo desarrolla el docente la planificación educativa en el aula.

Preguntas de Investigación:

- ¿Dominan los docentes el diseño curricular del primer ciclo?
- ¿Cuáles son los factores que limitan a los docentes en el desarrollo de las competencias?
- ¿Cómo aplican los docentes las estrategias de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo desarrolla el docente la planificación educativa en el aula?

Resumen marco teórico

En este apartado se consultaron diferentes autores en torno a la nutrición y la disponibilidad de guías didácticas. Williams (2002, p. 6), establece que “la nutrición suele definirse como la suma total de los procesos implicados en la ingesta y utilización de las sustancias alimentarias por parte de los seres vivos, es decir, la ingestión, la digestión, la absorción y el metabolismo de los alimentos.”

Castillo (2011, p.1), define la nutrición como el conjunto de procesos mediante los cuales el organismo vivo, y en nuestro caso el ser humano, utiliza, transforma e incorpora una serie de sustancias que recibe del mundo exterior y que forman parte de los alimentos con objetivos de suministrar energía.

Rusch & Weineck (2004, p.11), señalan que una nutrición errónea y unilateral y unos hábitos alimentarios poco razonables producen trastornos orgánicos, y relacionados con las carencias de movimiento, pues son responsables de casos de sobrepeso y obesidad.

Método

• Métodos del nivel teórico. -Método deductivo. Se utilizó para analizar el impacto del planeamiento educativo en el desarrollo de competencias, partiendo desde lo general a lo particular. • Analítico. Comprenden los diferentes análisis a los datos e informaciones suministradas, recabadas por los instrumentos aplicados.

• Métodos empíricos. -Método empírico fundamental. La observación, ya que se estuvo haciendo observaciones directas en el lugar de los hechos, a las personas que están siendo objeto de estudio. -Método empírico complementario. La investigación partió de la observación para analizar cómo se iban desarrollando las informaciones sobre el objeto de estudio. • Encuestas. En esta investigación se utilizaron las técnicas o instrumentos del cuestionario y una entrevista focalizada. El cuestionario se aplicó a profesores estudiantes; cada instrumento constó de 14 preguntas aproximadamente y una entrevista focalizada, dirigida a la directora, coordinadora, orientadora y psicóloga; con 6 pregunta.

Resultados

De acuerdo al objetivo específico No. 1: Contrastar el nivel de dominio que tienen los docentes del diseño curricular de primer ciclo: Un alto porcentaje afirma tener dominio total y/o suficiente sobre los componentes del nuevo diseño curricular, respuesta que es sustentada por la mayoría de los estudiantes encuestados; los cuales consideran que sus maestros tienen dominio porque explican con claridad lo que quieren lograr, usando diferentes ejemplos, además de utilizar varias formas y recursos para enseñar. También una cantidad considerable de los educandos perciben que sus maestros siempre van planificados.

En cuanto a la entrevista, realizada al equipo directivo del centro en cuestión, en relación a su valoración hacia la nueva versión del diseño curricular de secundaria, lo consideran como muy buena, porque es una herramienta que propicia el desarrollo integral y competitivo de los educandos, centrando su atención en estos actores como protagonistas del proceso. En lo particular, es preciso señalar que el objetivo y en su relación la pregunta 1, fueron logrados en más de un 50%. Ya que, los encuestados así lo afirman.

En lo concerniente al objetivo específico No. 2: Identificar los factores que limitan el desarrollo de las competencias: El porcentaje más alto de los maestros encuestados respondió que es la oportunidad de capacitación, en un segundo plano está el factor tiempo y el recurso económico. Los maestros en su mayoría afirman que las limitaciones que más les impiden obtener un desempeño eficiente en su labor es, en orden jerárquico: las pocas oportunidades de capacitación que se les brindan, el tiempo y los recursos económicos.

Objetivo Específico No.3: Investigar cómo aplican los docentes las estrategias de enseñanza aprendizaje. Con relación a este objetivo, los maestros expresaron que las estrategias aplicadas en el proceso enseñanza/aprendizaje son en orden jerárquico: la recuperación de experiencias previas (42%), expositiva de conocimientos elaborados y/o acumulados, la socialización centrada en actividades grupales (16%), descubrimiento e indagación (14%) y en un menor porcentaje, (12%) la inserción maestro/alumno en el entorno. Sin embargo, los estudiantes expresaron que las formas más utilizadas por sus maestros al momento de desarrollar un tema son: la socialización (56%), exposición (43%) y solo un (1%) dice que sus maestros exploran los saberes previos. Cabe destacar que, entre las respuestas obtenidas tanto por maestros como por estudiantes, existe una gran disparidad. Tal y como afirma González Tourón: los esfuerzos del alumno junto a la dedicación del profesor son esenciales para su desarrollo y objetivo final.

Objetivo Específico No 4: Identificar cómo desarrolla el docente la planificación educativa en el aula. Concerniente a este objetivo, un (60%) de los maestros encuestados afirma que con frecuencia cuenta con los recursos suficientes para el desarrollo de su planificación, la misma por proyecto participativo de aula. Además, expresaron que, para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, le dan seguimiento a su desarrollo académico a través de la autoevaluación, coevaluación, hetero-evaluación y la observación.

En ese mismo orden, los estudiantes expresaron que los recursos didácticos utilizados por los maestros para impartir las clases son: libros de textos o impresiones (74%), carteles (19%), tecnológicos (7%) y los recursos del entorno, según los estudiantes, no son utilizados. En relación a lo antes expuesto, cabe mencionar que los docentes deben hacer mayor uso de los recursos tecnológicos y del entorno, ya que una de las prioridades para el desarrollo de competencias, es usar los recursos del entorno, alternando la teoría con la práctica.

Conclusiones

Al concluir este estudio se determinó que el impacto del planeamiento educativo en el desarrollo de competencias es muy bueno, ya que la población encuestada lo percibe como una herramienta excelente para la formación integral de los estudiantes, donde son ellos los protagonistas del proceso enseñanza/aprendizaje, aunque según las respuestas dadas por el equipo de gestión, los maestros y aun los estudiantes; todavía se requiere de empoderamiento sobre el buen uso y manejo del diseño curricular y de la planificación por competencias.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, Gilberto. (1996). Evaluación cualitativa: técnicas y estrategias. San José, Costa Rica: UNA. — Ángel Leal (2010) Planificación educativa y evaluación de la gestión docente en educación media diversificada.
- Bogoya, Daniel. (2000). Evaluación de competencias. En Revista Javeriana. Abril. Canadá, Organización Universitaria Interamericana, Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario: Revista IGLU, No.6, Abril.
- Fuente. N. María Teresa, (2001) Las Competencias Educativas y Académicas.
- Diseño Curricular Nivel Primario (2016) Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).
- PEC (2016). Plan o Proyecto Educativo de Centro, Ministerio de Educación (MINERD).
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD (2017).
- Castillo, Jonathan. (2000). Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. University Press.
- El Ministerio de Educación Nacional Art. 38 Decreto 1278 de (2002). Colombia.

Estudio sobre las necesidades para el fomento de la innovación educativa en el contexto de las universidades de República Dominicana

Roberto Batista
José Luis Escalante
Roberto Feltrero

Objetivos y preguntas de investigación

- Desarrollar las competencias para la adecuación de las prácticas de los participantes a través de la formación en tecnologías y estrategias docentes innovadoras.
- Evaluar el efecto del Diplomado en las competencias de los participantes y en la transformación de sus prácticas y estrategias en el aula.
- Diseñar un modelo de implementación del Diplomado en la institución para las futuras ediciones del mismo.
- Evaluar las posibilidades de este programa de capacitación para diseñar una maestría virtual en “Innovación Docente para el Desarrollo” que el ISFODOSU pueda ofertar internacionalmente.

Resumen marco teórico

• La revisión de la bibliografía se enmarcó en la importancia de la tecnología para la innovación docente, puesto que se considera fundamental para crear espacios de aprendizaje diferentes a los tradicionales. Igualmente, se justifica que las tecnologías digitales son importantes para la innovación docente, pero si no se aplican correctamente en estrategias y procesos, realmente innovadores, no son suficientes. Por ello, se exige a los profesores desarrollar competencias en la aplicación docente de las tecnologías, no sólo en su uso. En este orden, también se explica que cada vez un mayor número de profesores saben usar recursos tecnológicos y usan algunos en sus labores, pero falta la reflexión sobre el carácter innovador de las estrategias en las que los integran. Este tema se fundamentó con la normativa del MINERD sobre el desarrollo del enfoque por competencias en la enseñanza. Para Hernández Hernández (2015) los docentes utilizan, con pocas frecuencias, las tecnologías para actividades áulicas por la falta de capacitación tecnológica, donde se pierden muchas oportunidades de aprendizaje, porque los recursos multimedia, tareas y cuestionarios promueven un aprendizaje significativo gracias a la interacción de los estudiantes en línea. En una segunda parte de este apartado del marco referencial del proyecto de investigación, se explican y justifican los instrumentos para el levantamiento de las informaciones. Se considera que los estudios que se encontraron al hacer

una revisión bibliográfica se basan en el diseño y validación de instrumentos capaces de evaluar la competencia digital de los profesores universitarios, como el estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior (CDAES <https://idus.us.es/xmlui/>) y El CODIEU (Marcos Cabezas González, Sonia Casillas Martín, Manuela Sanches Ferreira, Fernando Luís Teixeira Diogo, 2016, <http://revistas.udc.es/index>.)

Método

La muestra estuvo constituida por profesores y profesoras de una Institución de Educación Superior de República Dominicana (n=25) (96% mujeres). Se utilizó el Cuestionario sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el uso que les dan la labor docente universitaria (Orellana, et al 2004) conformado por 25 preguntas, agrupadas en las siguientes dimensiones y con una escala de respuesta de cinco puntos: 1) Conocimientos y competencias digitales; 2) Motivación docente estudiante y uso de las TICs; 3) Las TICs y la innovación docente 4) Las posibilidades y ventajas del acceso a internet y la docencia.

Se trata de un estudio exploratorio, con un enfoque metodológico cuantitativo, de diseño no-experimental descriptivo del tipo encuesta, en coherencia con el problema en estudio (Gay, L. R. & Airasin. P., 2000). Se realizó un análisis de frecuencias. En cuanto al procedimiento, los docentes responden al cuestionario a través de la plataforma Moodle (computadora o celular), lo que facilita el registro de las respuestas y permite reducir los errores en la anotación; fueron informados de la confidencialidad de sus respuestas.

Resultados

Los resultados todavía no se han analizado, ya que el diplomado aún está en desarrollo, sin embargo, para el 19 de septiembre se espera obtener la totalidad de la información para su posterior presentación. En este orden, hemos realizado la propuesta de presentación en el precongreso para explicar el proceso del diplomado de innovación en conjunto con la investigación.

Conclusiones

Los resultados todavía no se han analizado, ya que el diplomado aún está en desarrollo, sin embargo, para el 19 de septiembre se espera obtener la totalidad de la información para su posterior presentación. En este

orden, hemos realizado la propuesta de presentación en el precongreso para la explicar el proceso del diplomado de innovación en conjunto con la investigación.

Referencias bibliográficas

- Cabezas, M., Casillas, S. y Pinto, A.M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la universidad de Salamanca sobre su competencia digital. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 48. doi: <http://dx.doi.org/10.21556/>
- Centeno, G. y Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. RIE, Revista de investigación Educativa, 31(2), 517-536.
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L., & Adams, S. (2012). Technological perspectives: higher education in Latin America 2012-2017. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Comunicar, 19(38), 75-82. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fueyo, A., Rodríguez-Hoyos, C. & Linares, C. (2015) La innovación docente de la formación de los profesionales de la educación: el papel de la educación mediática. En Ferrés, J. & Masanet, M-J. La educación mediática en la universidad española (pp. 31-51) Barcelona: Gedisa.
- INTEF - Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2016). Diseñando el aula del futuro Bring your own device (BYOD): una guía para directores y docentes. Recuperado el 13 de enero de 2018 de: http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2016/02/Informe_resumen_BYOD_EUN_Enero_2016_INTEF.pdf
- Mateus, J.C., Aran-Ramspott, S., & Masanet, M-J. (2017). Revisión de la literatura sobre dispositivos móviles en la universidad española. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20(2) doi: <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.17710>
- Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2010). Mobile Learning: Structures, Agency, Practices. Nueva York: Springer.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 1(1) doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>
- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2007). A Theory of Learning for the Mobile Age. En Andrews, R. & C. Haythornthwaite (Eds.) The handbook of e-learning research. (pp. 87-99) Londres: Sage.
- Sung, Y.; Chang, K. & Liu, T. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. Computers & Education, 94, 252-275.

Modalidad blended learning a través de Moodle: diagnóstico de sus efectos en los estudiantes de las titulaciones de Educación

Roberto Feltrero
Lidia Losada

Objetivos y preguntas de investigación

Este estudio tiene como propósito diagnosticar los efectos del empleo de la modalidad blended learning en los estudiantes de las titulaciones de Educación, incorporando la plataforma educativa Moodle al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos:

1. Identificar el grado de competencia tecnológica de los estudiantes sin experiencia en la modalidad blended learning.
2. Identificar el tipo de uso de la plataforma Moodle por parte del estudiante como apoyo en su proceso de enseñanza – aprendizaje.
3. Analizar la percepción de los estudiantes sobre sus conocimientos previos acerca de Moodle y su utilidad como entorno virtual para el aprendizaje.
4. Analizar el grado de satisfacción de los estudiantes con las herramientas de la plataforma Moodle como elementos facilitadores de los aprendizajes.

El estudio pretende responder a los siguientes interrogantes:

- Si los estudiantes encuentran dificultades al incorporar el uso de la plataforma educativa a sus procesos de aprendizaje.
- En qué medida los estudiantes perciben el uso de la plataforma como herramienta facilitadora de la adquisición de aprendizajes y de mejora de sus estrategias para aprender.
- En qué medida los estudiantes se encuentran satisfechos con la organización general de todas sus tareas de aprendizaje y comunicación relacionadas con la asignatura a través de una plataforma educativa integradora (LMS) como Moodle.

Resumen marco teórico

Las instituciones de educación superior han ido incorporando paulatinamente las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El modelo de plataforma educativa que integra diversas herramientas de software educativo en un espacio común -lo que en informática se conoce como Learning Management System-, es el modelo más generalmente utilizado en instituciones de educación superior (Cole & Foster, 2009).

En el recinto Emilio Prud'Home del ISFODOSU se ha planteado la progresiva implantación de una plataforma educativa para el apoyo a la docencia con el fin de ir incorporando el modelo de aprendizaje combinado (b-learning) a los escenarios de aprendizaje. Con ello, se busca poner en marcha las estrategias docentes innovadoras que son posibilitadas por el uso sistemático y organizado de tecnologías educativas. Esta iniciativa ha sido posible gracias al apoyo de docentes extranjeros pertenecientes al programa de Profesores de Alta Calificación del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana.

Tomando como base los abundantes estudios 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 común a todas las asignaturas del EPH (José Sánchez-Santamaría, Antolín, & Pardo, 2012). Este proceso de implantación 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).

Método

La muestra estuvo constituida por estudiantes de una Institución de Educación Superior de República Dominicana y se distribuyó en dos grupos ($n=31$) que cursaron la asignatura Filosofía General en dos cuatrimestres diferentes. Un grupo estuvo conformado por 20 estudiantes (22% varones) de la Licenciatura en Educación orientada a la Educación Secundaria en el área de Matemáticas; de edades comprendidas entre los 17-22 años y que cursaron la asignatura en el primer cuatrimestre de 2018. El segundo grupo estuvo conformado por 11 estudiantes (100% de mujeres) de la Licenciatura de Educación Primaria (Primer Ciclo); de edades comprendidas entre los 17-24 años y que cursaron esta asignatura en el segundo cuatrimestre de 2018. Se utilizó el Cuestionario sobre el uso de Moodle en la docencia universitaria (José Sánchez-Santamaría et al., 2012) conformado por 100 preguntas, agrupadas en las siguientes dimensiones y con una escala de respuesta de cinco puntos: 1) Conocimientos y competencias digitales (25 ítems); 2) Conocimientos y usos de Moodle (16 ítems); 3) Utilidad percibida sobre Moodle (17 ítems y una pregunta abierta); 4) Grado de satisfacción sobre Moodle (23 ítems); 5) Valoración global (16 ítems y dos preguntas abiertas).

Se trata de un estudio exploratorio, con un enfoque metodológico cuantitativo, de diseño no-experimental descriptivo del tipo encuesta, en coherencia con el problema en estudio (Gay, L. R. & Airasin. P., 2000).

El análisis de datos incluyó el cálculo del índice de consistencia interna del cuestionario (alfa de Cronbach), tanto para la escala completa como para cada una de las dimensiones; estadísticos descriptivos y diferencia de medias, utilizando el paquete estadístico SPSS. En cuanto al procedimiento, los estudiantes respondieron al cuestionario a través de la plataforma Moodle (computadora o celular), lo que facilitó el registro de las respuestas y permitió reducir los errores en la anotación; fueron informados de la confidencialidad de sus respuestas.

Resultados

Los resultados evidenciaron que los estudiantes poseían competencia digital general en un alto porcentaje de dominio de diversas herramientas, pero desconocían, en un 98% de los casos, la forma de uso y

posibilidades de la plataforma Moodle como herramienta para el aprendizaje en un entorno virtual. Se observó una utilidad percibida de moderada a alta en función de la herramienta concreta que se analizara.

Los estudiantes percibieron como más útiles las siguientes herramientas: foros, cuestionarios, repositorio de documentos, buzón de trabajo o envío de documentos, y el organizador. Los estudiantes informaron de un grado de satisfacción alto con las herramientas utilizadas.

La valoración global del uso de Moodle ha sido alta, especialmente en los ítems relativos a aprendizaje colaborativo, participación activa y motivación para aprender.

Conclusiones

Moodle es una de las plataformas más completas y adecuadas para su aplicación en los planes de estudio de la Educación Superior (Cole & Foster, 2009; Rooij, 2012). Este estudio ofrece un diagnóstico de los efectos de la implementación de la modalidad blended learning en una asignatura de componente psicopedagógico de los planes de estudio de las titulaciones de Educación en una Institución de Educación Superior.

Concretamente, permite establecer el grado de competencia tecnológica de los estudiantes, el uso que hacen de las herramientas Moodle con fines académicos, la utilidad percibida por los mismos y su grado de satisfacción, además de una valoración global sobre la plataforma educativa. Los resultados de este estudio sirven para analizar el desempeño en el uso de la plataforma Moodle en estos cursos piloto, utilizando instrumentos con suficientes propiedades métricas que permitan conocer las concepciones y usos pedagógicos de estos sistemas de gestión del aprendizaje en la docencia universitaria y sus posibilidades en la implantación de innovaciones educativas. La generación de propuestas de mejora en la implementación futura de esta modalidad favorece la optimización del éxito académico a través del aprendizaje en entornos virtuales como complemento a la docencia impartida de manera presencial.

La finalidad última de los hallazgos es favorecer la reflexión y la toma de decisiones pedagógicas en cuanto a la incorporación del aprendizaje combinado e innovaciones que posibilitar a través de estrategias didácticas como la clase invertida (flipped classroom), el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo colaborativo en

línea. De este modo, se podrá ajustar el rol y la función de Moodle en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias profesionales al contexto de un país como la República Dominicana, y así avanzar en la compleja tarea de mejorar el nivel de calidad educativa en la educación superior del país.

Referencias bibliográficas

- Cabero-Almenara, J., Marín-Díaz, V., & Sampedro-Requena, B. E. (2018). Aceptación del Modelo Tecnológico en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 435-453. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.292951>
- 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>
- Domingo-Coscollola, M., Onsès-Segarra, J., & Sancho-Gil, J. M. (2018). La cultura DIY en educación primaria. Aprendizaje transdisciplinar, colaborativo y compartido en Hub DIYLab. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 491-508. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.304421>
- Gay, L. R., & Airasin. P. (2000). *Educational Research: Competencies for Analysis an Application*. 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>
- Gorospé, 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 ees. *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>

La pedagogía efectiva y la práctica reflexiva: un verano con DREAM en Cabarete

Sophia D'Angelo

Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo de esta investigación es identificar las estrategias pedagógicas efectivas para el aprendizaje de los estudiantes dominicanos en aulas multigrados durante un campamento de verano.

El campamento de verano, un programa impartido por The DREAM Project, una organización sin fines de lucro en la costa norte del país, es basado en proveer a estudiantes de un currículo innovador y basado en las realidades de las vidas cotidianas de los niños dominicanos. El campamento trae a maestros internacionales a trabajar con maestros dominicanos locales, los cuales o ya tienen su licenciatura o están estudiando la educación actualmente. Los directores académicos del campamento proveen una semana de orientación con talleres enfocados en el marco lógico del campamento de DREAM, el currículo específico de cada sitio, y la pedagogía y/o las estrategias del manejo del aula que promueve la organización. Después de la semana de orientación los maestros locales e internacionales trabajan juntos para planificar y partir cuatro semanas de clases interactivas y dinámicas.

Esta investigación responde a dos preguntas:

- 1) ¿Cuáles son las concepciones sobre la pedagogía efectiva de los profesores dominicanos?
- 2) ¿De qué manera estas concepciones se pueden desarrollar a través de la práctica reflexiva y la documentación del aprendizaje?

Resumen marco teórico

Los dos conceptos principales de esta investigación son la pedagogía efectiva y la práctica reflexiva. La pedagogía efectiva se conceptualiza como las estrategias de enseñanza que resultan en el aprendizaje de los niños sea un aprendizaje cognitivo, social, o emocional (Demetriou & Wilson 2008).

El concepto se basa en una pedagogía adaptativa, inclusiva, y con relevancia cultural. Es decir, que para brindar una enseñanza efectiva, el maestro tiene que adaptar sus acciones basadas en las necesidades e

intereses de los estudiantes (Vaughn 2015), para que todos los niños se involucren en la clase y tengan la misma oportunidad de aprender. El marco teórico también se basa en una pedagogía con relevancia cultural para los niños y niñas dominicanos (Brown-Jeffy & Cooper 2011; Ladson-Billings 1995/2014). O sea, que el contenido del currículo, los materiales que se usan, y las estrategias de enseñanza son todos vinculados a la vida cotidiana de los estudiantes dominicanos.

El segundo concepto importante es la reflexión. Es decir, que una manera en la cual los maestros pueden seguir mejorando su pedagogía para que sea más efectiva es a través de reflexionar (Schön 1983). Conversaciones reflexivas entre la investigadora y el maestro permite que el maestro piense en lo que funcionó y lo que no funcionó dentro del aula y cómo seguir adaptando su práctica para abordar las necesidades de sus estudiantes. El uso de la documentación de aprendizaje (documentation of learning) (Krechevsky et al. 2013; Hattie 2012), en lo cual el maestro busca y colecciona evidencia del aprendizaje a través de grabar videos, sacar fotos, o llevar un trabajo de estudiante a la conversación, también sirve como otro estímulo de la práctica reflexiva, ya que a través del análisis de la evidencia los maestros pueden seguir desarrollando su pedagogía, al final haciéndola más efectiva.

Método

Este estudio sirve como el estudio piloto de un estudio más etnográfico en escuelas públicas de la República Dominicana. Hay dos métodos principales: las observaciones de lecciones con pre- y post- entrevistas y otra entrevista final sobre la documentación de aprendizaje. La investigadora trabajaba en dos campamentos de verano de la fundación DREAM por cuatro semanas, cada semana facilitando observaciones del aula con dos o tres maestros. En total, ocho maestros dominicanos fueron observados. Los maestros tenían entre tres meses y tres años de experiencia dando clases en las aulas.

Por el hecho de que la investigación se enfoca en la pedagogía efectiva, los maestros pudieron escoger la lección que querían que la investigadora observara (Cooper & McIntyre 1996). Antes de cada observación una entrevista se hizo para hablar de los objetivos de la lección y tratar de entender como el maestro planificó la lección para explorar las decisiones que tomó para crear una clase efectiva. Al final de cada observación se

hizo otra entrevista para reflexionar sobre lo que se vio durante la clase y tratar de entender mejor la toma de decisiones del maestro.

La segunda parte era sobre la documentación de aprendizaje. Unos maestros recibieron instrucciones para buscar y coleccionar evidencia del aprendizaje de su aula y llevarla a otra conversación reflexiva. Todas las entrevistas fueron semi-estructuradas para que los profesores pudieran llevar la conversación en la dirección que quisieran. Después la investigadora transcribió todas las entrevistas en completo y buscaba temas para codificar los resultados.

Resultados

Los resultados se pueden dividir en tres partes principales. Las primeras dos partes tienen que ver con la pedagogía efectiva, mientras la tercera tiene que ver con la práctica reflexiva. Primero, los maestros impartían un currículo y una pedagogía relevante a las comunidades de los estudiantes: en un sitio del campamento los maestros enseñaban sobre el cuerpo humano, las enfermedades de su comunidad que afectan sus cuerpos, y cómo cuidárselos; en otro sitio de campamento los maestros enseñaban sobre el recurso del agua, cómo los seres humanos los afectamos—especialmente en su propia comunidad—y cómo cuidarla.

Muy a menudo los maestros mencionaban cómo ellos querían “despertar la conciencia” de los estudiantes para que entendieran cómo sus comunidades y ellos mismos son afectados por estos temas. Además del contenido del currículo, muchos elementos de la pedagogía, incluyendo los materiales usados, los temas de conversación, el uso de aprendizaje a través de la experiencia, y la manera en la que el maestro se relacionaba con los estudiantes, servían como evidencia del marco teórico de la pedagogía con relevancia cultural (Brown-Jeffy & Cooper 2011).

En segundo lugar, los maestros demostraban el uso de adaptación y estrategias de diferenciación con los estudiantes según su nivel de aprendizaje o sus intereses para poder brindar una pedagogía inclusiva. Esto se veía mucho por la manera en la que los maestros dividían a los niños entre grupos. A menudo los maestros explicaban cómo dividían los niños en grupos para que los estudiantes más avanzados pudieran ayudar a sus compañeros, o como ellos ponían un líder en el grupo para que los estudiantes “se complementaran.” Para los niños en sobre-edad los maestros también

tenían que tomar ciertos pasos para que se sintieran motivados y se integraran en la clase. Una maestra hablaba de cómo ella tenía que “adecuarlos” escuchando sus propias experiencias y fijarse de lo que ellos sabían y no sabían, para poder llamarles más la atención.

Para los niños más pequeños también se aplicaban ciertas estrategias para atender las necesidades de estudiantes de esa edad. Por ejemplo, algunos maestros hicieron dinámicas para dar un descanso en medio de la lección y dejar que los niños se activaran, mientras otros profesores usaron estrategias de relajación para que después los niños se pudieran enfocar más en el aprendizaje. Es decir, que los maestros tomaron en cuenta, no solamente los requisitos académicos de los estudiantes, sino también sus intereses y necesidades socio-emocionales (Demetrious & Wilson 2008).

En términos de la práctica reflexiva, las conversaciones antes y después de las observaciones servían como una plataforma para que los maestros pudieran empezar a pensar en sus acciones, el tomo de decisiones, y como adaptar su práctica basado en lo que se hablaba y se observaba. Los maestros no siempre tenían el vocabulario para poder describir o identificar sus estrategias pedagógicas, pero a través de las conversaciones pudieron seguir desarrollando sus ideas y haciendo la pedagogía más efectiva. Una maestra hasta comentó que cuando contestó las preguntas antes de dar la clase, se fijaba durante la lección cómo esas preguntas y sus respuestas se llevaban a cabo o no. Así ella podía ver cómo su planificación de la lección no siempre se lograba de la manera en la cual ella se imaginaba. También el uso de la documentación de aprendizaje y las conversaciones para analizar los artefactos servía como otra manera en la cual los profesores podían aprender de sí mismo y de sus estudiantes para poder aplicar nuevos aprendizajes en el aula y desarrollarse profesionalmente (Krechevsky et al. 2013; Hattie 2012).

Conclusiones

Los resultados de la investigación demuestran, no solamente el potencial que tiene una pedagogía con relevancia cultural, sino también el poder de tomar un currículo con relevancia cultural y adaptarlo a las necesidades e intereses individuales de cada estudiante. En todas las clases observadas los niños y las niñas dominicanos se integraban a la lección y participaban activamente. Sin embargo, existen algunas limitaciones, ya que la eficacia de la pedagogía no fue medida.

Además, había momentos en los cuales los profesores hablaban de retos en las aulas, donde no tenían los recursos o las estrategias pedagógicas para apoyar a algunos estudiantes con necesidades especiales (niños sordomudos, específicamente). Aun así, la investigación sirve como un comienzo para poder conversar sobre la pedagogía innovadora en las aulas dominicanas. Además, el uso de reflexión, a través de conversaciones profesionales y la documentación de aprendizaje, proveía un espacio para los profesores seguir pensando en su práctica y como mejorarla. Mientras no todos tenían el vocabulario para identificar ciertas estrategias, el articular lo que tenían en sus mentes servía como el primer paso de reflexión.

Serviría otro estudio para ver cómo estos tipos de conversaciones reflexivas acompañadas por evidencia física del aprendizaje pueden servir como una forma de sistematización en la cual los docentes identifican, describen, y analizan sus experiencias de cambio (UNESCO 2016).

Finalmente, como esta investigación es solamente un estudio piloto, sería muy interesante ver cómo los resultados pudieron haberse desarrollado a través de más ciclos de observaciones y conversaciones reflexivas. El objetivo de la investigación es identificar las buenas prácticas de los profesores, no cambiarlas. Sin embargo, teniendo conversaciones reflexivas con ellos, los maestros mismos pudieron empezar a pensar en cómo cambiar y mejorar su práctica.

Referencias bibliográficas

- Brown-Jeffy & Cooper. (2011). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, Winter.
- Cooper, P., & McIntyre, D. 1996. *Effective Teaching and Learning: Teachers' and Students' Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- (Demetriou, H., & Wilson, E. (2008). A return to the use of emotion and reflection. *Teach and Learn*, 21(11): 938-940
- Hattie, John. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M., & Wilson, D. 2013. *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3): 465-491.
- Ladson-Billings, Gloria. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review*, 84(1): 74-84.
- Schön, Donald. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schultz, Katherine. (2009). *Rethinking Classroom Participation: Listening to Silent Voices*. London: Teachers College Press.
- (Vaughn, Margaret. (2015). Adaptive teaching: reflective practice of two elementary teachers' visions and adaptations during literacy instruction. *Reflective Practice*, 16(1): 43-60.
- UNESCO. 2016. Sistematización de experiencias educativas innovadoras. Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente.

Inserción del profesor principiante del Segundo Ciclo del Nivel Primario al sistema educativo dominicano, retos y desafíos

Wanda Román
Martha Teresa Gabot
Rafelina López

Objetivos y preguntas de investigación

Analizar el proceso de inserción del profesor principiante del Nivel Primario al Sistema Educativo Dominicano, retos y desafíos.

Resumen marco teórico

Vaillant (2009), La inserción en la docencia parte del supuesto de que el logro en los aprendizajes de los estudiantes se relaciona con la preparación que los docentes reciben a lo largo de su vida profesional y, fundamentalmente, en los primeros años de su ejercicio laboral.

Marcelo (2008), Las etapas de la formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente.

Avalo (2009), Los comienzos de los docentes principiantes son difíciles, están marcados de diversas situaciones que lo hacen ser inseguros de la profesión que han seleccionado.

Método

Para validar los instrumentos y recoger las informaciones se tomó en consideración varios procesos, una consulta de experto, referencias de otros instrumentos validados. Se evaluó la metodología utilizada por 15 docentes de distintas escuelas que impartían la asignatura.

Instrumentos:

Lista de cotejo, de observación de aula con la técnica observación, el cual tenía 97 ítems. Buscaba medir comportamientos, situaciones y percepción acerca de los procesos, métodos, estrategias, contenidos, competencias que se abordaban durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Matriz de observación de clase: con la técnica grabaciones de videos para medir: la metodología aplicada, las estrategias de evaluación planteadas por el currículo y las competencias artísticas desarrolladas.

Guía de entrevista: con la técnica entrevista a profundidad y la grabación en audio.

Resultados

En construcción.

Conclusiones

Después de culminar esta investigación se evidenció que hay que indagar si las dificultades de la iniciación docente se relacionan más con debilidades estructurales de los procesos formativos, independientemente de las competencias básicas de los estudiantes de pedagogía al ingreso a la carrera poseen.

Las diferentes experiencias de los docentes, van conformando en ellos un conocimiento construido en la práctica que posibilita el desarrollo de estrategias para “sobrevivir”, “adaptarse”, “desarrollarse” en el ejercicio laboral.

La actitud con la que el profesor novel afronta por primera vez su actividad docente en la universidad es, por norma general, de interés y motivación.

Las dificultades que afrontan van desde la misma formación universitaria, donde algunos sienten que no se les ha enseñado lo suficiente para que sus habilidades y competencias puedan ser las esperadas al momento de enseñar. Lo que los lleva a hacer grandes esfuerzos por manejar el currículo con el que enseña, realizar planificaciones efectivas, manejar la disciplina de sus alumnos, adecuar la enseñanza, estar actualizados y entablar en sus centros buenas relaciones interpersonales.

Lo que sí es evidente, es que él mismo puede sobreponerse ante las dificultades y ese afán de superación lo lleva grandemente a superarlas y tratar de transmitir sus conocimientos de manera efectiva y significativa.

Referencias bibliográficas

Ruffinelli (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos?. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, n. 1, 229-242.

Serra, Krichesky y Merodo (2011). Inserción laboral de docentes noveles del Nivel Medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, N. 1. 195-208.

Fondón, Madero y Sarmiento (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*. Vol. 3(2), 21-28.

Estrategia de atención para participantes con necesidades educativas especiales en el campus Virtual de la Universidad Abierta para Adultos

Dra: Olga Lidia Martínez

Dra: Ursula Puentes

M.A. Jovanny Rodríguez

Objetivos y preguntas de investigación

Presentar dificultades para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o porque presentan desfases con relación al plan de estudio, servicio de apoyos especiales, adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula. Estas pueden derivarse de factores relacionados con el desarrollo de las dimensiones del desarrollo humano tales como: factores cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psico-sociales, entre otros. (Granado Alvarado E. 2010). Las NEE pueden ser por capacidades excepcionales (superdotados, talentosos) o por discapacidad (visual, auditiva, motora, cognitiva). En esta ocasión se centra la atención en personas discapacitadas.

Resumen marco teórico

Históricamente, las personas con discapacidad, ya sea por su limitación física, mental o sensorial o por barreras que la misma sociedad les impone, han sido excluidas, rechazadas y marginadas al no permitirles el acceso a la educación, al empleo, a la protección social, a la salud, a la cultura, a los medios de transporte o a la información. Los estigmas y barreras que sufren estas personas son enormes y las consecuencias aún más graves. En el caso de la educación se observa que, al no estar en igualdad de condiciones, presentan niveles más bajos en sus logros educativos. De hecho, son considerados un colectivo vulnerable que merece especial atención. Palmeros y Ávila G; Gairín Sallán J. (2016).

Según la Organización Mundial de la Salud (2018), la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y

depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado).

Se calcula que más de mil millones de personas, es decir, un 15% de la población mundial están aquejadas por la discapacidad en alguna forma. Tienen dificultades importantes para funcionar entre 110 millones (2,2%) y 190 millones (3,8%) personas mayores de 15 años. Eso no es todo, pues las tasas de discapacidad están aumentando debido en parte al envejecimiento de la población y al aumento de la prevalencia de enfermedades crónicas. La discapacidad es muy diversa. Si bien algunos problemas de salud vinculados con la discapacidad acarrearán mala salud y grandes necesidades de asistencia sanitaria, eso no sucede con otros. Sea como fuere, todas las personas con discapacidad tienen las mismas necesidades de salud que la población en general y, en consecuencia, necesitan tener acceso a los servicios corrientes de asistencia sanitaria. En el artículo 25 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a gozar del más alto nivel posible de salud sin discriminación.

Las personas con discapacidad tienen menos acceso a los servicios de asistencia sanitaria y, por lo tanto, necesidades insatisfechas a este respecto. En República Dominicana se hacen esfuerzos para lograr integrar a esas personas a la sociedad. Al respecto en uno de sus apartados en la Constitución de la República Dominicana se expresa en su Artículo 39; (pág. 12), sobre el Derecho a la igualdad. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, reciben la misma protección y trato de las instituciones, autoridades y demás personas y gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación por razones de género, color, edad, discapacidad, nacionalidad, vínculos familiares, lengua, religión, opinión política o filosófica, condición social o personal.

En la Ley General 66/97 (2012), en el Art. 4 se plantea que es obligación del Estado, para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas, promover políticas y proveer los medios necesarios al desarrollo de la vida educativa, a través de apoyos de tipo social, económico y cultural a la familia y al educando, especialmente de proporcionar a los educandos las ayudas necesarias para superar las carencias de tipo familiar y socio-económico. Teniendo en cuenta lo referido la educación universitaria debe lograr integrar a las personas con y sin dis-

capacidad en sus aulas, sin tener en cuenta el tipo de limitaciones que posee y los obstáculos que cada persona tiene para desarrollar su proceso de aprendizaje. En este sentido, la falta de estrategias pedagógicas por parte de las instituciones educativas y por parte de los docentes directamente, hace que las personas con discapacidad y algunos otros estudiantes decidan abandonar sus estudios e interrumpir el proceso formativo. Este es un problema muy actual que enfrentan las universidades con modalidades educativas a distancia o semipresenciales y que basan su modelo educativo en el uso intensivo de las TIC en entornos virtuales de aprendizaje.

Lograr contextos de enseñanza-aprendizaje adaptativos y accesibles y que favorezcan el desarrollo de un proceso educativo personalizado, accesible, ubicuo e inclusivo es una tarea compleja. El papel que pueden desempeñar las TIC en este proceso es fundamental. Se coincide con Pere Marqués, (2002), cuando señala que... 'las nuevas tecnologías pueden desempeñar un papel fundamental en la superación de las barreras que afrontan las personas con discapacidad. Son instrumentos que proporcionan múltiples funcionalidades para este colectivo, facilitando la comunicación, el acceso y procesamiento de la información, el desarrollo cognitivo, el acceso y participación en entornos educativos, la adaptación y autonomía ante el entorno, ocio y el desempeño de actividades laborales'. La construcción de ambientes virtuales de aprendizajes que permitan a los estudiantes tener experiencias educativas enriquecedoras y productivas requiere de herramientas que provean información acerca de sus necesidades, preferencias, motivaciones, discapacidades, etc.

Con este fin se coincide con Zubillaga Del Río, A. (2006) ... cuando expresa que "los entornos educativos modernos deben adaptarse, con el fin de satisfacer las necesidades únicas de cada individuo que la conforma, independiente de las limitaciones físicas o sensoriales que puedan tener..."

Para las personas con limitaciones funcionales, que les dificulta su desenvolvimiento en el mundo físico, el acceso a los contenidos educativos en ambientes virtuales puede suponer una gran ventaja para superar los escollos de las barreras del medio físico. Conocer los procedimientos para hacer el contenido educativo en el ambiente virtual de aprendizaje accesible para todos debería ser parte indispensable de la formación de los diseñadores, desarrolladores y docentes que trabajan en estos ambientes. El primer paso es

tomar conciencia de las necesidades de las personas con limitaciones funcionales o en sus dispositivos de acceso y conocer el procedimiento para acceder a los conocimientos necesarios que posibiliten la igualdad de oportunidades en el marco del diseño para todos y la accesibilidad universal. La accesibilidad constituye una línea de trabajo estratégica para la inclusión, donde las TIC están presentes por excelencia. Las tecnologías pueden considerarse como un instrumento fundamental para proporcionar igualdad de oportunidades a quienes tienen dificultades de aprendizaje, o viven situaciones de discapacidad o desventajas que les impiden utilizar los medios, recursos y facilidades que brinda la web en forma eficiente. Por tanto, lograr la accesibilidad al contenido educativo en ambientes virtuales es lo primero que debe lograrse.

Al crear el contenido se debe tener en cuenta que algunas de las personas que navegan por la red pueden encontrarse en alguno de estos casos: • Pueden no ver, oír, moverse o no ser capaces de procesar fácilmente o en absoluto algunos tipos de información.

• Pueden tener dificultad para leer o comprender un texto. • Pueden no tener o no ser capaces de utilizar un teclado o un ratón. • Pueden tener un dispositivo de salida sólo-texto o una pantalla pequeña. • Pueden encontrarse en entornos mal iluminados o ruidosos. Así pues, lograr un entorno virtual de aprendizaje accesible es cuando cualquier participante, con independencia de sus limitaciones personales, las características de su equipo de navegación o el entorno ambiental desde donde accede al espacio de aprendizaje, puede utilizar y comprender los contenidos de este entorno. Para abordar los requisitos de accesibilidad en un sistema de educación virtual, es necesario tener en cuenta que en determinadas circunstancias o debido a la diversidad funcional de las personas, no se puede acceder a la información por alguno de los canales o formatos por los que se transmite. La forma de solucionarlo es especificar la información de manera que se pueda elegir el formato y canal por el que se quiere recibir la información, implementado en diferentes experiencias con sistemas de aprendizaje personalizado (PLE), sistemas adaptables o de recomendaciones. Es evidente también, por los diferentes tipos y grados de discapacidad, que las personas con discapacidades no pueden ser consideradas como un grupo homogéneo, con necesidades y comportamientos comunes. Es por ello que es necesario basarse en un análisis y diagnóstico de necesidades inicial para identificar la intervención a realizar.

Método

La UAPA, tiene la misión de ofrecer educación superior y permanente de calidad a través de una modalidad a distancia que garantice la formación integral de profesionales y líderes capaces de responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento. No puede dar la espalda a los participantes con necesidades educativas especiales, de ahí la necesidad de trazar una estrategia para poder lograr brindarles una atención integral. En esta ocasión, se entiende por estrategia un sistema de acciones encaminadas al logro de un objetivo determinado, en este caso: ofrecer una formación de calidad a los participantes discapacitados para un exitoso desempeño y bienestar emocional sin ningún tipo de exclusión.

Los principios en los que se fundamenta la estrategia son los siguientes: 1) La difusión: informar y sensibilizar a la población sobre las posibilidades que brinda el campus virtual de la UAPA a las personas con necesidades educativas especiales y como se ponen en función de esas necesidades a las TIC. 2) El diagnóstico de las necesidades educativas especiales, para una selección personalizada de las estrategias pedagógicas y tecnologías más eficientes. 3) La capacitación de los actores del proceso: ü Brindar formación a los desarrolladores y administradores del entorno virtual respecto de su gestión como sitios accesibles (labor de sensibilización: convencer a los que diseñan y programan de que la accesibilidad es factible si se programa desde el principio, mientras que cambiar una aplicación ya finalizada es casi imposible). ü Ofrecer formación a los gestores y facilitadores acerca de estrategias pedagógicas y didácticas con los participantes con necesidades educativas especiales para garantizar un aprendizaje al mismo nivel que el resto de los demás participantes.

El acceso real a la tecnología como soporte a la integración (nuevas formas de acceso a la información a través de variedad de dispositivos) La ayuda a los creadores de contenidos tecnológicos educativos al hacer dichos contenidos accesibles para los participantes con cualquier tipo de discapacidad.

Cuando se habla de "accesibilidad a los contenidos educativos" es ir más allá de la propia accesibilidad a las herramientas y al manejo de las mismas. Se refiere a que un participante con cualquier tipo de discapacidad visual, auditiva o motora pueda utilizar el mismo programa que sus compañeros, de forma simultánea compartiendo un ordenador y consiguiendo los ob-

jetivos para los cuales está diseñada la actividad. Esto puede conseguirse desde el diseño de la actividad, la programación de la misma, la adaptación de contenidos y la utilización en algunos casos de herramientas de apoyo. Existen experiencias y buenas prácticas a nivel internacional de adaptación de actividades, de contenidos y de textos. También diferentes herramientas de apoyo que se utilizan en la actualidad que hay que explorar para incluirlos en la propuesta de la UAPA.

Resultados

Desarrollo de aplicaciones informáticas. ü Aplicaciones no dirigidas, que son aplicaciones estándar, que, siguiendo una serie de pautas de diseño básicas, pueden ser manejadas con la ayuda de un revisor de pantalla. (Estas aplicaciones son adecuadas para alumnos con un manejo suficiente del teclado y del revisor de pantalla). ü Aplicaciones dirigidas, que son aplicaciones accesibles por sí mismas, sin la ayuda de revisores de pantalla. En ellas una locución o un personaje va dirigiendo al participante en la realización de las actividades propuestas y dándole información sobre los resultados.

La construcción de objetos virtuales de aprendizaje dirigidos a participantes con problemas de discapacidad auditiva disminuida. Los revisores de pantalla, que permiten a los estudiantes sin visión acceder a gran cantidad de información a través de Internet, a la comunicación a través del correo electrónico. La aplicación en un escenario real de educación virtual y comprobar que este tipo de herramientas pueden influir positivamente en los procesos de formación de los participantes cuando usan la plataforma de teleformación.

Tan importantes como el acceso y manejo de la información, son los beneficios que a nivel personal y social aporta la tecnología a los participantes con discapacidades visuales, auditivas o motoras. El hecho de compartir herramientas y actividades de forma real con los compañeros de grupo aumenta la autoestima y la sensación de competencia, mejorando las posibilidades de integración. Estas posibilidades de comunicación que se abren con las tecnologías facilitan a las personas con discapacidad la relación social y la participación activa en la comunidad universitaria, además de contribuir a su formación integral.

Acciones que ya se han realizado en la universidad para el bienestar de los participantes Ø Construcción de rampas de entrada a la Sede y sus distintos edificios y espacios. Ø Ubicación de los participantes de la moda-

lidad semipresencial en aulas del primer nivel. Ø En el Consultorio médico, existen baños acondicionados para ellos. Ø Compra de sillas de ruedas. Ø El Departamento de Servicios a los Participantes, aplica las pruebas escritas en la oficina a todos aquellos que tienen alguna condición física que les impida tomar los exámenes con el grupo en el aula. Ø En la Unidad de Prueba se desarrolló un software para examinar a las personas con discapacidad visual. Ø Elaboración de una política institucional para la atención a los participantes discapacitados. (En proceso para su aprobación).

Conclusiones

1. La atención a los discapacitados es una necesidad más que todo, humana.
2. Las tecnologías de la información constituyen valiosas vías para la atención de los discapacitados y los ayudan en su preparación y socialización de los aprendizajes, siempre y cuando se utilicen adecuadamente y teniendo en cuenta las particularidades de los distintos tipos de discapacidad.
3. La estrategia y política elaboradas en la universidad favorecerán la mejor formación de los participantes discapacitados, su inclusión en la vida social y desempeño profesional, lo que repercutirá en su bienestar emocional y adecuada autoestima.

Referencias bibliográficas

Constitución de la República Dominicana. (2015). Gaceta Oficial No. 10805 del 10 de julio de 2015. Recuperado el 31/8/2018

FUNDOSA TELESERVICIOS (2004). Evaluación técnica de la accesibilidad y valoración de la experiencia de usuario en 15 portales de universidades españolas. Recuperado el 7/01/05 en http://www.discapnet.es/inc/infoaccesibilidad/rtf/Portales_universitarios_detallada.doc

Granado Alvarado E. (2010): Abordaje de las Necesidades Educativas Especiales en el aula de Preescolar, Costa Rica. Recuperado el 31-8-2018 en https://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/antologia_necesidades_educativas_especiales_preescolar.pdf

IMS GLOBAL LEARNING CONSORTIUM (2002). IMS Guidelines for Developing Accessible Learning Applications. Version 0.6. White Paper. Recuperado el 10/12/05 en http://www.imsglobal.org/accessibility/accwvp0p6/imsacc_wpv0p6.html

Jokisuu, E., Langdon, P. and Clarkson, P.J., Modelling Cognitive Impairment to improve Universal Access. En: Universal Access in Human-Computer Interaction. Users Diversity, LNCS, Vol. 6766, pp. 42-50.

Springer. 2011. Ley General de Educación 66/97. (2012). Recuperado el 31-8-2018 <http://www.educaciondominicana.info/2012/02/ley-general-de-educacion-66-97.html>

MARQUES, P. (2002). Internet, la entrada en una era. Recuperado el 15/7/2003 en <http://dewey.uab.es/pmarques/nuevaera.htm>

Moore D., 2005, Cheng Y., McGrath P., y Powell N., Collaborative Virtual Environment Technology for People With Autism, Focus On Autism And Other Developmental Disabilities, En Focus on Autism and Other Developmental Disabilities Winter 2005, pp.231-24

Organización Mundial de la Salud. Clasificación de los tipos de discapacidad. Disponible: <http://www.who.int/topics/disabilities/>

Organización Mundial de la Salud (2018): Discapacidad y salud. Recuperado el 31/8/2018 <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Palmeros y Ávila G.; Gairín Sallán J. (2016): La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. Educación, Vol.25 no.49, Lima set. 2016. Recuperado el 31/8/2018 [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032016000200005\[19\]](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032016000200005[19])

Shih, Ch., Chang, M. and Shih, CH., Assisting people with multiple disabilities and minimal motor behavior to improve computer pointing efficiency through a mouse wheel. En: Research in Developmental Disabilities, Vol. 30, Issue 6, pp. 1378-1387. Elsevier, 2009.

Zubillaga del Río, A. (2006). Enseñanza virtual accesible: Principios para el desarrollo de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje accesibles. En Rodríguez Vázquez, J, Sánchez Montoya, R. & Soto Pérez, J. Las Tecnologías en la Escuela Inclusiva: nuevos escenarios, nuevas oportunidades. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Real Patronato sobre Discapacidad. Villarreal C, Marquez C, Espitia C, Salas A. (). Diseño e implementación de Objetos de Aprendizaje con características de accesibilidad para apoyar procesos de enseñanza en Matemáticas en población con discapacidad auditiva.

El Presupuesto como Herramienta de Planificación y Control para el Desarrollo Institucional en el Accionar Educativo del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Período 2012-2017

Maria Marcelina Ventura Parra

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general: Analizar el impacto del presupuesto como herramienta de planificación y control en el accionar educativo del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

Objetivos específicos:

1. Identificar los lineamientos establecidos para distribuir los fondos asignados en el presupuesto.
2. Analizar la ejecución presupuestaria del ISFODOSU durante el período de la investigación.
3. Identificar el impacto de los órganos reguladores del estado frente al cumplimiento de los proyectos del presupuesto.
4. Identificar las limitaciones presupuestarias existentes.
5. Analizar el efecto de la ejecución presupuestaria en el desarrollo institucional.

Preguntas de investigación: ¿Conoce los lineamientos establecidos para distribuir los fondos asignados en el presupuesto? ¿Es el presupuesto una herramienta de apoyo que impacta la ejecución del presupuesto del ISFODOSU? ¿Cómo impactan los órganos reguladores del estado, las normativas y las fuentes de financiamiento frente al cumplimiento del presupuesto de la institución? ¿Cuáles son las limitaciones presupuestarias de la institución? ¿Cómo afecta la ejecución presupuestaria el desarrollo institucional del ISFODOSU?

Resumen marco teórico

Esta investigación se titula "El presupuesto como herramienta de planificación y control para el desarrollo institucional en el accionar educativo del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, durante el período

2012-2017". Esta investigación es significativa debido al impacto de la educación en el crecimiento económico, social y cultural del país, y es trascendental que se desarrolle con calidad, razón principal por la que la asignación de recursos para la inversión en el sector educativo debe ser suficiente para llevar a cabo los proyectos propuestos por el ISFODOSU. El principal objetivo de esta investigación es analizar el impacto del presupuesto como herramienta de planificación y control en el accionar educativo del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, durante el período 2012-2017. A nivel metodológico esta investigación contempló el tipo descriptiva, ya que se identificó el proceso llevado a cabo para la elaboración y ejecución del presupuesto, con el objetivo de identificar el impacto causado por este en el accionar educativo del ISFODOSU en el mejoramiento de la calidad educativa. Se analiza la actuación de las variables del presupuesto como herramienta de planificación y control en el accionar educativo del ISFODOSU, según los datos recogidos en el instrumento de investigación. Las variables fueron procesadas a través de una matriz utilizando el programa de Excel; a través de este, se llevó a cabo un análisis estadístico, cuyos resultados demuestran que dichas variables inciden en el impacto provocado por el presupuesto como herramienta de planificación y control en el ISFODOSU. En el capítulo I, se desarrolló los aspectos generales de la institución objeto de estudio, sus características, identidad, su oferta académica y todo lo relativo a su desarrollo institucional. En el capítulo II, se analizó de manera teórica el presupuesto a nivel general, los tipos de presupuestos, su importancia, características, mecanismos de vigilancia, así como la evolución del presupuesto del MINERD y el ISFODOSU, durante el período de investigación. En el capítulo III, se investigó sobre el presupuesto como herramienta de planificación, las finanzas públicas, y todo lo relacionado con esta. Por último, en el capítulo IV, se desarrolló con la presentación y análisis de los datos.

Método

El método deductivo fue utilizado para la investigación, ya que este va de lo general a lo particular y se caracteriza porque contiene un análisis. Esta investigación es de tipo descriptiva, ya que se identificó el proceso llevado a cabo para la ejecución del presupuesto, con el objetivo de identificar el impacto causado por este en el accionar educativo del ISFODOSU en el mejoramiento de la calidad educativa. El diseño metodológico de esta investigación permitió diseñar las estrategias correctas para obtener las informa-

ciones pertinentes, desarrollar las actividades que se realizan y alcanzar los objetivos deseados. Según los datos, publicados por el ISFODOSU, en el mes de diciembre 2017, contaba con un total de estudiantes, personal administrativo, docente y de apoyo de 4,295. De esta población 338 son docentes, 586 personal administrativo y 3,371 estudiantes.

La población para esta investigación consistió en una muestra del personal directivo, docente, administrativo y de apoyo que labora en el ISFODOSU.

Para el cálculo del tamaño de la muestra se usó un nivel de confianza de 95% (valor z de la curva normal 1.96), una probabilidad a favor y en contra de 50%, un margen de error de 4%, con una población estimada de 4,295 miembros de la comunidad educativa, la muestra total fue de 353 personas.

Resultados

El objetivo principal de la presente investigación era analizar el presupuesto como herramienta de planificación y control para el desarrollo institucional en el accionar educativo del ISFODOSU. Para confirmar el efecto provocado por el presupuesto en el desarrollo de esta institución, se realizó una encuesta a la comunidad educativa, se procedió a calcular la muestra y se procedió a establecer las preguntas necesarias de acuerdo con las variables de esta investigación, presentadas en este capítulo de análisis y presentación de los resultados. El universo equivale a 4,295 miembros de la comunidad educativa, de los cuales se asumió una muestra para la investigación de 353 personas.

A través del instrumento de encuesta se identificó cada interrogante de acuerdo con la problemática planteada. Los datos estadísticos se lograron por medio del instrumento aplicado, de manera que las informaciones arrojadas en cada pregunta son descritas en los resultados, dichas informaciones se analizaron de manera correcta. Los resultados obtenidos demues-

tran la importancia de realizar mejoras en la gestión del ISFODOSU como institución estatal, que le permita medir los avances y logros alcanzados a través de la ejecución de su presupuesto, y consiguientemente contribuya al seguimiento y cumplimiento de los objetivos, metas y estrategias trazadas en su plan estratégico institucional

Conclusiones

Analizados los resultados obtenidos durante la investigación relativa al presupuesto como herramienta de planificación y control para el desarrollo institucional en el accionar educativo del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, período 2012-2017, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

De acuerdo con el objetivo específico No. 1: Identificar los lineamientos establecidos para distribuir los fondos asignados para el presupuesto. Como respuesta a este objetivo se concluye que el 46.46% del personal de la institución no tiene conocimiento del presupuesto, y un 32.58% no conoce las políticas establecidas para la distribución de los fondos.

De acuerdo con el objetivo específico No. 2: Analizar la ejecución presupuestaria del ISFODOSU durante el período de la investigación. Se puede concluir que el 24.08% del personal está de acuerdo en que el ISFODOSU efectúa una adecuada ejecución presupuestal, no obstante, en los datos obtenidos un 20.40% no dio ninguna respuesta y un 19% está en total desacuerdo y un 18.70% totalmente en desacuerdo con respecto a si se realiza una adecuada ejecución.

De acuerdo con el objetivo específico No. 3: Identificar el impacto de los órganos reguladores del estado frente al cumplimiento de los proyectos del presupuesto. Como respuesta a este objetivo se concluye que el ISFODOSU asigna sus recursos de acuerdo con las políticas educativas establecidas por el Ministerio de Educación, quien es el principal órgano regulador de la institución y a la vez es quién establece las políticas educativas que debe seguir la misma.

De acuerdo con el objetivo específico No. 4: Identificar las limitaciones presupuestarias existentes. Se puede concluir que los responsables de elaborar el presupuesto conocen los objetivos que deben cumplir y

orientan sus planes a la consecución de estos. También, se evidencia en los resultados que las metas, estrategias y objetivos del plan estratégico se toman en cuenta en la elaboración del presupuesto, y que este sirve como instrumento para la óptima administración de los recursos públicos.

De acuerdo con el objetivo específico No. 5: Analizar el efecto de la ejecución presupuestaria en el desarrollo institucional. Como respuesta a este objetivo, los datos arrojados sobre el presupuesto como herramienta de soporte de la planificación estratégica del ISFODO-SU, el 38.24% está totalmente de acuerdo, 24.08% de acuerdo, 18.41% muy de acuerdo, 10.76% totalmente en desacuerdo y el 8.50% en desacuerdo.

Referencias bibliográficas

- Bernal, M. (2012). La Planificación: Conceptos Básicos, Principios, Componentes, Características y Desarrollo del Proceso. Extraído el 02 de febrero del 2018 de <https://nikolayaquirre.files.wordpress.com>
- Bonari, D., Gasparín, J., Diéguez, G., Sánchez, J. (2017). La vinculación entre planificación y presupuesto como herramienta de la gestión pública por resultados. Extraído el 30 de marzo de 2018 de <https://www.cippecc.org>
- Briceño, Mosquera, A. (2010). La educación y su efecto en el capital humano. Extraído el día 23 de enero del 2018 de <http://Dialnet.uniroja.es>
- Coello, G. (2015). La Inversión del Estado en Educación Superior y su incidencia en la nueva Matriz Productiva. Extraído el 28 de febrero de 2018 de <http://repositorio.ug.edu.ec>
- Constitución de la República Dominicana. (2015). Santo Domingo.
- Acción Empresarial por la Educación. (2016). Calidad del gasto educativo en República Dominicana. Recuperado el 28 de enero del 2018 de <http://www.educa.org.do>
- Informe de Ejecución Presupuestaria (2017). Ministerio de educación. Extraído el 27 de febrero del 2018 de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do>
- Informe de evaluación PEFA República Dominicana (2016). Extraído el 30 de marzo de 2018 de <https://www.digepres.gob.do>
- Lerma González, H. (2009). Metodología de la investigación: Propuesta, anteproyecto y proyecto. (4ta. Edición). Bogotá, Ecoe Ediciones.
- Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030, No. 1-12. Recuperado el 28 de enero del 2018 de <http://economia.gob.do>
- Ley Orgánica de Presupuesto para el Sector Público de la República Dominicana, No. 423-06. Santo Domingo, Rep. Dom.
- Ministerio de Educación. (2016). Memoria Anual 2016. Extraído el 03 de marzo de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do>
- Muñiz, L. (2009). Control presupuestario: Planificación, Elaboración y Seguimiento del presupuesto. Profit Editorial. Extraído el 28 de febrero de <http://www.sistemacontrolgestion.com>
- Plan Estratégico del ISFODOSU 2015-2019. Santo Domingo, Rep. Dom.

Guía para el seguimiento de la implementación del enfoque de desarrollo competencial en las Licenciaturas en Educación

Ana Teresa Valerio, ISFODOSU, EPH;
Dr. Roberto Feltrero, ISFODOSU, EPH;
Dra. Lidia Losada, UNED, ESPAÑA

Objetivos y preguntas de investigación

Este estudio tiene como propósito presentar el resultado del proceso de elaboración de una herramienta innovadora para el seguimiento de la implementación de los nuevos planes de estudio de las Licenciaturas en Educación según el enfoque de desarrollo competencial. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos: 1.- Identificar los elementos de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje susceptibles de evaluación y seguimiento de la aplicación del nuevo enfoque y desde la óptica de la vinculación de los aprendizajes al contexto. 2.- Promover la actitud reflexiva y crítica de los docentes de Educación Superior sobre su práctica educativa y las oportunidades de innovación a partir de la investigación educativa. 3. Justificar la herramienta diseñada a partir de los resultados de la primera fase de recogida de información por parte de los docentes y los coordinadores académicos. 4.- Analizar la percepción de los docentes sobre la utilidad de la herramienta y las dificultades encontradas a los fines de incorporar el modelo de competencias a sus prácticas de diseño y desarrollo curricular. 5.- Facilitar a los docentes una herramienta para la creación de prácticas pedagógicas innovadoras imprescindibles en el proceso de implementación de los nuevos planes de estudio y en coherencia con el perfil del egresado de las Licenciaturas en Educación Primaria.

El estudio pretende responder a los siguientes interrogantes: - En qué medida la herramienta innovadora contribuye al análisis del impacto de la innovación de la docencia en la educación superior. - En qué medida los profesores se encuentran satisfechos con la herramienta en cuanto a su adecuación al nuevo sistema de enseñanza por competencias y al perfil del egresado de las titulaciones de Educación Primaria. - Si los profesores aplican la reflexión crítica como resultado de la utilización de la herramienta innovadora a la planificación de su práctica pedagógica. - En qué medida los profesores perciben la innovación a partir de la investigación educativa como parte de sus funciones para el desarrollo curricular.

Resumen marco teórico

El Ministerio de Educación (MINERD) y el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) definieron los Perfiles Docentes para el sistema educativo dominicano en términos de competencias y elaboraron la Normativa 09-15 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana. El ISFODOSU asumió tal normativa vigente, de manera que los nuevos planes de estudio concibieran la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva de desarrollo de competencias que exigiera movilizarse desde la práctica educativa centrada en los contenidos hacia una práctica centrada en las dimensiones del saber, saber hacer, ser y saber convivir.

Con el fin de lograr una mayor eficacia en la formación docente se impulsó un proceso de rediseño curricular de las titulaciones en Educación que ofrecen las Instituciones de Educación Superior, cuyos referentes han sido: la asunción de un enfoque pedagógico de formación basado en competencias; la revisión y actualización de los contenidos que se ofrecen en las asignaturas que configuran el plan de estudios; la incorporación de técnicas y estrategias acordes al desarrollo de aprendizajes significativos; y la revisión del modelo de evaluación, incorporando técnicas e instrumentos para la valoración de las competencias desarrolladas.

En el marco de este proceso, el ISFODOSU tiene aprobado seis nuevos planes de estudio de los cuales Educación Inicial y Educación Primaria se encuentran en su primer año de implementación. De ahí, la importancia de contar con herramientas de seguimiento y evaluación de la implementación de estos planes y la estandarización de los procesos futuros de seguimiento en cuanto los componentes de los syllabus de cada asignatura y la relación de las actividades con las competencias desarrolladas y el perfil de egreso, así como la coherencia de las estrategias metodológicas, los resultados de aprendizaje y los criterios para su evaluación, sus técnicas e instrumentos.

Método

En la elaboración de la herramienta innovadora ha participado el equipo de coordinación académica de las Licenciaturas en Educación Primaria (primero y segundo ciclo) del ISFODOSU. Los miembros de dicho equipo cuentan con una dilatada experiencia profesional como docentes de Educación Superior y han sido

partícipes de todo el proceso de implementación de la nueva normativa actualmente vigente en la institución. En el proceso se ha seguido una estrategia participativa a través de grupos de discusión y reuniones con los docentes, en donde se analizaron los detalles del enfoque de desarrollo competencial, y todo el abanico de normativas vigentes aprobadas por el MINERD, el MESCyT y el INAFOCAM, así como los documentos institucionales en cuanto a perfil del egresado, mallas curriculares, programas de las asignaturas y syllabus. Este trabajo procesual y constructivo fue fundamento para la consecución de una herramienta en consonancia con el Plan Estratégico 2015-2019 del ISFODOSU. La primera fase de seguimiento, antes de la evaluación final, reporta sobre la utilidad de la herramienta para el propósito de la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo al enfoque de competencias, así como sobre la satisfacción en cuanto a herramienta facilitadora de la reflexión crítica, y su contribución al desarrollo de las prácticas pedagógicas coherentes con el perfil del egresado de las Licenciaturas de Educación Primaria. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo de metodología mixta; incluye los resultados cualitativos de los grupos de discusión y los resultados cuantitativos de la técnica de encuesta. El análisis de resultados incluye el cálculo de los estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión, así como la distribución de frecuencias y porcentajes.

Resultados

La herramienta innovadora, resultante del proceso de indagación constructiva, tomó el nombre de Guía para el Seguimiento a la implementación de los Planes de Estudios de las Licenciaturas en Primaria por Competencias. Esta Guía se conformó con los siguientes apartados: 1. Propósito, concepto de competencia, concepto de sílabo y datos del Plan de estudios y asignaturas. 2. Relación de las actividades realizadas con las competencias fundamentales, genéricas y específicas. 3. Descripción de la contribución de las actividades al perfil de egresado. 4. Selección de las estrategias metodológicas que garantizan la ejecución del sílabo. 5. Presentación de evidencias de los resultados de aprendizajes logrados. 6. Valoración de los componentes del sílabo. 7. Dificultades encontradas en la implementación.

Esta guía pretende facilitar el trabajo de los docentes y coordinadores académicos en torno a los siguientes aspectos: - Presentar las competencias fundamentales, genéricas y específicas que atribuyen a cada asignatura y por área. - Describir la contribución de las diferen-

tes actividades al perfil de egreso. - Recoger las actividades formativas, científicas, artísticas y de extensión realizadas en el marco de las asignaturas y del área. - Recopilar las estrategias metodológicas en un solo documento. - Compilar resultados de evaluación por asignaturas y por áreas. - Valorar los componentes de los syllabus.

A partir de la aplicación de la técnica de encuesta, se obtuvieron resultados por parte de los docentes y los coordinadores académicos relativos a las dificultades o ventajas de la herramienta para la planificación y seguimiento de los procesos, así como para el establecimiento de relaciones coherentes con la práctica pedagógica entre los elementos propuestos en la Guía.

Conclusiones

La Guía para el Seguimiento a la implementación de los Planes de Estudios de las Licenciaturas en Primaria por Competencias constituye una buena herramienta para el diagnóstico, seguimiento y evaluación de los nuevos procesos en los que se encuentra inmersa la educación en República Dominicana y, concretamente, en el ISFODOSU. Asimismo, favorece el diagnóstico de la incorporación de estrategias innovadoras que sirvan a los fines del enfoque de desarrollo competencial en las asignaturas.

Confiamos en que esta Guía contribuya a los procesos de estandarización que garanticen el logro de un perfil del egresado homogéneo con independencia del recinto en el que se titule un estudiante. Por tanto, la Guía serviría a los propósitos de aseguramiento de la calidad de las nuevas titulaciones en Educación, facilitando la recolección y presentación de evidencias para la acreditación de los títulos por parte de las agencias internacionales de evaluación de la calidad de los sistemas universitarios.

Como líneas de indagación futuras se propone la evaluación y seguimiento del necesario cambio metodológico que promueva el desarrollo de las competencias fundamentales y específicas y que contribuya a la consecución del perfil del egresado del estudiante del ISFODOSU. Así, el interés de la investigación educativa se focaliza en el estudio de la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en las que se planifiquen y apliquen actividades y recursos innovadores, así como en el estudio de los resultados del diseño y desarrollo de estrategias de evaluación concebidas para el mismo propósito de evaluación de los resultados de

aprendizaje desde la perspectiva del enfoque de desarrollo competencial. Nos enfrentamos al reto de la capacitación docente mediante experiencias formativas que apliquen estrategias de acompañamiento y asesoramiento colaborativo y personalizado, evitando la administración masiva de formación donde los docentes consumen contenidos de escasa coherencia con las finalidades pretendidas.

Referencias bibliográficas

- Castillo, S. Cabrerizo, J., y Cañizal, A. (2012). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Prentice Hall.
- Consejo Nacional de Educación (2014). Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030. Santo Domingo: República Dominicana.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) (2012). Modelo de Evaluación Basado en Competencias en la República Dominicana. Santo Domingo: República Dominicana.
- ISFODOSU (2014). Plan Estratégico (2014-2019). Santo Domingo. República Dominicana.
- Ministerio de Economía y Desarrollo (2012). Ley 1-12 Estrategia Nacional de Desarrollo 2030; Capítulo IV, Indicadores y Metas de Desarrollo. Santo Domingo: República Dominicana.
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) (2008). Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018. Una educación Superior de Calidad, para el país que soñamos los dominicanos. Santo Domingo. República Dominicana.
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) (2015). Normativa 9-2015 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana. Santo Domingo: República Dominicana.
- Ministerio de Educación (MINERD) (2015). Perfiles Docentes. Santo Domingo: República Dominicana.
- Ministerio de Educación (MINERD) (2014). Bases de la Revisión y la Actualización Curricular. Santo Domingo: República Dominicana.
- Ministerio de Educación (MINERD) (2016). Orientaciones para la evaluación formativa desde las estrategias curriculares de enseñanza-aprendizaje. Estrategia Eje Temático. Santo Domingo: República Dominicana.
- Ministerio de Educación (MINERD) (2016). Orientaciones para la planificación docente. Estrategia Eje Temático Serie Estrategias de Planificación. Santo Domingo: República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018: Un instrumento de trabajo en procura de la Excelencia Educativa. Santo Domingo: República Dominicana.
- Vallejo Ruiz, M. y Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. Revista Iberoamericana de educación, 64, 11-25.

Formación de docentes de educación superior: innovación desde la investigación educativa.

Dr. Roberto Feltrero, ISFODOSU, EPH;
Dra. Ana Julia Surriel, ISFODOSU, EPH;
Ana Teresa Valerio, ISFODOSU, EPH;
Dra. Lidia Losada, UNED, ESPAÑA

Objetivos y preguntas de investigación

Este estudio tiene como propósito el análisis del diseño e implementación de un programa de formación en innovación e investigación educativas dirigido a docentes de educación superior.

Objetivos: 1.- Identificar las necesidades de formación en innovación e investigación educativa de los docentes en ejercicio de una Institución de Educación Superior. 2.- Justificar la estrategia formativa diseñada a partir de los resultados del análisis de necesidades realizado. 3.- Identificar las dificultades del profesorado con las propuestas de formación continua cuando se incorpora el modelo de competencias a sus prácticas de diseño y desarrollo curricular. 4.- Identificar el tipo de uso que los profesores universitarios en licenciaturas de Educación hacen de la literatura científica en educación. 5.- Analizar la percepción de los profesores sobre la necesidad de aplicar la investigación a la valoración de sus innovaciones docentes.

El estudio pretende responder a los siguientes interrogantes: - En qué medida los profesores se encuentran satisfechos con la organización general de todas sus tareas de formación continua para adecuarse al nuevo sistema de enseñanza por competencias. - Si los profesores aprovechan y aplican lo aprendido en las actividades de formación a su práctica diaria. - En qué medida los profesores perciben la investigación educativa como parte de sus actividades y necesidades para el desarrollo curricular.

Resumen marco teórico

La innovación es una actividad esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y constituye una base para el diseño y desarrollo curricular (Medina Rivilla, Domínguez Garrido, & Sánchez Romero, 2011). Estos procesos de mejora requieren del profesorado una actitud y una práctica generadora de nuevo conocimiento didáctico y profesional que requiere, a su vez, de una capacitación para que las actividades de inves-

tigación fundamenten y apoyen la actitud innovadora del profesorado (López & Hernández, 2018; Rius & Pañego, 2015). Para cumplir con estos objetivos, son necesarias actuaciones formativas que vinculen la innovación y la investigación educativas. Cualquier acción formativa requiere de un análisis diagnóstico de las necesidades del profesorado y la institución correspondientes para adaptar las estrategias formativas. De esa manera, se pueden diseñar estrategias de formación docente con la flexibilidad que exigen los docentes de educación superior. Una flexibilidad que, además de tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la práctica docente, vincule la teoría y la práctica profesional del docente en espacios de investigación, colaboración e intercambio de aprendizajes y experiencias (González-Maura, Valdivia-Díaz, & López-Rodríguez, 2017; González-Tirados & González-Maura, 2007).

Por otro lado, las acciones de formación también requieren una revisión acorde a los nuevos sistemas educativos por competencias que reflejen, en los mismos procesos de formación, las necesidades de aprendizaje y mejora continua del docente y de sus estrategias (Monge-López, Torrego, & Montalvo-Saborido, 2018). En este sentido, las acciones formativas no pueden ser meramente teóricas, suponiendo aún mayor carga para el docente, sino que deben aportar resultados prácticos y aplicables directamente al quehacer innovador e investigador del docente. Por ello, se propone que las estrategias de formación deben ser también de acompañamiento personalizado para apoyar a cada docente en la elaboración de sus resultados prácticos (Cifuentes-Gil, 2012; Rodríguez-Garrido, 2007). Todos estos objetivos de las estrategias de formación pueden ser contextualizados y adaptados en procesos de consulta y revisión de los propios programas de formación con la metodología que se propone en el presente estudio.

Método

Estudio exploratorio y descriptivo de metodología mixta. En el estudio cuantitativo participaron 25 docentes de las titulaciones de Educación de una IES dominicana. En el estudio cualitativo participaron cuatro docentes y dos miembros del equipo directivo (dirección y vicerrectoría académicas). Se llevaron a cabo tres reuniones para la consulta a los docentes y posterior socialización de los resultados de la identificación de las necesidades de formación en innovación e investigación educativas. Se plantearon una serie de interrogantes para la discusión y exposición de ideas relativas a docencia y a investigación.

En concreto, los participantes de los grupos trabajaron en torno a los siguientes interrogantes: - Conocimiento sobre las herramientas y recursos TIC, nivel de competencia y actitudes. - Métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados y coherencia con el enfoque de desarrollo competencial. - Práctica investigadora habitual y creencias sobre la utilidad de la investigación educativa para la innovación. - Experiencias de formación y preferencias de modalidad presencial o semipresencial. - Manejo de las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje y utilidad percibida.

Los grupos de discusión se desarrollaron en un ambiente no directivo, donde los participantes pudieron exponer sus ideas a partir de los interrogantes planteados. El cuestionario de seguimiento en línea fue elaborado ad hoc y validado por tres jueces expertos que confirmaron la pertinencia de las preguntas y su idoneidad en la formulación; contiene 16 preguntas y una escala tipo Likert de cinco valores. El proceso sistemático de evaluación incluye tres fases de seguimiento. En la primera, los participantes respondieron al cuestionario a través de la plataforma Moodle (computadora o celular), lo que facilitó el registro de las respuestas y permitió reducir los errores en la anotación. A partir de la información recogida mediante el cuestionario de seguimiento se calcularon descriptivos de tendencia central y dispersión, distribución de frecuencias y porcentajes.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir de los grupos de discusión permitieron identificar las necesidades de formación en innovación e investigación educativas, así como la selección de la estrategia metodológica adecuada a los fines y las estrategias de evaluación. Los resultados evidenciaron que los docentes requieren de un sistema de acompañamiento personalizado para poder superar las barreras, tecnológicas y pedagógicas, que impiden los procesos de innovación y adaptación de su diseño curricular para el modelo de diseño y desarrollo curricular por competencias. Asimismo, se identificó la necesidad de fomentar la investigación educativa para los fines de la innovación docente. El programa diseñado resultante tiene la particularidad de conjugar las siguientes características: enfoque de desarrollo competencial, modalidad blended-learning y estrategia de acompañamiento presencial denominada asesoramiento colaborativo y personalizado. El programa sigue una estructura modular que determina: competencias generales y específicas, objetivos,

estrategias, actividades y resultados de aprendizaje. La evaluación formativa y continua se configura como un espacio de auto, co y heteroevaluación, enfatizando la autonomía de cada participante y la evaluación compartida y responsable.

A continuación, se presentan los resultados del estudio de la primera fase de seguimiento. Los participantes manifestaron una respuesta muy positiva hacia el desarrollo de competencias relativas a la innovación educativa en lo relativo a la aproximación al concepto y objetivos de la innovación y la planificación y puesta en práctica de actividades innovadoras, incorporando al menos unas estrategias de innovación educativa a su práctica docente. Por otra parte, los resultados evidenciaron una respuesta positiva moderada en cuanto al uso de recursos innovadores y herramientas para la evaluación en innovación.

Los resultados en cuanto a la investigación educativa evidenciaron una respuesta muy positiva en cuanto a actitudes y, en menor grado, en lo relativo a competencias para la investigación, tales como identificar problemas educativos, elaboración y selección de instrumentos, tratamiento e interpretación de información relevante y búsqueda e interpretación de la literatura educativa científica, y procedimiento riguroso para citar autores y elaborar referencias bibliográficas. En cuanto a la percepción general, los participantes han manifestado que esta acción formativa ha facilitado la incorporación del modelo de aprendizaje por competencias a su práctica educativa. La estrategia metodológica de asesoramiento colaborativo y personalizado ha facilitado el desarrollo de las competencias de innovación e investigación educativa.

El programa está cumpliendo sus expectativas previas y manifiestan interés por el aprendizaje de la herramienta Moodle a fines de incorporar su uso a su práctica docente. Finalmente, los participantes se han manifestado acerca de las dificultades y obstáculos encontrados, así como los elementos del programa formativo en que el grado de satisfacción es mayor y menor.

Conclusiones

De la interpretación de los resultados obtenidos se destaca la potencia de transferibilidad del programa para los propósitos de innovación en la educación superior que demanda la sociedad dominicana y, específicamente, la normativa vigente sobre educación en este país. Los resultados también nos han permitido

identificar cuestiones de tipo estratégico. Así, las iniciativas de formación docente en la educación superior han de ser diseñadas, evaluadas y adaptadas al contexto y posibilidades de los participantes. El proceso de evaluación y contextualización del programa de formación en innovación e investigación docente que se ha presentado ha resultado en un consenso entre expertos y participantes sobre tres aspectos generales del programa de formación:

- 1) El desarrollo de competencias innovadoras de los docentes universitarios precisa una metodología participativa de enseñanza que apoye el protagonismo del estudiante en la búsqueda de soluciones eficientes y prácticas a las necesidades de su contexto profesional.
- 2) La evaluación de estos aprendizajes debe ser siempre formativa, en función de los logros, resultados y productos concretos de las innovaciones que se apliquen en el contexto real de desarrollo curricular.
- 3) El fomento de las actividades de investigación relacionadas con la práctica docente es una necesidad ineludible en la institución estudiada y debe hacerse tomando en cuenta las necesidades específicas en investigación educativa de los profesores de la misma. Esto incluye un modelo formativo de iniciación y acompañamiento en investigación y la construcción y fomento de espacios de investigación colaborativa que aseguren la sostenibilidad del modelo de aprendizaje instaurado.

En definitiva, el programa se está desarrollando conforme a sus objetivos y cumple expectativas docentes e institucionales, si bien se van a tomar en consideración las propuestas de los docentes para procurar su mejora continua durante el proceso y para la obtención de unos resultados óptimos al finalizar esta acción formativa.

Referencias bibliográficas

- Rodríguez-Garrido, E. A. (2007). Acción de acompañamiento académico: modelo de intervención docente que posibilita evolución conceptual metodológica y actitudinal (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Universidad de Burgos. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18765>
- Cifuentes-Gil, R. M. (2012). Acompañamiento a la formación docente investigativa en pedagogía universitaria, en una universidad privada del Caribe. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 189-218.
- González-Maura, V. L., Valdivia-Díaz, J. E. V., & López-Rodríguez, A. (2017). Diplomado en docencia e investigación universitaria Una experiencia formativa para el desarrollo de competencias profesionales docentes en la Universidad de Atacama. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(0), 121-146.
- González-Tirados, R. M., & González-Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.
- López, C. M., & Hernández, P. G. (2018). Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=707267>
- Monge-López, C., Torrego, J. C., & Montalvo-Saborido, D. (2018). Asesoramiento colaborativo y rasgos del profesorado: una propuesta metodológica. En *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*, 2018, ISBN 978-84-9171-098-1, págs. 319-338 (pp. 319-338). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6309754>
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M. C., & Sánchez Romero, C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 50(1), 61-86. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.1-Art.15>
- Rius, N. I., & Pañego, M. M. (2015). Investigación e innovación en educación superior. Universitat de Valencia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674691>

Estrategia docente reflexiva en la formación inicial del maestro de educación física del ISFODOSU y la UASD

Dr. Sandy Reynaldo Portorreal García

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo General: Determinar las estrategias utilizadas en las prácticas docente reflexiva en la formación inicial del profesorado de Educación Física en las universidades ISFODOSU y UASD.

Objetivos específicos:

1. Determinar las propuestas metodológicas que definen la enseñanza reflexiva en la formación inicial de los docentes.
2. Identificar y clasificar el uso de las estrategias reflexivas utilizadas en la formación inicial de los docentes de educación física.
3. Analizar la relación entre la enseñanza reflexiva y la enseñanza de la práctica motriz en la formación inicial del docente de Educación Física.
4. Comprender la casuística del uso de las estrategias de enseñanza reflexiva utilizada por los docentes identificados como reflexivos.

Preguntas

1. ¿Cuáles son las propuestas metodológicas que definen la enseñanza reflexiva en la formación inicial de los docentes de Educación Física?
2. ¿Cuáles son las estrategias reflexivas utilizadas en la formación inicial de los docentes de Educación Física?
3. ¿Cuál es la relación entre la enseñanza reflexiva y la enseñanza de la práctica motriz en la formación inicial del docente de Educación Física?
4. ¿Cuál es la casuística del uso de las estrategias de enseñanza reflexiva utilizada por los docentes identificados como reflexivos?"

Resumen marco teórico

La epistemología de la práctica reflexiva, en esta investigación, se fundamenta en los planteamientos de Schön, Dewey, Imbernón y otros, quienes abordan la formación del docente desde la perspectiva del conocimiento práctico y la reflexión en la práctica; Para Ruffinelli (2017), al citar a (Schön, 1983) el cual expresa que "la práctica reflexiva concibe la docencia más cercana al arte que a la ciencia, estimando que las ciencias aplicadas y técnica son necesarias pero insuficientes para este ejercicio."

Así mismo, luego (Schön, 2010), analiza desde esta misma perspectiva, la práctica reflexiva y se refiere a esta como a un saber que se va construyendo sobre la propia experiencia y que es mediada por una reflexión en y sobre la acción. De aquí que se sustenta, en la práctica reflexiva, que no hay respuesta equivocada a los problemas y que lo que se busca es el abordaje del problema a partir de la reflexión como estrategia; tomando en cuenta las experiencias previas de quienes asumen la práctica, y basándose estas experiencias en situaciones y contextos similares. 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. En estas, es donde se evidencian de manera más notable las 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.

Método

La investigación cuantitativa, es pragmática, descriptiva y está asentada en recabar informaciones a partir de los instrumentos de recolección de datos, como son el cuestionario y la entrevista a profundidad. El proceso investigativo se desarrolla a partir de la revisión de la literatura concerniente a las prácticas reflexivas en educación física en el nivel superior, hasta la elaboración de las variables y los indicadores que guían el proceso investigativo, que sirven como elementos fundamentales para la obtención de los datos obtenidos de los docentes universitarios, con el interés de integrar los

aportes teóricos, así como de la contribución de los docentes de educación superior desde su práctica reflexiva cotidiana.

Resultados

Sobre la práctica reflexiva: Los docentes definen la práctica reflexiva como una de las particularidades que deben tener en su desempeño docente, entre las cuales se encuentra una formación en valores que esté adecuado y que va más allá de los saberes del maestro, desarrollando estrategias que les permitan poder reconocer sus fortalezas y debilidades, y puedan observar en su propio proceso de aprendizaje. Donde estos trabajen de acuerdo a los intereses que, como futuros educadores, necesitan para enfrentarse con la sociedad que los está formando. Mostrando que esta formación en la reflexión es el motor para que el Sistema Educativo mejore constantemente, generar el pensamiento crítico en los estudiantes y hacer toma de conciencia de la importancia y la responsabilidad que se debe tener al promover una formación crítica y reflexiva al cuidado de todo el sistema. Para los docentes la experiencia de profesional reflexivo está directamente ligada con el quehacer reflexivo.

En el ejercicio profesional aparece la relación que tiene la práctica reflexiva en la Educación Física con un buen desempeño en la formación inicial de los futuros docentes. Con la práctica reflexiva para formar docentes capaces de pensar y enseñar a pensar. Los docentes mostraron la relación entre la formación inicial basada en la práctica reflexiva y la mejora de la calidad de los procesos de aprendizajes. La vinculación entre enseñanza reflexiva se presenta que más del 86% de los docentes consideraron que es fundamental para obtener resultados positivos; no obstante, se observó que la aplicación de los indicadores que determinan este tipo de práctica se ven seriamente afectados de manera negativa, ya que en las observaciones de la docencia de los docentes no se manifiestan en el mismo nivel que como estos se valoran.

En el 90% de los casos estudiados, los docentes no mostraron ejecutar las estrategias que afirman emplean en sus clases. Sobre las estrategias reflexivas se evidencia una constante en la cual los docentes asumen que son reflexivos, sin embargo, los resultados contradicen esta afirmación, cuando al analizar el indicador Feedback interrogativo, este se asume que se realiza de manera cotidiana, pero la rutinización de esta acción hace que

78% de los docentes estudiados no mostraron hacerlo en la realidad. El uso de estrategias que promueven la reflexión como son los estudios de casos, el aprendizaje cooperativo, debates, estudio de la clase y otros mostraron ser de los menos aplicados en las clases de los maestros de Educación Física que imparten clases en el ISFODOSU y la UASD. Cuando se les cuestionaba a los docentes si provocaba, mediante las tareas, situaciones de análisis y reflexión del alumnado antes y durante la ejecución de las mismas resultó ser poco realista, ya que los docentes prefieren cumplir con los contenidos a impartir. Sobre la vinculación entre las actividades motrices y la práctica reflexiva resultó casi inexistente, ya que los maestros dan más importancia a la parte motriz que a la reflexión.

Conclusiones

De acuerdo al objetivo 1: Determinar las propuestas metodológicas que definen la enseñanza reflexiva en la formación inicial de los docentes. Se pudo determinar que 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 al 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 al 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 a su ejercicio profesional, se analizaron los casos de manera particular.

Referencias bibliográficas

- Referencia Bibliográfica Knowles, Z., Gilbourne, D., Cropley, B., Eds, L. D., & Cropley, B. (2015). *Sciences: Contemporary Issues*, 11(1), 102–104.
- Lamb, P. (2016). Exploring the relationship between reflexivity and reflective practice through Lesson Study within Initial Teacher Education. Emerald Group Publishing Limited, Vol. 5 Núm, 1–22. Retrieved from <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/IJLLS-11-2015-0040>
- Lewis, J. J., & Dissertation. (2013). *Through the Mirror: An Exploration of the Positives and Pitfalls of Encouraging Students to Think Reflectively* Joanne Jane Lewis Dissertation submitted as part requirement for the Master of Arts in Transformative Practice at University of Worcester June, (June).
- Martin-Perez, G., & Barba, J.-J. (2016). the Transformation of a Teacher and the Classroom Through an Experience Focused on Socialization. *Agora Para La Educacion Fisica Y El Deporte*, 18(3), 289–304.
- Mendez-Gimenez, A., Fernandez-Rio, J., Marques, R. J. R., & Calderon, A. (2016). Physical Education Master Program Student Perceptions on Self-Made Materials. a Reflection From Papert'S Constructionist Theory. *Educacion Xx1*, 19(1), 179–200. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14471>
- Mooney, A., & Hickey, C. (2017). "(Dis)empowered by what we see ...": exploring the use of video-stimulated reflection in physical education pedagogy and practice. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(3), 229–244. <https://doi.org/10.1080/18377122.2017.1366684>
- OCDE. (2016). *Resultados Clave Pisa 2015. Organización Para La Cooperación Y El Desarrollo Económico*, 1–15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa, 43(1), 97–111. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Ruiz Omeñaca, J. V., & Bueno Ruiz, D. (2015). La Educación Física como práctica reflexiva. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, (205).
- Valenzuela, C. G. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza, *XLI* (163), 115–137.

Desarrollo de competencias informacionales en la asignatura Infotecnología para el Aprendizaje, aplicando la estrategia de aprendizaje basado en proyecto: Caso de estudio en la Universidad Abierta para Adultos.

*MS.c Yenieris Moyares Norchales.
Dra. Ursula Puentes Puentes*

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo: Describir una buena práctica educativa para el logro de las competencias concretas de la asignatura Infotecnología del Aprendizaje, aplicando la estrategia de aprendizaje basada en proyecto.

Resumen marco teórico

En la Universidad Abierta para Adultos se imparte el programa de Infotecnología para el Aprendizaje en todas las carreras. Esta investigación brinda los principales resultados obtenidos por parte de un grupo de participantes de Ciclo Básico, en el desarrollo de las competencias concretas del programa, a partir de la estrategia de aprendizaje basada en proyecto. Se aborda la Infotecnología y la importancia que tiene para las instituciones educativas. Según la literatura consultada, conceptualmente algunos autores definen que la Infotecnología incluye un conjunto de recursos y procesos que se deben llevar a cabo. Es entendida como el conocimiento, aplicación y cultura de trabajo de sofisticadas herramientas de navegación en la Web para la búsqueda, revisión y el procesamiento de información en formato digital. Su utilización se ha extendido a todos los ámbitos de la sociedad y forma parte de la cultura básica de las actuales generaciones como elemento consustancial de la vida social. (Fumero, Roca & Sáez, 2007), (EcuRed, 2017).

Por lo tanto, la planificación, los proyectos y los programas educativos están en la actualidad soportados en la Infotecnología. (Zayas & Perea, 2011).

En el sector de la Educación Superior se han llevado a cabo acciones que potencian el desarrollo de esta disciplina en el proceso formativo de los estudiantes. El conocimiento y habilidades que se adquieren con la Infotecnología les permite a los estudiantes (Andino, Varona, & González, 2016): La identificación de las principales fuentes y recursos de información. La selección y uso

de herramientas adecuadas. La construcción de perfiles de búsqueda. El trabajo con bases de datos. La construcción de bibliotecas personales. Elaborar artículos, ensayos, trabajos científicos, informes para la comunicación y socialización de la nueva información creada.

Método

Las fuentes de información disponibles en internet constituyeron herramientas de búsquedas para la orientación, asesoría y capacitación de los jóvenes que pertenecen a los centros educativos objeto de análisis. Se diseñaron proyectos dirigidos a los centros educativos para solucionar las problemáticas existentes, haciendo uso de las fuentes identificadas. Los proyectos propuestos están formados por un conjunto de actividades creativas y dinámicas que promovieron la motivación en la población estudiantil de los centros educativos objeto de análisis y su implementación, podrá ser de gran beneficio, demostrando cómo la universidad desde los programas de asignaturas, puede desarrollar proyectos que tengan un impacto social. Se logró el desarrollo de las competencias informacionales previstas en la asignatura, lo que contribuirá a la mejor formación de los participantes.

Resultados

Entrevistas no estructuradas. Análisis documental. Estrategia de aprendizaje basada en proyectos. Herramientas de la web 2.0. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: Los participantes demostraron, a partir de una problemática real en un centro educativo, cómo se pueden utilizar las herramientas de búsquedas en internet, para el desarrollo de proyectos que ayuden a la solución de problemáticas existentes en los centros educativos diagnosticados. Se desarrollaron recursos digitales utilizando las tecnologías para el aprendizaje de los participantes de Ciclo Básico y la implementación de futuros proyectos de intervención en estos centros. Estos resultados demuestran que el aprendizaje basado en proyecto es funcional para garantizar el logro de las competencias previstas en el programa de Infotecnología para el Aprendizaje.

Conclusiones

Se diagnosticaron más de 5 centros educativos, en los que evidenció la necesidad que existe entre sus jóvenes de realizar proyectos sobre educación sexual. Las fuentes de información disponibles en internet constituyeron herramientas de búsquedas para la orientación, asesoría y capacitación de los jóvenes que pertenecen a los centros educativos objeto de análisis. Se diseñaron proyectos dirigidos a los centros educativos para solucionar las problemáticas existentes, haciendo uso de las fuentes identificadas. Los proyectos propuestos están formados por un conjunto de actividades creativas y dinámicas que promovieron la motivación en la población estudiantil de los centros educativos objeto de análisis y su implementación, podrá ser de gran beneficio, demostrando cómo la universidad desde los programas de asignaturas, puede desarrollar proyectos que tengan un impacto social. Se logró el desarrollo de las competencias informacionales previstas en la asignatura, lo que contribuirá a la mejor formación de los participantes.

Referencias bibliográficas

- Andino, M. R., Varona, R. F. R., & González, J. A. M. (2016). Infotecnología y gestión de la información en la carrera de economía/Info-technology and information management in Economic major. *Transformación*, 13(1), 151–163.
- Antúnez Sánchez, G., Soler Pellicer, Y., Rodríguez Valera, Y., Ramírez Sánchez, W., Mercado Ollarzabal, Á. L., & Flores Alés, A. (2012). Curso virtual de redacción científica e infotecnología sobre la plataforma Moodle: resultados y experiencias. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/368/36828247013/>
- Argudo, S., & Pons, A. (2013). *Mejorar las búsquedas de información*. Barcelona, ES: Editorial UOC. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- ASALE, R.-. (s. f.). tecnología. Recuperado 9 de enero de 2018, a partir de <http://dle.rae.es/?id=ZJ2KRZZ>
- EcuRed. (2017). Infotecnología. Recuperado 3 de noviembre de 2017, a partir de <https://www.ecured.cu/Infotecnolog%C3%ADa>
- Fonseca, R. Z., Iglesias, C. C., & Díaz, M. C. (2008). La gestión didáctica en la infotecnología: Una experiencia en la Universidad de Cienfuegos. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*. Recuperado a partir de <http://www.acuedi.org/ddata/4640.pdf>
- Linares Pacheco, M. (2009). Internet en el proceso de enseñanza aprendizaje. Recuperado a partir de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uapasp/detail.action?docID=3182853>
- MURGA-MENOYO, M. Á. (2011). Infotecnología e innovación docente. Los editores de mapas conceptuales: posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía*, 273–288.
- Torricella Morales, Raúl G., Carbonell De La Fé, S., & Lee Tenorio, F. (2008). Infotecnología: la cultura informacional para el trabajo en la Web. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior, 2008. Recuperado a partir de <http://libros.metabiblioteca.org/handle/001/486>
- Torricella Morales, Raul G., Hernández Monzón, A., & Huerta Espinosa, V. M. (2010). Perspectivas de la Infotecnología para la Editorial Universitaria en Cuba. *Ciencias de la Información (Cuba)*, 41(1), 3–10.
- Zachman, P. P. (2015). Infotecnología en la Formación de Posgrado. En X Congreso sobre Tecnología en Educación & Educación en Tecnología (TE & ET) (Corrientes, 2015). Recuperado a partir de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48965>
- Zayas, E. L.-B., & Perea, I. L.-B. (2011). Las Infotecnologías y los Mundos virtuales. *Crítica educativa. Revista Española de Pedagogía*, 205–221.

Validación de una Escala de Interacción Trabajo-Familia en ISFODOSU

Emmanuel Silvestre
Vladimir Figueroa

Objetivos y preguntas de investigación

Confirmar la validez factorial, consistencia interna y validez convergente de la versión española del cuestionario SWING. Comprobar la utilidad del cuestionario SWING para ISFODOSU como institución, a través del efecto que pudieran tener sus factores y las escalas correlacionadas de estresores y consecuentes sobre nuestros docentes.

Resumen marco teórico

- El equilibrio entre la vida laboral y familiar es motivo de mucha investigación por su importancia para la productividad
- La psicología ocupacional positiva ha obligado a centrarse en los aspectos positivos de este equilibrio
- Por eso Geurts y colaboradores (2005) desarrollaron el Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (Survey Work-Home Interaction-Nijmegen, SWING)
- El SWING consiste en 22 ítems con formato de respuesta Likert en una escala de 4 grados (0 - 3).
- El SWING ha sido validado y ampliamente utilizado en EUA, Europa y América Latina (Moreno et al. 2009)
- El modelo teórico del SWING dice que el comportamiento de un trabajador es influido por ideas y situaciones, positivas y negativas, que se han construido y vivido en ambos dominios, la casa y el trabajo.
- Modelo teórico de 4 factores:
 - Interacción negativa trabajo-familia (INTF_1)
 - Interacción negativa familia-trabajo (INFT_2)
 - Interacción positiva trabajo-familia (IPTF_3)
 - Interacción positiva familia-trabajo (IPFT_4)

Método

- Muestra: 103 docentes de los 6 recintos de ISFODOSU, con 5 a 20 años de servicio, 53% mujeres y edades de 23 a 68.
- Diseño Correlacional: Variables Independientes: Recinto (6), Sexo (2), Años de Servicio (Numérica) y Edad (Numérica) Variables Dependientes: 1 a 4: Factores del SWING (Moreno et al., 2009) Estresores Laborales 5. Sobrecarga Laboral (Moreno et al., 2009) 6. Conflicto de Rol (INSHT, 1995) 7. Ambigüedad de Rol (Moreno et al., 2009) Consecuentes 8. Intenciones de Abandono (Batt & Balcour, 2003) 9. Síntomas Psicológicos (Lobo & Muñoz, 1996) 10. Satisfacción con la vida (Cabañero et al., 2004)
- Análisis 1. Validez de Constructo: Análisis Factorial Confirmatorio, con el software AMOS, para verificar el número de factores y sus pesos estandarizados 2. Confiabilidad: Índice Alfa de Cronbach 3. Validez Convergente: Correlaciones Pearson del SWING con los Estresores Laborales y los Consecuentes 4. Comparación del ISFODOSU con la muestra de validación: Pruebas t para muestras independientes 5. Utilidad del SWING y las demás escalas para ISFODOSU: a. Comparación entre los Recintos y comparación entre Sexos con Análisis de Varianza b. Comparación entre los años de servicio con Análisis de Regresión Múltiple; y entre las edades con pruebas t.

Resultados

AFC • El modelo teórico de 4 factores mostró un ajuste muy bueno con los datos: Chi-cuadrado, χ^2 (207) = 272.091, $p = .002$ Valor Mínimo de la Discrepancia, CMIN = 1.314 (< 5) Índice de Ajuste Incremental, IFI = .939 (≈ 1) Índice Tucker-Lewis, TLI = .932 (≈ 1) Índice de Ajuste Comparativo, CFI = .936 (≈ 1) • Figura 1: Diagrama de Ruta con estimaciones estandarizadas, pesos factoriales de los ítems y errores de medición Pruebas t: comparación con la validación original • La influencia negativa del trabajo sobre la familia obtuvo puntuaciones más bajas en nuestro estudio. • La influencia negativa de la familia sobre el trabajo fue menor de la mitad que en la validación original. • En relación con las interacciones positivas, la influencia del trabajo sobre la familia salió mucho mejor evaluada en nuestro estudio. • Sucedió lo mismo con la influencia positiva

de la familia sobre el trabajo. • Diferencias entre los Recintos: • Conflicto de rol: $F(5, 90) = 2.89, p = .018, f = .9$, Potencia = 1 • Diferencias entre los Sexos: • No aparecieron diferencias debidas al Sexo en las pruebas t. • Diferencias entre los Años de servicio: • Regresión con Intenciones de Abandono: ($B = -.348, t = -2.93, p = .005, R^2 \text{ Corregida} = .107$). A mayor cantidad de años de servicio correspondió una menor puntuación de intenciones de abandono del puesto. Diferencias entre las Edades: • Regresión con Síntomas Psicológicos: ($B = 11.391, t = 3.94, p = .000, R^2 \text{ Corregida} = .113$). A mayor edad tendríamos una puntuación más alta de sintomatología psicológica. • Regresión con Conflicto de Rol: ($B = 1.583, t = 2.004, p = .048, R^2 \text{ Corregida} = .142$). A mayor edad tendríamos una puntuación más alta de conflicto de rol.

Conclusiones

1. Se confirmó la validez factorial del SWING. De los 4 factores, los 2 positivos están correlacionados entre sí, al igual que los 2 negativos.
 2. Se confirmó la confiabilidad de la escala.
 3. En general, se confirmó la validez convergente del SWING.
 4. Se confirmó la utilidad práctica del SWING para ISFODOSU. a. En el recinto JVM se presentó un mayor nivel de conflicto de rol y en los recintos EPH y FEM un menor nivel de conflicto de rol b. A mayor cantidad de años de servicio disminuyeron las intenciones de abandonar el servicio c. A mayor edad aumentó el nivel de sintomatología psicológica
- Conclusiones
1. El SWING tiene adecuadas propiedades psicométricas y su uso está bien justificado
 2. Nuestro personal manifestó mejores relaciones entre la familia y el trabajo que en investigaciones anteriores
 3. Es necesaria más investigación sobre los factores: a. Diferencias por sexo, intenciones de abandono, sintomatología psicológica y conflictos de rol b. Muestras de docentes de otros niveles escolares

Referencias bibliográficas

- Abarca, S., Letelier, A., Aravena, V., & Jiménez, A. (2016). Equilibrio trabajo-familia, satisfacción laboral y apoyo familiar en docentes de escuelas básicas. *Revista Psicología desde el Caribe*, 33(3), 285- 298. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n3/2011-7485-psdc-33-03-00285.pdf>
- Andrade, L. (2015). Conflicto y enriquecimiento trabajo-familia: estrés en obreros que retoman sus estudios. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Nuevo León: México. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/9661/>
- Arbuckle, J. L. (2014). IBM SPSS Amos 23 user's guide. Amos Development Corporation. SPSS Inc.
- Arizabaleta, V. N., Casas, P. A., & Salinas, A. C. (2016). Análisis de la interacción trabajo-familia en madres primerizas vinculadas al trabajo formal en Cali. Tesis de grado no publicada. Pontificia Universidad Javeriana, Cali: Colombia. Recuperado de <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/8388>
- Batt, R. & Valcour, P. M. (2001). Human resource practices as predictors of work-family outcomes and employee turnover. Recuperado de Cornell University, ILR school site <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/273/>
- Bocija, M. (2015). Estudio comparativo del conflicto trabajo-familia en España y Cuba. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Córdoba: España. Recuperado de <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/13250/2016000001387.pdf?sequence=1>
- Cabañero, M.J., Richard, M., Cabrero, J., Orts, M.I., Reig A., & Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de la escala de satisfacción con la vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16, 448-455.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 7-75.

- 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.
- Geurts, S., Taris, T.W., Kompier, M.A.J., Dikkers, J.S.E., Van Hooff, M.L.M., & Kinnunen, U.M. (2005). Work-home interaction from a work psychological perspective: Development and validation of a new questionnaire, the SWING. *Work & Stress*, 19(4), 319-339.
- Goldberg, D. P. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire*. London: Oxford University Press.
- Grzywacz, J.G. & Marks, N.F. (2000). Reconceptualizing the work-family interface: An ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 111-126.
- INSHT (1995). NTP 388. Ambigüedad y conflicto de rol. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Kopelman, R. E., Greenhaus, J. H., & Connolly, T. F. (1983). A model of work, family, and interrole conflict: A construct validation study. *Organizational Behavior & Human Performance*, 32(2), 198-215. [http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073\(83\)90147-2](http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073(83)90147-2)
- Lobo, A., & Muñoz, P. (1996). *Cuestionario de salud general*. Barcelona: Masson.
- Lourel, M., Gana, K., & Wawrzyniak, S. (2005). L'interface «vie privée-vie au travail»: Adaptation et validation française de l'échelle SWING (survey work-home interaction-Nijmegen). *Psychologie du travail et des organisations*, 11, 227-239.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & Hau, K. T. (1996). An evaluation of incremental fit indexes: A clarification of mathematical and empirical processes. En G. A. Marcoulides & R. E. Schumaker (Eds.) *Advances Structural Equation Modeling Techniques* (pp. 315-53). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Martínez-Pérez, M.D. & Oca, A. (2001). Estudio psicométrico de la versión española de la escala de «conflicto familia-trabajo» de Kopelman, Greenhaus y Connolly (1983). *Revista de Psicología Social*, 16(1), 43-57.
- Moreno, O. (2014). *Interacción trabajo-familia, funcionalidad familiar y depresión, en el personal femenino que labora en la unidad de medicina familiar No. 64, del Instituto Mexicano del Seguro Social, en el periodo septiembre a diciembre 2013*. Tesis de posgrado no publicada. Universidad Autónoma del Estado de México: México. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/14579/412509.pdf?sequence=1>
- Moreno, B., Sanz, A., Rodríguez, A., & Geurts, S. (2009). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (SWING). *Psicothema*, 21(2) 331-337. ISSN 0214 - 9915.
- Omar, A. 2015. Constructos Fundacionales de la Psicología Organizacional Positiva. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 2(1), Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alicia_Omar/publication/273002962_Constructos_fundacionales_de_la_Psicologia_Organizacional_Positiva/links/56a63f9308aeca0fddcb4b93/Constructos-fundacionales-de-la-Psicologia-Organizacional-Positiva.pdf
- Ortega, A., Rodríguez, D., & Jiménez, A. (2013). Equilibrio trabajo-familia: corresponsabilidad familiar y autoeficacia parental en trabajadores de una empresa chilena. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(1), 55-64.
- Versión impresa ISSN 1794-9998. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v9n1/v9n1a05.pdf>
- Rizzo, J., House, R.E., & Lirtzman, J. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150-163. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/2391486?seq=1#page_scan_tab_contents
- Saavedra, R. (2016). *Satisfacción Laboral e Interacción Trabajo-Familia*. Tesis de grado no publicada. Universidad de La Laguna, Tenerife: España. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2984/Satisfacion%20Laboral%20e%20Interaccion%20Trabajo-Familia.pdf?sequence=1>
- Schaubroeck, J., Cotton, J.L., & Jennings, K.R. (1989). Antecedents and consequences of role stress: A covariance structure analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 10(1), 35-58. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/2488265?seq=1#page_scan_tab_contents

Seligman, M. (1999). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. Recuperado de http://www-personal.umich.edu/~prestos/Downloads/DC/10-7_Seligman2002.pdf

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Vidal, G. & Sánchez, L. (2017). Interacción trabajo-familia y salud. Una aproximación desde los actores para la formación integral en la sociedad. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2298>

PANEL 4. ESTRATEGIA DOCENTE E INNOVACIÓN

Metodología didáctica innovadora en el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura Evaluación Educativa en Diplomado de Habilitación Docente, 2018

Zamira Asilis de Estévez

Objetivos y preguntas de investigación

OBJETIVO GENERAL: Implementar una metodología didáctica innovadora en el proceso enseñanza-aprendizaje de asignatura Evaluación Educativa, Diplomado Habilitación Docente, UCNE, 2018.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Realizar diagnóstico previo para indagar los estamentos socioeconómicos, académicos, motivacionales y habilidades de los participantes en asignatura Evaluación Educativa.
2. Determinar los conocimientos previos de los participantes sobre la asignatura Evaluación Educativa.
3. Implementar una metodología innovadora con aplicación de estrategias didácticas para fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje; desarrollar liderazgo personal, trabajo en equipo y creatividad.
4. Evaluar la influencia de la metodología aplicada en el proceso enseñanza – aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico de los participantes en la asignatura de Evaluación Educativa.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

1. ¿Cuáles son los estamentos socioeconómicos, académicos, motivacionales y habilidades de los participantes en asignatura de Evaluación Educativa, Diplomado Habilitación Docente?
2. ¿Cuáles son los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre la asignatura Evaluación Educativa?
3. ¿Cuáles estrategias didácticas son las más adecuadas para fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje y desarrollar lide-

razgo personal, trabajo en equipo y creatividad de los participantes en la asignatura de Evaluación Educativa?

4. ¿Cómo influye la metodología utilizada por el profesor en el rendimiento académico y la motivación de los participantes en asignatura Evaluación Educativa?

Resumen marco teórico

“Según la UNESCO (2014): “La innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos”. Las estrategias de aprendizaje de acuerdo al (Consejo de Europa, 2001): “Son la forma en que enseñamos y la forma en que nuestros alumnos aprenden a aprender por ellos mismos. Para que una estrategia se produzca y funcione, se requiere de un listado o planificación de técnicas dirigidas a un objetivo. Pensando en dicho objetivo, trataremos de amoldarlo a las situaciones especiales de cada alumno, entorno”.

El concepto de evaluación de acuerdo a (Castillo y Cabrerizo, 2009): “La evaluación no se reduce a evaluar solo los aprendizajes de los alumnos, sino que interviene en otros ámbitos: programas escolares, centros escolares, actuaciones del profesorado, aprendizaje de los alumnos, materiales didácticos, técnicas o procedimientos, hábitos intelectuales del alumnado.

También se evalúa el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación (metaevaluación)”. El ámbito educativo garantiza la oportunidad de desarrollar la carrera docente. De acuerdo con la ley (66-97. General de Educación de la República Dominicana), en su Art.135: “Se entiende por carrera docente la vinculación del servidor de la educación al conjunto de disposiciones organizativas y legales que regulan el ingreso, la permanencia, la promoción y el retiro de los docentes durante su ejercicio profesional; así como sus deberes y sus derechos laborales.

La carrera docente comprende también el conjunto de disposiciones atinentes a la clasificación y valoración de cargo, el reclutamiento, la selección, el nombramiento de personal, la estabilidad, y evaluación del personal que

brinden a la educación los mejores recursos humanos". Dentro del programa de estudios del Diplomado en Habilitación Docente, se encuentra la asignatura Evaluación Educativa, en la cual se aplicó un plan de acción, con el propósito de Implementar una metodología didáctica innovadora en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La asignatura se impartió en julio 2018, en 4 semanas, 4 horas-clase/semana, total 16 horas-clases presenciales; participaron 25 estudiantes, profesionales con carreras no pedagógicas, con vocación de educar y deseos de insertarse al sistema educativo dominicano. El plan de acción se desarrolló en tres fases, para cumplir con el desarrollo de los objetivos específicos: 1era Fase: Evaluación diagnóstica previa a implementación de la metodología didáctica, a través de aplicación de encuesta a todos los participantes, para: a) Averiguar Los estamentos socioeconómicos, académicos, motivacionales, y habilidades de los participantes; b) Determinar los conocimientos previos que tenían los participantes sobre evaluación educativa.

2da. Fase: Implementación de una metodología innovadora, aplicando estrategias didácticas a través de la lúdica, manualidades, trabajo en equipo y aplicación de Tic's, para fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje y desarrollar liderazgo personal, trabajo en equipo y creatividad de los participantes.

3era. Fase: Evaluación diagnóstica después de la implementación de la metodología, a través de la aplicación de encuesta para evaluar la influencia de la metodología aplicada en el proceso enseñanza – aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico de los participantes. Durante las cuatro sesiones de clases se aplicaron estrategias didácticas de:

- Recuperación experiencias y saberes previos.
- Búsqueda de información: bibliográficas, hemerográficas, webgráficas.
- Descubrimiento e indagación, asignación temas para investigar.
- Creación y redacción, glosarios ilustrados de términos, brochures, mandalas y collages.
- Conocimientos elaborados: estudios de casos, mapas mentales.
- Exposiciones orales.
- Aprendizaje colaborativo: Entrevistas, Trabajo en equipo en evaluación de un centro educativo.

- Fomento del liderazgo y desarrollo personal: aplicaciones de tests de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación."

Método

Dentro del programa de estudios del Diplomado en Habilitación Docente, se encuentra la asignatura Evaluación Educativa, en la cual se aplicó un plan de acción, con el propósito de Implementar una metodología didáctica innovadora en el proceso enseñanza-aprendizaje. La asignatura se impartió en julio 2018, en 4 semanas, 4 horas-clase/semana, total 16 horas-clases presenciales; participaron 25 estudiantes, profesionales con carreras no pedagógicas, con vocación de educar y deseos de insertarse al sistema educativo dominicano. El plan de acción se desarrolló en tres fases, para cumplir con el desarrollo de los objetivos específicos:

1era Fase: Evaluación diagnóstica previa a implementación de la metodología didáctica, a través de aplicación de encuesta a todos los participantes, para: a) Averiguar Los estamentos socioeconómicos, académicos, motivacionales, y habilidades de los participantes; b) Determinar los conocimientos previos que tenían los participantes sobre evaluación educativa.

2da. Fase: Implementación de una metodología innovadora, aplicando estrategias didácticas a través de la lúdica, manualidades, trabajo en equipo y aplicación de Tic's, para fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje y desarrollar liderazgo personal, trabajo en equipo y creatividad de los participantes.

3era. Fase: Evaluación diagnóstica después de la implementación de la metodología, a través de la aplicación de encuesta para evaluar la influencia de la metodología aplicada en el proceso enseñanza – aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico de los participantes. Durante las cuatro sesiones de clases se aplicaron estrategias didácticas de:

- Recuperación experiencias y saberes previos.
- Búsqueda de información: bibliográficas, hemerográficas, webgráficas.
- Descubrimiento e indagación, asignación temas para investigar.

- Creación y redacción, glosarios ilustrados de términos, brochures, mandalas y collages.
- Conocimientos elaborados: estudios de casos, mapas mentales.
- Exposiciones orales.
- Aprendizaje colaborativo: Entrevistas, Trabajo en equipo en evaluación de un centro educativo.
- Fomento del liderazgo y desarrollo personal: aplicaciones de tests de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Resultados

1era Fase: Estamentos socioeconómicos, académicos, motivacionales, competencias, destrezas y habilidades de los participantes en la asignatura: Estamentos socioeconómicos: El 84 % de los participantes pertenecen al sexo femenino. El 52%, tiene entre 30-39 años de edad, un 36% entre 24-29 años y la minoría con un 12%, de 40-49 años. En cuanto al estado civil, con un 28% igualitario, tanto casado como soltero; Un 44%, conviven bajo unión libre.

Con relación al lugar de nacimiento y residencia de los participantes, la gran mayoría, 56%, residen en Nagua; un 12% igualitario, residen tanto en Sánchez y Samaná, la minoría reside en El Factor, Río San Juan, Cabrera y San Francisco de Macorís. Estamentos académicos: En cuanto a la universidad donde estudiaron los participantes, la mayoría, el 52%, estudió en la UASD, Recinto Nagua; el 28%, en la UAPA, Recinto Nagua; el 12%, en UTESA, Sto. Domingo; un 8%, en O&M, Moca.

Con relación a la carrera que estudiaron; la mayoría, con un 20% igualitario, Contabilidad e Informática; con un 12%, tanto Derecho, como Administración de Empresas y Psicología; y la minoría; con un 8% igual para: enfermería, Administración Empresas Hoteleras, Agrimensura y Lenguas Modernas.

Con respecto a si ejercen su carrera; la mayoría, el 54%, contestó que No, y el 44% que Sí; lo cual es preocupante. Estamentos motivacionales: En cuanto a su motivación a participar en el concurso del MINERD para impartir docencia en Educación Básica y Media; la gran mayoría, un 84%, contestó que Sí. Con relación al área que piensan concursar en el MINERD, un 20%, contestó en matemáticas; con un 12% igualitario para cuatro áreas: moral y

cívica, formación humana y religiosa, orientación educativa e informática; el resto, con un 8% igualitario para: ciencias sociales, lengua española, inglés y contabilidad.

Competencias, destrezas y habilidades: 60%, tiene habilidades para las manualidades y la educación artística; 52%, para las matemáticas, lengua española y ciencias naturales; 48%, para inglés; 28%, para la música; 20%, para la informática y la pintura; un 8% para lengua española y contabilidad. En cuanto a si los participantes tenían conocimientos previos sobre evaluación educativa, 72%, contestó que No; y 28%, que Sí. 3era. Fase: Evaluación diagnóstica después de la implementación de la metodología:

a) La totalidad de los participantes, el 100%, contestó afirmativamente que la metodología de enseñanza – aprendizaje empleada en la asignatura Evaluación Educativa le había cumplido sus expectativas. b) En cuanto a las estrategias didácticas que más les gustaron, un 72%, contestó que el Glosario de Términos; el 60%, los Mapas Mentales; el 56%, la Evaluación de un Centro Educativo; el 52%, los Instrumentos de Evaluación Docente; el 40%, los análisis de casos, y el 38%, las Exposiciones Orales en Grupo. Es evidente que las dos últimas, estrategias didácticas tradicionales, fueron las que menos gustaron. Entre las respuestas de los participantes en cuanto a los beneficios del Glosario de Términos, se destacaba que el mismo implicaba trabajar a diario, desarrollar la creatividad, ser un modo de evaluación continua y que permitió aplicar las habilidades y destrezas manuales y lúdicas. c) Con respecto a las características de la metodología empleada; la gran mayoría, el 80%, la consideró dinámica, interactiva y creativa; el 60%, la consideró como didáctica, lúdica, realista y práctica; un 40%, opinó que aplicable para otras asignaturas y motivadora. d) Con respecto al rendimiento académico de los participantes; el 60%, obtuvo A+ (95-100 puntos); el 40%, A (90-94 puntos). Cabe destacar que un 32% obtuvo la máxima calificación de 100 puntos, lo que evidencia una gran motivación por la asignatura, un excelente rendimiento académico y eficiencia en la metodología didáctica implementada.

Conclusiones

Este plan de acción consistió en la implementación de una metodología pedagógica innovadora; resultó más útil, agradable y eficiente que la tradicional. Puede resultar beneficiosa para todos aquellos docentes que quieran realizar su quehacer educativo de una manera atractiva, motivadora y novedosa para el alumnado. Es

una metodología enriquecedora a través de un proceso de enseñanza - aprendizaje basado en la vivencia individual y grupal; aprendido a través de aprendizajes significativos en el ámbito educativo, personal y social.

Aportó contenidos, habilidades, destrezas y abundancia de estímulos lúdicos. Aportó, además, la posibilidad a los participantes de conocerse a sí mismos con mayor profundidad y adquirir responsabilidades dentro de un grupo de convivencia, facilitando su proceso de maduración personal y desarrollo del liderazgo. Se implementaron un conjunto adecuado de actividades que evaluaron las competencias que habían sido establecidas con anterioridad. Los participantes asumieron nuevos roles en la evaluación innovadora como gestores de su propio proceso de aprendizaje, asumieron la responsabilidad en la realización de sus tareas.}

Es recomendable cambiar los modos de evaluación para mejorar los resultados, generalmente, los instrumentos tradicionales no funcionan, suelen medir las habilidades de los estudiantes en un medio no relacionado con el del trabajo real y su vida cotidiana, lo que implica que los estudiantes no se sienten parte del proceso de evaluación. La metodología utilizada en el proceso enseñanza – aprendizaje de la asignatura Evaluación Educativa, es una herramienta pedagógica que permite los beneficios de una evaluación integral del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Castillo Arredondo y Cabrerizo (2009). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Ribera del Loira, 28 28042 Madrid (España). Recuperado el 5 de agosto del 2018 de http://www.col.luz.edu.ve/images/stories/descargas/curriculo/evaluacion3b3n_educativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf
- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes. Recuperado el 18 de agosto de . <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Fernández, Felipe (2018). "La Evaluación y su Importancia en la Educación". Nexos, Distancia por Tiempos. Recuperado el 27 de agosto del 2018 de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1016>
- Herrán, A. (2010). Técnicas para una enseñanza innovadora. En A. de la Herrán, F. Pérez y V. Díaz, La formación de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia. Madrid: Fundación de la Universidad Alfonso X el Sabio. Recuperado el 12 de agosto del 2108 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/agustind/textos/tecnicasensenanzauniversitariainnovadora.pdf.
- Ministerio de Educación, MINERD (2017). ORDENANZA 27-2017. Recuperado el 24 de agosto de 2018 de <http://www.educando.edu.do/portal/ordenanza-27-2017/>
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura, SEEC,(1997). Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Recuperado el 26 de agosto d 2018 de http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura, SEEC (2001), ORDENANZA No. 3'2001. Recuperado el 18 de agosto del 2018 de http://www.educando.edu.do/files/8613/9964/5785/Ordenanza_03-2001.pdf
- Unesco (2014). Representación de La Unesco en el Consejo Nacional de Educación del Perú. Innovación Educativa, Serie "Herramientas de apoyo para el Trabajo Docente" (Texto 1), Avances del Proyecto Educativo Nacional, Marzo 2008 - Marzo 2014. Lima. Recuperado el 22 de agosto de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>
- Weiss, H. (2008). Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. 3ª. México: Trillas.

Conocimiento que tienen los docentes de Educación Secundaria para integrar las TIC, Mediante el Modelo TPACK, RD.

Ceferina Cabrera Felix,
Dilenia Altagracia Marte,
Arelis Altagracia García

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general: Determinar el conocimiento que tienen los docentes de educación secundaria para integrar las TIC, mediante el Modelo TPACK. Preguntas de investigación:

- ¿Cuáles recursos tecnológicos poseen los centros educativos de la muestra seleccionada?
- ¿Cuáles tipos de conocimientos poseen los docentes: ¿disciplinar, pedagógico y tecnológico?
- ¿Qué relación existe entre los tipos de conocimientos que poseen los docentes, propuestos en el modelo TPACK?

Resumen marco teórico

Recursos tecnológicos: Rodríguez (2015), plantea que en la sociedad del presente se están implementando nuevos recursos TIC en las aulas, para ser empleados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los alumnos también disponen de este tipo de herramienta tecnológica, para su uso personal, lo que hace que la docencia sea motivadora y esté acorde con las exigencias de la actualidad. Los recursos tecnológicos se clasifican en dos categorías: Los tangibles que son los equipos físicos, como computadoras, pantallas, celulares, entre otros equipos que pueden ser aprovechados en el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que los recursos intangibles se refieren a los programas, aplicaciones y recursos de la Web disponibles en el proceso educativo.

La presencia de recursos tecnológicos en las aulas debe ser estimulante y crítica (Cacheiro, Sánchez y González (2016), y Rodríguez (2015), dicen que a través de su uso el alumno desarrolla la competencia digital donde puede ser capaz de usar las informaciones de forma responsable y crítica. La Web 2.0 es parte de los beneficios que ofrece Internet, la cual facilita el trabajo de forma interactiva, permite publicar, mezclar, compartir, relacionarse, cooperar y ofrece la oportunidad al

alumno de construir su propio aprendizaje mediante la interacción con sus compañeros; es por eso que se convierte en instrumento que ayuda a los maestros a cambiar su forma de enseñar, en “el marco del Conocimiento Tecnológico Pedagógico y de Conocimiento (TPACK) ha sido utilizado en el desarrollo profesional y demostrando conducir a un cambio efectivo en la pedagogía de los profesores” (Boksz, 2012, parr 1). Además, favorece la participación de grupos para el diseño de recursos, facilitando a los alumnos y profesores adaptarse a situaciones diversas que propicia el sistema educativo dominicano, (Moreno, 2012).

Modelo TPACK: La Organización de los Estados Iberoamericanos (2015), plantea en las metas 2021, que las TIC, especialmente el acceso a internet, se han estado posicionando en un lugar de relevancia en el sistema educativo, por esa razón estas deben ser integradas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. El docente debe tener el conocimiento tecnológico, pedagógico y curricular que le permita superar las deficiencias de una enseñanza marcada por la repetición, haciendo uso de todos los recursos que ofrecen las tecnologías, los cuales facilitan la construcción del conocimiento de sus alumnos.

El TPACK: El modelo TPACK contribuye al desarrollo profesional del profesorado (Özdemir, (2016). De ahí, que Cabero y Barroso (2016), plantean que este puede contribuir a reorientar, centrar y filtrar los distintos usos educativos de las TIC. Desde el momento en que se enfatiza analizar el impacto del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se hace necesario reflexionar sobre nuestras prácticas con TIC de manera crítica. El desafío es integrar los tres tipos de conocimientos (tecnológico, pedagógico y disciplinar) en el proceso de enseñanza aprendizaje y los docentes de educación secundaria de la regional 08 de la provincia de Santiago de los Caballeros no son la excepción, ya el Sistema Educativo necesita un personal capaz de innovar su práctica educativa, utilizando los componentes que propone el modelo TPACK, con sus siete (7) dominios de conocimientos para hacer una integración eficaz de las TIC.

Conocimiento tecnológico: 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. Igualmente Padrón y Bravo (2014 y Gewerc, Pernas y Varela (2013) afirman que el conocimiento tecnológico se relaciona con “dominio de destrezas técnicas básicas, (hardware, gestión de

ficheros, navegación, diseño de aplicaciones multimedia, páginas Web, software de autor, aplicaciones de Internet. Conocimiento pedagógico García, Domínguez y Stipcich (2014), como Salinas, De Benito y Lizana (2014) y Erokten y Bahtiyar (2017), sostienen que el conocimiento pedagógico 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.

Conocimiento Disciplinar: Cabero (2014 y Swift 2017), dicen que para lograr resultados satisfactorios en el proceso enseñanza aprendizaje, los docentes deben poseer un adecuado dominio y conocimiento del contenido que imparte en su área de desempeño. **Conocimiento pedagógico del contenido:** El conocimiento pedagógico del contenido está asociado con la pedagogía de enseñanza de los diferentes contenidos. En ese sentido, Shulman (1987) y Matthew, Koehler, Mishra y Cain (2015), expresan que este tipo de conocimiento hace referencia a las experiencias de clase, los cursos de pedagogía y la experiencia como docente. Estos autores consideran el PCK como un resultado de la transformación del conocimiento pedagógico, del curricular y del contextualizado, que responde a la necesidad de los educandos. **Conocimiento tecnológico del contenido:** Es el conocimiento sobre cómo seleccionar las herramientas y recursos que ayudarán a los alumnos a aprender. Considerando que el niño formado en un ambiente enriquecido con la tecnología tendrá más facilidad de resolución de problemas. Cabero, Marí y Castaño (2015), con relación al conocimiento tecnológico del contenido, expresan que “alude a cómo representar conceptos con la tecnología en el universo cognoscitivo del docente. Está referido al conocimiento de cómo la tecnología puede crear nuevas representaciones para contenidos específicos” (p. 9).

Conocimiento tecnológico pedagógico: El conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) se enfoca en el conocimiento de las características y el potencial de las diversas tecnologías utilizadas en contextos de enseñanza aprendizaje. Estas pueden cambiar la forma en que el maestro desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, el TPK ayuda a la motivación de los alumnos en el aprendizaje, al trabajo cooperativo apoyado del uso de la tecnología. Los resultados de un estudio realizado por Bachy (2014, p.27), mostraron que existe “una correlación entre el conocimiento tecnológico y el conocimiento pedagógico”, ya que el uso

de tecnologías en el aula favorece la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido: Cabero, (2014), el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido “trata de capturar algunas de las cualidades esenciales del conocimiento requeridas por el maestro para integrar la tecnología en su enseñanza, haciendo referencia a la naturaleza complicada y polifacética de los conocimientos del maestro” (p. 28). Además, se trata del conocimiento que posee un docente sobre cómo organizar las actividades de las diferentes unidades de contenidos empleando las TIC para facilitar el aprendizaje del estudiante.

Método Enfoque metodológico: Los datos fueron recogidos en el campo y su objetivo es comprobar una hipótesis para poder validar y describir las estimaciones de los conocimientos tecnológicos expresadas por los participantes.

El diseño del estudio fue correlacional. se usó una variable independiente para validar las estimaciones que los participantes tenían sobre sus conocimientos tecnológicos en las diversas variables dependientes.

Las variables fueron medidas con escalas ordinales tipo Likert de 5 puntos donde se otorgó el 5 a Muy de acuerdo y el 1 a Muy en desacuerdo. Muestra y muestreo: 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.

El modelo muestral asumido fue el no aleatorio intencional o de juicio. Trabajo de campo: Las técnicas de recogidas de datos utilizados fueron: Entrevista a los dinamizadores TIC y Cuestionario a los docentes. Entrevista a los dinamizadores TIC: compuesta por 6 preguntas abiertas, además de los datos generales. De éstas seleccionamos 3 que ofrecieron información al menos ordinal, 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, también, se aplicó un cuestionario a los docentes. se clasificaron los centros educativos en estos dos niveles de Juicio Dinamizador para hacer las comparaciones entre ellos

y así validar las estimaciones de los docentes participantes. La lista de las escuelas clasificadas como Juicio Dinamizador Positivo (N = 15) y Negativo (N = 14)

Método

Método Enfoque metodológico: Los datos fueron recogidos en el campo y su objetivo es comprobar una hipótesis para poder validar y describir las estimaciones de los conocimientos tecnológicos expresadas por los participantes. El diseño del estudio fue correlacional. se usó una variable independiente para validar las estimaciones que los participantes tenían sobre sus conocimientos tecnológicos en las diversas variables dependientes.

Las variables fueron medidas con escalas ordinales tipo Likert de 5 puntos donde se otorgó el 5 a Muy de acuerdo y el 1 a Muy en desacuerdo. Muestra y muestreo: 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. El modelo muestral asumido fue el no aleatorio intencional o de juicio. Trabajo de campo: Las técnicas de recogidas de datos utilizados fueron: Entrevista a los dinamizadores TIC y Cuestionario a los docentes. Entrevista a los dinamizadores TIC: compuesta por 6 preguntas abiertas, además de los datos generales. De éstas seleccionamos 3 que ofrecieron información al menos ordinal, 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, también, se aplicó un cuestionario a los docentes. se clasificaron los centros educativos en estos dos niveles de Juicio Dinamizador para hacer las comparaciones entre ellos y así validar las estimaciones de los docentes participantes. La lista de las escuelas clasificadas como Juicio Dinamizador Positivo (N = 15) y Negativo (N = 14)

Resultados

Conclusiones En relación al conocimiento tecnológicos que poseen los sujetos que participaron en el estudio, en las estimaciones ofrecidas en estas frases, no aparecieron diferencias estadísticas significativas entre los participantes de las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo y Negativo, más bien, la gran mayoría estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con todas las

frases, obteniendo la suma de estas dos categorías un promedio de 74%, mientras las casillas desacuerdo y muy en desacuerdo los resultados no fueron significativos. El promedio general de todas las preguntas del cuestionario para la suma de las categorías de acuerdo y Muy de acuerdo fue de 80% (DE = 10.4), En cuanto al conocimiento pedagógico, no se encontraron diferencias significativas entre las estimaciones de los participantes de los centros educativos comparados y su nivel de acuerdo general fue de 96%, es decir, casi todos estuvieron de acuerdo en poseer ese conocimiento, lo referido al conocimiento pedagógico del contenido, con relación a este conocimiento las respuestas fueron similares a lo anterior, ya que no encontraron diferencias significativas entre las estimaciones de los participantes provenientes de las los centros que participaron en el estudio, con Juicio dinamizador positivo y negativo, puesto que el por ciento promedio de acuerdo fue de 79%.

En relación al conocimiento tecnológico del contenido en esta parte, se encontró que, al contrario, a lo que se esperaba, los por cientos de acuerdo de las estimaciones de los participantes provenientes de las escuelas con Juicio Dinamizador Negativo eran significativamente más altos que los de las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo, $\chi^2(3) = 9.1$, $p = .019$, con un tamaño del efecto grande ($w = .41$) y una potencia muy alta (.999). Para este análisis tuvimos que fundir las 2 categorías de desacuerdo en una sola, para evitar las casillas muy vacías, y el resultado. De acuerdo al conocimiento tecnológico pedagógico, en correspondencia a esta sección de preguntas del cuestionario, no encontraron diferencias estadísticas significativas, pues su nivel promedio de acuerdo con ellas alcanzó un 90%.

Lo referido al conocimiento del contenido docente de Matemáticas, entre las preguntas que compusieron esta sección se encontró que dos donde aparecieron diferencias estadísticamente significativas entre las estimaciones de los participantes provenientes de los centros educativos participantes en el estudio, tal y como se esperaba, se encontró que los por cientos fueron más significativamente más altos entre los participantes de las escuelas con juicio dinamizador positivo, $\chi^2(2) = 7.71$, $p = .02$, con un tamaño del efecto grande ($w = .48$) y una potencia muy alta (.997). El Conocimiento del contenido docente de Ciencias Sociales, con relación al dominio de este tipo de conocimiento, se encontró unas diferencias entre las estimaciones de los participantes provenientes de los dos tipos de escuela

comparadas. En la pregunta, sé aplicar una competencia de pensamiento histórico, tuvo más altos por cientos de acuerdo, según lo esperado, en las estimaciones de los participantes de las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo, $\chi^2 (2) = 12.24$, $p = .002$, con un tamaño del efecto grande ($w = .49$) y una potencia muy alta (.997). El Conocimiento del contenido docente de Lengua Española, de acuerdo a esta sección de preguntas, no produjeron diferencias estadísticamente significativas entre las estimaciones de los participantes de los dos tipos de escuela comparadas. El promedio general de los por ciento de acuerdo para esta fase fue de 84%. Los resultados de este estudio permiten inferir que los docentes de la regional 08 hacen buena integración de las TIC, ya que, de acuerdo a las opiniones de los directores, profesores y dinamizadores TIC, poseen los tres tipos de conocimientos (Tecnológico, pedagógico y disciplinar). Esto se puede apreciar durante los resultados obtenidos en todo el proceso de investigación, en su mayoría de acuerdo al juicio dinamizador se puede evidenciar que los participantes de los dos tipos de escuelas comparadas están de acuerdo con que conocen las tecnologías digitales; que pueden impartir clases que combinan adecuadamente Lengua Española, tecnologías digitales y enfoques docentes; que tienen suficientes conocimientos y habilidades para indagar y crear en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas; y desarrollar un modelo de pensamiento y razonamiento matemático, acorde con las exigencias curriculares del área.

Conclusiones

Conclusiones En relación al conocimiento tecnológicos que poseen los sujetos que participaron en el estudio, en las estimaciones ofrecidas en estas frases, no aparecieron diferencias estadísticas significativas entre los participantes de las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo y Negativo, más bien, la gran mayoría estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con todas las frases, obteniendo la suma de estas dos categorías un promedio de 74%, mientras las casillas desacuerdo y muy en desacuerdo los resultados no fueron significativos. El promedio general de todas las preguntas del cuestionario para la suma de las categorías de acuerdo y Muy de acuerdo fue de 80% (DE = 10.4). En cuanto al conocimiento pedagógico, no se encontraron diferencias significativas entre las estimaciones de los participantes de los centros educativos comparados y su nivel de acuerdo general fue de 96%, es decir, casi todos estuvieron de acuerdo en poseer ese conocimiento, lo referido al conocimiento pedagógico del contenido, con

relación a este conocimiento las respuestas fueron similares a lo anterior, ya que no encontraron diferencias significativas entre las estimaciones de los participantes provenientes de las los centros que participaron en el estudio, con Juicio dinamizador positivo y negativo, puesto que el por ciento promedio de acuerdo fue de 79%. En relación al conocimiento tecnológico del contenido en esta parte, se encontró que, al contrario, a lo que se esperaba, los por cientos de acuerdo de las estimaciones de los participantes provenientes de las escuelas con Juicio Dinamizador Negativo eran significativamente más altos que los de las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo, $\chi^2 (3) = 9.1$, $p = .019$, con un tamaño del efecto grande ($w = .41$) y una potencia muy alta (.999).

Para este análisis tuvimos que fundir las 2 categorías de desacuerdo en una sola, para evitar las casillas muy vacías, y el resultado. De acuerdo al conocimiento tecnológico pedagógico, en correspondencia a esta sección de preguntas del cuestionario, no encontraron diferencias estadísticas significativas, pues su nivel promedio de acuerdo con ellas alcanzó un 90%. Lo referido al conocimiento del contenido docente de Matemáticas, entre las preguntas que compusieron esta sección se encontró que dos donde aparecieron diferencias estadísticamente significativas entre las estimaciones de los participantes provenientes de los centros educativos participantes en el estudio, tal y como se esperaba, se encontró que los por cientos fueron más significativamente más altos entre los participantes de las escuelas con juicio dinamizador positivo, $\chi^2 (2) = 7.71$, $p = .02$, con un tamaño del efecto grande ($w = .48$) y una potencia muy alta (.997).

El Conocimiento del contenido docente de Ciencias Sociales, con relación al dominio de este tipo de conocimiento, se encontró unas diferencias entre las estimaciones de los participantes provenientes de los dos tipos de escuela comparadas. En la pregunta, sé aplicar una competencia de pensamiento histórico, tuvo más altos por cientos de acuerdo, según lo esperado, en las estimaciones de los participantes de las escuelas con Juicio Dinamizador Positivo, $\chi^2 (2) = 12.24$, $p = .002$, con un tamaño del efecto grande ($w = .49$) y una potencia muy alta (.997). El Conocimiento del contenido docente de Lengua Española, de acuerdo a esta sección de preguntas, no produjeron diferencias estadísticamente significativas entre las estimaciones de los participantes de los dos tipos de escuela comparadas. El promedio general de los por ciento de acuerdo para esta fase fue de 84%.

Los resultados de este estudio permiten inferir que los docentes de la regional 08 hacen buena integración de las TIC, ya que, de acuerdo a las opiniones de los directores, profesores y dinamizadores TIC, poseen los tres tipos de conocimientos (Tecnológico, pedagógico y disciplinar). Esto se puede apreciar durante los resultados obtenidos en todo el proceso de investigación, en su mayoría de acuerdo al juicio dinamizador se puede evidenciar que los participantes de los dos tipos de escuelas comparadas están de acuerdo con que conocen las tecnologías digitales; que pueden impartir clases que combinan adecuadamente Lengua Española, tecnologías digitales y enfoques docentes; que tienen suficientes conocimientos y habilidades para indagar y crear en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas; y desarrollar un modelo de pensamiento y razonamiento matemático, acorde con las exigencias curriculares del área.

Referencias bibliográficas

- Bachy, S. (2014). TPACK, 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.
- Boksz, B. (2012). An Examination of Teachers' Integration of Web 2.0 Technologies in Secondary Classrooms: A Phenomenological Research Study. Nova Southeastern University, ProQuest Dissertations Publishing. 3545427.
- Cabero, J. (2014). La formación del Profesorado en TIC: Modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido). Secretariado de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías de la Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2016). Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 28(3), 647-663.
- Cabero, J., Marín, V. & Castaño, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC @tic. *Revista de Innovación educativa*, 2015(14), 13-22.
- Cacheiro, M. Sánchez, C. & González, J. (2016). Recursos Tecnológicos en contextos Educativos. Editorial UNED: Costa Rica.
- 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.
- De Benito, B. et al. (2013). Agregación, Filtrado y Curación para la Actualización Docente. *Revista de Medios y Educación*, (42), 157-169.
- 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.
- García, D.; Domínguez, A. & Stipcich, S. (2014). El modelo TPACK como encuadre para enseñar electrostática con simulaciones. *Physics Education*, 8(1), 81-90.
- Gewerc, A., Perna, E. & Varela, J. (2013). Conocimiento tecnológico-didáctico del contenido en la enseñanza de Ingeniería Informática: un estudio de caso colaborativo con la perspectiva del docente y los investigadores. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 349-374.
- Gutiérrez, N. (2013). Technologic resources for the classroom. *Revista pedagógica*, 26(2013), 185-208.
- Koehler, M., Mishra, P. & Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 9-23.
- 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>
- Loffi, V. y Collazo, H. (2012). Reflexiones en torno a las TIC en la educación media y la formación de docentes. *ISSN 0328-820X*, (16), 168-178
- Moreno, A. (2012). Multimedia y Web 2.0. Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Madrid.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2015). 2021 Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Cudipal: Madrid, España.

- Özdemir, M. (2016). An Examination of the Techno-pedagogical Education Competencies (TPACK) of Pre-service Elementary School and Preschool Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 70-78. doi.org/10.11114/jets.v4i10.1816.
- Padrón, C. y Bravo, M. (2014). Competencias TIC para la gestión del conocimiento: un aporte desde el modelo TPACK. *Educare*, 18(3), 49-73.
- Preacher, K. (2001, April). Calculation for the chi-square test: An interactive calculation tool for chi-square tests of goodness of fit and independence [Computer software]. Available from <http://quantpsy.org>.
- Rodríguez, M. (2015). Internet: ¿hacia un nuevo concepto de lo público? *Persona y derecho. Revista de fundamentación de las instituciones jurídicas y de derechos humanos*, (72), 133-148. DOI: <https://doi.org/10.15581/011.72.133-148>
- Rombys-Estévez, D. (2013). Integración de las TIC para una “buena enseñanza”, opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores. *Cuaderno de investigación educativa*, 4(1), 69-86.
- Salinas, J., De Benito y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 145-163.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 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.

Innovación educativa en la didáctica de nivel medio, Liceo científico de Salcedo

Roberto Codazzi

Objetivos y preguntas de investigación

¿Qué significa hacer innovación en educación? ¿El currículum dominicano permite innovar? ¿Cuáles son los modelos, riesgos y sugerencias para innovar en educación?

Resumen marco teórico

La investigación recoge las experiencias desarrolladas en el Liceo Científico Dr Miguel Canela Lázaro respecto a los proyectos de innovación educativa en ámbito de la educación media. Se analizan las pautas del currículum dominicano, las características del Liceo Científico, los desafíos de introducir innovaciones en educación y los modelos propuestos para la UNESCO

Método

La investigación se caracteriza por ser de “investigación acción”, recopila experiencias prácticas, ejemplos aplicables en cualquier contexto escolar, subrayando los fundamentos teóricos y las justificaciones filosóficas. Particular atención se pone en los feedback de profesores y estudiantes evidenciando las contromedidas necesarias para evitar que innovación se convierta en seguir una moda, ruido o improvisación.

Resultados

1- El currículum dominicano no solo permite innovar en la educación, sino está pensado para repensar la división entre materias, la repartición horaria y los contenidos que se imparten cuando el enfoque son las competencias 2- Innovar no es hacer mejor algo que se estaba ya haciendo, es revolucionar el sistema de pensamiento 3- La dirección de los centros tiene la responsabilidad de la innovación y de la protección de los docentes que experimentan 4- Hay innovación solo dentro de un esquema de trabajo circular que empieza por el análisis de la situación inicial y se desarrolla en etapas claras y definidas 5- Existen múltiples ejemplos de innovación, el importante es la vinculación con la realidad específica del centro educativo.

Conclusiones

La escuela tiene que preparar jóvenes capaces de sobrevivir en un mundo de cambios rápidos y repentinos. Las competencias más importantes que hay que desarrollar son las de la creatividad y de pensamiento crítico. Para eso es fundamental salir del esquema clásico de docencia frontal, pero también de la división entre materias o de esquemas rígidos de segmentación horaria.

Referencias bibliográficas

UNESCO, Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”, Texto 1 INNOVACIÓN EDUCATIVA, 2016 Francisco Luis Giraldo Gutiérrez, Juan Carlos Molina García, Francisco Javier Córdoba Gómez, Desarrollo y transformación social desde escenarios educativos, 2018 María Acaso, Clara Megías, Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación, 2017 Luis Lombardero, Trabajar en la era digital, 2015 OECD, CAF Development Bank of Latin America, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean, Perspectivas económicas de América Latina 2017, 2016 Maria Montessori, El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia, 1909

8 VO **PRE CONGRESO**

ISFODOSU - IDEICE • 2018



RECINTO FÉLIX EVARISTO MEJÍA

Competencias en la Educación Superior

Coral Vargas Osorio

Objetivos y preguntas de investigación

Identificar las competencias personales y sociales (dimensiones de la Personalidad Eficaz) y Competencias Emocionales (Intrapersonales e Interpersonales) en alumnos universitarios de República Dominicana.

Resumen marco teórico

La presente investigación mostró la relación teórica empírica entre los constructos de Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales en contextos universitarios dominicanos. Para ello, el objetivo principal fue identificar las competencias personales, sociales y emocionales. Las competencias personales y sociales fueron analizadas desde el constructo de Personalidad Eficaz y las emocionales desde el constructo de Competencias Emocionales, entendidas como capacidades adquiridas de la Inteligencia Emocional según Goleman. Otros objetivos fueron analizar la relación entre ambos constructos, conocer las diferencias entre las variables género, edad y nacionalidad en Personalidad Eficaz; determinar los tipos de Personalidad Eficaz, y describir la presencia de las dimensiones de Competencias Emocionales en las tipologías de Personalidad Eficaz obtenidas.

Método

Los datos presentados en esta investigación se abordaron desde un enfoque cuantitativo y se enmarcaron dentro del método descriptivo de corte transversal. Se utilizó una muestra de 1.000 estudiantes universitarios de la carrera de medicina de una Universidad privada de la región este del país. Se aplicaron dos instrumentos, siendo el primero el Cuestionario de Personalidad Eficaz en el ámbito Universitario. El segundo, el Cuestionario de Competencias Emocionales Intrapersonal e Interpersonal de Daniel Goleman, adaptado a contextos universitarios chilenos por Tapia (2010). No se realizaron adaptaciones de ninguno de los cuestionarios ya que eran comprensibles para la muestra objeto de estudio. Aplicados los procesamientos estadísticos se encontraron correlaciones significativas entre los factores de Personalidad Eficaz con la mayoría de di-

mensiones de Competencia Emocional Intrapersonal e Interpersonal. En cuanto a las variables sociodemográficas de género, edad y nacionalidad, no se encontraron diferencias significativas en función de las dos primeras, ni en la combinación de ninguna de las tres en las competencias enmarcadas en los constructos. Respecto a la nacionalidad, contemplada individualmente, hubo diferencias significativas con algunas de las dimensiones de Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales, pero con tamaño del efecto bajo.

Resultados

Los tipos modales de Personalidad Eficaz obtenidos en el estudio fueron acordes con los encontrados en investigaciones previas realizadas en España y Chile. Se encontraron cuatro tipos, contrapuestos dos a dos (Tipo Eficaz vs. Ineficaz y Tipo Eficaz Inhibido vs. Ineficaz Social). También se encontró una correspondencia lógica al analizar la presencia de las Competencias Emocionales en las tipologías de Personalidad Eficaz. Se obtuvo que las puntuaciones más altas de Competencias Emocionales fueron obtenidas por el Tipo Eficaz, seguido por el Tipo Ineficaz Social, el Tipo Eficaz Inhibido y por último las puntuaciones más bajas las obtuvieron el tipo Ineficaz.

Conclusiones

A modo de conclusión, este trabajo pretende ser un aporte a los constructos de Personalidad Eficaz, planteado por Martín del Buey y Martín Palacio (2012), y Competencias Emocionales, propuesto en principio por Salovey y Mayer (1990) y popularizado por Goleman (1995). Para ello, se relacionaron ambos constructos en el contexto cultural caribeño de estudiantes universitarios de República Dominicana. Igualmente, se identificaron y detallaron las fortalezas y debilidades que predominan en sus competencias personales, sociales y emocionales. A modo de análisis de la situación educativa en estos contextos, se profundizó mediante el establecimiento de tipologías modales de Personalidad Eficaz y su descripción relacionada con Competencias Emocionales. Así mismo, estas características se estudiaron desde las perspectivas de género, edad y nacionalidad de los participantes. Con todo ello, se persiguió enriquecer y avanzar en las investigaciones de ambos constructos a nivel educativo y cultural.

Referencias bibliográficas

- Giardini, A. y Frese, M. (2006). La reducción de los efectos negativos del trabajo emocional en ocupaciones de servicio: La competencia emocional como recurso psicológico. *Diario de Psicología de la Salud Ocupacional*, 11(1), 63-75. Disponible en: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-03308-007>. Consultado en octubre de 2016.
- Gil Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de Orientación*. Madrid: Escuela Española.
- Gökçen, E., Furnham, A., Mavroveli, S., y Petrides, K.V. (2014). A crosscultural investigation of trait emotional intelligence in Hong Kong and the UK. *Personality and Individual Differences*, 65, 30-35.
- Goleman, D. (1995). *Emocional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*, Barcelona, Kairos.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: issues in paradigm building. En C. Cherniss y D. Goleman (Ed's.), *The emotionally intelligence workplace* (pp.13- 26). San Francisco: Jossey-Bass
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México, Vergara.

Evaluación de prácticas de laboratorio como estrategias para determinar la importancia biotecnológica de microorganismos fotosintéticos

Miguel Ángel Guevara Acosta

Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo de la presente investigación fue evaluar prácticas de laboratorio sencillas como estrategias para determinar la importancia biotecnológica de microorganismos fotosintéticos. A partir de la formulación de este objetivo general surgen las siguientes preguntas: ¿Con la realización de prácticas de laboratorio sencillas, relacionadas con microorganismos fotosintéticos, se logrará determinar la importancia biotecnológica de estos organismos? ¿Permitirá este tipo de prácticas que los estudiantes adquieran destrezas en el manejo de equipos y técnicas básicas de laboratorio, relacionadas con la biotecnología de microorganismos fotosintéticos?

Resumen marco teórico

La biotecnología de microorganismos fotosintéticos está orientada hacia la evaluación de microalgas y cianobacterias como posibles productores de compuestos con interés comercial, industrial o energético, tales como pigmentos, proteínas, polisacáridos, lípidos, bioactivos, entre otros (Rizwan et al., 2018). La realización de prácticas sencillas de laboratorio puede llegar a constituir una estrategia educativa con múltiples sentidos. Por una parte, brinda a los estudiantes la oportunidad de adiestrarse en técnicas de laboratorio y por otra, permite conocer la importancia biotecnológica de microorganismos fotosintéticos, los cuales en un futuro pueden ser incorporados en los planes gubernamentales de producción masiva.

En esta investigación se diseñaron dos prácticas de laboratorio para evaluar a la cianobacteria *Arthrospira platensis* y a la microalga *Dunaliella salina* como posibles fuentes de pigmentos. Los cultivos de los dos microorganismos mencionados se realizaron en medio f/2 (Guillard, 1975), bajo condiciones estándar de laboratorio y por espacio de 20 días. La cosecha de la biomasa se realizó, mediante centrifugación y los pigmentos fueron analizados espectrofotométricamente siguiendo recomendaciones de Wegmann y Metzner (1971) para los carotenoides y de Bennett & Bogorad (1973) para la ficocianina. Los resultados obtenidos

evidenciaron que los estudiantes se familiarizan rápidamente con las técnicas de cultivo y análisis de pigmentos, logrando cuantificar contenidos de carotenoides totales en la microalga *D. salina* de 15 µg/l de extracto y de ficocianina en *A. platensis* de 10 µg/ml de cultivo. Se concluye que la realización de prácticas de laboratorio sencillas, relacionadas con microorganismos fotosintéticos, logró determinar la importancia biotecnológica de estos organismos y que este tipo de prácticas adiestran a los estudiantes en el manejo de equipos y técnicas básicas de laboratorio, relacionadas con la biotecnología de microorganismos fotosintéticos.

Método

Para la realización de las prácticas de laboratorio se formaron tres grupos de trabajo, conformados con cuatro estudiantes cada uno, cursantes del 5to año de educación secundaria. Los estudiantes recibieron charlas e instrucciones sobre el tipo de actividades a realizar. Posteriormente, se permitió que cada grupo realizará los cultivos de los microorganismos, así como la cosecha y procesamiento de biomasa para la cuantificación de los pigmentos.

Para la realización de la presente investigación, se cultivó la microalga *Dunaliella salina* durante 20 días a $23 \pm 1^\circ\text{C}$ en agua de mar (200 UPS) filtrada, esterilizada en autoclave y enriquecida con medio f/2 (Guillard, 1975) con una concentración de 0,5 mM de nitrato. La cianobacteria *Arthrospira platensis* se cultivó en agua destilada, fertilizada con abono foliar y con 16 g/l de bicarbonato de sodio. Los cultivos (1 l por triplicado) con aireación constante a 200 mL.min⁻¹ fueron sometidos a una irradiancia de 5 000 lux con fotoperíodo de 12:12. Los análisis de carotenoides totales en *D. salina* se realizaron al final del ensayo, de acuerdo a la metodología de Wegmann y Metzner (1971), para lo cual se filtró (filtros Whatman GF/C), en un equipo de filtración Millipore, 5 mL de cultivo, por triplicado. Las biomásas retenidas en los filtros se sometieron a extracción durante 24 h a 4°C, con 5 mL de una mezcla acetona/ agua (90%).

A continuación, se centrifugó a 4000 rpm por 5 min y se determinó la absorbancia de los cultivos en un espectrofotómetro marca Jenway a la longitud de onda 453 nm. La cuantificación de ficocianina en *A. platensis* se realizó al final del ensayo, de acuerdo con Bennett & Bogorad (1973), para lo cual, la biomasa cosechada, por centrifugación, se sometió a tres rondas

de congelación: descongelación; posteriormente, se centrifugó y se leyeron en el sobrenadante las absorbancias en el espectrofotómetro a las longitudes de onda de 615 y 652 nm.

Resultados

Después de una ronda de adiestramiento, los estudiantes involucrados en el desarrollo de las prácticas de laboratorio mostraron independencia y decisión en la ejecución de las actividades asignadas, siguiendo las directrices del protocolo suministrado. Esto permitió que observaran el desarrollo de los cultivos de ambos microorganismos y que cuantificaran los contenidos de carotenoides totales en *D. salina*, los cuales alcanzaron valores de 15 µg/l de extracto y de ficocianina en *A. platensis* con valores de 10 µg/ml de cultivo. Los contenidos de pigmentos de estos dos microorganismos sugieren el potencial que poseen para ser usados en las industrias biotecnológicas, ya sea como materia prima para antioxidantes en la industria farmacéutica o como colorantes naturales en la industria alimenticia (Rodríguez, 2016) Por otra parte, es importante acotar que estos estudios pueden realizarse con cepas de microalgas nativas de ambientes dominicanos, tales como las salinas de Bani y de Montecristi.

Conclusiones

Las prácticas de laboratorio constituyen una estrategia que permiten determinar la importancia biotecnológica de microorganismos fotosintéticos y a la vez aportan destrezas en el manejo de equipos y técnicas básicas de laboratorio.

Referencias bibliográficas

- Bennett, A. y Bogorad, L. (1973). Complementary chromatic adaptation in a filamentous blue-green alga. *Journal of Cell Biology*, 58: 419-435.
- Guillard, R. (1975). Culture of phytoplankton for feeding marine invertebrates. En: *Culture of marine invertebrate animals*. Smith, W. y Chanley, M. (eds). Plenum Press, New York. Págs. 29-60.
- Rizwan, M., Mujtaba, G., Ahmed, S, Lee, K. y Rashid, N. (2018). Exploring the potential of microalgae for new biotechnology applications and beyond: A review. *Renewable and sustainable energy reviews*, 92: 394-404.
- Rodriguez, D. (2016). Natural food pigments and colorants. *Current Opinion in Food Science* 7:20–26.
- Wegmann, K. y Metzner, H. (1971). Synchronization of *Dunaliella salina* cultures. *Archives of Microbiology*, 78: 360-367.

El Modelo Discursivo en la Formación Docente

Nour Adoumieh Coconas

Objetivos y preguntas de investigación

Proponer el modelo discursivo para el desarrollo de competencias discursivas y cognitivas que permitan desarrollar estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo. ¿Qué se puede hacer desde las universidades para desarrollar el potencial epistémico de la escritura académica?, ¿cuáles podrían ser las propuestas pedagógicas orientadoras para desarrollar esta habilidad de manera autorregulada y consciente?

Resumen marco teórico

La alfabetización académica es una exigencia en estos tiempos. Las universidades deben proveer a los estudiantes de programas que permitan establecer una afiliación institucional, en palabras de Coulon (1995). Por su parte, Alvarado (2000) plantea que es falsa la creencia de que los estudiantes deben estar capacitados para escribir, según las exigencias de las universidades, antes de iniciar sus carreras, puesto que la escritura posee un potencial epistémico propio en cada nivel. La afirmación anterior lleva a la reflexión sobre el escribir como generador de conocimiento, lo cual promueve un pensamiento crítico y reflexivo, es escribir para transformar una realidad. El desarrollo de esta competencia no es un saber espontáneo, requiere de capacitación y los docentes de Educación Superior son los llamados a realizar este trabajo (Arnáez, 2008).

El modelo discursivo es un modelo de producción de textos escritos basado en la complejidad de la construcción discursiva. Se inserta en una disciplina específica y a través de la autorregulación de los procesos cognitivos crea un marco de condiciones para reflexionar y analizar el género discursivo y luego, haciendo uso de una competencia organizacional retórica, el escritor produce un texto de manera recursiva. Este modelo privilegia el carácter social y cultural de la lengua. Lo complejo, sociocultural y dialéctico se tornan elementos clave para representar la realidad y crear una acción transformadora. Este modelo privilegia la perspectiva teleológica (Adoumieh, 2016). El ambiente de trabajo se basa en un aprendizaje autónomo, colaborativo y asistido por tutorías. Por considerar que la escritura es una actividad humana compleja, la producción escrita es externa, pues las condiciones de cognición y comunicación requieren de un ambiente distinto al sa-

lón de clases. El trabajo colaborativo dentro del salón se dirige hacia el análisis y reflexión del texto, género, estructura retórica y la dialogicidad discursiva

Método

Esta investigación se sitúa dentro del paradigma postpositivista, específicamente en el paradigma crítico, conocido también como modelo socio-crítico (Pérez Serrano, 1998), pues el interés se centra en comprender, interpretar y transformar la realidad educativa. Los investigadores de la Escuela de Frankfurt son los representantes de esta visión. Realmente, se cohesiona con las ideas de Freire (1990), seguidor de la Escuela citada, al fundamentarse en una acción social desde una dinámica liberadora y emancipadora.

La investigación más pertinente dentro del paradigma descrito, se orienta hacia los estudios hermenéuticos, ya que se espera una interpretación y reflexión de la realidad para luego generar cambios en la acción pedagógica. La investigación cualitativa, de este tipo, aprueba la interpretación de los fenómenos vistos a través del estudio documental y de la experiencia pedagógica. De este modo se generarán acciones transformadoras que a su vez otorgan la posibilidad de aprender de éstas y así crear un cuerpo teórico sobre el tema estudiado. Es importante destacar que esta presentación responde a una investigación de mayor envergadura en la que se abordó la investigación acción.

Resultados

Elementos del Modelo **Discursivo. Proceso de construcción discursiva.** Para el modelo discursivo, el proceso de construcción discursiva escrita se basa en un problema retórico dirigido hacia las necesidades sociales específicas de la comunidad donde se escribe. Es decir, en el ámbito universitario debe enfocarse en temas relacionados al saber disciplinar. En este sentido, el propósito de la producción escrita estriba en la generación de conocimiento que permita una transformación social en el sujeto e incluso en su audiencia. Este modelo, circunscrito al paradigma de la complejidad, busca a través del cuestionamiento y del desarrollo de la competencia organizacional retórica que el escritor entienda el porqué de lo que está escribiendo y que de esta manera pueda hacer uso de la escritura en su nivel epistémico y no sólo instrumental. Cada actividad de composición es un acto contextualizado que dependerá de un tiempo y espacio específico con interlocutores concretos que comparten un mismo có-

digo. Además, locutores e interlocutores deben compartir una concepción de mundo, unos conocimientos enciclopédicos, una misma base cultural.

Periferia de la competencia organizacional retórica. Para este estudio, la competencia organizacional retórica es la capacidad de interactuar discursivamente en el marco de un acto comunicativo para producir textos en contextos situados. Al mismo tiempo, los textos son sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles y de reglas y de criterios de organización empleados por la escritura, debido a la naturaleza pragmática del canal escrito. Esta competencia implica que el escritor debe desarrollar habilidades para comprender y construir organizacionalmente la estructura prototípica del texto a escribir (Parodi, 2009). Para que este desarrollo se dé, el escritor construye hipótesis sobre la situación comunicativa basado en interpretaciones producto de inferencias, realizadas desde el análisis del género discursivo. Esos análisis se hacen a textos modélicos, de la disciplina en la que se esté trabajando. Además, el escritor es activo, cuyo rol discursivo está vinculado a autopresentarse como miembro de una comunidad específica.

Procesos cognitivos. Desde los inicios de los estudios psicosociolingüísticos, se ha otorgado una marcada relevancia a la necesidad de aprender a pensar como el verdadero camino para lograr el aprendizaje significativo, tanto de lengua como de otros conocimientos. En este sentido, se trata de una cognición situada y contextualizada que pretende llevar al sujeto cognoscente a la construcción y (re) construcción de las situaciones en beneficio del desarrollo del pensamiento lógico y crítico, capaz de hacer que el ser humano logre obtener nuevos conocimientos. En este modelo de producción escrita académica, se articulan seis procesos cognitivos a manera de fases, los cuales presentan recursividad: reflexión, análisis, planificación, producción, revisión y acción transformadora. Cada uno de estos genera discusión sobre la construcción del propio escrito, en cuyo proceso, se crean nuevos problemas sobre los cuales hablar o discutir.

Acción educativa. Todo modelo de producción de textos lleva de modo implícito una proyección didáctica que contribuye a favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Ello se traduce en que el empleo de determinados enfoques, conduce al logro de los aprendizajes dirigido hacia los procesos más que a un producto y de este modo generaría un conocimiento en quien lo utiliza, es decir, se presenta el

valor epistémico de la lengua. En el caso del modelo discursivo, centra su interés en la escritura bajo un enfoque de procesos, por lo tanto, se enfatiza en la autorregulación de los procesos cognitivos de producción. Su orientación debe guiarse hacia conocimientos temáticos, lingüístico, procedimentales y estructurales propios de cada género discursivo, lo cual crea un andamiaje para abarcar y comprender las macromovidas, movidas y pasos desde la comunidad académica como un evento social.

Conclusiones

Este modelo hace el abordaje pedagógico desde una perspectiva transversal e implique una visión profunda de la enseñanza como un acto de despertar la conciencia sobre los propios procesos adoptados en la materialización de las ideas. Es decir, de la abstracción a la concreción de los procesos mentales realizados para el logro de las metas dispuestas. Al mismo tiempo, reconoce que la producción escrita es una construcción discursiva que se nutre a través del diálogo y privilegia el proceso de reconstrucción externo al salón de clases, pues requiere de la activación de procesos cognitivos, búsqueda de información y organización metódica de las ideas a través de la recursividad como subproceso clave. De esta manera, se postula un modelo que evidencie como finalidad el desarrollo de la escritura, circunscrito a una comunidad científica, y no centrado en el aprendizaje de normas y preceptos lingüísticos. Esto quiere decir que se reconoce el carácter social y cultural de la lengua.

Lo complejo, sociocultural y dialéctico se tornan elementos relevantes, pues se busca hacer una representación de la realidad. La conformación de un equipo interdisciplinario capaz de reconocer el protagonismo de la escritura en las distintas disciplinas es indispensable, pues únicamente en equipo se podría lograr una visión integral de la escritura. Los procesos curriculares exigen un modelo discursivo que provea de estrategias para el desarrollo de una competencia retórica que a su vez permite procesar significantes, descomponer significados y sentidos e identificar propósitos enunciativos. Además de desarrollar una actitud positiva y crítica en el individuo hacia el proceso escritural. Todo ello exige un contexto no tradicionalista, sino crítico – constructivo- donde se privilegie el respeto colectivo hacia las ideas de los demás, con un docente mediador y pluralista que promueva la transformación social y cultural y que genere impacto social.

Referencias bibliográficas

- Adoumieh, N. (2016). Modelo discursivo: programa académico de escritura a través del currículo. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Arnáez, P. (2008). Leer y escribir en la universidad: una propuesta interdisciplinar. *Revista Enunciación. Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua*, 13, 7-19.
- Alvarado, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Revista en Ciencias Sociales*, 43, 1-30.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós. Freire, P. (1990). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores.
- Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51 (80), 19 – 56.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol I. Barcelona: Murralla.

Impacto de la Participación de los Padres de los Alumnos en la Mejora de la Gestión del Centro Educativo Napoleón Alberto Casilla Díaz, Distrito 06 Haina-Nigua, Regional 04 San Cristóbal, Año Escolar 2017-2018

Teresa Maria Castro De Díaz.

Objetivos y preguntas de investigación

Determinar el impacto de la participación de los padres de los alumnos en la mejora de la gestión del centro educativo Napoleón Alberto Casilla Díaz, Distrito 06 de Haina-Nigua, Regional 04 San Cristóbal, año escolar 2017-2018.

¿Cuál es la percepción de los actores del proceso sobre el nivel de integración de los padres en la gestión del centro educativo Napoleón Alberto Casilla Díaz?

¿Cuáles son las posibles causas de la limitada integración de los padres al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos del centro educativo Napoleón Alberto Casilla Díaz?

¿Cuáles estrategias se implementan en el centro educativo Napoleón Alberto Casilla Díaz para integrar a los padres al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos?

¿Cuál es el nivel de satisfacción de los actores del proceso con el nivel de integración de los padres a la gestión educativa que se ejecuta en el centro educativo Napoleón Alberto Casilla Díaz?

¿Qué impacto produce la participación de los padres en la mejora de la gestión del centro educativo Napoleón Alberto Casilla Díaz?

Resumen marco teórico

La participación de los padres en educación no es asunto sencillo de resolver en términos históricos. Sus voces no son aprehensibles con facilidad; como actores o sujetos sociales ocupan un lugar marginal dentro de la historiografía; como tema y problema histórico son de esos grandes silencios de la historia, cuya presencia apenas empieza a ser develada. Según García Alcaraz, M. (2000), Valentina Torres Septién ha realizado a lo largo de la última década, una profunda investigación sobre las escuelas particulares en el siglo XX,

dentro de sus estudios ha dedicado especial atención a la Unión Nacional de Padres de Familia. Existe un sinnúmero de investigaciones que se refieren a la participación de los padres de los estudiantes en los procesos administrativos y pedagógicos de los centros educativos y sus expectativas sobre dicho proceso

Método

Tipos de estudios. Para la realización de esta investigación, se implementaron los siguientes tipos de estudios: Descriptivo: Porque esta investigación permite describir y especificar las propiedades, características y rasgos importantes de un fenómeno objeto de estudio, el cual consiste en: "Impacto de la Participación de los Padres de los Alumnos en la Mejora de la Gestión del Centro Educativo Napoleón Alberto Casilla Díaz, Distrito 06 Haina-Nigua, Regional 04 San Cristóbal, Año Escolar 2017-2018". Cuantitativo: Se utilizó este tipo de investigación, ya que luego del análisis y procesamiento de los datos obtenidos, a través del cuestionario aplicado a los actores del proceso, se ofrecerán resultados cuantitativos en base a cada variable estudiada.

Resultados

2.6. Operacionalización de las Variables e Indicadores. Objetivos. Variables. Indicadores. Fuente Técnica. Escala. Reactivo 1. Establecer la percepción que tienen los actores del proceso sobre el nivel de integración de los padres en la gestión del centro educativo Napoleón Alberto Casilla Díaz. Percepción. ¿Responden los padres a las invitaciones que les hace el centro educativo? ¿Los padres se muestran interesados en participar en las actividades realizadas por el centro educativo? ¿Visitan los padres el centro para ver el rendimiento académico de sus hijos? ¿Se integran los padres en las actividades curriculares de sus hijos en el centro? ¿Se integran los padres en las actividades extracurriculares de sus hijos en el centro? ¿Se involucran los padres voluntariamente en los proyectos participativos de aula? ¿Colaboran los padres con los docentes en el aula en el momento en el que se les requiere para apoyar los aprendizajes de sus hijos? -Padres -Docentes -Alumnos -Equipo de gestión Encuesta. Entrevista Nominal a) Siempre, b) Casi siempre, c) A veces, d) Pocas veces, e) Nunca

Conclusiones

Por tanto, se hace necesario que los padres y la comunidad educativa trabajen de la mano, dando el apoyo necesario, de acuerdo con sus posibilidades y capacidades intelectuales, para de esta manera, lograr mejores resultados en los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Acción para la Educación Básica (EDUCA, 2005). Tu Escuela te necesita. Folleto Educativo. Santo Domingo, República Dominicana. p. 13.
- Alberich, T. (2002). Participación Ciudadana. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico Social. 3ra Edición. Editora UCM.ES. Madrid, España. p. 84.
- Artola, A. y Piezzi, R. (2000). La familia en la Sociedad Pluralista. Ediciones Espacio. Buenos Aires, Argentina, p. 17.
- Birch, W. (2004). La Integración Educativa: Proceso que pretende unificar las Educaciones Ordinarias y Especiales. p. 9. [En línea] Disponible en www.nikipaces.com.
- Camacho, A. (2013). Escuela de Padres y Rendimiento Escolar. Guatemala. Caraballo Ramos, Y. (2010). La Integración de los Padres al Ambiente Escolar. Santo Domingo, República Dominicana.
- Castellanos Simons, B. (2006). Retos de Investigación. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba, p. 23.
- Collins, S. (2000). La Familia y la Salud Mental: Prevención, Problemas y Soluciones. Editora Asociación Publicadora Interamericana. Bogotá, Colombia p. 80.
- Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAN, 2000). La Educación es una Tarea Eminentemente Moral. Ediciones McGraw Hill, México, D. F. p. 3.
- Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI, 2010). La Participación de la Familia al Proceso Educativo de sus Hijos/as. Revista Institucional. Santo Domingo, República Dominicana.
- Diccionario Enciclopédico Digital ABC (2008). Definición de Integración. p. 7. [En línea] Disponible en: <http://definicion.de/integracion/>.

Desarrollo de competencias geográficas en estudiantes de formación docente, Isfodosu, recinto Félix Evaristo Mejía, período 2018

María Montero Lajara

Objetivos y preguntas de investigación

1. Reconocer cuáles son los métodos y técnicas implementados por los docentes en la enseñanza de la geografía en estudiantes de formación docente del Recinto Félix Evaristo Mejía
2. Identificar cuáles factores, inciden en el desarrollo de competencias geográficas en estudiantes de formación docente del Recinto Félix Evaristo Mejía.
3. Reconocer cuáles son las estrategias metodológicas implementadas por los docentes en la promoción de las competencias históricas geográficas, que favorecen la construcción de conocimientos a estudiantes de formación docente del Recinto Félix Evaristo Mejía.
4. Valorar cómo es el modelaje de los docentes a la hora de considerar los problemas de manera rigurosa y reflexiva de conocimientos tanto teórico como práctico asociados a competencias histórico geográficas y que favorecen la construcción de aprendizajes de estudiantes de formación docente del Recinto Félix Evaristo Mejía.
5. Identificar cuáles son las actividades que favorecen el Saber, saber hacer, y saber ser y el desarrollo de competencias histórico geográficas a estudiantes de formación docente del Recinto Félix Evaristo Mejía.
6. Caracterizar los recursos utilizados por los docentes, en la enseñanza de la geografía a estudiantes en formación docente del Recinto Félix Evaristo Mejía.
7. Identificar cuáles instrumentos de evaluación son aplicados por los docentes a estudiantes en formación docente del Recinto Félix Evaristo Mejía.

Resumen marco teórico

La Geografía: disciplina que en las últimas décadas ha sufrido una intensa evolución y un debate abierto en torno a la caracterización de su objeto de estudio y el modo de abordar su análisis. Se trata de una ciencia que se ha solapado con otras ramas del conocimiento en múltiples ámbitos de su sentido epistemológico, tales como la Geología, la Física, la Edafología o la Economía. La "Enseñanza de la Geografía se torna necesaria ante el nuevo orden internacional" y constituye por lo tanto un reto para el docente, quien tiene compromiso pedagógico-histórico de "Actualizar" la realidad histórica en todos sus niveles y sectores, para divulgar los conocimientos que definen el marco referencial y la dimensión del cambio dado en el espacio Geográfico Mundial, por condiciones históricas concretas. De este modo, cualquier conocimiento, el "saber", en especial en Ciencias Sociales, debe ser adquirido de una forma diferente a la tradicional, que radicaba básicamente en conocimientos memorísticos (Herrero y Pastor, 2011. Según (Jerez, 2011; 2014), las competencias geográficas que, a su modo de entender, deberían alcanzar los estudiantes de los Grados en Educación, pueden ser organizadas en tres ámbitos: Competencias conceptuales: conocer la estructura, organización y funcionamiento de los sistemas naturales y sociales desde una perspectiva sistémica, integrada, holística, local y a la vez global. Competencias procedimentales: utilizar, leer e interpretar el significado del medio geográfico a través de lenguajes verbales, no verbales, como el cartográfico, el fotográfico, cinematográfico, pictórico, así como diseñar, elaborar e implementar salidas de trabajo de campo, itinerarios didácticos por el medio natural, rural, urbano, con el fin de alcanzar los objetivos educativos programados. Competencias actitudinales: comprender, valorar, evaluar el impacto sobre el medio de las actividades humanas y desarrollar un juicio crítico y una "inteligencia ecológica" para minimizar, a través de la educación, los problemas ambientales y sociales.

Método. Camino para llegar a un fin. Manera ordenada de proceder para alcanzar unas finalidades previstas. Los métodos expositivos o conductistas (el profesor lleva el peso del proceso), interactivos o cooperativo (permiten que el alumnado sea el eje del proceso, es decir, que trabajen en equipo), o el individual (centrados en el alumno, que éste aprenda por sí solo). Lo ideal sería poder integrar los tres métodos. Aunque probablemente la orientación más eficaz sería la que dé prioridad a las estrategias basadas en la cooperación, la interacción y la participación activa, espontánea, voluntaria u obligada.

Método

En esta investigación se implementó el **Paradigma Cualitativo**. El término cualitativo es opuesto al término cuantitativo. La diferencia concierne principalmente a las formas de representaciones que se enfatizan al presentar un cuerpo de trabajo. El pensamiento cualitativo está ubicado en los asuntos humanos, en especial participa en revelar no solo las cualidades del aula, la escuela, alumnos y maestros, sino también los procesos de enseñanza. Para Eisner son seis los rasgos del estudio cualitativo. (1998) La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica y lo integra, especialmente donde sea importante.

La investigación cualitativa emplea habitualmente formas múltiples de evidencia y es en última instancia, una materia de persuasión de ver las cosas de una manera que es útil para los propósitos que nos señalamos. En la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas, al final lo que cuenta es una cuestión de juicio. Esto no significa que las conclusiones extraídas sobre las escuelas, aulas, profesores y alumnos tengan solo una vida breve. Esta investigación es descriptiva inductiva y holística, ya que abarca el fenómeno estudiado en su conjunto. Es humanista, de diseño flexible, de carácter interpretativo.

Universo de la población: 200 estudiantes, 10 docentes. Muestra: 40 estudiantes. 5 docentes de geografía. Técnicas: entrevistas, observación y análisis de documentos o casos documentados bibliográficamente. Instrumentos: Cuestionarios

Resultados

Se estableció una primera comunicación con los maestros con el fin de proyectar la nueva enseñanza de la geografía. Tenía como objetivo conocer el campo de estudio de la geografía. Se imparten cursos de actualización y formación docente: Ciencias Sociales con el fin de revisar las asignaturas de ciencias sociales, correspondiente a la Geografía Mundial y actualizar el conocimiento y la práctica docente. Aplicación de encuesta

para determinar si el típico maestro de Ciencias Sociales es el licenciado en derecho y el maestro de Ciencias Sociales egresado de la Escuela Normal Superior.

Conclusiones

La enseñanza de la Geografía no debe quedarse en el marco de una simple repetición de conceptos que nuestro alumno abordó en etapas anteriores de su vida escolar. La enseñanza de la Geografía debe estar en constante revisión en cuanto al conocimiento y enfoques psicoeducativos. Las estrategias docentes en la enseñanza de la geografía juegan un papel esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje. El conocimiento de técnicas y estrategias que involucran las tres etapas: organizativas, de enseñanza y aprendizaje, es parte fundamental en el plan de clase del maestro. La actitud positiva, entusiasmo con que el maestro presenta su clase son vitales en el inicio y desarrollo de la clase. El dominio del conocimiento geográfico actualizado es el basamento que le da al maestro el carisma y la autoridad frente al grupo.

Se considera que debe tomarse en cuenta el origen de profesión, y su acercamiento al mundo social que de hecho lo involucra más en la enseñanza de la historia que en la enseñanza de la geografía. Este amplio ámbito del docente historiador ha influido en cierta medida en la reducción del contenido original del texto de Geografía, así como la reducción del tiempo dentro del módulo. El maestro debe involucrarse más en el saber geográfico, asistiendo a los cursos de actualización y mejoramiento de su enseñanza. Se deben explorar las diversas estrategias didácticas que implicaban también las organizativas y de aprendizaje, con el fin de ubicar al docente en el contexto del aula. El abuso de la exposición del tema por parte del maestro, solo demuestra la falta de planeación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. El maestro de Geografía debe llevar al alumno a la reflexión y análisis de los procesos del medio físico, social, económico y político que involucra a todas las naciones del mundo.

Referencias bibliográficas

- Acevedo C, Carolina. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Empleadas en la transmisión del conocimiento en un aula universitaria. TESIS. FF y L. Postgrado. UANL San Nicolás de los Garza, N. L. 1999
- AISENBERG, Beatriz y Alderoqui, Silvia. Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones Ed. Paidós, Educador B. Aires, Arg. 1994.
- Álvarez, M^a.F., Moraleda, C. y Sanz, M^a.G. (2001), "Propuesta para la sistematización del conocimiento geográfico en la formación de maestros", en M^a.J. Marrón (ed.), La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio, Madrid, Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid, pp. 281-294
- Buquets, J. (2001), "El valor de la Geografía en la enseñanza de los valores", en M^a.J. Marrón (coord.), La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio, Madrid, Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 169-176.
- Capel, H. (2009), "La enseñanza digital, los campus virtuales y la Geografía", Revista electrónica de recursos en Internet sobre geografía y ciencias sociales, 125, <http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/ aracne-125.htm> (16-12017).
- García, A.L. (2003), El conocimiento del medio y su enseñanza práctica en la formación del profesorado de educación primaria, Granada, Nativola.
- Jerez, O., Rodríguez, M^a.A., Zamora, F. y Martín, J. (2010), "Geografía y su didáctica. Una propuesta para la formación de maestros en la Universidad de Castilla-La Mancha", en M^a.J. Marrón y M^a.L. de Lázaro (eds.), Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, Madrid, Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid, pp. 423-439.
- Jerez, O. (2011), "Competencias geográficas del profesorado de Educación Básica", en E. Nieto, A.I. Callejas y O. Jerez (coords.), Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente, Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 221-231.
- Marrón, M^a.J. (2007), "Desarrollo sostenible, globalización y educación en valores ambientales desde la Geografía. Una propuesta metodológica en el marco europeo de Educación Superior", en M^a.J. Marrón, J. Salom y X.M. Souto (eds.), Las competencias geográficas para la educación ciudadana, Valencia, Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Valencia, pp. 133-146.
- Marrón, M^a.J. (2011), "Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", Boletín de la A.G.E., 57, pp. 313-341.
- Martínez, L.C. (2014a), "Diseño de un catálogo de recursos en la Red para la enseñanza activa de la Geografía escolar", en R. Martínez y E.M^a. Tonda (eds.), Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica. Vol. II, Córdoba, Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Córdoba, pp. 395-414.
- Martínez, L.C. (2014b), "Educación para la Paz y la Igualdad: una propuesta de contenidos desde la Geografía", Tabanque. Revista pedagógica, 27, pp. 217-234.

Variables que inciden en la elección de carrera y universidad en un grupo de jóvenes de Santo Domingo

Andrea Manjarres Herrera

Objetivos y preguntas de investigación

Analizar los factores asociados a la elección de carrera y universidad de los jóvenes dominicanos para posteriormente (B2) determinar la influencia del Departamento de Orientación y Psicología (DOP) en la elección de las carreras y Universidades.

1. ¿Cuáles son las variables que inciden en la elección de una carrera y de una universidad?
2. ¿Cómo influye el factor sociodemográfico en la elección de una carrera y de una universidad?

Resumen marco teórico

La elección de la profesión constituye un problema complejo para la juventud a nivel mundial. Según González (2013), muchos son los factores que influyen en la elección profesional y, por supuesto, el análisis e interpretación de cómo y por qué elegir una profesión, está en dependencia de la posición teórica que se asume respecto a la definición de la vocación y la orientación vocacional. Pero todo lo antes mencionado, sería factible si realmente existiera desde las escuelas secundarias, un programa de orientación vocacional o profesional que amarrara el proceso y no dejara huecos en este proceso de elección. Es por lo tanto y basada en lo que plantea González (2009), que no se exagera cuando se dice que la elección profesional es un proceso complejo para el cual los jóvenes no siempre están preparados, en el que participan y se integran en dinámicas diferentes, y a veces, contradictorias, factores motivacionales, intelectuales, personales y sociales; lo que suele expresarse en elecciones impensadas, inseguras, matizadas de conflictos o simplemente asumidas a partir de las decisiones de otros. Es por ello que la posición que asumen en la elección profesional, constituye un factor determinante en la calidad de la misma.

Método

Se realizó un estudio de tipo mixto, realizando una triangulación de los datos cualitativos y los cuantitativos. Se hicieron análisis desde estadística descriptiva e inferencial; con relación a los datos cualitativos se hizo desde un paradigma histórico hermenéutico, realizando un análisis del discurso por categorías mixtas. La población de interés está compuesta por un total de 174 estudiantes que se encuentran en 5 Y 6. En un segundo momento se tomó una muestra de estudiantes, egresados, padres de familia, maestros y directivos. Se utilizó varios instrumentos para la recolección de información: Cuestionarios Ad hoc diseñados para los estudiantes, egresados y padres, que posteriormente fueron validados estadísticamente y se mostraron como instrumentos confiables. En los datos cualitativos fueron recolectado a través de grupos focales con estudiantes, padres de familia, maestros y directivos.

Resultados

Entre las carreras más elegida por los estudiantes como primera opción se encuentra: Medicina (17.2%); Negocios Internacionales y Arquitectura con un 7.5% respectivamente. En tercer lugar, están con un 5.7 Negocios internacionales, Ingeniería Civil y Derecho. Las personas que más influyen en la toma de decisión de los estudiantes se encuentra en primer lugar los padres, luego los amigos y después que nadie es tan importante. Es decir, los padres tienen una gran influencia en la toma de decisión de la carrera de sus hijos; lo mismo ocurrió con los egresados en donde un porcentaje considerable asume esa influencia. Mientras que los padres dicen que ellos influyen menos en las carreras que estos quieren seleccionar (25%) y más en la universidad a las que ellos quieren elegir (63.9%). Los estudiantes sí tienen muy presente el momento de tomar esta decisión de elegir una carrera, factores que los pueden desorientar como son: prestigio de la carrera, trabajar de forma rápida, mejorar su calidad de vida, horario, cómo ganar buen dinero.

Conclusiones

El aspecto económico no ha influido en nada en la toma de decisión de la carrera, pero si en el de elección de la Universidad. Las instituciones Educativas tienen una importante labor en la elección vocacional, pues los jóvenes manifiestan abiertamente, necesitan información y orientaciones profesionales. Cada vez más existe mayor autonomía por parte de los jóvenes en la toma de decisiones vocacionales, siendo los padres acompañantes en el proceso, sin quitarles su poder de decisión.

Referencias bibliográficas

- Aimino, A. (2011). Estudio sobre Razones e Intereses en la Elección de Carrera de los Ingresantes a la Universidad Nacional de Villa María, 2006-2010. Córdoba, Argentina.
- Alegsa, S. (2016). Principales Factores que determinan el Nivel Socioeconómico [En línea] Disponible en: http://www.definiciones-de.com/Definicion/de/nivel_socioeconomico.php.
- ÁLVAREZ, R. (2009). Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje. 2da. Edición, Ediciones Revolucionarias. Buenos Aires, Argentina. p. 42.
- Anaya Nieto, D. (2002). Diagnóstico en Educación. Editores Sanz y Torres. Madrid, España. pp. 810.
- Basseras, F. (2010). Trabajo Metodológico de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Curso Escolar 94-95. Dirección de Educación Especial. Información en Soporte Electrónico, Madrid, España.
- Campo, N. (2014). La UASD inmersa en Proceso de Transformación Académica. Artículo publicado el 24/11/2014. [En línea] Disponible en: <https://www.diariolibre.com/noticias/la-uasd-inmersa-en-proceso-de-transformacin-acadmica-EJDL896031>.
- Cardozo, R. (2010). Motivación y Características Socio-demográficas de los Estudiantes de Medicina de la Universidad de Carabobo, Venezuela y de la Universidad Autónoma de Madrid, España, 2009-2010. Madrid, España.
- Casassus, J. (2007). Estándares en Educación: Conceptos Fundamentales. Documentos de Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO. Santiago, Chile.
- Cerda Sepúlveda, M., y Segura Olavarría, C. (1989). Variables que influyen en la elección de una carrera universitaria o profesión; estudio en los colegios de Cuenca (Bachelor's thesis).
- Corniel, M. (2016). Modelo ontológico como apoyo a la toma de decisiones en oportunidades de estudio. Revista de la Facultad de Ingeniería, 25(3).
- Daga, G. y Tomada, A. (2008). Análisis de la Incidencia de las Diferencias Socioeconómicas en Desigualdades Educativas. Instituto Normal Superior N° 40 "Mariano Moreno", Santa Fe, Bogotá, Colombia.
- de Brito Cunha, N., y Dos Santos, A. A. A. (2017). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. Paradigma, 26(2), 99-113.

Estrategias de alfabetización académica y Lectoescritura en el Nivel Superior

Madeleine Permy Leyva

Objetivos y preguntas de investigación

OBJETIVOS: Ofrecer un conjunto de estrategias de enseñanza en lectura y escritura en el nivel superior. Identificar y evaluar las estrategias que son implementadas en la carrera de Comunicación Social para alcanzar el nivel adecuado de alfabetización académica y las competencias de lectura y escritura en el nivel superior. -Evaluar distintas estrategias didácticas que potencian la lectoescritura y contribuyen al máximo desarrollo y uso de competencias de lectura y escritura en el nivel superior. -Diseñar un conjunto de estrategias efectivas que potencialicen la lectura y escritura en los distintos programas de asignaturas del nivel superior.

La Sistematización del problema está conformado por las siguientes preguntas: - ¿Cuáles son las estrategias que existen en la carrera de Comunicación Social para alcanzar la alfabetización académica y las competencias de lectoescritura? - ¿Cómo guiar la lectoescritura en el nivel superior? - ¿Qué estrategias didácticas son efectivas para desarrollar competencias esenciales de lectoescritura en la carrera de Comunicación Social?

Resumen marco teórico

El presente estudio se propone plantear mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las gestiones de los programas de la comunidad educativa universitaria; pretende demostrar la efectividad de las distintas estrategias en cuanto a alfabetización académica con el fin de alcanzar logros en alfabetización académica y las competencias en los egresados del nivel superior; se espera contribuir a un mayor desarrollo del lenguaje escrito y hablado que permita las adquisiciones de las competencias necesarias del siglo XXI.

A través de este estudio descriptivo se recolectaron datos de forma no experimental. La población objeto de estudio estuvo constituida por los estudiantes, los docentes en sus prácticas, incluyendo directivos y coordinadores, con vista a la revisión de criterios en cuanto a la atención a la lectura y a la escritura en las planificaciones de las distintas asignaturas que se imparten en la carrera de Comunicación de la Universidad Católica de Santo Domingo. Como un viejo dicho dicta: "Pasas-

te por la universidad o ella pasó por tí", es demandante la función de ocuparse de deficiencias tanto en la comprensión como en lectura y escritura. Solo así los estudiantes lograrán asimilar los objetivos de los currículos con eficacia. Con este estudio se previsualizan mejoras y cambios en los resultados de la docencia y en el desarrollo de competencias en lectura y escritura de los estudiantes del nivel superior. En la experiencia cotidiana se observa que los estudiantes solo alcanzan la comprensión relacional entre ideas, conceptos, autores, enfoques y no llegan al nivel ampliado para un aprovechamiento óptimo de las asignaturas de la carrera, demostrando estas deficiencias posteriormente, en el ejercicio cotidiano de su profesión.

Método

Entre los métodos de investigación que se utilizaron están el analítico, el sintético y el inductivo. Las técnicas que se utilizaron: revisión documental, entrevistas, cuestionarios, encuesta.

Resultados

Valorando los resultados desde las observaciones de clases, y de la prueba aplicada, las encuestas, cuestionarios, entrevistas, hemos llegado a las siguientes conclusiones. De la prueba, descubrimos que, cuando los estudiantes expresan por escrito los comentarios u opinión crítica sobre un autor o texto literario leído, se aprecia una deficiente argumentación del contenido, desorden en la secuencia de ideas y carencia de un punto de vista donde el alumno tenga que adoptar una posición y la defiende; siempre se reduce al comentario superficial sin orientación ni estructuración adecuadas del texto, demostrando así, cierto grado de deficiencia para asumir una actitud crítica. Por lo encontrado consideramos que para aportar a que los estudiantes ingresen a la universidad con las herramientas para convertirse en lectores plenos de la comunidad disciplinar en las que se están formando los docentes, podemos elaborar distintas estrategias claves que posibiliten prácticas que otorguen sentido a la preparación académica y científica que aporta la universidad.

Se ha identificado un grupo de estrategias que, sin miras de colocar absolutos han demostrado resultados eficaces a partir de las propias asignaturas, porque solo el contacto con la lectura y la escritura lo tienen en el contexto de la asignatura. Con este estudio se ha revisado las prácticas docentes, las formas de organizar las interacciones en clase que favorecen el trabajo con

los textos que han de producirse o comprenderse para aprender a partir de las asignaturas, las intervenciones de los profesores, etcétera, y las estrategias que facilitan la participación de los alumnos en las acciones retóricas típicas de cada materia; también, por último, se añade cómo los entornos digitales son útiles para apoyar las alfabetizaciones académicas en la universidad. El trabajo de lectoescritura y alfabetización académica es para el aquí y el ahora, no se iguala a ningún propedéutico. En este estudio ya se ha señalado lo relevante al leer los textos académicos; al escribir, uno de los aspectos más importantes brindados en el planteamiento es la jerarquización de las ideas, lo esencial de las representaciones gráficas para la comprensión de textos, la búsqueda, el análisis crítico y las inferencias hacen que la universidad cumpla su cometido.

Las estrategias mostradas para la carrera de Comunicación, de la UCSD constituyen un modelo para otras carreras, y lo importante para alcanzar esto son las prácticas docentes y la atención y el seguimiento. Proponiéndose esto cada docente, los resultados van a ser diferentes. El conjunto de estrategias propuestas no es que sean únicas, pero se ha comprobado el buen funcionamiento para alcanzar las competencias a las que aspira cada carrera en la formación de los universitarios.

Conclusiones

Del análisis, cuantificación e interpretación de los datos en las escuestas a los estudiantes de cuarto año, se observan con más detalles problemas en el procesamiento de bajo nivel (gramática, ortografía y léxico), tanto a nivel discursivo como metadiscursivo, y dificultades recurrentes en el procesamiento de alto nivel (organización y jerarquización de las ideas, y monitoreo del proceso). Estas dificultades se infieren, fundamentalmente, a partir de la escasa verbalización sobre estos procesos y de la calidad de los productos escritos obtenidos. Los resultados de esta investigación son de especial relevancia para un replanteo de la didáctica en el nivel superior mediante el uso de la lectura y escritura.

Referencias bibliográficas

Adriana Gordillo Alfonso /María del Pilar Flórez (2009) Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Revista Actualidades Pedagógicas N.º 53 / Enero – junio. Obtenido en: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/1048/953> (consultado el 11 diciembre del 2015)

Agudelo Gil, María Gladys (2006). La comprensión y producción textual y/o discursiva: fusión de competencias cognitiva y comunicativa. Revista electrónica de Educación y Psicología. Obtenido en: revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5259/2515 (consultado el 12 de junio de 2015)

Ausubel, David () Significado y aprendizaje significativo. Obtenido en http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf (consultado el 2 de octubre de 2015)

Bandler, R. y Grinder, J. (1980) La estructura de la magia. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Carlino, Paulina (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles de comunicación libre en el tercer encuentro la universidad como objeto de investigación (2003). Buenos Aires: Departamento de sociología, Universidad Nacional de la Plata. Educere, investigación, año 6, n° 20, enero febrero - marzo, 2003.

Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, Paulina (2009). La lectura y escritura: un asunto de todos. Editorial de la Universidad Nacional de Comahue, Neuquén.

Carlino, Paulina (2013). Alfabetización académica, diez años después. Revista Mexicana Investigación Educación, vol.18, número 57, p.351 -371, Distrito Federal, México.

Castello, Monserrat (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica. FPCEE, Universidad Ramón Llull.

Estremera, Rubén (1995). Conocimiento declarativo y procesal para el desarrollo de las destrezas del pensamiento. San Juan: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

Haché, Ana Margarita (2010). El papel de la educación general en los estudios universitarios contemporáneos. Santo Domingo: Departamento de Humanidades, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Lomas, Carlos; Oro, Andrés y Tusón, Amparo (1993). Ciencias del lenguaje. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Editorial Paidós.

Una forma novedosa de monitorear los aprendizajes a través del Playposit

Jeanette Chaljub Hasbún

Objetivos y preguntas de investigación

Determinar el nivel de conocimiento de los docentes acerca del Playposit.

Resumen marco teórico

Esta experiencia trata sobre Recursos Educativos Abiertos (REA) para dinamizar las clases. En esta ocasión comparto la innovación de vídeo interactivo con la aplicación Playposit. Esta herramienta permite que el docente pueda insertar preguntas en el vídeo que es descargado desde Youtube o creado por el propio docente. Así, el estudiante puede verlo las veces que sea necesario y el profesor puede retroalimentar al estudiante para ir aclarando dudas. El vídeo permite una analítica que puede ser un insumo importante para el diseño de la clase en cuanto a los resultados esperados. Se aplicó el playposit en un curso APA para 75 docentes de UNICARIBE con el fin de dar a conocer el estilo para redacción académica, dando como resultado que la mayoría de los docentes estuvo muy satisfecha con el vídeo. Afirmaron que es una buena metodología para estudiar y repasar conceptos y que les gustaría extrapolarlo a sus clases.

Método

En la clase de Desarrollo Profesional de los docentes de UNICARIBE sobre el curso APA, se seleccionaron a los asesores de Trabajo de Grado, docentes que están realizando algún tipo de investigación y aquellos que imparten docencia en las asignaturas de Ciclo Común, con el fin de que puedan ser multiplicadores y que los requisitos de trabajos y entregas de documentos sea similares a lo largo de la carrera. Entendiendo que la mayoría de los docentes tiene alguna noción de este estilo, se comenzó por recabar información sobre saberes previos acerca de los distintos tipos de citación. En grupos de dos, crearon citas y referencias usando como base sus nombres y elaborando ideas propias. Esto, con el fin de ir generando en los participantes la chispa de la producción escrita. Una vez, realizadas las ideas y sus citas, se copiaron en cartulinas para comparar los productos de

los distintos grupos. De ahí, se analizaron los aciertos y los errores de acuerdo a la norma APA, versión 6. En un foro colaborativo, los grupos iban colocando la forma correcta de construir la cita. Una vez revisados los productos se compararon con lo estipulado en las normas APA con ideas y citas de artículos indexados. Como cierre de la clase, se pasó el vídeo interactivo con la aplicación de Playposit sobre las normas APA, como podrá observarse en la sección que sigue. Los docentes participantes iban respondiendo a las preguntas de forma grupal. Pero, luego, se colocó el video en la plataforma Blackboard para que puedan repasarlo y enviar las preguntas las veces que sea necesario. Manteníamos un registro de las respuestas y, por el foro virtual y colaborativo, dimos seguimiento aclarando dudas e inquietudes, con el fin de que los docentes participantes pudieran elaborar un documento, con extensión de una hoja, con un tema de su interés de corte académico para ser usado en sus clases.

Resultados

Dentro de los resultados obtenidos, podemos mencionar: lo interesante que resultó para los docentes participantes. Les gustó la parte interactiva y la forma de las preguntas insertadas en el vídeo a través del Playposit. Pudieron analizarlo una y otra vez y comparar los resultados de sus trabajos. Mejoraron las respuestas y pudieron concretizar en sus conocimientos. La mayoría se interesó en utilizar este recurso en sus clases. Dentro de las limitaciones que presenta es que muchos docentes no tienen suficiente tiempo para navegar en la web para seleccionar el recurso idóneo para su clase. Mucho menos cuentan con el espacio y los recursos para crear sus propios vídeos. Sin embargo, es un tiempo que ha de invertirse para ir innovando en las clases. Los docentes debemos estar en constante actualización profesional para atender a los intereses de los estudiantes e ir acorde con la demanda de los aprendizajes de los nuevos tiempos.

Otro aspecto es la selección de las preguntas adecuadas al proceso de enseñanza y ajustadas a los resultados esperados. Como en cualquier prueba de evaluación, es necesario conectar las actividades evaluativas con lo enseñado en clase. Debe haber siempre una coherencia.

Conclusiones

En el caso de los Recursos Educativos Aabierto (REA), su implantación, de forma coherente con los resultados esperados puede hacer que se faciliten los aprendizajes de los estudiantes. Pensar en el estilo de aprendizaje y niveles

de conocimiento es importante a la hora de planificación de la guía didáctica. Esto hace que se dinamicen los procesos y que cada cual pueda aprender de acuerdo a su itinerario de aprendizaje. Tal como refieren Mauri, Coll y Onrubia (2008), el rol del profesor no es solo como agente de los contenidos, sino que, además, ha de impulsar que los estudiantes puedan lograr un control progresivo sobre sus propios aprendizajes. Para la fase de cierre de la clase, mostramos el vídeo, de forma grupal con la aplicación del vídeo interactivo con Playposit. Curso Normas APA-UNICARIBE. Esta herramienta permite que se puedan ir insertando preguntas. En este caso, diseñamos las siguientes actividades: -Preguntas de selección múltiples, preguntas abiertas.

Como se ha de notar, esta actividad de evaluación se puede hacer de forma grupal, como lo hicimos en esta experiencia didáctica, al final de la clase, dentro del componente del cierre en las secuencias didácticas. Como facilitadora, recogimos los elementos esenciales de los aprendizajes, reforzamos lo aprendido y aclaramos las dudas que quedaban. No obstante, enlazamos el vídeo al curso en la plataforma para que los participantes pudieran autodirigir su proceso y repasar los conceptos, ya sea de forma individual o a través del foro. Sus repuestas llegan al correo y, con ellas, pudimos monitorear los avances. Por medio del mismo foro, en conjunto con los demás compañeros.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (2), pp. 801-811. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-715X2012000200002
- Baro-Calciz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y Experiencias Educativas*. 40. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf
- Devesa-Devesa, D. (2017). El teléfono móvil como elemento transformador de los aprendizajes. En R. Roig-Vilá (ed.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona, España: Octaedro. Pp. 330-334. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61787>
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (2da. ed.). Recuperado de: <http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenido/CapacitacionDocente2018IPA2/Curso%20Lecturas/AprendizajeSignificativo.pdf>
- García, M. & Hijón, R. (2017). Análisis para la gamificación de un curso de Formación Profesional. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*. 26, pp. 46-60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6231883>
- Mauri, T.; Coll, C. & Onrubia, J. (2008). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*. 1, pp. 1-11. Recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/3341>
- Sáez-López, J. & Ruiz-Gallardo, J. (2014). La enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales a través de la videoconferencia interactiva. *Estudio de Caso en Educación Primaria*. *Pixel Bit. Revista de Medios y Comunicación*. 44, pp. 35-49. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2532532

La Neurociencia y su incidencia en la práctica docente del instituto de formación Docente, Salome Ureña, Recinto Eugenio María de Hostos, Sto. Dgo. 2018

Cristian Beltré

Objetivos y preguntas de investigación

Determinar la incidencia de la Neurociencia en la práctica docente. Establecer la relación entre el currículo por competencia y los fundamentos de la neurociencia. Enumerar los diseños curriculares relacionados con la neurociencia implementados en la práctica docente de la carrera de educación física. Determinar la incidencia del equipo de gestión en la supervisión, control y seguimiento de la práctica docente.

Resumen marco teórico

La investigación se centra en un estudio descriptivo con enfoque metodológico positivista, bajo una modalidad de estudio cualitativo. Es de mencionar que el escenario de estudio se centra en el (ISFODOSU) específicamente en los estudiantes de la carrera de educación física cursante de la práctica docente. La muestra para la aplicación de instrumento de recolección de datos serán los mismos estudiantes del área mencionada, ya que ellos se consideran para la investigación como informantes claves, así como también a autoridades universitarias con trayecto en la rama para facilitar la confiabilidad de la investigación y su desarrollo. Uno de los factores centrales de la investigación es que los institutos y universidades se realicen investigaciones sobre el aprendizaje partiendo desde el estudio del cerebro y su sistema de funcionamiento y procesamiento.

Es importante señalar que la neurociencia va dirigida exclusivamente a la carrera de educación, ya que esta disciplina busca encontrar elementos que ayuden en el aprendizaje como tal. Los avances educativos cada vez son más exigentes, ya que de la educación depende casi en su totalidad el desarrollo de naciones enteras y hasta del planeta, si así lo identificamos. La investigación como tal se desarrolla bajo un contexto netamente educativo como lo es el Instituto de Formación Docente Salome Ureña, Recinto Eugenio María de Hostos. Este como instituto superior de formación docente, que se especializa en la formación de maestros pedagogos con una calidad integral en valores, principios, y calidad moral. Este busca en su visión ser una institu-

ción innovadora, competente, crítica y con espíritu de investigación. Basados en lo expuesto anteriormente, el Recinto Eugenio María de Hostos, (REMH) mantiene en su malla curricular de educación, las prácticas docentes las cuales son la visión de la investigación para el desarrollo de la misma. Son estas las más importantes para desarrollar avances educativos e investigaciones que logren desarrollar la capacidad docente en los practicantes.

Método

La investigación nace de la necesidad de avanzar en los conocimientos científicos y educativos que permitan continuar, no solo en el área donde se utiliza la investigación, sino que también sea extensiva en la República Dominicana, en virtud de la necesidad que se encuentra en perfeccionar el sistema educativo de la nación. La neurociencia es una de las disciplinas que en la actualidad busca descubrir las necesidades neurológicas del individuo para la adquisición del conocimiento en su proceso enseñanza-aprendizaje. En la actualidad aplicar esta disciplina en las prácticas docentes del Instituto de Formación Docente Salome Ureña, Recinto Eugenio María de Hostos, permitirá desarrollar habilidades en los practicantes para su formación profesional y que estos puedan alcanzar la capacidad de avanzar en los objetivos educativos de la nación.

El método de la investigación se basa en un de tipo cualitativo bajo la modalidad acción participativa. El contexto de la investigación permite establecer parámetros científicos como los que se presentarán a continuación para especificar la metodología utilizada con los métodos requeridos. Existe una realidad y es la necesidad de implementar estrategias que permitan avanzar en el desarrollo de la educación en la República Dominicana, la implementación de esta investigación traerá como objetivo la contribución en dicho planteamiento. El análisis de la investigación se enmarca en la búsqueda de respuestas relacionadas a la temática y que comprueben que antecedieron a esta investigación, para dar aporte al desarrollo y establecer una línea investigativa. Se pretende reunir los elementos necesarios que permitan desarrollar la investigación, cuya base se fundamentará en las variables investigativas que dan su origen en el objetivo general planteado para el desarrollo de la misma.

La población estará integrada por los estudiantes de práctica docente del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Eugenio María de Hostos. (189) así como de los docentes que hacen vida académica en el área de práctica docente (15).

Resultados

Encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera de educación física Ítem 1 ¿Conoce usted qué es la Neurociencia? En la gráfica presentada en el ítem 1 observamos cómo el 60 % de la población encuestada participa que desconoce lo que es la neurociencia. Esto arroja un resultado favorable para la aplicación de la investigación en la aplicación de métodos enfocados en la enseñanza de la neurociencia en la práctica docente de la carrera de educación física.

Ítem 2 ¿Conoce usted qué es la Neuroeducación? En la gráfica presentada en el ítem 1 observamos cómo el 60 % de la población encuestada participa que desconocen lo que es la neuroeducación, esto arroja un resultado favorable para la aplicación de la investigación en la aplicación de métodos enfocados en la enseñanza de la neuroeducación en la práctica docente de la carrera de educación física. Ítem 3 ¿Conoce los avances de la Neurociencia en el sector Educativo? La gráfica puede demostrar cómo un 70% de la población encuestada desconoce acerca de los avances que existen en el sector educativo, lo que implica que en la actualidad los estudiantes de educación física van al campo laboral sin comprender como actúa la neurociencia en la educación y en que esta contribuye al avance significativo de la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ítem 6 ¿Crees que sería importante estudiar la Neurociencia desde la práctica Docente? El 80 % de los encuestados considera en su totalidad que sería importante estudiar la Neurociencia desde la práctica Docente. El resultado de este ítem no da más aspectos positivos en la ejecución de la propuesta de investigación.

Análisis y resultados en la aplicación de las encuestas a los docentes de la carrera de educación física. Ítem 1 ¿Conoce usted sobre la Neurociencia? Según los encuestados el 80% expresa conocer sobre la neurociencia, lo que implica que se podrían lograr los objetivos de la investigación si se cuenta con la disposición de los Docentes del área. Ítem 2 ¿Sabes de la relación existente entre la Neurociencia y la Educación? En el análisis del presente gráfico, los encuestados hacen mención, mediante los indicadores, que de alguna u otra manera comprenden de la relación entre la neuro-

ciencia y la educación. Ítem 3. ¿Consideras importante el conocimiento de la neurociencia? Un 100% de la población docente encuestada expresa que es importante el conocimiento de la neurociencia. Ítem 4. ¿Crees importante manejar contenidos en la práctica docente sobre la Neurociencia? La práctica de contenidos sobre la neurociencia es considerada por los encuestados de manera efectiva en su aplicación, estos en un 70% consideran que hay que manejar contenidos relacionados con la neurociencia en la práctica docente. Ítems 5. ¿Consideras que la neurociencia dé avances significativos si se analiza en las prácticas docentes? Si la Neurociencia se aplica en la práctica docente dará excelentes resultados, este es el resultado en el ítem de la encuesta donde el 90% respondió de manera efectiva. Ítem 6 ¿Crees importante articular la neurociencia y la neuroeducación en las prácticas docentes? Los encuestados en su totalidad expresaron la importancia de articular, en la práctica docente, la neuroeducación y la neurociencia.

Conclusiones

Los resultados obtenidos, de acuerdo al diseño metodológico creado, permiten llegar a las siguientes conclusiones según los objetivos y preguntas de investigación planteados: en general, al determinar la incidencia en la práctica de la neurociencia del Instituto de Formación Docente, Salomé Ureña, Recinto Eugenio María de Hosto, en una escala valorativa cualitativa no es buena, ya que los profesores afirman conocerla, pero no aplican estas estrategias neurodidácticas, mientras que al analizar la relación entre el currículo por competencia que se desarrolla en los estudiantes, luego de recibir varias unidades del contenido de neurociencia, el resultado que se verifica es muy bueno.

En lo relacionado con la pregunta que se refiere, ¿cuáles serían los avances que aportaría conocer los diseños curriculares de la neurociencia en la práctica docente? La institución está proyectando en sus áreas de práctica docente que está constituida por seis (6) prácticas en su plan de estudio (malla curricular) específicamente en la práctica cuatro (4) y cinco (5) desarrollar el programa de Neuroética que se implementó en un diplomado auspiciado por el banco BHD León y el grupo CACATU a varios profesores de las diferentes áreas curriculares. Esto puede ser un referente en la planificación de los docentes para que incluyan métodos y técnicas vinculadas a la neurociencia con el fin de que los estudiantes construyan nuevos conocimientos, aunque es notoria la falta de conoci-

to de estas estrategias y sus aplicaciones, hay mucho interés de implementarlas. Establecer control y seguimiento de las prácticas en el diseño curricular sobre la neurociencia para mejorar a través de las experiencias educativas. Desarrollar estrategias de formación en la neurociencia y promover esta ciencia como práctica en los avances de educación. Determinar la necesidad de establecer como contenidos requeridos en la malla curricular de la carrera de educación física.

Referencias bibliográficas

- Franklin m. Mendoza. (2016) neurociencia y educación inicial. Argentina: editorial brujas. David a. Sousa (2014) neurociencia educativa. Madrid. Narcea s.a de ediciones.
- Alexander o. Ocaña. (2015) neuroeducación: ¿cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes? Colombia. Ediciones de la u.
- Begoña ibarrola. (2015) aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula. Madrid. Sm. Madrid ediciones.
- Ceri. (2009) la comprensión del cerebro. Ediciones universidad católica. Silva Henríquez. París.
- Goswami, u. 2004 neuroscience, education and special education. British journal of special education. Vol. 31. Nº 4. Jane, j., noble, k. Y guinevere, e. 2001 the neurobiological basis of reading. Journal of learning disabilities, vol. 34, p.566
- jessel, t., kandel, e. Y schwartz, j. 1997 neurociencia y conducta. Prentice hall, madrid.
- Johnson, m y munakata, y. 2005 processes of change in brain and cognitive development. Trends in cognitive sciences. Vol. 9, 3, p. 152-158.
- Mateos, m. 2002 metacognición y educación. Buenos aires, aique. Cap.1:19-37.
- Mayer, j. Y salovey, p. 1995 emocional intelligence and the construcción and regulation of feelings. Applied y preventive psychology, 4: 197-208.
- Mayer, j. Y salovey, p. 1997 what is emocional intelligence? En p. Salovey y d. Sluyter (eds.) Emocional development and emocional intelligence new cork: basic books

Estrategias en la Gestión Educativa para mejorar la Convivencia en el Centro Educativo de La Palmita, Distrito 04-03, San Cristóbal, Año Escolar 2017-2018

Carmencita Ramírez Céspedes

Objetivos y preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el nivel profesional de los docentes en el centro educativo La Palmita, Distrito 04-03, San Cristóbal?
2. ¿Cuáles son las estrategias que implementa la gestión del centro para mejorar la convivencia en el contexto educativo?
3. ¿Cuáles son las estrategias de apoyo a la convivencia utilizadas por los actores del centro educativo?
4. ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los actores del proceso con la convivencia que se desarrolla en el centro?
5. ¿Cuáles son los factores principales que afectan la convivencia en el Centro Educativo La Palmita?

Objetivos de Investigación

Objetivo General Determinar las estrategias que se implementan dentro de la gestión educativa para mejorar la convivencia en el Centro Educativo La Palmita, Distrito 04-03, San Cristóbal, año escolar 2017-2018.

Objetivos Específicos

1. Identificar el nivel profesional de los docentes en el centro educativo La Palmita, Distrito 04-03, San Cristóbal.
2. Describir las estrategias que implementa la gestión"

Resumen marco teórico

Una de las preocupaciones de la sociedad dominicana y especial las autoridades educativas, es el elevado índice de violencia e intolerancia en los diferentes ámbitos del sistema educativo, razón por la que asociaciones y organizaciones se han unificado para erradicar desde sus instancias este fenómeno, el cual se ha apoderado masivamente de nuestra sociedad y se ha filtrado en la población escolar, generando preocupación en:

maestros, madres, padres, así como en las demás personas de la comunidad educativa y su relación con los estudiantes como es el caso encontrado en el centro educativo que se estudia. Considerando que lo mencionado anteriormente, es un problema que afecta el contexto educativo, donde las escuelas de la Provincia San Cristóbal no están ajenas a esta realidad, se optó por realizar la presente investigación que lleva como tema: "Estrategia en la Gestión Educativa para mejorar la Convivencia en el Centro Educativo La Palmita, Distrito 04-03, San Cristóbal, Año Escolar 2017-2018.

Método

Los procedimientos o métodos generales aplicados en la presente investigación, fueron los siguientes:

- Teórico: Con el mismo se sistematizaron los referentes bibliográficos acerca del tema de investigación:
- El Análisis. Se utilizó en este estudio para interpretar los documentos, recursos y medios consultados, como también para la interpretación de los resultados de los instrumentos aplicados en el área objeto de estudio.
- La Síntesis. Se usó para realizar las conclusiones de las fuentes y medios consultados, así como para hacer las recomendaciones y sugerencias pertinentes.

- Empírico: Porque la investigación se apoya en informaciones que provienen de la observación, encuestas y entrevistas realizadas en el centro educativo objeto de estudio.

3.3. Técnicas de Investigación para la conformación y estructuración de este proyecto de tesis, fueron utilizadas las siguientes técnicas de investigación:

- Consulta Bibliográfica: Se realizaron varias consultas de fuentes documentales sobre el tema de convivencia

Resultados

Luego de presentar y describir los resultados del trabajo de campo, a continuación, se formula el siguiente análisis de datos por cada objetivo de estudio: Objetivo No. 1. Identificar el nivel profesional de los docentes en el centro educativo La Palmita, Distrito 04-03, San Cristóbal.

Con respecto al nivel profesional de los docentes del centro, se puede destacar que la mayoría posee título de licenciatura (77.8 %), un 5.5 % de los mismos es bachiller. Con respecto a los años en servicio docente, la mayoría está entre 1 y 5 años de servicio (38.8 %), aunque también se destaca un 31.6 % entre 6 y 10 años. De los docentes, cabe señalar además que el 45 % de

los mismos lleva entre 1 y 5 años laborando en el centro educativo. Ninguno de los docentes lleva más de 10 años trabajando en este centro. La mayoría de los docentes ha cursado cursos de actualización pedagógica, entre ellos la Planificación por Competencias, 35 %, y el uso de las TICs, 30 %. No obstante, la mayoría de los padres (72.5 % siempre y 15 % casi siempre) señala que los docentes necesitan capacitarse más para resolución de conflictos en el aula.

Por su parte el personal administrativo, cuenta con el 50 % de sus integrantes con un título de bachillerato, un 12.5 % posee licenciatura y el 37.5 % restante señaló otro título no especificado. En cuanto al tiempo en servicio docente, el 50 % está entre los 6 y 10 años, destaca además la presencia de un miembro con más de 10 años en servicio docente y además en el mismo centro educativo.

Conclusiones

La mayoría de los docentes posee título de licenciatura y tienen una experiencia equivalente al mismo tiempo que llevan en el centro educativo. Los mismos tienen preferencia por realizar cursos de capacitación pedagógica, como planificación por competencias y el Uso de las TICs, aunque cabe señalar que dicha capacitación no es suficiente para la resolución de conflictos en el aula. El personal administrativo mayormente con título de bachillerato, aunque con presencia de licenciado y otros. Destaca que en promedio tienen más años laborando en el centro y en el servicio docente que los profesores. El objetivo 2- Respecto a las estrategias implementadas por la gestión del centro para resolver problemas, se destaca mayormente la convocatoria a reuniones, seguida de las charlas y en menor medida de la escuela de familias. El centro educativo siempre realiza actividades con el fin de fortalecer la convivencia. El centro además propicio en sus empleados las formas de crecer académicamente y desarrollarse como personas.

Referencias bibliográficas

- Tesis para optar por el Título de Maestría en Gestión de Centros Educativos de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Santo Domingo, República Dominicana. [línea] Disponible en: <http://es.slideshare.net/lesma27/relaciones-humanas-y-la-comunicacion> (Consultado el 08/01/2017)
- Araujo, M. (2016). Propuesta de un Sistema de Acciones para el Fortalecimiento de las Relaciones Humanas de la Gestión Educativa en el Liceo Profesora Patria María Pereyra, Distrito Educativo 04-05 de Yaguate, San Cristóbal, Año Escolar 2015-2016. Tesis para optar por el Título de Maestría en Gestión de Centros Educativos de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Santo Domingo, República Dominicana.
- Bisquerra (2003). Multiculturalidad: Su Análisis y Perspectivas a la Luz de sus Actores, Clima y Cultura, Organización Prevalientes en un Mundo Globalizado. Buenos Aires, Argentina. p. 23.
- Caballo, V. (2005). Manual de Evaluación y Tratamiento de las Habilidades Sociales. Editora Siglo XXI. La Habana, Cuba 5-Castil.

La transición educativa del nivel de educación inicial a primaria. Análisis de los factores y procesos en dos casos de República Dominicana.

Emelinda Padilla Faneytt

Objetivos y preguntas de investigación

Esta investigación se propone generar nuevos conocimientos sobre la transición por la que atraviesan los estudiantes en su paso del nivel de educación inicial al de educación primaria. Dentro del amplio campo de posibilidades para este estudio, nos hemos planteado analizar esta transición en dos centros educativos ubicados en el Gran Santo Domingo, República Dominicana.

Para abordar esta investigación, partimos de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo contemplan y planifican los centros la transición?
2. ¿Qué estrategias desarrollan los centros educativos para la transición de los estudiantes entre el nivel de educación inicial y primaria?
3. ¿Qué estrategias desarrollan los docentes y las familias para la transición de los estudiantes entre el nivel de educación inicial y primaria?
4. ¿Qué problemáticas enfrentan los estudiantes en el proceso de transición entre ambos niveles?
5. ¿Con qué problemáticas se encuentran docentes, directivos y familias para afrontar el proceso de transición entre ambos niveles?
6. ¿Qué acciones predominan positiva y/o negativamente en el proceso de transición de los estudiantes entre el nivel de educación inicial y primaria?

Resumen marco teórico

El recorrido teórico de la investigación inicia con el análisis a la atención a la primera infancia, desde un enfoque humano integral y de derechos (Cunningham 1999), que se coloca en las principales agendas de todos los países (Haddad, 2002), los compromisos asumidos por cada uno de ellos (Vargas-Barón, 2006), la importancia de la educación en esta etapa, tal como

lo señalan los estudios de Baker-Henningham & López Boo, 2010 y su relación con la calidad de la misma (Alvarado & Carreño, 2007).

Método

El enfoque metodológico de la investigación es el cualitativo del tipo descriptivo-interpretativo. La estrategia de investigación es el estudio de casos múltiples, con dos centros educativos que tienen como unidades de análisis básicas a los estudiantes del grado pre-primario, a los de primero y a sus docentes.

Resultados

Al término de esta primera fase de recolección y análisis de los datos, los resultados ya triangulados, nos permiten construir algunas conclusiones preliminares que tienen que ver con la ausencia de normativas, programas y actividades formales para trabajar la articulación educativa entre los dos niveles, que debe realizarse desde la gestión de los centros educativos y en la que intervienen los docentes, las familias y otros agentes de la comunidad educativa. Esto sucede, a pesar de que también se evidencia un alto nivel de conciencia sobre la importancia del abordaje de este tema, las consecuencias que para muchos niños conlleva esta transición y las altas expectativas que tanto escuela-familia tienen ante este proceso.

Resultados y conclusiones preliminares:

Al término de la fase de recolección y análisis de los datos, los resultados ya triangulados, nos permiten construir algunas conclusiones preliminares que tienen que ver con la ausencia de normativas, programas y actividades formales para trabajar la articulación educativa entre los dos niveles, que debe realizarse desde la gestión de los centros educativos y en la que intervienen los docentes, las familias y otros agentes de la comunidad educativa. Esto sucede, a pesar de que también se evidencia un alto nivel de conciencia sobre la importancia del abordaje de este tema, las consecuencias que para muchos niños conlleva esta transición y las altas expectativas que tanto escuela-familia tienen ante este proceso.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. & Carreño, M. T. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5. Recuperado de www.umanizalesedu.co/revistacinde.
- Cunningham, H. (1999). Los hijos de los pobres: La imagen de la infancia desde el siglo XVII. El derecho a tener derecho. *Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*, 2, 251-266.
- Mendieta, P. & García, F. A. (1998). Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana: Organización y coordinación de servicios. *Siglo Cero*, 29(4), 11-22.
- Taype, L., & Fernández-González, S. (2015). La neuropsicología infantil desde la perspectiva histórico-cultural. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 9 (3), 15-24.

Incidencia de la Práctica Lúdica en el Aprendizaje del Niño del Nivel Inicial en el Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI), Municipio de Yaguaté, Año Escolar 2017-2018

Ramona Mateo Medina

Objetivos y preguntas de investigación

Determinar la Incidencia de la práctica lúdica en el Aprendizaje del Niño del Nivel Inicial en el Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI), Municipio de Yaguaté, Año Escolar 2017-2018.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es la situación socioeconómica y socioeducativa de las familias de los niños del Nivel Inicial que asisten al Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI), Semana Santa, Yaguaté?
2. ¿Cuál es el nivel académico que poseen las docentes para implementar con mayor efectividad, la práctica lúdica como forma de mejorar el aprendizaje de los niños del Nivel Inicial de dicho centro?
3. ¿Cuáles estrategias lúdicas implementan las docentes del Nivel Inicial para elevar el aprendizaje en sus alumnos?
4. ¿Qué medidas toma el centro para fomentar la práctica lúdica como forma de fortalecer el aprendizaje de los niños del Nivel Inicial?
5. ¿Cómo incide la práctica lúdica en el aprendizaje de los niños del Nivel Inicial en el centro objeto de estudio?

Resumen marco teórico

Esta investigación trata de concientizar sobre la importancia de la implementación de la práctica lúdica o juego en el nivel inicial. El hombre juega desde la infancia hasta la vejez, aunque la actividad lúdica se centra de forma peculiar en los primeros años de la existencia, constituyendo la expresión natural del niño. El aprendizaje del niño comienza al nacer. Su cuidado y desarrollo deben estar presente en su primera infancia, lo que contribuye a mejorar sus posibilidades de rendimiento y aprendizaje educativo para el resto de su vida, en ese sentido, desde hace tiempo el Fondo de

las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2005), apoya los esfuerzos e incitativas a favor de la práctica lúdica, como son los programas de atención y desarrollo en la primera infancia.

En un estudio realizado por Gómez Rodríguez, T., Molano, O. y Rodríguez Calderón, S. (2015), se concluyó que la actividad lúdica es un elemento importante, característico e innato en los niños y su desarrollo, permite que el aprendizaje sea divertido y natural, esta a su vez, brinda una serie de actividades agradables, divertidas, que relajan, interesan o motivan, pero que también se han visto limitadas únicamente a ciertas circunstancias de tiempos y lugares socialmente aceptados. Por eso se debe incluir dentro de los espacios de aprendizaje como impulsor de éste, la implementación de la actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el interés y habilidades en el aprendizaje.

El concepto de lúdica es tan amplio como complejo, pues se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, de sentir, expresarse y producir una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que nos llevan a gozar, reír, gritar e inclusive llorar, en una verdadera fuente generadora de emociones. Dentro de las contribuciones de las actividades lúdicas al aprendizaje de los niños está el desarrollo físico. Desde el punto de vista de la lúdica, es el juego un factor de evolución de la personalidad. La teoría de la autoexpresión encuentra en el juego un modo de manifestar necesidades que buscan ser satisfechas. Dentro de ese mismo existen juegos entre los cuales se encuentran juegos de actitudes; los cuales son todas aquellas actividades que realiza el individuo a través de ejercicios físicos, generan un desgaste de energía. Este tipo de juego es común durante los primeros dos años de vida, ya que son juegos libres y espontáneos, los niños los realizan cada vez que les provoca, de manera libre, sin reglas, ni reglamentos.

Es considerada una etapa exploratoria y mientras dura, los niños adquieren conocimientos sobre su entorno e influyen en el desarrollo de su ingenio y su iniciativa. Diagnóstico: Planeación: Se presentan y seleccionan los juegos a utilizar de acuerdo con objetivos planteados previamente y la temática que se va a abordar.

Método

Esta investigación, por su naturaleza, se inscribe en el enfoque mixto: Cuantitativo, por los procedimientos estadísticos utilizados en su desarrollo. Cualitativo,

porque se observan o describen las cualidades del fenómeno estudiado, los actores del proceso y del centro educativo en cuestión. Se concibe, además, como una investigación Descriptiva, pues se parte de la utilización de datos levantados de actores por medio de los instrumentos aplicados a cada uno de ellos, los cuales se procesan de manera estadística para analizar la incidencia de la práctica lúdica en el aprendizaje del niño en el Nivel Inicial en el Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI), Semana Santa, Distrito Educativo 04-05 Yaguaté, San Cristóbal, Año Escolar 2017-2018. Del mismo modo, diagnosticar el nivel de relación que existe entre escuela-familia-comunidad. Luego, sobre la base de estas informaciones y datos, se perfila un plan de acción estratégico, que servirá de marco de referencia para contribuir a elevar la calidad de este proceso. Lo que la hace también una investigación Propositiva.

3.2. Métodos de Investigación • Analítico-Sintético: Se utilizará durante el estudio de la bibliografía especializada para la determinación de las regularidades epistemológicas del centro objeto de estudio, con el fin de establecer las líneas teóricas y conceptuales en que se debate la temática en cuestión. • Empírico: Porque la investigación se apoya en informaciones que provienen de la observación, encuestas y entrevistas realizadas en el centro educativo objeto de estudio.

3.3. Técnicas de Investigación • Consultas Bibliográficas y/o Documentales: Se realizará una revisión de diferentes fuentes documentales, como: tesis, libros, revistas, artículos publicados en páginas WEB, leyes, ordenanzas, informes institucionales, entre otras; que posibiliten definir con claridad el problema de investigación y su marco conceptual.

• Entrevista: Será aplicada con el fin de obtener datos e informaciones sobre el contexto y tema de investigación. • Encuesta: Permitirá a través de la aplicación de instrumentos, recolectar los datos que permitirán conocer la problemática desde el mismo lugar donde ésta se manifiesta.

3.4. Instrumentos de Investigación. Puesto que el diseño de investigación es mixto, es necesario mencionar que los procedimientos de recolección de datos y los instrumentos de evaluación serán seleccionados para cada una de las etapas metodológicas de la investigación, respondiendo a los objetivos y características particulares de cada una de ellas. Es así como, en la “etapa de categorización” se utilizan los procedimien-

tos de observación y un auto informe, en un tiempo de duración aproximado de un mes. Los instrumentos diseñados corresponden a registros de observación y entrevistas semiestructuradas dirigidas a los actores involucrados en el estudio, guiados por sus indicadores de evaluación respectivos, los que permiten recolectar datos de tipo cualitativo. En cuanto a la “etapa de propuesta”, la recolección de datos se realizó a través de pruebas, observaciones y auto informes, y tiene una duración de tres días. Entre los instrumentos que se utilizan, están las pruebas diseñadas específicamente para el estudio (pre y post test), registros de observación participante, registros anecdóticos, listas de cotejo y plenario, que entregan información cuantitativa y cualitativa en esta fase del estudio.

3.5. Población y Muestra de Estudio. La población y muestra de estudio

Resultados Cuadro 2: Descripción de la población y muestra

ACTORES	POBLACIÓN	MUESTRA	PORCENTAJE
Docentes	04	04	100%
Equipo de Gestión	03	03	100%
Padres	37	37	100%
Total	44	44	100%

Fuente: Estadística del Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI), Semana Santa, Yaguaté,

Nota: Para la obtención de la muestra, se trabajó con toda la población objeto de estudio, ya que es un grupo reducido, lo que facilita la investigación con una muestra representativa de un 100%. En el caso de los padres, se decidió tomar una población de 37 a conveniencia y mejor presentación de la muestra.

Resultados

En cuanto al cumplimiento de dicho objetivo, se determinó que las docentes objeto de estudio, siempre desarrollan en un 100% actividades como estrategias lúdicas durante el proceso de aprendizaje de los niños del nivel inicial. En se sentido, los resultados evidenciaron, que dentro de las estrategias lúdicas que siempre implementan las docentes del Nivel Inicial para elevar el aprendizaje en sus alumnos, está en un 100% el juego de puesta en escena y la expresión verbal. En un 50% se determinó que siempre hacen uso de la creatividad expresiva, los juegos individuales y asociativos; y la imitación diferida. En cambio, para el 66.7% de los miembros del equipo de gestión, los docentes prefieren hacer uso siempre de los juegos individua-

les y asociativos, así como las expresiones verbales. Es decir, que, dentro de las estrategias lúdicas, las docentes dan mayor preferencia a los juegos de puesta en escena, expresiones verbales y los juegos individuales y asociativos. Con relación a los juegos de ejercicios, el 100% informó que prefiere usar siempre el razonamiento práctico, el juego de control de cuerpo y el juego motriz. Mientras que un 75% hace siempre uso de los juegos de manipulación. Un 50% los movimientos prácticos en el espacio. Sin embargo, un 75% hace uso a veces de los juegos individuales y asociativos. Información que comparte el 66.7% de los integrantes del equipo de gestión. Esto significa, que, dentro de los juegos de ejercicios, las docentes dan mayor uso a los juegos de control de cuerpo y los juegos motrices.

De acuerdo a los juegos de ensamblajes, se evidenció que el 100% utiliza siempre los juegos individuales o asociativos. Un 75% siempre utiliza los juegos de armar objetos y la conservación de cantidades. Un 50% prefiere siempre hacer uso de la concentración y paciencia. Mientras que un 75% prefiere casi siempre el reconocimiento social. De igual forma, para el 100% de los miembros del equipo de gestión, los docentes siempre utilizan los juegos individuales o los asociativos, y para un 66.7% los juegos de reconocimiento social.

En resumen, se observa, que la mayoría de las docentes encuestadas da mayor prioridad a los juegos individuales o asociativos dentro de la categoría de juegos de ensamblajes. Con respecto a los juegos de reglas, fue evidente que el 100% de las docentes encuestadas siempre da mayor uso de los juegos de mesa o de suerte, las relaciones espaciales, razonamiento concreto y enumeración, reconocimiento verbal y expresión verbal. El 75% de los docentes, hace uso frecuente de los juegos competitivos y de reconocimiento social. Mientras que un 50% indicó que da mayor uso a la discriminación visual. En cambio, para el 66.7% de los integrantes del equipo de gestión, los docentes prefieren siempre los juegos de relaciones espaciales, razonamiento concreto y enumeración; las expresiones verbales y el reconocimiento verbal.

Observando estos resultados que, como juegos de reglas, las docentes del nivel inicial se inclinan con mayor frecuencia, por las relaciones espaciales, razonamiento concreto y enumeración, reconocimiento verbal y expresión verbal. Concerniente a estrategias pedagógicas implementadas por las docentes para desarrollar la práctica lúdica en el aprendizaje de los alumnos del Nivel Inicial, los resultados muestran que en un 100%,

las docentes siempre utilizan los juegos de exploración activa, las estrategias de socialización centrada en actividades grupales, los juegos abiertos o libres y las expositivas de conocimientos elaborados. Asimismo, el 50% da mayor uso a las estrategias de inserción en el entorno e indagación dialógica o cuestionamiento. Sin embargo, el 66.7% de los miembros del equipo de gestión, de la evaluación participativa, continua y sistemática. Mientras que en un 75%, la evaluación procesual y la globalizadora. En cambio, para el 100% de los integrantes del equipo de gestión, los docentes hacen mayor uso de la estrategia de evaluación continua y para un 66.7% prefieren siempre la participativa y la sistemática. Es decir, existe mayor inclinación por parte de las docentes del nivel inicial por el uso de las estrategias de evaluación: participativa, continua y sistemática, como forma de comprobar el aprendizaje adquirido por sus alumnos durante las actividades lúdicas.

En lo que concierne a las técnicas de evaluación utilizadas por las docentes para evidenciar el aprendizaje adquirido por los alumnos del Nivel Inicial durante las actividades lúdicas, los resultados revelan que en un 100% dan mayor utilidad a la observación y en un 75% a la revisión de producciones. De igual forma, para el 66.7% de los miembros del equipo gestor, los docentes utilizan siempre la observación y la revisión de producciones. Es evidente que existe mayor preferencia por las docentes del nivel inicial por el uso de la observación, seguido de la revisión de producciones, como técnicas de evaluación para reflejar el aprendizaje adquirido por sus alumnos durante las actividades lúdicas.

En cuanto a los instrumentos de evaluación usados por las docentes para evidenciar el aprendizaje adquirido por los alumnos del Nivel Inicial durante las actividades lúdicas, se pudo determinar que hace mayor uso del registro de grado (en un 100%), la lista de cotejo (en un 75%) y el registro anecdótico (en un 50%). Mientras que para el 100% de los integrantes del equipo gestor, los docentes dan mayor prioridad al registro de grado. Por lo que se puede ver, que las encuestadas coincidieron en su totalidad, que el registro de grado es el instrumento de evaluación de mayor preferencia por estas para observar el aprendizaje adquirido por sus alumnos durante las actividades lúdicas.

Con relación a los recursos y/o materiales didácticos utilizados por las docentes para desarrollar las actividades lúdicas en los niños del Nivel Inicial, se determinó que el currículum del área es el de mayor uso por las encuestadas (en un 100%). Un 75% da mayor

preferencia a los libros complementarios, las revistas y periódicos, los recursos del medio y los dibujos. Mientras que un 50% se inclina al uso frecuente de los libros de textos y las láminas. En ese sentido, para el 100% de los integrantes del equipo de gestión, los docentes siempre dan mayor uso al currículum del área. Según se observa, a la hora de utilizar recursos y/o materiales didácticos para llevar a cabo las actividades lúdicas en los niños del Nivel Inicial, las docentes utilizan con mayor frecuencia, el currículum del área. Con respecto a recursos tecnológicos empleados por las docentes para desarrollar las actividades lúdicas en los niños del Nivel Inicial, hubo mayor inclinación por las encuestas en la cámara digital y la TV (en un 100%). Mientras que un 75% de los docentes prefieren siempre utilizar la radio y el Internet. Sin embargo, para el 100% de los miembros del equipo de gestión, los profesores usan con mayor frecuencia la PC. Destacándose como recursos de mayor uso por parte de los profesores para implementar las actividades lúdicas con sus alumnos, la cámara digital y la TV.

De acuerdo a las orientaciones para la organización del ambiente y selección de recursos materiales utilizadas por los docentes para facilitar el aprendizaje de la práctica lúdica en los alumnos del Nivel Inicial, se determinó en un 100% que las encuestadas siempre fomentan las relaciones, el sentido de pertenencia, la autonomía e independencia, y hacen presencia de las producciones de los niños. Mientras que el 50% da mayor sentido a la estética: el orden, la armonía y la belleza a las producciones de los niños. En cambio, para el 100% de los integrantes del equipo gestor, los profesores se inclinan siempre con mayor frecuencia, al fomento de las relaciones y el sentido de pertenencia del alumno. De igual forma, sólo un 50% de las docentes informa a los padres de los niños del nivel inicial sobre las actividades que desarrollan como estrategias lúdicas para elevar su aprendizaje. Resultado compartido por el 66.7% de los miembros del equipo de gestión.

En ese sentido, esta información se puede considerar no muy positiva, pues es muy necesario que todos los profesores del centro mantengan al tanto a los padres de sus alumnos, ya que eso les garantiza un mayor seguimiento de las actividades que estos realizan y, por consiguiente, un mayor aprendizaje.

En el caso de los padres, los resultados hacen constar que sólo un 43.3% de los padres conoce lo necesario sobre lo que son actividades lúdicas o juegos educativos. De igual forma, un 81.1% informó que conoce

sobre juegos, actividades educativas y/o recreativas que realizan las docentes en su jornada escolar diaria con sus hijos. En ese orden de idea, un 64.9% de los padres indicó que los profesores de sus hijos hacen uso frecuente de los bloques, rompecabezas y la pintura, como juegos, actividades educativas y/o recreativas en su jornada escolar diaria. Para un 32.4% realizan actividades de canto, brincar, tareas, dibujos, bailes, etc. Mientras que un 2.7% sostuvo que no sabe. Información que se puede considerar muy importante, ya que el conocimiento que tengan los padres sobre las prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores con sus hijos, es un factor determinante en su aprendizaje.

Objetivo No. 4. Establecer la importancia que presta el centro al fomento de la práctica lúdica como forma de fortalecer el aprendizaje de los niños del Nivel Inicial: Para cumplir con este objetivo, los resultados del trabajo de campo, permiten establecer que el centro educativo presta la debida importancia al fomento de la práctica lúdica como forma de fortalecer el aprendizaje de los niños del nivel inicial, de acuerdo al 75% de los docentes y el 66.7% de los integrantes del equipo de gestión encuestados. En ese mismo tenor, la mayoría de los padres consideran como importantes los juegos y/o actividades lúdicas para el desarrollo físico, mental y emocional de sus hijos. Información que apoya el 64.9% de los padres al estar totalmente de acuerdo y un 35.1% de acuerdo.

Otra tarea importante en el desarrollo de los niños del nivel inicial, tiene que ver con la frecuencia de quienes supervisan la enseñanza que se imparte a sus hijos. En tal sentido, sólo el 40.6% de los padres encuestados expresó que realiza esta siempre. Lo que representa un dato no muy positivo, ya que esta práctica debe ser implementada por cada padre como parte de su responsabilidad para con sus hijos. Otro de los aspectos importantes que se deben tomar en cuenta, que los niños del nivel inicial aprendan con calidad, los representa las condiciones del centro. Al respecto, los resultados evidencian que el 51.4% de los padres consultados está totalmente de acuerdo en que el CAIPI reúne las condiciones necesarias para impartir una educación inicial de calidad a sus hijos, el 37.8% estuvo de acuerdo y sólo 10.8 % parcialmente de acuerdo.

Las dificultades que se presentan a los docentes durante su práctica pedagógica, provocan que éstos no desarrollen sus estrategias lúdicas y pedagógicas en el salón de clases de manera afectiva. En ese orden de ideas, en el CAIPI objeto de estudio, se destacaron

como las principales, aulas no adecuadas (con un 75%), así como la falta de recursos y de capacitación (con un 50%). Mientras que para el 66.7% de los miembros del equipo de gestión, está la falta de capacitación y aulas inadecuadas. Con relación a las acciones que se llevan a cabo en el CAIPI objeto de estudio para mejorar esta problemática, se evidenció en un 50% supervisión, monitoreo y evaluación. En un 25% gestión de recursos y en otro 25% acompañamiento pedagógico. Mientras que para el 66.7% de los integrantes del equipo gestor, está el acompañamiento pedagógico y para un 33.3% supervisión, monitoreo y evaluación.

Conclusiones

Luego de la presentación y análisis de los datos, se ofrece las conclusiones siguientes: La situación socioeconómica y socioeducativa de las familias de los niños del Nivel Inicial que asisten al Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI), Semana Santa, Yaguate, se compone principalmente, de una población de pocos ingresos económicos por debajo de los RD\$ 5,000.00 al mes, cuyos miembros en su mayoría, terminaron el bachillerato, pero no han ingresado aun a la universidad. Es decir, muy pocos son profesionales, lo que agrava más su situación familiar, ya que son hogares que poseen de 1-4 hijos que mantener. La mayoría son mujeres jóvenes en edades entre los 21-30 años, que viven con sus parejas en unión libre y residentes en la zona rural, que sólo se dedican a los quehaceres domésticos; las pocas que trabajan, realizan trabajos informales de manera independiente, muy pocas son empleadas públicas y privadas.

En cuanto a la formación académica que poseen las docentes para implementar con mayor efectividad la práctica lúdica como forma de mejorar el aprendizaje de los niños del Nivel Inicial de dicho centro, es evidente que la mayoría continúan superándose profesional y personalmente, ya que actualmente existe una importante cantidad que ha realizado o está realizando alguna maestría en su área. De igual forma, las docentes han participado en cursos de actualización pedagógica, sobre el uso de estrategias lúdicas para el Nivel Inicial, planificación por competencia, uso de estrategias pedagógicas para el Nivel Inicial, uso de las TIC, atención a la diversidad y aprendizajes significativos, entre otros.

Las docentes del Nivel Inicial utilizan con frecuencia diversas estrategias lúdicas para elevar el aprendizaje en sus alumnos, dentro de las cuales se destaca como

la de mayor uso, los juegos de puesta en escena, expresiones verbales y los juegos individuales y asociativos. Dentro de las estrategias de juegos de ejercicios, dan mayor uso a los juegos de control de cuerpo y los juegos motrices. Entre los juegos de ensamblajes, utilizan con mayor frecuencia, los juegos individuales o asociativos.

En la categoría de juegos de reglas, prefieren las relaciones espaciales, razonamiento concreto y enumeración, reconocimiento verbal y expresión verbal. Dan mayor uso a los juegos de exploración activa, a la socialización centradas en actividades grupales, los juegos abiertos o libres y las expositivas de conocimientos elaborados, como estrategias pedagógicas para desarrollar la práctica lúdica en el aprendizaje de los alumnos del Nivel Inicial. Utilizan como estrategias de evaluación para evidenciar el aprendizaje adquirido por sus alumnos durante las actividades lúdicas, las estrategias participativa, continua y sistemática. Mientras que prefieren la observación, seguido de la revisión de producciones, como técnicas de evaluación. Y como instrumentos de evaluación, el registro de grado.

Dentro de los recursos y/o materiales didácticos, las docentes se inclinan con mayor frecuencia, por el currículo del área para desarrollar las actividades lúdicas en los niños del Nivel Inicial. Como recursos tecnológicos se destaca principalmente, la cámara digital, TV y algunas veces la PC. Las docentes suelen fomentar las relaciones, el sentido de pertenencia, la autonomía e independencia, y hacen presencia de las producciones de los niños; como orientaciones para la organización del ambiente y selección de recursos materiales para facilitar el aprendizaje de la práctica lúdica en sus alumnos.

Para la mayoría de los padres, las docentes usan como estrategias para realizar sus actividades lúdicas, los bloques, rompecabezas y la pintura; así como actividades de canto, juegos donde sus hijos adquieren habilidades para brincar y saltar, tareas, dibujos, bailes, entre otros. Juegos y/o actividades que consideran importantes para el desarrollo físico, mental y emocional de sus hijos.

Para los padres encuestados, sus hijos siempre se divierten en el tiempo libre, jugando con sus amiguitos en el barrio, viendo la TV, jugando solos y con juguetes, utilizando la PC o escuchando la radio. A pesar de este dato, los padres suelen muy poco jugar con sus hijos, supervisar sus tareas o integrarse al proceso de enseñanza - aprendizaje de sus vástagos.

Los resultados del estudio evidencian que el centro presta la debida importancia al fomento de la práctica lúdica como forma de fortalecer el aprendizaje de los niños del Nivel Inicial. Sin embargo, existen algunas dificultades para que los docentes no desarrollen de manera adecuada, sus estrategias lúdicas y pedagógicas en el salón de clases, como, por ejemplo, aulas con condiciones deficientes, falta de recursos y de capacitación.

Las acciones que se llevan a cabo en el CAIPI objeto de estudio para mejorar estas deficiencias, son principalmente, supervisión, monitoreo y evaluación. Lo que ha permitido que las docentes, equipo de gestión y padres se sientan satisfechos con la gestión que realiza el centro en el fomento de las actividades lúdicas como forma de elevar el aprendizaje en los niños del nivel inicial. Se determinó que la práctica lúdica ha tenido una incidencia positiva en el aprendizaje de los niños del Nivel Inicial que asisten al CAIPI, ya que estas actividades han permitido elevar su aprendizaje, mejorar su desarrollo cognitivo y motriz, una mayor integración al grupo, más confianza en ellos mismos, así como una respuesta más efectiva a la clase.

Referencias bibliográficas

- Caballero, A. (2010). *El Juego: Un Recurso Invaluable*. Editor Romero, E. et al (2010). *Importancia de la Actividad Lúdica como Estrategia Pedagógica en la Educación Inicial*, Universidad Pedagógica Experimental, Libertador, Venezuela.
- Romero, L., Escorihuela, Z. y Ramos, A. (2009). *La Actividad Lúdica como Estrategia Pedagógica en Educación Inicial*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Sánchez Rodríguez, P. y Castillo, Y. (2015), en su investigación: "Influencia del Juego Educativo en el Desarrollo Psicomotriz de los Niños del Nivel Inicial de la Escuela Sergio Augusto Hernández, Distrito Educativo 08-06 Santiago de los Caballeros, Período Escolar 2013-2014. República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (SEEBAC) (1997). *Ley General de Educación 66'97*. Santo Domingo, Distrito Nacional.
- Moyles, J. (2012). *Actividades Lúdicas en la Enseñanza del Juego Didáctico*. Universidad Politécnica de Valencia, España. Muñoz, J. y Noriega, A. (2006). *Organización del Contenido Lúdico*. Ediciones Escuela Española. Madrid, España.
- Nunes De Almeida, P. (2004). *Educación Lúdica*. Ediciones San Pablo, S. A. Bogotá, Colombia, p. 19.
- Núñez, P. (2002). *Educación Lúdica; Técnicas y Juegos Pedagógicos*. Editorial Loyola. Bogotá, Colombia.
- Oficina Nacional de Estadísticas (ONE) (2010). *Informe Básico del IX Censo de Población y Viviendas: Provincia San Cristóbal*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. ISBN 92-9189-037-5. Paris, Francia.
- Ortiz, O. (2009). *Jugando También se Aprende*. Editora Didáctica. Madrid, España. Pavey, C. (2004). *Fundamentos de la Educación*. Ediciones Cerlibre. Bogotá. Colombia. p. 25.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2016). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo, Distrito Nacional.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2016). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*. Santo Domingo, Distrito Nacional. p. 34.
- Díaz, Y, Mosquera, E. y Valdez, B. (2015). *Incidencia de la Lúdica en los Procesos de* Díaz, Y, Mosquera, E. y Valdez, B. (2015). *Incidencia de la Lúdica en los Procesos de* Caballero, A. (2010). *El Juego: Un Recurso Invaluable*. Editora Fuentes. México, D. F. Fuentes. México, D. F.

Programa de Jornada Escolar Extendida: efectos en los alumnos del Nivel Primario del Centro Educativo República de Colombia, del Distrito Educativo 15-02

Pedro Aguasanta

Objetivos y preguntas de investigación

1-Verificar los avances en el rendimiento académico generado por el programa de Jornada Escolar Extendida en la escuela República de Colombia. 2- Determinar el comportamiento de los indicadores de eficiencia interna en la escuela República de Colombia, después de la implementación de la Jornada Escolar Extendida.

1- ¿Cómo han sido los avances en el rendimiento académico generado por el programa de jornada escolar extendida en la escuela República de Colombia? 2- ¿Cuál es el comportamiento de los indicadores de eficiencia interna en la escuela República de Colombia, después de la implementación de la jornada escolar extendida?

Resumen marco teórico

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030, explica que la República Dominicana ha contraído compromisos y suscrito acuerdos nacionales e internacionales para elevar la calidad y equidad de la educación. El Plan Decenal de Educación 2008-2018, plantea entre sus políticas el estricto cumplimiento de un horario y un calendario escolar que posibiliten el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con la Ordenanza 1-2014, se establece que la Jornada Escolar Extendida, constituye un marco potente para articular compromisos e iniciativas en beneficio de los estudiantes, ofrece oportunidad para aprovechar al máximo el tiempo, enfatizando en la necesidad de concretar aprendizaje significativo.

En las Metas Educativas 2021, elaborada en el 2008, se estableció la opción de ampliar el tiempo de escolarización, mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar. Desde la década del ochenta se registran investigaciones que detectan que la simple extensión del tiempo escolar asignado en forma oficial, podría tener un impacto positivo en los aprendizajes, sobre todo en los países en vías de desarrollo y en los alumnos de menor nivel socioeconómico (Fuller y Clarke, 1994, Heyneman y Loxely, 1983). Citados por Veleda

(2013). De acuerdo a Veleda (2013), la política de prolongar la jornada escolar se debe a diferentes causas: 1 -La necesidad de extender el cuidado y la protección social para los niños de los sectores mas postergados en un contexto de incorporación de la mujer al mercado laboral y desigualdad social persistente. 2 -Las evaluaciones internacionales y nacionales, que fueron señalando los bajos niveles y las profundas desigualdades de aprendizajes reflejados en altas tasas de fracaso escolar: la repitencia y la sobre edad. 3 -Las transformaciones de la educación primaria para garantizar los saberes fundamentales y responder a la creciente complejidad de la cultura contemporánea.

Método

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo, permitiendo medir y analizar datos, así como describir el comportamiento de cada una de las variables en el contexto en que se realizó la investigación. La población objeto de estudio se conformó por los docentes y estudiantes de la escuela República de Colombia. Para el caso de los estudiantes, el tipo de muestra utilizado fue el no probabilístico. Se privilegió utilizar instrumentos como el cuestionario y la revisión documental, incluyendo los registros de grado, y otros registros estadísticos disponibles en el centro. El instrumento utilizado fue validado por expertos a fin de que estuviese acorde con las variables que pretendía medir. Los datos fueron analizados desde la óptica de la técnica de procesamiento, de forma estadística y cualitativa. Para dicho procesamiento se utilizó el software SPSS desde donde se generaron los resultados para presentarlos de manera grafica, luego estos resultados se organizaron por objetivos para facilitar su análisis y discusión.

Resultados

El promedio obtenido por los estudiantes alcanzó un incremento en todas las asignaturas evidenciando que la JEE ha ido favoreciendo la mejora de los aprendizajes según datos de Pruebas Nacionales 2014-2015, 2015-2016 y resultados 2016-2017. Según la tasa de promoción como indicador de eficiencia interna, los resultados obtenidos revelan que, en el centro educativo objeto de estudio no se muestra una variación significativa respecto de este indicador previo a la JEE y después de la implementación de esta modalidad. En relación a la tasa de repitencia, podemos apreciar un ligero incremento de los resultados de este indicador

después de la implementación de la JEE. Obviamente, se trata de algo muy insignificante y no necesariamente atribuible a la modalidad de JEE.

En sentido general, este centro se mantiene muy por debajo de la media nacional en lo que respecta a este indicador. La tasa de sobre edad muestra un comportamiento no lineal en el centro educativo analizado, mostrando una fluctuación de 8% a 6% y vuelve por encima de 8% por año de escolaridad. Esta inconsistencia lleva a interpretar que la sobre edad en este centro es atribuible a factores externos. Con relación a la tasa de abandono, los resultados indican que el centro educativo mantiene una tasa extremadamente baja de abandono, lo que probablemente la JEE ha venido a consolidar.

Conclusiones

Los estudiantes han ido incrementando paulatinamente sus niveles de rendimiento académico con la JEE. En cuanto a los indicadores de eficiencia interna, el análisis de la realidad del centro República de Colombia en los últimos tres años escolares evidenció que ha mantenido de manera consistente, un comportamiento favorable de dichos indicadores desde antes de la implementación de JEE, lo que invita a que esta situación sea simplemente sostenida bajo esta nueva modalidad. Hay muestra de fortalezas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo oportunidades de mejora en el marco de esta nueva modalidad, como serían que se fortalezcan los procesos de evaluación formativa y la retroalimentación a los estudiantes. Finalmente, se recomienda mayor esfuerzo para integrar a las familias a la escuela.

Referencias bibliográficas

- Castro, R. (2016). Informe sobre la Política Nacional de Jornada Escolar Extendida en el Distrito 03-01 Azua.
- Diseño de Jornada Extendida (2016): Orientaciones para equipo de gestión en el proceso de implementación de la política de jornada escolar extendida del nivel secundario. República Dominicana. Ministerio de Educación: Dirección de Educación Media.
- Guía para conocer la satisfacción de la comunidad educativa de un centro docente (2017), Sevilla, España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Batista, P. (2010). Metodología de la Investigación, (5ta. Ed.) México, Mc Graw Hill.
- Martinic, S., (2015), Informe Final: Uso del tiempo en centros educativos de Jornada Escolar Extendida en República Dominicana. Documento elaborado para el proyecto de Cooperación Delegada UE/AECID de Acciones Complementarias del PAPSE II, para el MINERD en colaboración con EDUCA.
- Ordenanza No. 01-2014 que establece la Política Nacional de Jornada Escolar Extendida para los niveles Inicial, Primario y Secundario: Ministerio de Educación República Dominicana: Consejo Nacional de Educación.
- Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030. (2014). Santo Domingo: MINERD.
- Palma, F. (2017). Los impactos de la Jornada Escolar Extendida Completa a 20 años de su implementación. Chile: Universidad de Chile.
- Política Nacional de Jornada Escolar Extendida (2015): Orientaciones Generales para Centros Educativos del nivel secundario en proceso de implementación.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE), S. d (2008). Plan Decenal de Educación 2008- 2018. Santo Domingo: SEE.

Los hábitos lectores de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial

Bilda Elizabeth Valentín Martínez

Objetivos y preguntas de investigación

Preguntas: ¿Cómo son los hábitos lectores de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial? ¿Cuáles son las motivaciones que tienen estos estudiantes para acercarse al libro? ¿Con qué frecuencia leen los estudiantes de la carrera de Educación Inicial? ¿Qué tiempo dedican los estudiantes de educación Inicial a la lectura? ¿Qué cantidad y tipos de libros leen los estudiantes de la carrera de Educación Inicial? Objetivos: Analizar los hábitos lectores de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial. Identificar las motivaciones que tienen estos estudiantes para acercarse al libro. Indagar sobre la frecuencia con las que leen los estudiantes de la carrera de Educación Inicial. Verificar los tiempos dedicados a leer y el tipo de lectura que realizan.

Resumen marco teórico

Según Akanda, Hoq y Hason (2013), los estudiantes universitarios leen libros y otros materiales con un sentido de propósito y con objetivos específicos; pero no por diversión. Awodun (2016), Owusu-Acheaw y Larson (2014) y Akabuike y Asika (2012) coinciden en señalar que la lectura diaria es fundamental para conformar el hábito lector; por lo tanto, ésta se convierte en sí misma en un componente principal del estudio. Las actividades cotidianas de lectura en las que los estudiantes participan pueden, por lo tanto, influir considerablemente en sus habilidades y en su rendimiento académico posterior. (Awodun 2016- p. 222) Chettri y Rout (2013) afirman que para que la acción de leer se cimente como un hábito, tendría que ejecutarse sistemáticamente de manera repetitiva. Este autor lo define como un hábito a largo plazo que comienza con las edades muy tempranas. "Se puede asumir como una práctica que ayuda a los individuos a ganar creatividad y desarrollar sus capacidades de pensamiento crítico". (p. 13) Tanto el Equipo Peonza (2011) como Awodun destacan (2016) que para que los buenos hábitos de lectura se formen, se requiere de una práctica regularmente con permanencia y continuidad. Esto muchas veces se hace de manera inconsciente convirtiéndose en una parte integrante de la vida de una persona y

es por esto que los hábitos de lectura han sido concebidos como positivos, ya que contribuyen significativamente al crecimiento, desarrollo y progreso de las personas que participan en los hábitos. (Awodun, p.223) Cerrillo, Larragaña y Yubero (2007) afirman que la aproximación del niño a la lectura debe hacerse desde temprana edad, puesto que quien no adquiere este hábito desde la niñez o la adolescencia es más difícil que puedan alcanzarlos años después. De ahí que los profesores de estos niños deben ser excelentes mediadores de este proceso.

Método

En este estudio se plantea una investigación cuantitativa de carácter descriptivo. Para el estudio se procuró obtener informaciones consultando a 107 estudiantes del décimo cuatrimestre de la carrera de Educación Inicial. Se seleccionó este grupo tomando en cuenta que ya poseen varios cuatrimestres en la institución, han asumido una cultura institucional y tienen una trayectoria académica más constante y sistemática que los estudiantes que pudiesen tener menos tiempo en la universidad.

La técnica prevista para el levantamiento de datos fue la entrevista a través de una encuesta con preguntas cerradas y con opciones de respuestas múltiples. En relación a los sujetos, este estudio se llevó a cabo en 5 de los 6 recintos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, puesto que son solo estos los que imparten la carrera de Educación Inicial. La edad de los participantes oscilaba, desde los 19 años hasta los 25, con una media de 23 y una desviación típica mínima de 3 años.

La media de edad en el LNNM fue significativamente mayor que en los demás recintos. Se utilizó un instrumento de 27 ítems que recogen las variables del estudio. Este instrumento se sometió a juicio de experto y prueba piloto. Las variables e indicadores que se analizaron en este estudio fueron: actitud frente a la lectura, frecuencia de la lectura, cantidad y tipos de libros que leen, tiempo dedicado a la lectura académica y no académica, motivación en entorno familiar, motivación en entorno académico.

Dentro de las variables sobre el hábito lector, se consideró como dimensiones la actitud frente a la lectura y la motivación hacia la lectura; viendo a ambas como una postura positiva o negativa hacia la lectura o el impulso de leer como resultante de un conjunto de creencias.

Resultados

Aun encontrándose débil los hábitos lectores de los estudiantes de Educación Inicial, es importante destacar que sí se pueden observar evidencias de lecturas. Retomamos a Larragaña (2004) para señalar que este poco hábito lector de los futuros profesores no se puede atribuir a la falta total de lectura, sino a que esta lectura únicamente se da en la selección de documentos reglamentarios. Un porcentaje muy poco significativo asume que lee todos los días, por lo que no se puede observar un hábito lector, ya que este requeriría una sistematicidad de esta tarea. De igual manera, un libro leído en un mes, tampoco se considera significativo para afirmar que existe un hábito lector. Las motivaciones que llevan a los estudiantes a leer es también una variable vinculada con los hábitos lectores.

Las preguntas planteadas por los docentes tienen un puntaje relevante al momento de decidirse por hacer una lectura. Lo que indica que los docentes juegan un papel fundamental para incidir en lo que leen los estudiantes. Tal como lo señala Granado (2014) la educación de lectores en el ámbito escolar reside en su mayor parte en el perfil de lector que proyecte el profesorado y, por tanto, en el vínculo personal que tenga este profesional con la lectura. (p.67) Es notorio observar cómo la lectura aumenta después de iniciada la carrera. Esto se evidencia en la cantidad de tiempo que dedican a la lectura académica. Sin embargo, esto no puede ser considerado tampoco como aumento del hábito lector, ya que el tipo de lectura que realiza es solo académico.

Al igual que lo plantean Akabuike y Asika (2012), muchos estudiantes leen para aprobar su examen y no por el placer de adquirir conocimientos. En esta investigación se puso en evidencia que una de las mayores razones por las cuales los estudiantes acceden a la lectura académica es para estudiar para una exposición, seguida para trabajar en una investigación. Dentro de los materiales académicos que más leen los estudiantes se encuentran informes de investigación y sus propios apuntes. Esto muestra la gran relevancia que puede tener para los estudiantes los informes de

investigación que podría proporcionarles los propios maestros, pero también se asemeja a los resultados de la investigación de Granado (2014) al señalar el predominio de lectura instruccional de los docentes. Coinciden los resultados de la investigación con el estudio de Granado y Puig (2014) en cuanto a que los títulos citados de los libros que leen los docentes se centran básicamente en textos de mucha publicidad, esto revela la existencia de un lector inexperto o que hace lectura de poca duración.

En los listados proporcionados por los estudiantes investigados, se pudo observar un porcentaje mayor cuando se suman los libros de religión, académico y de autoayuda, que los libros de literatura y ficción, lo que indica también un recorrido lector débil. Un porcentaje bajo de los estudiantes investigados poseen pocos hábitos lectores coincidiendo con el patrón que hallaron Granado y Puig (2014) al determinarse que leen muy pocos libros en un mes. Coinciden por otro lado estos hallazgos con los de Vera (2017) cuando apunta a que los estudiantes que ingresan a la universidad muestran poco interés por la lectura. Este estudio nos permite confirmar que, para los futuros docentes en formación, la lectura académica y reglamentaria dentro de un programa es la que más realizan de manera sistemática. De igual manera, recurren a la lectura obligatoria en la docencia como un requisito para obtener una calificación en un plan de estudio, no como una acción que debe realizarse como parte relevante de su desarrollo profesional.

Conclusiones

Dado los resultados de esta investigación es importante plantear estrategias para mejorar los hábitos lectores de los futuros docentes del nivel Inicial. Destacan Akanda, Hoq y Hasan (2013) que al mejorar los hábitos lectores de los estudiantes se está contribuyendo a formar un ser humano que será estudiante de por vida, lo cual es muy importante para construir una sociedad del conocimiento. Es relevante implementar estrategias de promoción de la lectura, puesto que los hábitos de lectura determinan los logros académicos de los estudiantes en gran medida. "La lectura y los logros académicos están interrelacionados y dependen uno del otro". (Owusu-Acheaw y Larson, 2014, p.2) Los docentes lectores son importantes en las aulas para poder iniciar a otros en la lectura.

Cremin (2014) señala al respecto, que son muchas las ventajas que pueden obtenerse cuando los maestros comparten su amor por la lectura con los estudiantes más jóvenes y que los profesores que leen ofrecen apoyo activo y estratégico para los lectores infantiles. Es importante exponer a los jóvenes a múltiples lecturas, pues mientras más leen más podrán inculcar a otros el interés por los libros. Owusu-Acheaw y Larson (2014) destacan la importancia del atractivo en los libros. Señalan que mientras más atractivos e interesantes son los libros, mayor interés despertará en ellos. Los buenos contenidos por sí solo no son suficientes para garantizar la legibilidad. Su diseño y presentación también son de primordial importancia para mantener el interés de los lectores (p. 70). Aunque la lectura académica es fundamental para el desarrollo profesional, leer por placer es una herramienta auténtica y debería estar al alcance de todos los estudiantes, iniciando por textos literarios que favorezcan sus habilidades de análisis e integración de las ideas. (Dezcallar et. al 2014, Vera, 2017; Granado, 2014 y Hernández, Falcón & Torrijo (2017)

Referencias bibliográficas

- Akabuike, I. G., & Asika, I. E. (2012). Reading habits of undergraduates and their academic performances: Issues and perspectives. *African Research Review*, 6(2), 246-257. <http://dx.doi.org/10.4314/afrrrev.v6i2.22>
- Akanda, A. K. M., Hoq, K. M. G., & Hasan, N. (2013). Reading Habit of Students in Social Sciences and Arts: A Case Study of Rajshahi University. *Chinese Librarianship*, (35).
- Awodun, A. (2016) Reading habit and interest as correlates of students' academic performance in physics in secondary schools in Ekiti state, Nigeria. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development* Volume 3; Issue 6; June 2016; Page No. 222-225
- Cerrillo, P. Larragaña, E. y Yubero, S. (2007) Libros, lectores y mediadores, en Cerrillo, P Y Yubero, S. La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Cuenca: CEPLI., 277-284
- Chettri, K., & Rout, S. K. (2013). Reading habits-An overview. *IOSRJournal of Humanities and Social Science*, 14(6).
- Cremin, T. (2014). Reading teachers: Teachers who read and readers who teach. In *Building Communities of Readers: Reading for Pleasure* (pp. 67–88).
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (12). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/>
- Equipo Peonza (2001), *El rumor de la lectura*. Anaya: Madrid.
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93- 112. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>

Accionar docente en el proceso b-learning en las asignaturas de Grado en la Universidad APEC

Jennifer Soto De La Cruz

Objetivos y preguntas de investigación

Interpretar el accionar docente en el proceso b-learning durante el desarrollo de sus asignaturas de Grado. Específicos

- Diagnosticar los métodos y técnicas de enseñanza – aprendizaje que utilizan los docentes que están cursando el Diplomado Experto en Docencia Universitaria en las asignaturas que imparten.
- Determinar las estrategias didácticas empleadas por los docentes para lograr un aprendizaje significativo mediante el empleo de recursos tecnológicos en las asignaturas semipresenciales.

1.1 Preguntas de la investigación:

- ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas del proceso b-learning en UNAPEC?
- ¿Cuál es el mayor reto que enfrenta UNAPEC con respecto al proceso de enseñanza - aprendizaje en las asignaturas semipresenciales?
- ¿Cuáles son las técnicas y métodos pedagógicos que utilizan los docentes para impartir sus clases?
- ¿Los docentes contemplan la secuenciación de contenido en sus asignaciones de manera que exista una continuidad a nivel presencial y virtual?
- ¿Cuáles herramientas del EVA utilizan y con qué propósito?
- ¿Las herramientas del EVA son suficientes para lograr un efectivo proceso enseñanza – aprendizaje? ¿Cuáles son innecesarias y cuáles necesitarían incluirse?
- ¿Los docentes utilizan e-actividades distintas a las que proporciona el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)? ¿Cómo cuáles?
- ¿Cuáles son los elementos diferenciadores en el diseño de contenido del EVA que utiliza el docente para personalizar el entorno de aprendizaje?

Resumen marco teórico

En la actualidad las universidades han tenido que adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Por esta razón, en su oferta académica existen programas semipresenciales a nivel de Grado. El blended learning, b-learning o aprendizaje mixto se trata de un concepto didáctico de modalidad semipresencial basado en la combinación de contextos de aprendizajes virtuales y no virtuales. (Trujillo, Pérez, & Essenwanger, 2013) Bachmann, Dittler, Lehmann, Glatz y Rösel (2002) y Dittler y Bachmann (2005) citados en Trujillo, Pérez & Essenwanger (ob.cit) establecen una escala de virtualización en escenarios de aprendizaje mixto “que iría desde clases únicamente presenciales con algunos materiales disponibles en internet hasta escenarios completamente en línea, con una sesión presencial de toma de contacto” (p. 101). No obstante, reconocen que, aunque no es un concepto nuevo, “lo fundamental en esto es la combinación de elementos virtuales y no virtuales que dan lugar a espacios didácticos que fomentan el autoaprendizaje” (p.101).

La selección de una metodología adecuada permite un aprovechamiento óptimo de las clases en un contexto b-learning. Ortiz y Mariño (2004) proponen algunas recomendaciones psicodidácticas: • El profesor debe priorizar la orientación del contenido y el trabajo independiente de los alumnos. • La orientación del contenido deberá incluir cómo asimilarlo; debe estimularse el aprender a aprender. • Combinar actividades presenciales con tareas virtuales, que permitan el vínculo de la teoría con la práctica. • Propiciar alternativas para la coevaluación y la autoevaluación, y que sea mínima la heteroevaluación del profesor. • Provocar un aprendizaje independiente y creador.

La Universidad APEC encamina sus pasos en la virtualización mediante normativas: Reglamento de modalidad académica semipresencial (2010); Procedimiento para someter materiales didácticos para la puesta en red de asignaturas (2013); Libro de estilo para la puesta en red de asignaturas (2013); Normativa para la puesta en red de asignaturas para la EaD.

Método

3.1 Tipo de estudio. El presente estudio se enmarca en la investigación cualitativa, ya que pretende interpretar el accionar docente en el proceso b-learning de las asignaturas de Grado que se imparten en UNAPEC. Para ofrecer una visión holística del tema, se han de

considerar la calidad en la práctica docente, las técnicas y métodos pedagógicos, así como el uso efectivo del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).

3.2 Enfoque de investigación El enfoque de la investigación es cualitativo hermenéutico, que consiste en una interpretación del lenguaje de los actores sociales a través de un diálogo profundo y guiado, con miras a interpretar la práctica docente en el proceso b-learning en UNAPEC.

3.3 Actores sociales. Para realizar esta investigación se han seleccionado tres docentes, quienes se encuentran cursando el Diplomado Experto en Docencia Universitaria en el período académico enero – agosto 2018. La intencionalidad investigativa consiste en dar la palabra a estos actores sociales para conocer e interpretar las técnicas y métodos que estos emplean con la finalidad de conocer su accionar docente en el proceso b-learning. Se estipuló la participación de una docente que es referente nacional en el tema del b-learning, a la par de entrevistar una alumna de Negocios Internacionales, quien ha tomado clases con uno de los actores sociales que forman parte de esta investigación con el propósito de incluir una mirada desde el punto de vista del estudiante en el contexto b-learning.

3.4 Técnicas e instrumentos. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad y el testimonio focalizado, las cuales estarán sustentadas por un guión de preguntas que permiten obtener información valiosa con respecto al proceso b-learning desde la experiencia de los actores sociales, objetos de estudio.

Resultados

Los resultados de esta investigación arrojaron una visión del proceso b-learning en UNAPEC, que podría resumirse en las siguientes categorías que emergieron de los cinco actores sociales. Categoría 1: Secuenciación del contenido Docente LDL: Si contempla la secuenciación de contenido en sus asignaciones de manera que se fusione lo presencial con lo virtual. Docente JZ: Es una transición fácil, sencilla, lo cual hago sencilla para los estudiantes, para que ellos sepan que tienen que ir al EVA a continuar estudiando lo que vimos en clase. Docente EP: Cuando se está diseñando la materia hay que tener en cuenta eso de la sistematicidad. Y que la materia vaya en orden, de acuerdo con el programa... Cuando son semipresenciales o modalidad b-learning... si el estudiante no va secuencialmente

correcto se puede perder ahí. Estudiante MP: Tener el material siempre disponible. Experta EM: Procura sistematización de procesos formativos.

Categoría 2: Automatización de los procesos de evaluación. Actor JZ: Una de las ventajas del EVA es que puedo evaluar por allí mismo, puedo crear estadísticas de cómo están las calificaciones de los estudiantes... Tengo una prueba diagnóstica colgada en el EVA. Actor EP: Hacíamos el examen en la plataforma, pero en el aula. Categoría 3: Flexibilidad en la presentación de los contenidos. Actor EP: Cuando tienes flexibilidad, ya el estudiante puede en cualquier ambiente, relajado, estudiar, aprender, investigar. Actor MP: El no tener que asistir y la constancia de entrega de tus tareas. Categoría 4: Retroalimentación. Docente EP: Para que la evaluación sea completamente efectiva debemos de tener un proceso de retroalimentación. Cuando se hace de manera virtual, tienes que ir estudiante por estudiante, ir observando cuáles son sus puntos de mejora en la tarea y retroalimentarlo de cara a formarlo y que él tenga un aprendizaje de esa actividad que realizó. Experta EM: Comunicación y retroalimentación permanente para los involucrados en el proceso formativo.

Categoría 5: Accionar docente. Docente LDL: Trato de incluir mucha práctica, que conlleva al hacer, entrenando la reflexión y el juicio crítico. Docente EP: Cada tema está relacionado con una actividad práctica para que el estudiante vaya al hacer con el contenido teórico que tuvo en la materia. Docente JZ: Trato de traerle los casos reales que están allá afuera para que puedan así adaptarse a lo que va a encontrar cuando salgan de la universidad. Estudiante MP: Siempre que terminaba la clase anunciaba una tarea virtual que subir en el EVA, grupales generalmente.

Categoría 6: Competencias institucionales. Docente EP: Trato de llevarlo al proceso de enseñanza de la misma hacia al modelo de competencias. Y dándole prioridad evidentemente a las competencias institucionales de la Universidad APEC, entre ellas lo relativo a la ética, la investigación. Docente JZ: Está el liderazgo, donde fomento mucho lo que es trabajar en equipo, está la igualdad, está el respeto a los demás... la moral, la ética y más bien en los negocios. Estudiante MP: Hay muchos desvíos de honestidad... Pudieron haberte hecho la tarea, haberte mandado las respuestas. Experta EM: Estar en consonancia con las tendencias en la educación superior a nivel internacional.

Conclusiones

Las principales conclusiones de esta investigación son:

- El accionar docente demuestra que los profesores utilizan técnicas para desarrollar las competencias del estudiante, a pesar de que el programa actual está diseñado por objetivos.
- Es una práctica del docente b-learning seguir una secuenciación del contenido en el aula de clases y en la plataforma virtual (EVA).
- El proceso b-learning en UNAPEC está caracterizado por la interactividad del docente y el estudiante en entornos virtuales, a través de foros creados en el EVA.
- El proceso de evaluación y calificación del estudiante puede realizarse en formato digital gracias a las herramientas del EVA.
- Mediante la plataforma del EVA se realiza una retroalimentación personalizada con el estudiante, de manera que el docente pueda compartir los aspectos de mejora con estos.
- Los docentes adaptan sus programas y sus metodologías pedagógicas para formar profesionales con el perfil requerido del siglo XXI.
- El proceso b-learning permite flexibilidad en la presentación del contenido de la asignatura, gracias a que no está condicionado totalmente a espacio ni tiempo.
- Los docentes que cursaron el Diplomado Experto en Docencia Universitaria conocen las competencias institucionales y las incluye en sus programas de clases.
- Un hallazgo interesante es que los docentes sujetos de estudio son egresados de la Universidad APEC: dos de ellos en modalidades de Grado y Posgrado, y una en Posgrado.
- Los docentes o actores sociales de esta investigación tienen edades comprendidas entre los 25 y 35 años de edad. A modo de síntesis la experta en b-learning, Moquete (2018), resume el desafío que tiene la universidad con la semipresencialidad al puntualizar que “el reto está sustentado en las siguientes aristas: la sistematización del proceso, la capacitación apropiada de los actores que intervienen; así como el desarrollo de una cultura de innovación tecnológica y de manejo eficiente de los recursos tecnológicos”.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. A. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* [en línea], 61-64.
- Bambozzi, E. (2010). Calidad Educativa en el ámbito de la Educación Superior Universitaria: el caso de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Católica de Córdoba. *Revista de Educación*, 97-108.
- Dirección de Investigación, I. E. (2017). Informe de satisfacción sobre el uso educativo de las tecnologías en la Universidad APEC. Santo Domingo.
- Giugni, D., & Araujo, B. (2010, Septiembre 13). TIC Y EDUCACIÓN, Entornos virtuales de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Buenos Aires, Argentina.
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Perfiles educativos. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012
- Martínez Miguélez, M. (2006). La Investigación Cualitativa. *Revista de Investigación en Psicología* 2006, 9(1), 123-146.
- Núñez, F. (2016). Evaluación de la metodología de diseño y construcción de los cursos del entorno virtual de aprendizaje (EVA) de profesores de la Escuela de Ingeniería de UNAPEC. Santo Domingo.
- Ortiz, E., & Mariño, M. (2004). “Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior”. *Revista Pedagogía Uiversitaria*. Retrieved from [lectura_1.1_Libro_20didactica_20educacion_20superior.pdf](#)
- Ros, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. Retrieved from e- *Revista de Didáctica 2*: http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf
- Trujillo, C., Pérez, I., & Essenwanger, F. (2013). El aprendizaje mixto (blended learning) o cómo potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos más allá de las clases presenciales. Retrieved from https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/estocolmo_2015/11_trujillo-perez-essenwanger.pdf

Prácticas docentes en relación al proceso de enseñanza de la lectura en el nivel inicial

Leidy Albania Taveras Gabín

Objetivos y preguntas de investigación

Analizar la práctica docente en relación al proceso de enseñanza de la lectura en el nivel inicial, partiendo de los lineamientos y estrategias que propone el currículo para dicho nivel. ¿Cómo trabaja el docente el proceso lector?

Resumen marco teórico

El término práctica docente abarca todo cuanto el maestro hace para generar situaciones de aprendizaje, donde la totalidad de sus acciones van a facilitar o entorpecer el proceso formativo del niño. En vista de lo anteriormente expuesto el currículo dominicano trata de orientar dicha práctica al logro de las competencias que se desea y el niño desarrolle al concluir este nivel, dejando evidenciado que la finalidad de este nivel según el (Minerd) Ministerio de Educación de la República Dominicana, no es enseñar al niño a leer, sino más bien, propiciar el desarrollo de sus potencialidades, posibilitando el despliegue de sus capacidades y previniendo dificultades que pudiesen manifestarse en etapas posteriores. En el año 2000 Stella Vosniadou en su libro "Cómo aprenden los niños", recoge de manera resumida los resultados de una serie de investigaciones las cuales dan a conocer elementos importantes que facilitan el aprendizaje en los niños entre los cuales se resalta la participación social y activa, actividades significativas y los conocimientos previos que posee el niño el cual según señala Dewey no llega como una pizarra en blanco. En tal sentido, es imprescindible que el maestro se convierta en investigador dentro del aula, aprovechando la cercanía que tiene con los pequeños. Un buen diálogo con los niños sobre cómo pasaron el día anterior, o sobre lo abordado en la clase pasada, podría ser una buena forma de investigar hasta dónde sabe o asimiló el niño en torno a un determinado tema. Esto se debe a que en este nivel los niños no son conscientes de que están siendo evaluados, por lo que dominar o no un contenido, no genera en esta tensión, situación que permite que los mismos se expresen y comuniquen libremente lo que saben o creen saber.

Método

Se trata de una investigación de tipo exploratorio, de enfoque cualitativo; se realizó con un total de 10 maestros y 15 niños, de 3 Centros Educativos de Santo Domingo, pertenecientes a los sectores público y privado. Los centros fueron seleccionados por conveniencia debido a la cercanía entre estos, mientras que los participantes fueron seleccionados al azar. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron la entrevista semi-estructurada, lista de observación para los maestros y una lista de cotejo para los alumnos.

La lista de cotejos. Este instrumento está compuesto por 12 ítems, los cuales fueron sustraídos de los indicadores de logros, establecidos en el Currículo para este nivel. Se utilizó para conocer las destrezas que logró desarrollar el niño en torno al proceso lector, durante todo el año escolar partiendo de lo que se espera y este domine. Entrevista con el cuerpo docente a participar. Estas se realizaron de manera individual a cada maestro en dos ocasiones, con dos finalidades específicas, la primera, era conocer si las preguntas estaban bien formuladas, de forma tal que el maestro comprendiera, y la segunda, era ver si su respuesta inicial coincidía con su respuesta final.

Guía de observación. Se elaboró considerando elementos y prácticas relacionados con proceso lector. Es importante señalar que, para la realización del proceso de observación, los docentes no fueron notificados del día específico que se llevaría a cabo este proceso, esto con la finalidad de no generar tensiones que pudiesen influir en la forma diaria de realizar su práctica. Dichas observaciones se realizaron en un periodo de 3 semanas y media, distribuidas entre los 3 centros participantes.

Resultados

Según los resultados obtenidos, se observan ciertas diferenciaciones en cuanto a lo que el maestro dice hacer y lo que este realmente hace para trabajar en proceso lector, resaltando entre las diferencias encontradas, tres elementos específicos, los cuales pueden ser vistos al comparar las respuestas de los docentes con las observaciones realizadas. Iniciando con uno del instrumento de organización Pedagógica por excelencia, "La Planificación". La cual no está presente en el quehacer diario de la mayoría de los docentes participantes, aún sabida su importancia y utilidad como herramienta clave en la práctica diaria, gracias a que permite organizar la misma y dirigir esfuerzos hacia objetivos específicos. La ausencia de esta, le da a la enseñanza un cierto grado de impro-

visación la cual en definitiva no es favorable. El segundo elemento es la frecuencia y el tiempo invertido por el maestro, el cual según nuestros resultados es muy poco. Pero, ¿cómo podría esto influir en el proceso de adquisición de la habilidad lectora? Si algo ha quedado claro son los beneficios que se obtienen cuando los niños se relacionan con personas que son lectores asiduos, tal y como observó Dolores Durkin, y es que esta convivencia, podría ser considerada como un potente estímulo, donde a pesar de que el niño no provenga de una familia de lectores, si el maestro logra integrar la lectura como parte de su rutina diaria, los resultados podrían ser sorprendentes. Se trata en sí de mostrarle a los niños la utilidad y beneficios que brinda la lectura, no con palabras sino con hechos, donde el maestro no les presente el libro solo para trabajar las actividades y leer cuentos, donde las secciones de clase no sean recitadas apoyadas en el conocimiento que poseen. Es decir, lo que debe procurarse es que el niño pueda observar cómo el maestro utiliza la lectura hasta para realizar actividades tan sencillas como lo es leer las instrucciones de un juego, o actividades diarias como leer el pronóstico del tiempo.

Conclusiones

La práctica de los docentes participantes se centra en 3 áreas específicas, siendo las dos últimas las menos trabajadas, situación que queda evidenciada en el escaso tiempo invertido y en la escasez de estrategias implementadas. Esas áreas y las principales formas de trabajarlas son:

- 1) Reconocimiento de letras, utilizando como estrategia el recorte y pega, coloreado, encerrar en círculo, trazo y la asociación de las letras con objetos.
- 2) Articulación y reconocimiento de sonidos, utilizando como medio de trabajo el canto, poemas, trabalenguas y adivinanzas.
- 3) La motivación en los niños, la cual trabajan auxiliándose de imágenes al leer, realizando preguntas sobre una lectura determinada, visitando la biblioteca y colocando cuentos en el ordenador. Pese a la diferencia de resultados entre los sectores públicos y privados, ambos grupos presentaron dificultades comunes, las cuales son de gran influencia para la adquisición de la habilidad lectora. En vista de esto, entendemos que de ser esta situación un reflejo de lo que acontece a nivel nacional, parte del problema lector pudiese tener sus orígenes en el nivel inicial, partiendo de la siguiente conclusión: El

Escaso tiempo invertido a la lectura por parte de los docentes en las aulas, además de la forma recitada de impartir la enseñanza, pudiesen ser factores clave que influyen en la concepción de los niños respecto a la importancia de la lectura. El modo de emplear cada estrategia es tan importante como la selección de la misma, ya que influye en los resultados finales.

Referencias bibliográficas

- Durkin, D. (2001). Hechos sobre el aprendizaje de la lectura en el preescolar. In L. Ollila, ¿Enseñar a leer en el Preescolar? (5th ed., pp. 13-16). Madrid: NARCEA. Recuperado de: <https://books.google.com.do/books>
- García, J., Pagliettini, V., Pino, L., Véliz, M., & Zañartu, C. (2016). Efecto de la utilización del canto para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (licenciatura). universidad Andrés Bello.
- García, L., & López, R. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 1(356), 531-555. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050
- Jacob, E. (1991) ¿Cómo formar lectores? Editorial Troquel. Buenos Aires Argentina, p13. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000083002> ü John Dewey. (1993). *Perspectivas*, (1-2), 289-305. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweye.PDF>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). Resultados de la Evaluación diagnóstica de tercer grado de Primaria (p. 8). Santo Domingo: Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do>
- Pérez, C. (2001). La creatividad y la inspiración intuitiva. Génesis y evolución de la investigación científica de los hemisferios cerebrales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 13, 107-122. recuperado de <https://revistas.ucm.es>
- Rivas, L (2015) Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dom. Cien.* 1(1), 47-61.
- Rodríguez A, & Alom A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9, 1-21.
- Romero, A., Fuente, S., & Castellano, G. (2013). La alfabetización es un derecho. In M. Blanco, Mendoza lee y escribe (1st ed., p. 16). Argentina: Dirección de educación Primaria y superior. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/00096349872598d610b6e>

Estrategias para desarrollar la Inteligencia Emocional en niños de Nivel Inicial

Maribel Beltré Ramírez

Objetivos y preguntas de investigación

¿Cómo desarrollar la inteligencia emocional en los niños de Nivel Inicial? ¿Qué estrategias podemos desarrollar para trabajar la inteligencia emocional en los niños? ¿Qué actividades podemos implementar para ayudar a los niños a aprender a identificar su estado emocional? ¿Cuáles recursos podemos utilizar para habilitar un espacio donde los niños gestionen su estado emocional? ¿Qué estrategias podemos utilizar para orientar a los padres sobre la importancia de educar las emociones a temprana edad?

Objetivos: General: Implementar estrategias para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños del Nivel Inicial.

Específicos: Diseñar y ejecutar estrategias para desarrollar la inteligencia emocional en los niños del nivel Inicial para su mejor integración en los procesos de aprendizaje. Orientar a los padres acerca de la importancia de educar las emociones a temprana edad. Crear un espacio donde los niños puedan equilibrar sus emociones. Desarrollar actividades para que los niños gestionen sus emociones. Ejecutar actividades que permitan al niño identificar las emociones propias y de los demás.

Resumen marco teórico

Las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos. Según Del Barrio (2005) los desajustes emocionales alteran toda la vida de la persona, desde lo personal hasta la convivencia en la sociedad actual. Goleman (1995) enfatiza que todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con la que nos ha dotado la evolución. Por otro lado, la Inteligencia Emocional es la "habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada, capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y destreza para regular nuestro estado de ánimo o el de los demás" (Lantiere, 2010). Explica Vivas (2007), que las emociones no deben suprimirse, sino manejarlas y transformarlas, de tal manera que la persona sea capaz de tomar el control de las situaciones que

les toque vivir. "El autocontrol emocional persigue encontrar el equilibrio emocional para alcanzar la autonomía y el bienestar personal". Según Ortiz (2005), la calidad de las relaciones interpersonales entre el educador y el alumno son las claves de entrada para crear un ambiente compatible para el desarrollo pleno de la persona. Este desarrollo se da mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que Ortiz considera importante la creación de un ambiente donde el alumno se sienta emocionalmente bien y pueda desarrollarse como persona. Explica Ortiz que las emociones positivas como el humor y el amor, y las negativas como el miedo, la rabia y la tensión ejercen una poderosa influencia en la persona en el momento de aprender, dependiendo de las emociones que el maestro va a incidir en su aprendizaje ya sea negativo o positivo. Las anteriores teorías nos orientaron para la ejecución de estrategias que permitieron gestionar las emociones en los niños, teniendo en cuenta las situaciones emocionales que se presentaban.

Método

Este estudio fue realizado, tomando como base la investigación-acción, la cual hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar una situación problemática. Para realizar este proyecto nos sustentamos en esta metodología de investigación-acción, ya que esta nos permite que a medida que se va desarrollando la investigación podamos ir accionando y reflexionando para llegar a resultados más concretos y efectivos. En este tipo de investigación, el modelo que decidimos utilizar es el de Kemmis. Este está organizado 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. Las técnicas utilizadas para la recogida de información durante el proceso de investigación fueron la observación, la entrevista y fichas, ya que mediante estas técnicas pudimos observar, acumular e interpretar las actuaciones, comportamientos y hechos de las personas u objetos, tal y como las realizan habitualmente y que cosas sentían al momento de experimentar, ya sea emociones negativas o positivas. Por otro lado, las

notas de campo nos permitieron realizar apuntes en el momento de la actuación y fueron soportes para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto.

Resultados

Los resultados mostrados a continuación se presentarán por los objetivos planteados. Uno de los objetivos propuestos fue el diseñar y ejecutar estrategias de las cuales pueden desarrollar la inteligencia emocional en los niños de Nivel Inicial, para que estos tengan una mejor integración en los procesos de aprendizaje. Este objetivo fue evidenciado durante todo el proceso de acción, ya que cada una de las intervenciones fue realizada con miras a que los niños se integren de manera eficaz tanto en su entorno como también al proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, podemos decir que, con la ejecución de actividades del interés de los niños y estrategias para educar las emociones, los niños se integraron de manera más activa al proceso de aprendizaje, ya que eran conscientes de las emociones que experimentaban, tenían una mayor tolerancia al enfrentamiento de situaciones adversas, auto-motivándose y motivando a sus compañeros, por lo tanto, fomentó el trabajo en equipo.

Por otro lado, nos planteamos orientar a los padres sobre cómo podían ayudar al desarrollo de la inteligencia emocional de sus niños, pero logramos poco apoyo, ya que convocamos a estos en determinadas ocasiones y su colaboración fue mínima. Tomamos otra alternativa más accesible, con la creación de un brochour, pudimos llevar información para que estos tengan en cuenta que pueden contribuir con las emociones desde el hogar y que su impacto puede tener grandes beneficios si los niños se educan a temprana edad. Al momento en que los niños se encontraban en situaciones emocionales inapropiadas se puso en función el rincón de paz, un espacio donde los niños podían ir a calmarse y equilibrar su estado de ánimo. Podemos decir que este rincón influyó de manera positiva en los niños que lo visitaron, conscientes de que iban para regular su estado emocional. Con este logramos el objetivo propuesto de la creación de un espacio para regular el estado emocional.

El objetivo que buscaba desarrollar actividades para que los niños gestionen sus emociones, fue alcanzado, ya que en actividades como Me conozco y, ¿Quiénes me quieren?, pudimos observar el cambio que experimentaron los niños, ya que se automotivaban tomando factores extrínsecos para equilibrar sus estados

emocionales. Otras de las actividades que ayudó a la gestión de las emociones de los alumnos fue El Semáforo de las Emociones, que no solo nos ayudó a que los niños controlen sus emociones negativas, sino también con la disciplina e incentivar el pensamiento crítico para la resolución de problemas de convivencia. Podemos decir que los niños aprendieron a identificar las emociones propias y la de los demás. Gracias a sus saberes previos y a las diferentes actividades efectuadas, los niños obtuvieron un mayor conocimiento sobre las emociones que experimentaban; aunque queda un camino largo por recorrer observamos cómo los niños experimentaron un cambio en sus comportamientos y actitudes lo que repercutió de manera favorable con el desarrollo de las actividades diarias del aula.

Conclusiones

Las diferentes acciones que fueron implementadas para desarrollar la inteligencia emocional en los niños de Nivel Inicial, podemos decir que los resultados obtenidos fueron evidenciados a medida que se desarrollaban las mismas. En cada objetivo, tomamos en cuenta a Vivas, quien en su libro "Educar las emociones" nos explica que "las emociones no deben suprimirse, sino manejarlas, regularlas y transformarlas, de tal manera que la persona sea capaz de tomar el control de las situaciones que les toque vivir". Podemos decir que los niños aprendieron a identificar las emociones propias y la de los demás, ya que en el transcurso de las intervenciones pudimos notar cómo la identificaban mediante las diferentes actividades realizadas.

Teniendo en consideración todo lo antes mencionado, afirmamos que las estrategias implementadas en la fase de acción del proyecto respondieron de manera positiva y satisfactoria nuestro principal objetivo. Permitir situaciones donde los niños aprendan a gestionar sus emociones para su mejor inserción en su ambiente social y escolar, es sin duda alguna una acción relevante en el aula. En el mismo orden, se confirma que nuestra hipótesis fue válida, ya que, por medio de las estrategias y actividades, podemos potencializar la inteligencia emocional. Al concluir el proyecto de investigación-acción confirmamos que los niños de Pre-primario C son capaces de gestionar y equilibrar sus emociones y además de reconocer las emociones propias y las de los demás, lo que le ayudará a una mejor inserción en su entorno social y familiar.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M., Carreras, R., Navarro, J.I., Martín, C. (2009). Desarrollo cognitivo en educación infantil. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Berk, L. (2009) Desarrollo del niño y el adolescente (4ª Ed.). Prentice Hall Iberia
- Bisquerra, R. y López, É (2003). Educación emocional. Programa para 3-6 años. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Madhavi, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital de Sant Joan de Déu
- Del Barrio, Mª V. (2005) Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención. Madrid: Pirámides.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2002) La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Goleman, D., (1995) Inteligencia Emocional. España: Kairos
- Marbán, J., Robledo, P., Díez, C., García, J.N. y De Caso, A.M. (2009). Desarrollo emocional y social. En Martín, C., Navarro, J. (Coords.). *Psicología del desarrollo para docentes* (115-130). Madrid: Pirámide.
- Ortiz de Maschuwitz, E. (2005) *Inteligencias Múltiples en la Educación de las personas*. Argentina.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007) *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.

Estrategias para el desarrollo de la atención en el aula del Nivel Inicial en niños de cinco años de edad

Waly Medina, Isaury Escalante y Daniela Familia

Objetivos y preguntas de investigación

Preguntas de investigación

¿Cuáles tipos de estrategias existen para atraer la atención de los niños? ¿Cómo podríamos orientar a los padres y las madres en torno a la manera de aumentar el nivel de atención en sus hijos? ¿Cómo podemos utilizar actividades lúdicas para aumentar la atención de los niños? ¿De qué manera podría utilizarse la literatura infantil para mejorar la capacidad de atención de los niños? ¿Cuáles herramientas tecnológicas nos permitirían ayudar al niño a desarrollar su atención? ¿Cuáles actividades serían adecuadas para captar la atención de los niños al momento de la clase?

Objetivos:

Orientar a padres y madres en torno a cómo aumentar el nivel de atención en sus hijos. Contribuir a aumentar la atención de los niños a través del desarrollo de actividades lúdicas.

Mejorar la capacidad de atención mediante la literatura infantil.

Desarrollar la capacidad de atención mediante la utilización de medios tecnológicos.

Resumen marco teórico

La atención es de gran importancia en las relaciones interpersonales y en la adaptación del medio en que vivimos, por ende, los niños deben poseer una buena atención para lograr un mayor aprendizaje en el proceso de la enseñanza. Según Piaget, (en Cook, Klein y Tessier, 2008) la atención es cuando el niño se enfoca solamente en algo específico que está ocurriendo en su ambiente. Sin embargo, esto no fue observado a la hora de realizar nuestras intervenciones educativas, ya que los niños desviaban la atención de las actividades que realizamos.

Como equipo investigador, decidimos realizar investigaciones más profundas para solucionar esta problemática, debido a que esta falta de atención podría

traer consecuencias futuras en el niño, como, ser identificados como distraídos, desorganizados, despreocupados o vagos, provocando en ellos un aislamiento que les impida tener un buen rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En teoría, encontramos a James, citado por Vila (2005), quien afirmaba: “todo el mundo sabe lo que es la atención. Es tomar posesión de la mente, de una forma clara y vívida, de uno de los que parecen ser diferentes objetos o líneas de pensamiento que suceden de forma simultánea. Su esencia son la localización y la concentración de la conciencia. Implica dejar de lado algunas cosas para poder tratar de forma efectiva otras”. (Pág. 1) De igual manera señalaba que la atención involuntaria es deliberada y requiere un esfuerzo, mientras que la voluntaria es libre y espontánea.

La motivación y el cambio de estímulos son dos de los principios que rigen la atención, pues una repentina disminución de este nivel se percibe como una novedad momentánea. En consecuencia, de lo que realmente comanda nuestra atención es el cambio de estimulación. Desde el campo de la Neurología, Soprano (2009), considera que la atención es una función esencial para transitar por la vida de un modo adaptado. Por lo general necesitamos atender para entender y aprender.

La mayor parte de los actos de nuestro quehacer cotidiano requiere un mínimo de atención para que se lleve a cabo exitosamente. La atención facilita rendimientos óptimos en el enfrentamiento con el medio restringido, al mismo tiempo que los fenómenos apprehendidos en forma consciente, según Rohrer citado por Vila (2005). Mientras que, según Zweig citado por castillo (2012) “la atención no es solamente la capacidad mental para captar la mirada en uno o varios aspectos de la realidad y prescindir de los restantes, es tomar posesión por parte de la mente, de forma clara y vívida de uno, entre los que aparecen simultáneamente varios posibles objetos de pensamientos”. Su esencia está constituida por focalización, concentración y conciencia.

Atención significa dejar ciertas cosas para tratar efectivamente otra. El conocimiento obtenido a través de estas teorías, nos ayudó a mejorar la capacidad de atención por parte del alumnado, lo que permitió un mayor auge en la calidad de la educación y en el desarrollo de su capacidad cognitiva, impidiendo que los niños puedan tener consecuencias de un desajuste en sus capacidades de atención.

Por otro lado, nos permite despertar en los docentes la necesidad de adquirir nuevos conocimientos para la mejora de esta problemática, aportando de manera significativa las herramientas, estrategias y técnicas que propicien un ambiente de escolaridad más adecuado.

Método

Como equipo investigador, decidimos utilizar la metodología investigación-acción, porque esta permite al profesorado investigar, para desarrollar estrategias favorables en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La comprensión de esta ayuda a resolver problemas que surgen en las prácticas educativas y permite su aplicación al centro educativo. Kemmis (1984) expresa que la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesora, alumnado, o dirección) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre la misma; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas). La investigación-acción no solo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Mientras que, Bartolomé (1986), expresa que la investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales acerca de sus propias prácticas. Se lleva a cabo con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.

El modelo asumido por parte del equipo investigador es el modelo de Kemmis (1989), este modelo muestra la investigación a través de dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Iniciamos nuestro proceso a través de la observación, mediante el cual pudimos identificar las necesidades presentadas por parte del equipo investigador. Luego reflexionamos acerca de qué estrategias debíamos utilizar para mejorar, utilizando la planificación para la ejecución futura de las acciones. Este modelo es espiral, por tanto, nos permitió ir reflexionando en la práctica, de manera tal, que al momento de planificar pudimos reflexionar y mejorar.

Resultados

Cada una de las estrategias implementadas en la elaboración de este proyecto fue utilizada con el propósito de alcanzar una meta. Como lo señala Camacho y Calderón (2010), "La palabra estrategia nos remite a

la idea de un plan de acción, de un diseño o arreglo de las actividades para lograr una meta". Como grupo investigador nos planteamos diferentes objetivos, uno de esto era contribuir a aumentar la atención de los niños a través del desarrollo de actividades lúdicas. Este objetivo fue alcanzado y evidenciado mediante todo el proceso de nuestras acciones, ya que pudimos lograr que los niños logren mantener su atención en cada una de nuestras actividades. Para el desarrollo de las actividades lúdicas realizadas con los niños, mantuvimos presente uno de los modos que indica el autor Rief (2004), para lograr la atención de los niños "Emplear técnicas divertidas", el cual fue utilizado a través de la actividad llamada "atiendo y me divierto". Como equipo investigador, podemos asegurar de que, a través de diferentes actividades lúdicas, se alcanza mantener no solo la atención en los niños, sino la motivación y concentración en ellos. Otro de los momentos donde pudimos evidenciar el cumplimiento de este objetivo, fue mediante la actividad "Un amiguito me vino a visitar", ya que pudimos observar cómo los niños focalizaron su atención para comprender y desarrollar de una manera significativa la actividad.

Podemos asegurar que a través de la utilización de recursos tecnológicos se puede desarrollar la capacidad de atención en los niños. Objetivo que fue alcanzado y comprobado por medio de las actividades realizadas en el aula de Pre-Primario B. Una de las actividades en la cual podemos evidenciar este objetivo es "Cine-atención". Como equipo investigador, reflexionamos y llegamos a la conclusión, de que una de las maneras más eficaz para motivar y despertar el interés en los niños es a través del cambio y las innovaciones, ya que son las fuentes que transforman y permiten que el aprendizaje de los niños sea más significativo. Al implementar la lectura para mejorar la capacidad de atención en los niños, fomentamos nuevos aprendizajes. Este objetivo se alcanzó al máximo en nuestro proyecto, ya que pudimos evidenciarlo en nuestra última actividad relacionada a la lectura, llamada "Pienso y luego existo". Con esta actividad dimos a los niños la oportunidad de concentrar su atención para plasmar sus propios pensamientos mediante la elaboración de un cuento.

Orientar a padres y madres en torno a cómo aumentar el nivel de atención en sus hijos, es un componente muy importante en este proceso, ya que los niños no solo trabajarían actividades de atención en el aula, sino, que siempre mantendrán presente estos conocimientos. Los padres serán forjadores de este aprendi-

zaje, a través de diversas actividades que desarrollarán con ellos en casa. Este es otro de los logros que alcanzamos con la elaboración de este proyecto, el cual fue valorado y evidenciado, a través de la actividad titulada: "Ayudo a desarrollar la atención de mis hijos". Con esta actividad pudimos obtener resultados positivos, porque logramos que los padres se involucren de una manera muy satisfactoria en este proceso.

Conclusiones

La atención es el eje del aprendizaje, sin ella no hay conocimiento alguno, basta tener falta de atención para fracasar en cualquier proyecto de vida, ya que se necesita focalización para alcanzar cualquier meta propuesta. La experiencia al poner en práctica diferentes estrategias y actividades para las acciones, ha sido el eje principal en el desarrollo de este proyecto, porque nos ha permitido lograr y encaminar los diversos objetivos propuestos. A través de la implementación de estas estrategias, obtuvimos los resultados esperados en cada uno de nuestros objetivos, ya que, se hizo notorio que el desarrollo de actividades lúdicas fue una estrategia que nos permitió mantener el aula más interesada a la hora de impartir nuestras clases. También, obtuvimos una mejoría en la capacidad de atención de los niños a la hora de utilizar la literatura infantil como estrategia. Por otro lado, la utilización de medios tecnológicos fue un soporte en todo el proceso de implementación de nuestro proyecto, porque nos permitió introducir las nuevas tecnologías e impedir que las clases se hicieran monótonas y poco interesantes. Cabe destacar, que la orientación a padres y madres en torno a cómo aumentar el nivel de atención en sus hijos, fue una buena estrategia, que nos permitió incluir en la casa las estrategias desarrolladas en el aula.

Finalmente, en coherencia con nuestra hipótesis, podemos asegurar que utilizar estrategias y actividades adecuadas, nos permitió ayudar a estimular la concentración para lograr la atención de los niños en el aula, ya que se evidenció que la falta de estrategias impide acaparar la atención de los niños, por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se efectúa adecuadamente.

Referencias bibliográficas

- Diccionario de Pedagogía y Psicología. (2000). Spain: Printed. James, W. (1950). The principles of psychology. New York: Dover Publications, Inc (edition original de 1890).
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa. España: Editorial Graó, de IRIF, S.L. C/ Francesc Tarrega, 32-34. 08027 Barcelona. Obtenido de <http://www.grao.com/>
- León Urquillo, J. R. (2010). El trastorno por déficit de atención en el sector educativo oficial de Armenia. Revista Educación, comunicación y tecnología, 4,5.
- Martínez, G. C.-R. (s.f.). Pautas y actividades para trabajar la atención. Obtenido de Pautas y actividades para trabajar la atención: chrome-extension://bpmcpldpdmajfigpchkicefoigmkfc/views/qowt.html#about:blank
- MINERD. (2016). Diseño Curricular. Nivel Inicial. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación, U. d. (2008). Problemas de atención y Concentración. Santiago de Chile: Atenas Ltda.
- Quintana, L. O. (2015). Estrategias y Actividades para la enseñanza del vocabulario en el aula. CADAH.
- Soprano, Ana María (año 2009) Como evaluar la Atención y las Funciones Ejecutivas en niños y adolescentes. Edit. Paidós. Bs.As.
- Sierra, E. R. (Diciembre de 2012). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. Obtenido en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/6115/3518>
- Vila, S. B. (2005). Máster en Paidopsiquiatría. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona

Estrés y estrategias de afrontamiento en docentes

Ivanova Veras de Jesús

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivos:

Objetivo General

1. Evaluar el estrés docente y sus componentes y los mecanismos de afrontamiento utilizados por quienes participan en el estudio.

Objetivos Específicos

1. Conocer la estrategia de afrontamiento más reportada por los participantes.
2. Analizar si existe una correlación entre los componentes del estrés docente y las estrategias de afrontamiento evaluadas.
3. Observar si existen factores sociodemográficos que influyen en las variables en cuestión.

Resumen marco teórico

En la República Dominicana, la salud mental dentro del sistema educativo ha recibido escasa atención y, en las ocasiones que ha sido objeto de estudio, estas investigaciones se han centrado, en su mayoría, en los estudiantes, dejando a un lado a los docentes. Muchas investigaciones reportan el impacto del estrés docente en la calidad educativa. Este estudio consistió en evaluar el estrés docente, sus componentes y las estrategias de afrontamiento utilizadas por quienes participaron en el estudio, conocer la estrategia de afrontamiento más reportada por los participantes, así como analizar si existía una correlación entre los componentes del estrés docente y las estrategias de afrontamiento evaluadas. Se administraron las escalas "Escala de Estrés Docente: ED-6" y "Brief COPE" a 11 docentes de secundaria. Los resultados muestran que la estrategia de afrontamiento más reportada por los participantes fue Religión y que la Desmotivación juega un papel importante en la salud mental de quienes formaron parte del estudio. A pesar de los esfuerzos constantes, aún queda un largo camino por explorar en aras de mejorar la salud mental dentro del sistema educativo dominicano.

Método

Métodos y materiales de Diseño: Para la realización de esta investigación se asumió un diseño pre-experimental cuantitativo en vista de que el análisis de datos se fundamentó en procedimientos estadísticos para establecer los resultados. Se trata de un estudio descriptivo, que explora asociación entre variables específicas (Ruiz-Matuk, s.f.). Participantes: Esta investigación se llevó a cabo con una muestra de 11 docentes de secundaria en una localidad dentro de Santo Domingo, República Dominicana. De estos, cinco laboraban en una escuela privada y seis en una pública. Así mismo, siete del total de participantes se identifican con el género femenino y cuatro con el género masculino. La edad media de los participantes fue de 44.40.

Instrumentos Socio-demográfico. Se creó un cuestionario destinado a la recolección de datos como edad, sexo, estado civil, entre otros. Brief COPE. Este inventario fue desarrollado para evaluar un amplio abanico de estilos de afrontamiento y clasifica las respuestas entre aquellas consideradas funcionales o disfuncionales (Carver, Scheier & Weintraub; 1989).

Escala de Estrés Docente (Escala ED-6). Esta escala fue creada para la medición del estrés o malestar docente. Procedimiento: La muestra fue seleccionada a través de un muestreo no probabilístico intencional tras obtener la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Iberoamericana (UNIBE). Se eligió una escuela del sector público y una escuela del sector privado en una localidad predeterminada de Santo Domingo.

Se procedió a solicitar la autorización de las mismas; posteriormente se entregaron los cuadernillos de levantamiento de datos a un representante de cada institución para que fuesen distribuidos entre los docentes. Luego se acudió a las escuelas para recoger los cuadernillos que estuviesen completados (11 en total). Finalmente se procedió con la digitación de respuestas y corrección de instrumentos para la ejecución del análisis de datos.

Resultados

Quienes participaron en el estudio reportaron con más frecuencia la utilización de Religión como estrategia de afrontamiento. Los datos muestran una correlación negativa entre los índices de Desmotivación y los de Planificación. De igual forma, los datos indican una correlación positiva entre los niveles de Desmoti-

vación y los de Mal afrontamiento. Por otro lado, los resultados muestran una correlación positiva entre las puntuaciones de Aceptación y las de Planificación. Las respuestas de los participantes indican una correlación positiva entre Actitud desvinculante y las Horas de trabajo diario. Así mismo, los datos obtenidos indican que existe una correlación negativa entre los índices de Desmotivación y los de Ingreso mensual.

Conclusiones

A modo de conclusión, estos resultados exponen la religión como la estrategia de afrontamiento más reportada entre quienes participaron en el estudio. Los resultados indican que la desmotivación es una variable relevante a la hora de abordar el estrés docente, así como el nivel de ingreso y otros factores sociodemográficos que mostraron tener cierta relación tanto con el estrés docente como con las estrategias de afrontamiento. Las variables abordadas en este estudio son componentes de suma importancia en la salud mental de las personas, como tal, deben recibir la atención pertinente y seguir siendo estudiadas en búsqueda de la obtención de alternativas para la prevención e intervención de patologías e incremento de la calidad de vida de los y las docentes en nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92-100.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (2013). Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. In *From Stress to Wellbeing*, 1, 3-23.
- Folkman, S. (2013). Stress: appraisal and coping. In *Encyclopedia of behavioral medicine 1913-1915*. Springer, New York.
- Gemmell, L. A., Terhorst, L., Jhamb, M., Unruh, M., Myaskovsky, L., Kester, L., & Steel, J. L. (2016). Gender and Racial Differences in Stress, Coping, and Health-Related Quality of Life in Chronic Kidney Disease. *Journal Of Pain And Symptom Management*, 52(6), 806-812. doi:10.1016/j.jpainsymman.2016.05.029

Gutiérrez-Santander, P., Morán-Suárez, S. & Sanz-Vázquez, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ed-6 para su evaluación. *Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa*, 11(1).

Marceau, K., Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., Schreiber, J. E., Hastings, P., & Klimes-Dougan, B. (2015). Adolescents', Mothers', and Fathers' Gendered Coping Strategies during Conflict: Youth and Parent Influences on Conflict Resolution and Psychopathology. *Development and Psychopathology*, 27(401), 1025-1044. <http://doi.org/10.1017/S0954579415000668>

Perczek, R., Carver, C., Price, A., & Pozo-Kaderman, (2000). Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions. *Journal of Personality Assessment*, 74, 63-87.

Ruiz-Matuk, C. B. (s.f.). La Investigación en Psicología: Una guía "Express" para principiantes. Manuscrito no publicado.

Villegas, R. M., & De la O Maese, J. A., (2015). Efectos del estrés en la salud de docentes en activo que cursan estudios de postgrados. *Memorias Convención Internacional de Salud*. Cuba Salud 2015, 3(10), 11.

Perspectiva Interdisciplinar en la Formación Docente del Siglo XXI

Fátima Virginia Pons Peguero

Objetivos y preguntas de investigación

PROPÓSITOS GENERALES - Presentar a los/as participantes una Perspectiva Interdisciplinar, con las aportaciones hechas por los expositores del Simposio Formación Docente del Siglo XXI, - Exponer una síntesis de las distintas ponencias que le han dado estructura, tales como, Ética, Investigación, Tecnología, Perfil del Docente, Calidad, etc. -Interactuar centrados en las comunicaciones presentadas por investigadores, docentes y administrativos que nos han enriquecido con sus aportaciones para que recojamos líneas de acción que nos ayuden en la creciente complejidad de enseñar a pensar, comprender, criticar y a construir una sociedad más justa, igualitaria y democrática.

ESPECIFICOS - Estimular en los participantes, interactuar centrados en las comunicaciones presentadas por investigadores, docentes y administrativos que nos enriquecieron con sus aportes en el Simposio Formación Docente del Siglo XXI, - Fomentar la implementación, que responda a los desafíos y expectativas educacionales. - Sistematizar las discusiones sostenidas, enfatizando particularmente las prioridades y estrategias adoptadas con miras a la creciente complejidad de enseñar a pensar, comprender, criticar y construir una sociedad más justa, igualitaria y democrática. - Priorizar la atención y el apoyo a la capacidad creadora de los actores.

Resumen marco teórico

Perspectiva Interdisciplinar en la Formación Docente del Siglo XXI (García, A., Correa A. / Escarbajal F., Izquierdo, T. 2011) escriben: "La sociedad actual se encuentra inmersa en un proceso de constantes cambios sociales, económicos y culturales que están suponiendo nuevas y continuas demandas en el sistema educativo. Esto debe plasmarse en la formación inicial y permanente del profesorado de todas las etapas educativas que exige la sociedad". Eduard Punset dice: "Debemos, no tenemos más remedio, que transformar la educación de nuestros maestros... No nos sirven maestros que solo destilen contenidos académicos en las mentes de los estudiantes... Hoy sabemos que es importantísimo que estos maestros aprendan a gestionar las emocio-

nes.". Porque precisamente el docente que vive en la era digital, la sociedad del conocimiento y las migraciones dinámicas de poblaciones tiene que aprender a educar integralmente en aprendizajes significativos para los ciudadanos nacidos en la era digital y en un mundo cada vez más intercultural. Los nuevos roles tienen que aprenderlos en un sistema de formación, dominarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, autoevaluarse, que implica una capacidad de conocerse a sí mismo y saber gestionar habilidades sociales y emocionales. Como dice Robert Roeser: ser competentes en la interacción con personas de distintas culturas; en responsabilizarse del bienestar de los demás; y en su capacidad de atención".

La profesión docente requiere replantearse desde la selección de quiénes se formarán para ser docentes, su propia formación inicial. Cada etapa de esta nueva estrategia exige un esfuerzo articulado que inspire confianza y esperanza. Como lo expresa Denise, Vaillant (2006) en el artículo "Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica": "Plantear este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido de los propios maestros, de la administración educativa y del conjunto de la sociedad".

Método

Simposio Perspectiva Interdisciplinar en la Formación Docente en el Siglo SXXI. Un panel con la participación de autoridades nacionales, así como expertos educacionales y estudiantes. Sistematización realizada durante la experiencia. El Simposio tuvo muy buena recepción por parte de los participantes en el mismo momento de explicado el programa, con mucho entusiasmo y acatando las normas establecidas, para el buen desarrollo del mismo.

Las exposiciones de los expertos, provocó una intención meta reflexiva, generando ideas y sugiriendo articulaciones con sus experiencias educativas, las ideas que quedaron, lo importante, los conocimientos que ellos fueron construyendo a partir de la interacción. Logística de recibimiento de invitados, realizadas por los estudiantes. Advertimos un gran entusiasmo, por compartir vivencias y desarrollar ideas y opiniones personales. Se socializó, inició una reflexión- oración colaborativa, la retroalimentación de normas, ritual del desayuno. Es importante resaltar el papel de la conductora-presentadora con intervenciones oportunas, pertinentes y relevantes en cada oportunidad, recibiendo halagos por su destacada participación.

A continuación, detalles: 9:00 a.m Registro de participantes. Equipo de Recepción 9:30 a.m Himnos Nacional e ISFODOSU 9:40 a.m Palabras de bienvenida Dr. Marcos Vega Gil Vicerrector Ejecutivo *RFEM-ISFODOSU 9:50 a.m Palabras de Apertura Dra. Rosa Kranwinkel Vicerrectora Académica-ISFODOSU DESARROLLO DEL SIMPOSIO HORA TEMA DISERTANTE 10: 00 a.m El Perfil del Docente del Siglo XXI Dr. Braulio de los Santos Director Académico Recinto Félix Evaristo Mejía 10:20 a.m Perspectiva del Programa de Profesores de Alta Calificación (PAC). Dra. Lidia Losada Pedagoga-Programa PAC-ISFODOSU 10:40 a.m Investigación y Educación Dra. Andrea Paz Vicerrectora de Investigación y Publicación ISFODOSU 11: 00 a.m La Tecnología y su Impacto en la Educación en RD. Dr. Ramón Vilorio Director de Tecnología ISFODOSU 11:20 p.m Ética y Educación Teresa Mercedes Bautista, MA Coordinadora de Ética del ISFODOSU 11:40 p.m Desafíos para la Calidad de Educación Dominicana Dra. Dinorah García Rectora Centro POVEDA 12: 10 p.m Espacio de Preguntas y respuestas 12:30 p.m Clausura Francisco Antonio Pimentel, MA Coordinador de Socio Pedagogía-RFEM

Resultados

Los temas que se trataron en el Simposio Perspectiva Interdisciplinar en la Formación Docente en el Siglo XXI fueron los siguientes: El estado de la educación en la región: las principales tendencias en la formación docente, ya que el pilar principal de una educación de calidad son los docentes, se necesitan nuevas formas de enseñanza. Cómo apoyar y entregarles la motivación, el conocimiento y las herramientas necesarias para volverlos conscientes del poder transformativo que tienen, garantizar que las estructuras de la carrera docente sean diseñadas de forma que se valore, motive y profesionalice; establecer una carrera basada en la meritocracia, por medio de evaluaciones continuas; flexibilidad en las carreras docentes, que permita cargos a nivel administrativo; Desarrollo profesional de los docentes a través de una mejora en los programas de formación, la calidad de la formación y el liderazgo escolar; Calidad mediante una formación de calidad: brindar capacitación continua; identificar las necesidades de las escuelas y de la formación y alinear los planes de estudio de la formación docente; para que sean educadores, inculcando conductas y actitudes que sean valoradas en la sociedad.

- Un enfoque innovador de la educación de calidad para el desarrollo sostenible, en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida (contextos de aprendizaje, perspectivas, dimensiones, igualdad e inclusión, mecanismos de evaluación, etc.); La calidad de la educación: El desafío. Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos. Esta realidad, que marca la demanda que hoy se hace a la educación, contrasta con otra realidad bastante conocida; hoy, por tal y como están:
 - A. Complejo y totalizante: concepto totalizante, multidimensional. Permite ser aplicado a cualquiera de los elementos de lo educativo. Hablar de calidad del docente, de los aprendizajes, de la infraestructura, de los procesos. Todos ellos suponen calidad.
 - B. Social e históricamente: Se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto.
 - C. Se constituye en imagen-objetivo de la Transformación educativa. En una sociedad se define a través de su ajuste con las demandas (que cambian con el tiempo y el espacio).
 - D. Se constituye en patrón de control, además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones.
- Investigación; un cambio de paradigma, a la vez que se asegura la responsabilidad y rendición de cuentas colectivas. Incluir capacitación de ciudadanía como un criterio para la acreditación de las instituciones de formación docente; revisar los planes de estudio de la formación docente. La educación tiene que preparar a los ciudadanos para el mundo actual, con ética, valores e inculcando habilidades cognitivas y no cognitivas, y la importancia de reducir las barreras para el desarrollo de habilidades tecnológicas para el siglo XXI. En estos próximos 80 años por venir del siglo XXI se hace imperativo replantear la profesionalización de los docentes

desde nuevas perspectivas pedagógicas, que gestione con genuino rechazo a la resignación en el ámbito de las escuelas y provocar el nuevo estado de resolución por el cambio hacia la construcción de nuevos conocimientos, el trabajo en equipo, la motivación por el estudio permanente, el desarrollo de habilidades didácticas, el uso y dominio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones como herramientas de apoyo para aprender y la formación del carácter. Y así "Garantizar una educación de calidad inclusiva, equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje permanente".

Conclusiones

Buena experiencia, con resultados ÓPTIMOS, para la formación, con facilidad o posibilidad de ser replicados en los recintos. Las exposiciones provocaron una intención meta reflexiva, generando ideas y sugiriendo articulaciones con experiencias, ideas, conocimientos a partir de la interacción. La experiencia interactiva, incitó a una construcción colectiva, se generó un valioso punto de partida para pensar en actividades. Descubrimos que: Establece cuestiones en forma discursiva, ya que la vivencia es parte del contenido. Oportunidad para movilizar y potenciar. Promover construcciones colaborativas.

Crear y hacer: La importancia de posibilidades, motivar y despertar entusiasmos: Iniciativa. Valorar la vida cotidiana: Espacio en donde existen contenidos sustanciales. Desarrollar la capacidad de preguntar: más que recetas, interrogantes que nos llevan a repensar lo que hacemos, que nos invitan a buscar ideas. Se evidenció un amplio conocimiento, con relación a los temas, las exposiciones se manejaron, sin contratiempos. Es fundamental desplegar esfuerzos para seguir realizando trabajos así. Contempla la posibilidad de replicarlo, se aprende con las experiencias y se va afianzando. Utilizaron los diversos componentes para ser aplicados.

Dificultades o Limitaciones. Se plantearon aspectos que facilitan el desarrollo satisfactorio de la formación. La asistencia y participación con efecto positivo. Ninguna dificultad.

Relaciones con las Actuaciones. La experiencia confirma la potencialidad de ir dando espacio a una propuesta diferente en materia de experiencias, abren las puertas de la integración. A la vez, el entusiasmo re-

quiere, una mirada prudente. Surgen posibilidades didácticas que deben explorarse. El objetivo general se logró en su totalidad, tomando como evidencia, cómo el Auditorio interactuó, manifestando dominio de los temas. Sin duda, el entusiasmo y el compromiso, nos brindan pistas que sugieren que, al caminar juntos, estamos haciendo camino al andar... como sintetiza un participante: "Aprender con otros y de otros". Formar personas éticas, con espíritu investigativo, críticos, con calidad, fomentando la tecnología.

Referencias bibliográficas

- ALBUERNE, F. (2011). Educar desde, en y para los claros oscuros de la vejez. En J. J. MAQUILÓN. (Coord.), La formación del profesorado en el siglo XXI: (pp. 31y ss.) Murcia: Editum.
- BENITO, J. (2011). Organización y gestión universitaria y derechos humanos. En J. J. MAQUILÓN. (Coord.), La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales (pp.293- 316). Murcia: Editum.
- CALLEJA, M. F. y otros. (2011). Experiencia de innovación docente. Aprender pensando: herramienta de autoevaluación del alumnado. En J. J. MAQUILÓN, F. HERNÁNDEZ, y T. IZQUIERDO. (Coords.), Desarrollo profesional y práctica educativa del profesorado. (pp. 131- 140). Murcia: Editum.
- La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar ISSN 1575-0965 • Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (1), 27-42 39
- FERNÁNDEZ, M., ALCARAZ, N. y PÉREZ, L. (2011). La investigación acción y la reflexión como vía hacia la autonomía docente. En J. J. MAQUILÓN, F. HERNÁNDEZ, y T. IZQUIERDO (Coords.), Desarrollo profesional y práctica educativa del profesorado. (pp. 21-30). Murcia
- FUENTES, M. y SUÁREZ, M.E. (2011). Evaluación del proceso de aprendizaje del profesorado y de los programas formativos mediante el portafolio docente en la educación superior. En J. J. MAQUILÓN, M. P. GARCÍA SANZ, y M. L. BELMONTE. (Coords.), Innovación educativa en la enseñanza formal. (pp. 907-914). Murcia: Editum.
- Antonio García Correa, Andrés Escarbajal Frutos, Tomás Izquierdo Rus 40 ISSN 1575-0965 • Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (1), 27-42

- 8-HERNÁNDEZ, F. (2011). Enseñanza y aprendizaje. Perspectivas diferentes en busca de la calidad del rendimiento académico. En J. J. MAQUILÓN. (Coord.), La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales. (pp.165-198) Murcia.
- 9-MARCELO, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. Madrid: Narcea. La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar ISSN 1575-0965 • Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (1), 27-42 41
- 10-Antonio García Correa, Andrés Escarbajal Frutos, Tomás Izquierdo Rus 42 ISSN 1575-0965 • Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (1), 27-42

PANEL 4: APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

Impacto de las buenas prácticas pedagógicas en el rendimiento académico de los estudiantes del centro de Excelencia Prof. Melba Báez de Erazo, Distrito Educativo 06 de Haina-nigua, Regional 04 San Cristobal, Año Escolar 2017-2018

Marlen Providencia Canelo Melenciano

Objetivos y preguntas de investigación

Determinar el impacto de la práctica pedagógica en el rendimiento académico de los estudiantes del centro de excelencia Prof. Melba Báez de Erazo, Municipio de Haina, Distrito Educativo 06, Regional 04 San Cristobal, Año Escolar 2017-2018

Resumen marco teórico

Antecedentes históricos de la práctica pedagógica. Cabrejo (2012) señala que durante varias décadas se trabajó en el sector educacional bajo el supuesto de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo sobre las posibilidades del éxito de los escolares es tan fuerte, que muy poco podía hacerse al interior de la escuela, para contrarrestarlas. Desde los años cincuenta hasta los ochenta, la investigación educativa reforzó este supuesto. El resultado más consistente de la investigación educativa en estos años se refería a la capacidad explicativa del contexto socioeconómico y cultural sobre los logros de la gestión escolar.

En el último decenio en el sistema educativo mundial, se ha privilegiado los esfuerzos encaminado al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado la variable "buenas prácticas para el desempeño profesional del futuro maestro" como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar. Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo, depende fundamentalmente de la calidad del desempeño o de las buenas prácticas pedagógicas de sus docentes,

Método

Tipos de investigación: Diagnóstica-Descriptiva por que se hizo un diagnóstico donde se describió el impacto de las buenas prácticas pedagógicas en el rendimiento académico de los estudiantes. y Cuantitativa por que los resultados se ofrecen a partir del rendimiento de cada indicador. Los métodos de investigación utilizados fueron: Deductivo, Inductivo, Histórico-Lógico y Estadístico-Matemático

Resultados

El 65% de los docentes encuestados pertenece al género femenino; 35% corresponde al masculino. El 80% de los docentes encuestados tiene un nivel académico de licenciatura y el 20% restante ha logrado obtener magister. Con relación a los años que tienen los docentes brindando servicio, el 76% expresó tener de 6 a 10 años; 12% de 1 a 5 años y otro 12% respondió que tenía mas de 10 años. Se destaca que la mayoría de estos maestros se encuentran con seis o mas años en el ejercicio de la profesión docente.

En relación a los cursos de actualización pedagógica que han realizado los maestros, el 39% respondió que han realizado planificación por competencia; el 35% en usos de las tics; el 12% dijo que en buenas prácticas pedagógicas; un 6% en actualización didáctica; un 4% en actualización de los contenidos y los cursos de evaluación de los aprendizajes e investigación científica obtuvieron un 2% cada uno.

Con relación a las buenas prácticas y el rendimiento académico de los estudiantes, el 25% de los docentes encuestados respondió que se refleja en mejores resultados de aprendizaje; el 23% contestó que impacta un mejor uso de la TICS por los estudiantes; el 22% dijo que se expresan mejores resultados en las evaluaciones; un 20% que hacen que los estudiantes estén más motivados por clases.

Las variables de mayor integración de los padres al centro y mayor participación del estudiantado obtuvieron un 5% cada uno. Al preguntar a los estudiantes el nivel de satisfacción de la clase que imparte su profesor, el 40% dijo estar muy satisfecho, 36% contestó que estaba satisfecho; 24% restante se encontraba parcialmente satisfecho.

Conclusiones

Luego de haber analizado debidamente los resultados, se pudo llegar a las siguientes conclusiones. En cuanto al nivel de formación que tienen los docentes como parte de desempeño pedagógico, se determinó que la mayoría de los docentes del centro educativo poseen licenciatura, sin embargo, se destaca también una minoría con maestría incluyendo la directora. En cuanto al servicio se puede señalar que los mismos cuentan con experiencia laboral, aunque es un personal relativamente joven. Con relación a las acciones que se llevan a cabo en dicho centro educativo para mejorar la práctica pedagógica, se pudo describir que implementan la supervisión, monitoreo, evaluación y acompañamiento pedagógico.

Sin embargo, se descuidan aspectos como la capacitación continua la cual surge de los docentes y no del centro. De acuerdo a la forma que ha impactado la buena práctica pedagógica en el rendimiento académico de los estudiantes del centro, los resultados revelan que esta impacta de distintas formas, especialmente en mejores resultados de aprendizajes, mayor uso de las TISC y buenas calificaciones en las evaluaciones de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Agele, J, Albericio, J. et al (2001) Estrategias organizativas de aula. Propuesta para atender la diversidad. Editora laboratorio educativo, Madrid, España. p.22.
- Alexander, R. (2007). Política y práctica en la educación primaria; iniciativa local agenda nacional. Routledge, Londres, Inglaterra.
- Brito, P. (2012). Proyecto de desempeño de evaluación docente. FCS-UTM, Quito, Ecuador. p.9.
- Coll, C. (2007). Psicología y currículo. Ediciones Paidós, Barcelona España.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México: siglo XXI. p.78.
- Freinet, C. (2006) La invariante pedagógica: Modernizar la escuela. Narcea Ediciones, Caracas, Venezuela.
- Monterola, C. (2002). Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Saber al Día, 1 (1),2-3.
- Núñez, P. (2007). Concepto de competencia y competencia cultural. Santiago, Chile. p. 22.

República Dominicana. Ley No. 1-12 que establece la estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Santo Domingo, Distrito Nacional.

Tobon, S. (2007). Gestión Curricular y ciclo propedéuticos. Ediciones ECOE. Bogotá, Colombia, p. 38.

Torres, J. (2008). Desempeño Profesional de tutor y sus mejoramientos en Cuba. La Habana, Cuba. p.11.

Villani, A. (2009). Educación de maestro de ciencias en Brasil:1950-2000. Rio de Janeiro, Brasil. p. 54

Clima de aula y Aprendizaje

Mery Montero Encarnación

Edilyn Guzmán Dipré

Crucita Bautista Díaz

Objetivos y preguntas de investigación

Lograr el desarrollo de habilidades pedagógicas para la generación de un clima de aprendizaje favorable

Resumen marco teórico

Según Marchena (2005, pág. 198), el clima de aula “es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase, así como por la forma de pensar de cada una de ellos, por sus valores, esta es por la cultura existente en el aula”. Los alumnos son los principales actores del proceso enseñanza-aprendizaje, y ellos traen consigo un contexto distinto que influye en el trato con sus compañeros y el docente. Por esta razón según Sánchez (2009), citado por Barreda (2012 pág. 4), el clima supone las interacciones de tipos socio-afectivas producidas durante la intervención en el aula dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir que si los elementos, tales como: Manejo del tiempo, Uso de recursos, Dominio del currículo, Empatía, Liderazgo del maestro, Relaciones entre los distintos actores, Estilos de aprendizajes de los alumnos, Organización del espacio y la Motivación, si no se articulan es imposible gestionar un clima de aula favorable.

Para Barreda (2012 pág. 5), el clima se crea a partir de varios factores, principalmente las relaciones sociales alumnos/alumnos, y maestro/alumno, siendo el docente el encargado de gestionar mediante las normas y la metodología adecuadas a cada momento. Además, dice que forma parte del clima las características físicas y ambientales del aula, las cuales favorecen dicha gestión.

Método

La metodología utilizada en el desarrollo del proyecto es: la investigación-acción. Según Elliott (1993), define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Es decir, que se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes de sus problemas prácticos. (Latorre, 2007)

Resultados

Algunos de los resultados: “la clima de aula fue mejorando en el transcurso de las intervenciones, los niños fueron familiarizándose con los acontecimientos lo que facilitó un avance notable en el aprendizaje de los mismos”. “Los docentes manifestaron su entusiasmo por la ambientación del aula respecto al tema a trabajar, colaboraron en la organización del aula, durante el desarrollo de las actividades se mantuvieron muy atentos a cada acontecimiento. Se identificaron con las actividades realizadas”.

Conclusiones

Algunas de nuestras conclusiones: el propiciar un clima de aula favorable desarrolla el hábito lector de los alumnos. Que el fomentar en nuestras prácticas pedagógicas el desarrollo de actividades lúdicas de acuerdo a los estilos de aprendizajes promueven la empatía. Utilizar una comunicación efectiva en el aula eleva el logro de los aprendizajes en los estudiantes. Despertar el interés y la motivación de los docentes a través de recursos y dinámicas lúdicas acelera la adquisición de los conocimientos. Valorar los aprendizajes de los alumnos nos permite identificar si los indicadores de logros propuestos, por el equipo investigador, fueron alcanzados.

Referencias bibliográficas

- Barreda Gómez, M. (2012) El docente como gestor del clima de aula. Factores a tener en cuenta. Universidad de Catabria. España. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/323382216/Barreda-Gomez-Maria-Soledad>. En fecha de 7 de noviembre 2017.
- Carretero, A. (2008). Vivir-convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria. Granada: Andalucía Acoge.
- Gómez Masdevall, M. T. (1993). Propuesta de intervención en el aula técnica para lograr un clima favorable en la clase (2 edición ed.). Madrid España, Madrid, España. Retrieved noviembre martes, 2017.
- Gómez, S. B. (2012). El docente como gestor del clima en el aula. Catabria, España, Catabria, España. <http://diciplinapreescolar.blogspot.com/>. En fecha de 26 de marzo del 2018
- Jackson, P.W. (1920). La Vida en las Aulas. Madrid España. Madrid: 1920.
- Latorre, A. (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Grao.
- Méndez, M. L. (s.f.). Clima del Aula y Rendimiento Escolar”.
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula. Revista del Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Vol. VII, N0 2, pág. 1-19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114080006.pdf>. En fecha de 15 de febrero 2018.

Experiencias para promover el desarrollo del lenguaje oral a través de la música en niños preescolares

Ada Luisa Nolasco Peña

Objetivos y preguntas de investigación

Indagar sobre las experiencias de las maestras al utilizar la música como estrategia instruccional para promover en los niños preescolares, un desempeño oral acorde con su desarrollo y nivel educativo.

Preguntas de investigación: 1) ¿Cuáles estrategias musicales utilizan las maestras para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños? 2) ¿Qué opinan las maestras sobre la manera en que la música influye en el desarrollo del lenguaje oral en los distintos periodos de la vida del niño? 3) ¿Cuáles aptitudes verbales observa que desarrollan los preescolares que se exponen a la música como estrategia instruccional para promover el desarrollo del lenguaje oral? 4) ¿Qué beneficios ha observado que aporta la música en el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares? 5) ¿Qué retos enfrentan las maestras en la utilización de estrategias musicales en el preescolar?

Resumen marco teórico

Este estudio está enmarcado en las teorías cognoscitivas de Piaget y Vygotsky, relacionadas con el desarrollo cognitivo. Ambos teóricos postularon que el conocimiento se construye por cada sujeto y no por el resultado de una adquisición de respuestas.

Sin embargo, las bases teóricas difieren ya que, Vygotsky plantea que el desarrollo depende del aprendizaje y los niños aprenden por medio de la interacción social. En cambio, Piaget plantea que el aprendizaje depende del desarrollo, que la inteligencia proviene de la acción y no de influencias externas. Por una parte, Piaget explica que, el niño interpreta el mundo y construye activamente su conocimiento, en un proceso de interacción entre el sujeto y el ambiente físico.

Piaget (1965) asume que esta interacción es uno de los aspectos que promueve el desarrollo de la estructura de la mente humana. Se enfoca en los cambios cualitativos de los hechos y las habilidades, que son causados por las transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento que tiene lugar en la forma-

ción mental de la persona, desde el nacimiento hasta la madurez (Piaget & Inhelder, 2007). Por otra parte, Vygotsky (1962) sustenta que, el conocimiento no se construye de modo individual como propuso Piaget, sino que es un fenómeno social que se co-construye entre las personas a medida que interactúan. Se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto contextualizado en el medio ambiente en el cual se desarrolla. Vygotsky pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad, y explica que no es posible entender el desarrollo del niño, si no se conoce la cultura donde se cría, y que los patrones de pensamiento no se deben solamente a factores innatos, sino más bien, son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales (Vygotsky 1962).

Método

La metodología de esta investigación siguió un enfoque cualitativo, entendida por Taylor and Bogdan (1986, p. 20) como un proceso “que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. El diseño fue el estudio de caso simple. Definido por Yin (2011, p. 17) como “el estudio de un fenómeno (mejor conocido como el caso), en su contexto real”. Por lo que, el tema abordado, es el caso o fenómeno en sí, y se circunscribe a las maestras que utilizan de forma consciente la integración de la música para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños del nivel preescolar. El plantel seleccionado fue un centro de desarrollo preescolar. El mismo posee un currículo contextual, titulado “Currículo preescolar integral, emergente y transformativo, que promueve el aprendizaje activo, a la vez que contempla los aspectos característicos del desarrollo físico, social, emocional, lingüístico, cognoscitivo y creativo de la niñez preescolar. Se identificaron tres maestras del nivel preescolar, seleccionadas siguiendo un muestreo intencional, ya que serían particularmente informativas del tema, según McMillan (2008). Los datos fueron recopilados mediante entrevistas semi-estructuradas, observaciones no participantes a las maestras en su contexto natural de clases, para observar el uso y aplicación estratégica de las técnicas y los recursos de la música en el ambiente de enseñanza. Análisis de documentos curriculares (planificaciones). Se aplicó la técnica de la triangulación de los datos provistos por la observación con las entrevistas a los maestros y el análisis de documentos y verificación por miembro, para aumentar la credibilidad del estudio. Como técnica de análisis de los datos recopilados se utilizó el modelo de análisis de Wolcott (1994), quien su-

giere una variedad de estrategias para la exploración e interpretación de los datos cualitativos. Estas estrategias son: (1) descripción, (2) análisis y (3) interpretación.

Resultados

Las maestras consideran fundamental, que los centros preescolares cuenten con programas musicales dentro del currículo. Integrar estrategias y actividades musicales al proceso del desarrollo de los preescolares. Investigar y observar los intereses, necesidades y particularidades de los niños, para planificar estrategias y actividades.

Como criterio, plantean objetivos alcanzables con fines formativos, que cubran todas las áreas del desarrollo. Eligen canciones con vocabulario sencillo y variedad de ritmos, tomando en cuenta la diversidad cultural. La música es un elemento que favorece e influye en el desarrollo integral de los preescolares, impactando el área cognitiva, psicomotora, emocional y social.

Hay una relación estrecha entre la música y el desarrollo motriz, de forma que, al integrar la música, los movimientos corporales son necesarios. Ellas confirman la relación entre la música y el desarrollo del lenguaje. Afirmar que acompañar las actividades con canciones, contribuye a que los preescolares adquieran y generen nuevo vocabulario, desarrollen su lenguaje y puedan corregir cualquier problema del habla. La música favorece el desarrollo y la adquisición de las aptitudes verbales, principalmente el lenguaje oral, escrito, corporal y, el lenguaje receptivo y expresivo, sobre todo, en aquellos niños que se exponen a ella constantemente.

Para ampliar y fortalecer el vocabulario, recurren a estrategias como, identificar los instrumentos musicales por sus nombres, introducir vocabulario mediante el sentido auditivo y, mientras escuchan y cantan repetitivamente fijan variedad de palabras. Ante el estímulo musical, los niños autocorrigieron pronunciación. Los niños con necesidades especiales, también se benefician con el uso de la música, pueden percibir las ondas sonoras y sentir las vibraciones que esta emite. Modificando los ritmos, utilizando elementos visuales, por imitación, ella facilita el proceso de aprendizaje de estos niños de manera que puedan obtener un aprendizaje efectivo. La música como estrategia instruccional es una de las más utilizadas en los salones de clase. De igual manera llevan las canciones por escrito, subrayando las palabras, así, en la medida que enfatizan en el lenguaje escrito, los niños van graban-

do las palabras. Seleccionan canciones que enfatizen los conceptos de los temas que están trabajando, tratando siempre de crear un balance entre canciones que contengan ritmos preestablecidos y patrones que brinden a los niños la posibilidad de expresar sus sentimientos. Previendo la diversidad, las maestras seleccionan estrategias diversas, divertidas, para cubrir sus necesidades y particularidades. Conocen la importancia que tiene el involucrar a los padres, por lo que les invitan a formar parte de las actividades realizadas en el salón de clases. Los padres a su vez, se convierten en colaboradores activos al solicitarles a las maestras las canciones para trabajar en sus hogares. Interpretar canciones provoca en ellos, el deseo de expresarse y de comunicarse.

Los beneficios que se obtienen de integrar la música en los salones preescolares son innumerables, desarrolla en ellos la capacidad cognitiva, fomenta en ellos la creatividad y les ayuda a cumplir mandatos. En el contexto social, les brinda la oportunidad para que interactúen entre sí y con los adultos. También beneficia su desarrollo auditivo, sensorial, motriz, la concentración y la atención. Además, fortalece su autoestima y estimula el desarrollo físico y socioemocional.

Uno de los mayores retos que enfrentan las maestras es, no contar con una preparación especialmente enfocada en la música; con los instrumentos necesarios que le sirvan de soporte para implementar la música en los salones y las limitaciones que surgen con el idioma al momento de realizar las actividades que integran canciones. No contar con los recursos humanos, que compartan con los niños los conocimientos musicales.

Conclusiones

Conclusiones por preguntas

1. ¿Cuáles estrategias musicales utilizan para promover el desarrollo del lenguaje oral...? Cantar canciones referentes a los temas. Llevar las canciones por escrito. Mantener una conversación constante. La lectura de libros de cuentos. Formular preguntas abiertas. Rotular los espacios. Mostrar videos, láminas con imágenes y palabras. Los finger puppets. Integrar la familia.
2. ¿Qué opinan las maestras sobre como la música influye en el desarrollo del lenguaje oral...? El uso de la música en el proceso enseñanza – aprendizaje de los preescolares, influye tan-

to en el lenguaje oral como en otras áreas del aprendizaje. Es Necesaria para fomentar y fortalecer su vocabulario en los diferentes períodos de sus vidas. Es importante tomar en cuenta el período específico en que el niño se está desarrollando, para que las intervenciones reflejen si los niños están asimilando y/o fijando los conceptos transmitidos.

3. ¿Cuáles aptitudes verbales desarrollan los preescolares que se exponen a la música ...? La aptitud que con más frecuencia se desarrolla es el lenguaje verbal. El lenguaje receptivo y expresivo. El lenguaje no verbal o corporal.
4. ¿Qué beneficios aporta la música al desarrollo del lenguaje oral...? La música utilizada como recurso estratégico: Beneficia las habilidades lingüísticas, amplía el vocabulario y ayuda al desarrollo del sentido auditivo. Favorece el desarrollo integral, las áreas cognitivas, afectiva y psicomotor. Activa la imaginación y la creatividad. Aumenta el nivel de concentración y atención. La parte social y emocional. Fortalece la motricidad fina y gruesa.
5. ¿Qué retos enfrentan las maestras, en la utilización de estrategias musicales...? Aplicar estrategias musicales diariamente, aun sin tener una preparación específica en el área musical. Preparar, planificar y elegir una variedad de estrategias y actividades que sean atractivas para los niños. No contar con todos los instrumentos necesarios. El acceso a las canciones en español es limitado.

Referencias bibliográficas (10 referencias bibliográficas)

- McMillan, J., & Schumacker, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5th, ed). Madrid, España: Pearson.
- Piaget, J. (1965). *Psicología del niño*. Madrid, España: Morata.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introduction to qualitative research methods: Guidebook and resource*. New York, NY: John Wiley.
- Tomatis, A. (1969). *El oído y el lenguaje*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development*. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*, (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. London, UK: Sage.

Desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático en el Nivel Inicial

Daneñi J. Rodríguez Santos
Johanna T. Santos

Objetivos y preguntas de investigación

Promover estrategias y actividades que permitan desarrollar el pensamiento lógico-matemático en el nivel Inicial.

Diseñar un espacio con juegos didácticos que favorezcan y estimulen el desarrollo de las destrezas del pensamiento lógico-matemático en los niños y niñas del nivel Inicial.

Desarrollar actividades lúdicas que motiven a los niños a participar e integrarse en el aula.

Ejecutar actividades que los niños puedan identificar, comparar, clasificar, seriar los diferentes objetos de acuerdo a sus características.

Preguntas de investigación

¿Cómo trabajar con niños los números, los símbolos y dar sentido a las cantidades? ¿Cómo enseñar a los niños la seriación y la clasificación de cantidades? ¿Cómo podríamos estimular el desarrollo del pensamiento lógico-matemático del Nivel Inicial? ¿Cómo ejecutar estrategias y actividades que permitan el desarrollo del pensamiento lógico-matemático? ¿Cómo favorecer el uso de recursos que contribuyan en la motivación e integración de los niños?

Resumen marco teórico

Según Piaget (1967) el conocimiento lógico-matemático es el que construye el niño al relacionar las experiencias obtenidas en la manipulación de los objetos. El conocimiento lógico-matemático “surge de una abstracción reflexiva”, ya que este conocimiento no es observable y es el niño quien lo construye en su mente a través de las relaciones con los objetos, desarrollándose siempre de lo más simple a lo más complejo, teniendo como particularidad que el conocimiento adquirido una vez procesado, no se olvida, ya que la experiencia no proviene de los objetos, sino de su acción sobre los mismos.

Mientras que para Alaminos (2009) las matemáticas en la escuela están plenamente justificadas, no solo porque se trata de relaciones, de la cantidad de la medida, sino porque puede aplicarse a múltiples situaciones y actividades de la vida ordinaria, desarrolla la intuición y los procesos lógicos mediante la experiencia. La matemática, para Bonilla, es la manipulación de materiales concretos donde lo abstracto aparece luego de procesos mentales como la reflexión, la síntesis y el análisis. Alegre 2002, plantea que el desarrollo lógico, permite al estudiante iniciar el proceso del pensamiento matemático y a la vez es un pensamiento concreto que representa objetos y acciones.

Kamii (1981), distingue tres tipos de conocimientos: Físico, Social y lógico-matemático. El conocimiento físico se adquiere actuando sobre los objetos y el descubrimiento del comportamiento de los mismos se produce a través de los sentidos; el conocimiento social se obtiene por transmisión oral. El conocimiento lógico-matemático se construye por abstracción reflexiva.

Además, los conocimientos físico y social tienen en común que ambos necesitan una información de origen externo al niño; el conocimiento físico está basado en la regularidad de las reacciones de los objetos, mientras que el social es arbitrario, se origina en acuerdos y consensos y no se puede deducir lógicamente.

Método

En este estudio el tipo de investigación que utilizamos fue la investigación-acción, ya que esta nos permite reflexionar sobre una problemática específica. Dentro de la investigación-acción el modelo que utilizamos es el propuesto por Kemmis (1989), ya que este se apoya en el modelo de Lewis y afirma que es uno de los más adecuados para aplicarlo a la enseñanza. También utilizamos varias técnicas para obtener el resultado deseado. Una de estas fue el análisis de documentos. Se utilizó desde el primer día de nuestra visita a la escuela al revisar el proyecto de centro para recopilar información sobre el contexto geográfico del centro educativo: el universo, población y muestra.

Se continuó con la observación, ya que la utilizamos desde el inicio de nuestra visita a la escuela para obtener y profundizar sobre nuestra problemática: el perfil del aula en general, la planta física, la ambientación, características de los estudiantes y perfil del salón de clases. Utilizamos las notas de campo, ya que esta técnica fue utilizada para recopilar información sobre

acontecimientos que se presentaron en el salón de clases, así como el desarrollo de los niños en las actividades y trabajos en el aula.

La fotografía fue la técnica que más utilizamos para la recolección de evidencias durante la visita a la escuela y de igual manera capturar el desarrollo de las actividades que la maestra realizó con los estudiantes. Asimismo, utilizamos la entrevista para realizar preguntas a la maestra y la coordinadora para conocer más el centro y el apoyo a nuestra problemática. El Centro Educativo San José Fe y Alegría, tiene 1,700 estudiantes en total. En el nivel Inicial cuenta con 700 niños y la población donde se realizó el trabajo es de veintiséis (26) alumnos en kínder A.

Resultados

Como resultados principales de nuestra investigación podemos destacar que se crearon recursos que ayudaron en el proceso de desarrollo de capacidades en los niños en el área del pensamiento lógico-matemático. Estos recursos contribuyeron, además en los procesos de integración de los estudiantes. Por otro lado, logramos motivar al niño a integrarse, en las actividades y a participar en el proceso de desarrollo lógico-matemático, también a través de acciones y actividades. Los estudiantes, aun en edades de 3 a 4 años, identificaron y compararon de acuerdo a las características de los objetos. Se alcanzó que los niños desarrollen nociones lógicas-matemáticas, además estos utilizaron su cuerpo como objeto de seriación organizándose en un orden lógico.

Los estudiantes pudieron, también, desarrollar la habilidad de identificar elementos mayores y menores; además de esto, aprendieron que hay objetos menores que otros y que hay objetos de la misma forma, pero de tamaños diferentes. Integrar a los padres de nuestros alumnos fue un gran logro y que estos se dejen orientar, para conocer sobre la importancia de desarrollar el pensamiento lógico-matemático a temprana edad en sus niños, fue algo sorprendente para nosotras.

Los niños, a través de ejercicios, fueron desarrollando la cantidad y estos de manera inmediata identificaban algunos lugares del aula donde había muchos y pocos objetos. Ver que nuestros alumnos lograron asociar sus partes del cuerpo con algunos números fue significativo y observar que en ellos había mucha seguridad y que estaban completamente seguros de lo que esta-

ban diciendo fue más que logró para el equipo investigador. De manera inmediata, los niños comenzaron a notar que había objetos pequeños que pesaban mucho más, que algunos objetos más grandes. A la luz de este descubrimiento, los niños comenzaron a pesar todos los objetos del aula y determinaron que el peso de un objeto no depende de su forma. Además, siempre estaban midiendo los objetos con sus manos para darse cuenta de cuánto medía cada uno.

Estos resultados fueron muy significativos para nosotras, al ver cómo estos construían sus propios aprendizajes significativos y observar en las caritas de cada alumno la emoción de realizar cada actividad y ver cómo disfrutaban de cada una de estas.

Conclusiones

Mediante la integración de recursos didácticos en el desarrollo de nuestro proyecto de investigación-acción, logramos confirmar que nuestros objetivos, tanto el general como los objetivos específicos fueron cumplidos de manera eficaz. Por medio del diseño de recursos didácticos, pudimos promover estrategias y actividades que permitieron integrar al niño en el proceso del pensamiento Lógico-Matemático en los niños del nivel Inicial.

Durante la ejecución de nuestro proyecto de investigación aprendimos que los niños empiezan a familiarizarse con el desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático a través de la manipulación de los objetos y la estimulación que se le dé. En este proyecto de investigación, pudimos confirmar lo que afirma (Piaget, 1967) que el conocimiento lógico-matemático es el que construye el niño al relacionar las experiencias obtenidas en la manipulación de los objetos. Por ejemplo, el niño diferencia entre un objeto de textura áspera con uno de la textura lisa y establece que son diferentes.

Al concluir, con este proyecto de investigación, como equipo investigador, confirmamos que los niños en edad de Kínder, son capaces de adquirir, la estructuración e incorporación de las nociones de objetos, espacio, tiempo y número a través de estimulación temprana. Además, se obtuvieron buenos resultados, porque al final del proceso evaluamos a los niños al pedirles que expresen lo que recordaron de todo el proyecto. De esta forma los estudiantes iniciaron expresándose de cada una de las actividades y recordando hasta el nombre que llevaba cada una de ellas.

Referencias bibliográficas

- Alegre, J. R. (2002). Desarrollo del razonamiento lógico-matemático.
- Armas, Z. Jara, A. Perez, N. Rodriguez R. Soto. (2002). Matemática Divertida en el aula Infantil. México: Santillana.
- Bustamante, S. (2015). Desarrollo Lógico-Matemático. Quito- Ecuador.
- Castellana, T. (1988). Iniciación de la matemática, materiales y recursos didácticos. Madrid, España: Santillana.
- Chamorro, C. (2005). Didáctica de las Matemáticas para la Educación Infantil. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Del Rocío, M. (2009). Aplicación Prácticas de las Matemáticas en la Educación Infantil. Magala: Granada.
- Gibson, O. (1990). El Aprendizaje de las Matemáticas. Labor.M.E.C.
- Kamii C. y Col. (1981). La Teoría de Piaget y la Educación Preescolar. Madrid: Visor.
- Latorre, A. (2007). La investigación acción. Barcelona: Graó.
- Minerd. (2013). Diseño curricular Nivel Inicial. Santo Domingo.

El método multisensorial como estrategia para la enseñanza de las matemáticas

Franchely Sierra

Luis Daniel Sea Sosa

Luis Enrique Polanco Acosta

Objetivos y preguntas de investigación

General: "Utilizar la estrategia multisensorial en la enseñanza de las matemáticas".

Específicos:

- Presentar a la comunidad educativa nuestro plan de mejora.
- Realizar actividades que despierte la motivación y atención de los estudiantes en las clases de matemáticas. Ø Utilizar los sentidos en diversas actividades para favorecer el desarrollo de las competencias específicas del área de matemática.
- Realizar actividades que les permitan manipular, experimentar y expresar resultados.
- Realizar juegos de razonamiento lógico que favorezcan el pensamiento lógico concreto.
- Evaluar el plan de mejora a través de diversas estrategias.

Preguntas de investigación ¿Cómo podemos llevar una secuencia didáctica de actividades que involucren los sentidos? ¿Cuáles actividades serían las más idóneas para trabajar las matemáticas? ¿Cuáles estrategias serían pertinentes para trabajar la disciplina? ¿Qué elementos son importantes para el manejo del tiempo en las actividades?

Resumen marco teórico

Según Ros R. (2017), plantea que nos ponemos en comunicación con el mundo a través de los sentidos, de igual forma dice que el cerebro del niño se va desarrollando poco a poco a lo largo de los primeros años. Morín A. (2014), este autor nos dice que la enseñanza multisensorial no está solo limitada a leer y escuchar. El Diseño curricular del nivel primario, segundo ciclo, plantea una serie de estrategias que juegan un papel fundamental en la enseñanza del método sensorial. Estas estrategias propician un escenario para el desarrollo de las competencias.

La teoría de Piaget expone que el pensamiento lógico-matemático surge de abstracción reflexiva, es decir, es un pensamiento que se construye en la mente del niño partiendo de lo más simple hasta lo más complejo. Fernández J. y Bosco (2000), el método multisensorial se desarrolla en una secuencia de aprendizaje, la cual nos obliga a enseñar y discutir acciones, que lleven al alumno a entender los contenidos de aprendizaje planteados a través de los procesos de autoaprendizaje y responsabilidad compartida. Por lo tanto, debe estar enfocada a través del ensayo error. Ramírez, M. (2015), particularmente en Educación Infantil, los estudiantes construirán el conocimiento matemático tocando y manipulando recursos y materiales que les permitirán comprender, construir y asimilar conocimientos propios del pensamiento lógico-matemático mediante la acción concreta sobre objetos reales y la utilización de los sentidos. (Martínez y Sánchez, 2016, pág. 30 hasta 35).

En las diversas investigaciones realizadas por Piaget, Sarlé, Kamie, Bandet y otros vinculando el juego y las matemáticas concluyen; que el juego es uno de los mejores vehículos que los niños tienen para explorar y dominar su entorno, estos pueden proporcionar una vía interesante y significativa para aprender. (Avarada paucar, 2012, Pag. 3)

Método

Descripción de la investigación-acción. La metodología seleccionada para nuestro estudio fue la investigación-acción, que pertenece a la tradición sociocrítica de la investigación educativa, es cualitativa y es definida por Eliot (1993), citado por Latorre (2007) como "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma". Se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes de sus problemas prácticos. Lomax (1990), define la investigación-acción como "una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora" (p.24). La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinaria.

Importancia de la investigación-acción. La importancia que tiene la investigación-acción en un proyecto investigativo es que tiene como propósito principal mejorar y comprender la situación en la que tiene lugar la práctica a partir del aprendizaje y las consecuencias y los cambios. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos.

Modelo de investigación-acción seleccionado. Para la realización de esta investigación hemos asumido el modelo de Kemmis que organiza el proceso sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Aquí la investigación-acción está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Este modelo representa una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos.

Resultados

De mejora o innovación para las personas implicadas y para la institución. Con la implementación del método multisensorial en matemática, se alcanzó un mayor grado de comprensión en dichos contenidos. A nosotros como equipo investigador nos dio la oportunidad de corregir y fortalecer nuestra práctica docente, por lo que nos ha permitido ser docentes más activos e innovadores. Al utilizar los sentidos en diversas actividades nos permitió asimilar e implementar con mayor destreza y habilidades las estrategias que propone el currículo de una forma más dinámica y creativa.

En cuanto a los alumnos podemos decir, que las estrategias y actividades utilizadas fueron beneficiosas para los alumnos, ya que, les brindaron la oportunidad de poder aprender y asimilar los contenidos trabajados de forma cotidiana y natural. También podemos destacar que con estas estrategias innovadoras y retadoras pudimos atraer la atención de los niños y que pudieran adquirir los conocimientos. Al implementar nuestro proyecto en la institución permitió cambios pertinentes al innovar en los contenidos curriculares permitiendo así, una mejora de las prácticas ayudando así al avance de proyecto de centros con la inserción de recursos reciclados en algunas de nuestras prácticas.

Valoración de la experiencia y su impacto sobre las prácticas. De las experiencias vividas con los alumnos, podemos decir que este fue un proceso constructivo, ya que a través de este pudimos conocer y mejorar la realidad del aula, por tanto, en esta experiencia pudimos reforzar nuestras debilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cabe señalar que cada una de las actividades que implementábamos en la práctica nos facilitaba la integración y el dinamismo a la hora de impartir las clases de matemáticas. Más adelante nos dimos cuenta que los es-

tudiantes tienen un estilo y ritmo único de aprendizaje, por tanto, esto nos retaba cada día más a hacer actividades retadoras que incluyeran a la mayor parte de los sentidos. Lo que antes era un enemigo mortal para nosotros es decir "la indisciplina" aprendimos a controlarla un poco más utilizando las debidas estrategias.

Como equipo investigador podemos decir, que cada una de estas experiencias nos permitió reforzar nuestras debilidades y enriqueció nuestras habilidades a la hora de impartir una clase, con estrategias innovadoras y retadoras. De esta manera es relevante decir que cada una de nuestras intervenciones fueron de gran beneficio y gran ayuda, ya que estas nos permitieron adentrarnos en la realidad educativa antes de ejercerla como profesión. Además, estas experiencias nos han permitido mejorar el manejo del tiempo al realizar las intervenciones, poder llevar una secuencia didáctica en las actividades a realizar en la clase y mantener la disciplina en cada uno de los momentos de la clase permitiendo así, un mejor manejo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Valoración de los integrantes del equipo investigador. Al realizar este proyecto pudimos cultivar principios éticos y morales, destacando así la vocación y el amor por nuestra profesión docente por lo que esta nos permitió ver lo que éramos antes y lo que somos ahora, luego de terminar nuestro plan de mejora y poder evidenciar los objetivos planteados y logrados, por lo que damos gracias a todos los que pudieron influir en este proyecto, por lo que nos ha permitido adquirir los conocimientos y herramientas necesarias para nuestro accionar docente del mañana.

Gracias a cada una de las intervenciones, nosotros hicimos posible el cumplimiento de nuestro objetivo general y tema de investigación, mientras que en todo el proceso en algunas ocasiones tuvimos algunas dificultades al realizar algunas actividades, al final las enfrentamos y obtuvimos buenos resultados.

Conclusiones

Fingermann H. (2015), el valor que tienen los sentidos en el aprendizaje es innegable, ya que son la ventana a nuestro entorno. Es decir, que saborear, oler, tocar, escuchar y ver lo que se quiere aprender forma parte de un aprendizaje vivenciado y esas experiencias que obtienen los niños no se olvidan. Siendo estas, parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participaron de forma activa y creativa. MINERD, (2017),

el Diseño curricular del nivel primario, segundo ciclo plantea una serie de estrategias que juegan un papel fundamental en la enseñanza del método sensorial.

En cuanto a la implementación del método multisensorial, podemos decir que las estrategias y actividades utilizadas fueron beneficiosas para los alumnos, ya que, les brindaron la oportunidad de poder aprender y asimilar los contenidos trabajados de forma cotidiana y natural. Además, es importante destacar la importancia del método multisensorial por lo que este puede ser utilizado en cualquiera de las áreas del conocimiento. Sabiendo que este puede beneficiar a todas las personas inclusive a los estudiantes con alguna discapacidad intelectual, es muy importante mencionar que en la ejecución de este proyecto descubrimos que los sentidos siempre estarán involucrados en nuestras actividades y por esa razón es indispensable la enseñanza a través de ellos de manera, que podemos contribuir con la educación y la inclusión de la diversidad y diferentes estilos de aprendizajes en las escuelas.

En conclusión, pudimos determinar que al utilizar el método multisensorial se pueden desarrollar las competencias específicas del área de matemáticas, se despierta la motivación y atención de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pueden manipular y expresar resultados, permitiéndole desarrollar su pensamiento lógico-matemático y sobre todo con la buena utilización de este método, los niños pueden aprender matemáticas.

Referencias Bibliográficas

- Amanda Morín. (2014). Aprendizaje multisensorial: Lo que usted necesita saber. (2014-2017), de UNDERSTOOD.ORG Sitio web: <https://www.understood.org/es-mx/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/multisensory-instruction-what-you-need-to-know>
- Blanca Arteaga Martínez y Jesús Macías Sánchez. (Abril 2016). El aprendizaje se apoya en la acción, La adquisición de conocimientos, Características del pensamiento lógico-matemático. En Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil (30 hasta 35). Impreso en España: Universidad Internacional de La Rioja, S. A.
- DANIEL ALEJANDRO Y PALOMINO CISNEROS. (2017). Etapas de aprendizaje del niño. 05 de febrero del 2017, de CENTRO CULTURAL UNIVERSITARIO Sitio web: www.ccu.mx/virtual/claroline/work/user_work.php?cmd...authld.
- Daniel Muñoz Rivera. (Noviembre de 2008). El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje. 2008, de efdeportes Sitio web: <http://www.efdeportes.com/efd126/el-juego-en-el-area-de-educacion-fisica.htm>
- Graciela de los Ángeles García Alarcón. (2017). Impacto de estrategias didácticas multisensoriales para estimular el desarrollo de habilidades intelectuales de alumnos preescolares con discapacidad intelectual. 2018, de EDUCREA Sitio web: <https://educrea.cl/impacto-de-estrategias-didacticas-multisensoriales-para-estimular-el-desarrollo-de-habilidades-intelectuales-de-alumnos-preescolares-con-discapacidad-intelectual/>.
- Hilda Fingermann. (2015). Los sentidos y el aprendizaje. 6 de febrero de 2015, de Guía de educación Sitio web: <https://educacion.laguia2000.com/aprendizaje/los-sentidos-y-el-aprendizaje>
- José Antonio Fernández Bravo y Bosco. (2000). las metodologías para el desarrollo del pensamiento lógico matemático. Diciembre 2000, de Congreso Mundial de Lecto-escritura Sitio web: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d140.pdf>
- José Aurelio Pina Romero. (2014). Seis Etapas de la Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas Según Zoltan P. Dienes. 15/12/2014, de página de educación Sitio web: <http://www.pinae.es/seis-etapas-de-la-ensenanza-aprendizaje-de-las-matematicas-segun-zoltan-p-dienes/>
- MINERD. (2017). Estrategias para el desarrollo de competencias. En COMPONENTES DEL DISEÑO CURRICULAR (9). Sto Dgo, este: 01. Ricardo Ros. (2017). Aprendizaje multisensorial. 22 de octubre 2017, de Pnlnet.com Sitio web: <http://www.pnlnet.com/aprendizaje-multisensorial/>

Recursos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas

Ana Mirelina Vallejo Cruz
Kevin Xavier Castro Felix
Rosa Maria Mireles Nova

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo General: Desarrollar un plan de acción que facilite el manejo de los recursos didácticos con el fin de lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo de las matemáticas.

Objetivos Específicos: · Presentar a la comunidad educativa nuestro proyecto de investigación. · Favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos mediante el uso de los recursos didácticos coherente con el contenido del grado. · Usar recursos y materiales didácticos que estimulen la imaginación a través de actividades motivadoras. · Implementar actividades con recursos del medio que les ayuden al desarrollo del pensamiento crítico y creativo. · Usar juegos que permitan entender situaciones problemáticas y buscar soluciones variadas. · Implementar estrategias que permitan al estudiante aprender de lo concreto a lo abstracto. · Elaborar recursos didácticos que promuevan el ingenio, la creatividad e imaginación. · Evaluar el plan de mejora mediante una olimpiada de juegos.

Preguntas de Investigación: ¿Cuáles características deben poseer los recursos didácticos a emplear para la enseñanza de las matemáticas? ¿Cuáles recursos utilizar para motivar a los niños? ¿Cómo diseñar actividades que ayuden a desarrollar las habilidades y competencias matemáticas de los niños?

Resumen marco teórico

Los recursos de aprendizaje favorecen el desarrollo de competencias, ayudan a organizar el conocimiento, facilitan el proceso de investigación, promueven el auto aprendizaje, estimulan la imaginación y dan soporte al desarrollo de procesos educativos dinámicos y participativos. Conociendo que el pensamiento de los niños y niñas de la Educación Primaria se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, MINERD (2016). Corrales M. (2002), plantea que los recursos didácticos son instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y, por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje. En ese mismo or-

den, Gartner S. (2005), destaca algunos materiales didácticos que ayudan de forma directa al aprendizaje de los niños, en sus diferentes grados y temas. Algunos de estos son: puzzle, bloques multibase, bloques lógicos, torre de hanói, bingo de sumas, entre otros.

Por otro lado, Vicens V. (1998), afirma que los niños aprenden utilizando recursos en diferentes niveles; en el primer nivel el niño aprende mediante actividades de lápiz y papel, ya que pueden despertar su creatividad y hacer cosas nuevas y en el segundo nivel el niño adquiere progresividad en el aprendizaje.

Sin embargo, el tipo de actividades propias para este debe involucrar, recursos manipulativos, materiales concretos, juegos de contenidos matemáticos, entre otros. Cofre A. (1997), señala que la matemática tiene una forma de como aprenderla, es ahí donde entra en funcionamiento el razonamiento lógico-matemático. Este indica que el niño aprende, manipulando, experimentando y descubriendo.

Es bueno destacar que la neurociencia demuestra que el elemento esencial en el aprendizaje es la emoción. En efecto, Mora F. (2013), dice que el cerebro emocionado es el que aprende, ya que con la activación del sistema límbico y de la amígdala permite que se consoliden los recuerdos de manera más eficiente.

Método

Para Lomax (1990), la investigación-acción es una intervención de la práctica profesional con la finalidad de ocasionar una mejora. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada. Así mismo Bartolomé afirma que la investigación acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, que lleva a cabo un equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo. Para realizar esta investigación nos hemos basado en el modelo de Kemmis. Este organiza el proceso sobre dos ejes: el primero estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y el segundo organizativo, constituido por la planificación y la observación. En este modelo, la investigación-acción está estrechamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, así como también con la práctica social. En este proceso se encuentran integradas 4 fases que son: planificación, acción, observación y reflexión.

Cada una de las fases implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral auto reflexiva de conocimiento y acción. La elección de este modelo ha sido de un manejo útil y efectivo para el uso de las informaciones y el manejo del tiempo y de esa manera tener una organización más definida y delimitada. Por ello nos enfocamos en la importancia que tiene este modelo para recolección de todos los elementos que tenemos que utilizar para el cambio y mejora de las prácticas. Entonces hemos tomado todas las pautas de evaluación para orientarla a una mejora profesional, ya que la investigación-acción exige de una evaluación constante en el proceso a la retroalimentación.

Resultados

Conocer una gran variedad de recursos didácticos variados es importante para el aprendizaje de los estudiantes. Tener un mejor manejo del tiempo, tomando en cuenta que, del buen manejo de este, dependerá el desarrollo de la clase. Diseñar actividades propias al contenido y al grado de los estudiantes. Manejar la disciplina de los/as estudiantes. Utilizar diversas estrategias para trabajar en el aula. Elaborar recursos con los estudiantes, de manera que ellos mismos pongan en práctica sus aprendizajes. Conocer técnicas que nos ayuden a mantener a los estudiantes atentos a la clase. Elaborar actividades que involucren juegos tradicionales y convencionales.

Las actividades bien diseñadas desarrollan en los estudiantes las habilidades y competencias matemáticas. Los recursos como: los bloques lógicos, bloques multibase etc. permiten a los niños obtener aprendizajes significativos. El entorno es parte esencial para el desarrollo de una clase, ya que existe un sin fin de recursos que no tenemos en el aula pero que sí podemos utilizar en el entorno, como, por ejemplo, palitos de paletas, piedras, hojas de los árboles, etc. Los recursos didácticos facilitaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando a estimular en los niños el pensamiento lógico, crítico y creativo.

Mediante la elaboración de recursos innovadores se obtienen mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos. Las actividades realizadas de inicio ayudaron a los niños a tener ideas más claras sobre el contenido a trabajar. El estudiante aprende a través de la interacción con los objetos, es decir aprende de lo concreto a lo abstracto. Toda acción debe llevar un orden lógico, es decir un inicio, desarrollo y cierre, de manera que el estudiante pueda comprender todo el proceso.

Conclusiones

En el transcurso de este proceso investigativo, evidenciamos lo importante que es integrar los recursos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, ya que los aprendizajes obtenidos por los estudiantes son más significativos. Cabe destacar que, para obtener un aprendizaje en los alumnos, primero debemos reflexionar sobre nuestra propia práctica, teniendo en cuenta que al implementar materiales y recursos diversos se eleva el interés y el entusiasmo en los estudiantes por aprender.

Por otro lado, destacamos algunos aspectos evidenciados durante el proceso. Los recursos didácticos se caracterizan por ayudar tanto al docente como al alumno, además mantienen a los estudiantes motivados. Los recursos didácticos facilitaron el proceso de enseñanza aprendizaje, ayudando a estimular en los niños el pensamiento lógico, crítico y creativo. Las actividades bien diseñadas desarrollan en los niños las habilidades y competencias matemáticas, al igual que los recursos como los bloques lógicos, bloques de patrones etc. permiten a los niños obtener aprendizajes significativos. Los recursos de aprendizaje favorecen el desarrollo de competencias, ayudan a organizar el conocimiento, facilitan el proceso de investigación, promueven el auto aprendizaje y estimulan la imaginación. MINERD (2016).

Por medio de esta investigación pudimos constatar cómo los niños ven y aprenden las matemáticas. Según Blaker B. (2011), aprender matemáticas no consiste sólo en memorizar una serie de destrezas, sino en tener ideas, comprender conceptos para saber en qué ocasiones y con qué problemas se utilizan y cada uno de estos aspectos que vimos presente durante el proyecto. En definitiva, cuando los docentes se enfocan en utilizar los recursos didácticos adecuados los estudiantes cambian su comportamiento y sus aprendizajes son más significativos.

Referencias bibliográficas

- Corrales, M. (2002) Diseño de medio y recursos didácticos. España: Innova
- DIENES, Z.P.: Las seis etapas del aprendizaje en matemáticas. Ediciones Teide. Barcelona. 1997.
- Gonzales T. (2014). Materiales y recursos didácticos en el aula de matemáticas. Navarra: Teide.
- Goñi, J. M. (2008). 3 2 - 2 ideas clave. El desarrollo de la competencia matemática. Barcelona, España: Graó.
- Latorre, A. (2007). Investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. España: Ediciones Graó de IRIF, S.L.
- MINERD. (2016). Diseño curricular dominicano. Santo Domingo D.N. Editorial.
- Mora F. (2013). La neurociencia demuestra que el elemento esencial en el aprendizaje es la emoción. 2014, de Biodescodificación y Técnicas de Música Resonante Sitio web: <https://biotmr.com/2014/04/15/la-neurociencia-demuestra-que-el-elemento-esencial-en-el-aprendizaje-es-la-emocion/>
- Ogalde C, Isabel; Bardavid N, Esther (1997) Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia. México: Trillas
- Piaget, j., e Inhelder, B. (1995). Psicología del niño. Madrid: Morata
- Vicens, V. (1998). Guía de recursos didácticos. España: Andrés Bello.

Desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de la Carrera de Publicidad de la Universidad APEC-UNAPEC

Alfredo Fernández Dotel

Objetivos y preguntas de investigación

Diagnosticar las competencias investigativas en los estudiantes de la Carrera de Publicidad de la Universidad APEC. - Establecer las principales características de la enseñanza basada por competencias en la carrera de Publicidad. - Desarrollar una tarea en aula como ejercicio auto-evaluativo relativo al desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes. - Establecer recomendaciones y estrategias necesarias para el desarrollo de las competencias investigativas.

Resumen marco teórico

La Universidad APEC, que tiene como función sustantiva la docencia, la extensión y la investigación como parte de ese sistema, se propuso en el 2012, reorganizar la estructura y su funcionamiento con el objetivo de fomentar la investigación y la innovación a través de un nuevo liderazgo y mejora de los procesos de gestión (2015). En un estudio realizado por Morales (2016) sobre la Gestión y el Desarrollo práctico de la investigación y la innovación en la universidad, algunos resultados obtenidos de grupos focales de estudiantes de las Carreras de Publicidad y Mercadeo con respecto a la formación de competencias investigativas, señalan que existe una gran desmotivación en las asignaturas de metodología de investigación y su práctica educativa al no ver la relación entre el aprendizaje de la metodología y los conocimientos específicos de su área o carrera y no toman en cuenta a los estudiantes para investigación. A esto último, hay que agregar que (Fernandez, 2017) en un trabajo de investigación-acción en el aula indica que, a partir de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos en trabajos finales asignados a los estudiantes, se convierten en proyectos de investigación y en el que estos se involucran en un proceso de investigación buscando desarrollar competencias investigativas.

La formación de competencias investigativas de acuerdo a Febles (2017), es un proceso intencional que la universidad debe estructurar en todos los niveles, para contribuir al desarrollo técnico y científico de un país, sobre la base de la actividad de investigadores, grupos e instituciones. En tanto, Balbo (s.f.), asevera que la formación

en competencias investigativas es un nuevo reto que se le asigna a las universidades, producto de los cambios que se han dado en el contexto social en el cual desempeñan sus funciones los futuros egresados.

Método

En términos metodológicos, la metodología empleada fue el Enfoque mixto: Cualitativo y cuantitativo que de acuerdo a (Sampieri, 2016), 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 y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Las ventajas que aporta el método seleccionado es que, al ser un enfoque mixto, permite al investigador utilizar de manera integrada las herramientas tanto cuantitativa como cualitativa o como bien señala Sampieri (ob. cit.), que el enfoque mixto ofrece varias ventajas para ser utilizado como lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno y que nuestra percepción de éste resulta más integral, completa y holística.

Los instrumentos de recolección de datos de acuerdo al enfoque mixto y bajo el enfoque cualitativo, fueron los métodos participativos como parte de la investigación-acción que posibilitaron diagnosticar las competencias investigativas. En una primera etapa, se utilizaron herramientas como las entrevistas a profundidad y grupos focales con estudiantes de la carrera. Así mismo, se desarrollaron metodologías que permitían mediante rubricas elaboradas evaluar y dar seguimiento de los aprendizajes, de las cuales se deben derivar aquellas recomendaciones y estrategias necesarias para implementar un plan para el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de la carrera de publicidad.

Con el enfoque cuantitativo se busca recoger los datos, analizar e interpretar los datos y discusión de resultados, mediante el uso del cuestionario como instrumento de recolección. En una segunda etapa se formula un plan para el desarrollo de las competencias investigativas como resultado del levantamiento de las informaciones que forma parte del diagnóstico.

Resultados

De los cinco docentes de la Carrera de Publicidad al que se les entregó el cuestionario auto administrado y aunque asumieron el compromiso de responder, solo una docente que imparte la asignatura de Publicidad II, devolvió debidamente completo su cuestionario. Esto muestra cierta resistencia cuando se trata de evaluarse así mismo en aspectos tales como búsqueda de información, dominio tecnológico, dominio metodológico, dominio de la comunicación de resultados y metodología de enseñanza en el aula. En la búsqueda de información relevante en libros y revistas académicas, así como buscar en base electrónica de datos, la docente encuestada expresó tener un alto dominio, mientras que tiene un buen dominio en la búsqueda de información relevante en revistas electrónicas, elaboración de fichas documentales y empleo de sistemas de referencias de fuentes consultadas. La persona encuestada dijo tener un alto dominio tecnológico en el manejo de Word, Excel, PPT, Internet y bases de datos especializados para la investigación. Mientras que es alto en el dominio metodológico que incluye el planteamiento del problema y la definición de la pregunta de investigación. Igualmente, tiene un alto dominio en la redacción de objetivos de la investigación, diseño de investigación, delimitación de la población, selección de la muestra, técnica de recolección de información y construcción del instrumento. En cuanto a la comunicación de resultados, la docente dijo tener un alto dominio en presentar conclusiones derivadas de los resultados, redactar el reporte de investigación con una adecuada claridad y un buen dominio en la redacción de artículos de investigación para su publicación, presentar informe en forma clara y precisa entre otros indicadores.

En la metodología de enseñanza en el aula, expresó tener un alto dominio en el desarrollo de competencias investigativas en el alumno y asignación de tareas de elaboración de proyectos de investigación, mientras que su participación en planes de formación docente sobre temas de investigación es buena. Por otro lado, de los 77 estudiantes encuestados, el 41.5% (Bueno) dijo saber delimitar un tema de investigación siendo equiparable este porcentaje con el 40.5% (entre las categorías de respuestas no desarrollado, insatisfactorio, hasta mínimo necesario) lo cual es una brecha que habría que superar (Ver Tabla 1). Igualmente sucede en cuanto a

elaborar proyectos de investigación desde la asignatura donde un 36 % consideró como bueno y un 40.5% sumado en el rango que va desde no desarrollado, insatisfactorio y mínimo necesario. Vale destacar que un 23.5% respondió como alto (Ver Tabla 4). En cuanto a elaborar fichas documentales, en el rango de las categorías que van desde no desarrollado, insatisfactorio, hasta mínimo necesario correspondió a un 51%, mientras que el 36.3% respondió como bueno y un 13% como alto lo que indica que, aun así, no supera al porcentaje indicado anteriormente, reflejando una brecha significativa que habría que superar (Ver Tabla 7).

En la búsqueda de información relevante en libros y revistas académicas, cerca del 30% respondió como bueno, en tanto un 61% contestó en el rango desde no desarrollado, insatisfactorio hasta mínimo necesario. Igualmente, la valoración obtenida como bueno (32.5%) en cuanto a analizar e interpretar tablas y gráficos queda por debajo del 52% que respondió en las categorías que van desde no desarrollado, insatisfactorio hasta mínimo necesario, aun sumando el 16% que expresó como alto. Un aspecto importante valorado está referido a delimitar un problema de investigación y en el que los estudiantes encuestados expresaron saber delimitar el problema con un 41.5% (Bueno), sin embargo, desde el rango de no desarrollado, insatisfactorio y mínimo necesario alcanzó el 43.2% superando la anterior respuesta de bueno (Ver Tablas 8 y 10).

Conclusiones

Los docentes que imparten las asignaturas de publicidad muestran cierta resistencia al momento de autoevaluarse cuando se trata de evaluar sus competencias investigativas en aspectos tales como búsqueda de información, dominio tecnológico, dominio metodológico, dominio de la comunicación de resultados y metodología de enseñanza en el aula. Entre los estudiantes encuestados, existen limitaciones al momento de delimitar un tema de investigación. Igualmente sucede en cuanto a elaborar proyectos de investigación desde la asignatura. Igualmente, para elaborar fichas documentales, búsqueda de información relevante en libros y revistas académicas, a analizar e interpretar tablas y gráficos, así como delimitar el problema.

Referencias bibliográficas

- Balbo, J. (s/f). "Formación en competencias investigativas. Un nuevo reto de las universidades" Recuperado en: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias/Balbo__josefina.pdf
- Estrada, O. (2014). "Sistematización teórica sobre la competencia investigativa" Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal). EISSN: 14094258 Vol. 18(2) MAYO-AGOSTO, 2014: 177-194. Recuperado en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a09v18n2.pdf>
- Febles, J. (2017). "La formación de competencias investigativas desde el posgrado académico" Revista UCE Ciencia. Revista de posgrado. Vol. 5(2), Universidad Central del Este; San Pedro de Macorís, República Dominicana. Recuperado en <http://www.eumed.net/rev/ced/24/vhs.htm>
- Fernández, A. (2015). Diseño en el aula de una campaña institucional aplicada al Aprendizaje Basado en Proyectos en la asignatura Publicidad II (ART-162): Relevancia para la formación de competencias y habilidades de negocios en Marketing y Comunicación. Segunda Jornada Científica Universidad-Empresa-Desarrollo2015. Santo Domingo: Universidad APEC-UNAPEC.
- Sampieri, H., Fernández, C. y Baptista, L. (2016). Metodología de la Investigación (6ta edición). Editora McGraw-Hill. Extraído en: <https://metodologiaecs.wordpress.com/2016/01/31/libro-metodologia-de-la-investigacion-6ta-edicion-sampieri-pdf/>
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2014). Formación y desarrollo de competencias en la educación superior cubana. Revista Humanidades Médicas vol.14 no.1 versión On-line ISSN 1727-8120. Ciudad de Camagüey, Cuba. Extraído en fecha 20 de octubre. En http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000100010
- Morales, G. (2016). Estudio Diagnóstico y prospectivo sobre la gestión y el desarrollo práctico de la investigación y la innovación en UNAPEC. Vínculos con los sectores productivos y de servicio [Documento inédito]. Santo Domingo: Universidad APEC.UNAPEC. POL-VC-0213. Modelo Educativo y Académico de Universidad APEC. Santo Domingo. 2015. Extraído de: <https://docentes.unapec.edu.do/documentos/institucionales/POL-VC-0213%20Modelo%20Educativo%20y%20Academico%20de%20la%20Universidad%20APEC.pdf>
- Zamora, N. (2014). La formación investigativa de los estudiantes: Un problema aún por resolver. Escenarios, 12(2), 76-85. Extraído en fecha 18/10/17 de: https://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/escenarios/volumen-12-no-2/articulo06.pdf

PANEL 5: ESTRATEGIA DOCENTE E INNOVACIÓN

Conocimiento para la enseñanza de la resolución de problemas en matemáticas. Un enfoque curricular comparativo

César Abel Santil Glass

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo General - Caracterizar los elementos del Conocimiento Profesional para la Enseñanza de la Resolución de Problemas que están presentes en los currículos oficiales de Singapur, Estonia, Islandia, España, Perú y República Dominicana. Objetivo específico 1: Identificar los elementos referentes al Conocimiento Profesional para la Enseñanza de la Resolución de Problemas que figuran en los currículos oficiales de Singapur, Estonia, Islandia, España, Perú y República Dominicana.

Objetivo específico 2: Describir las diferencias y similitudes observadas al comparar los resultados obtenidos por los diferentes países en el análisis en base a los niveles de rendimiento en resolución de problemas matemáticos según el estudio PISA 2015. Pregunta de Investigación: ¿Cuáles elementos del Conocimiento Profesional para la Enseñanza de la Resolución de Problemas se encuentran plasmados en los currículos oficiales de secundaria de Singapur, Estonia, Islandia, España, Perú y República Dominicana?

Resumen marco teórico

Este estudio describe las características del Conocimiento Profesional para la Enseñanza de la Resolución de Problemas en Matemáticas presentes en los currículos de secundaria de Singapur, Estonia, Islandia, España, Perú y República Dominicana. Para ello se realizó un análisis de contenido de las directrices para la enseñanza de las matemáticas presentes en los documentos oficiales de dichos países. Se empleó como instrumento el modelo propuesto por Piñeiro et al. (2016) para identificar la presencia o ausencia de los aspectos del Conocimiento Profesional Docente relacionados a la enseñanza de resolución de problemas. Los resultados revelan que los elementos referentes al Conocimiento del Contenido son descritos ampliamente en los currículos estudiados, mientras que los aspectos relacionados con el Conocimiento Didáctico del Contenido y los Factores Afectivos y Creencias suelen figurar de forma reducida. Las conclusiones implican que

existe la oportunidad de efectuar reformas curriculares que fortalezcan los requerimientos para los profesores de matemáticas.

Método

A fin de efectuar el análisis de los currículos nacionales se opta por seguir una metodología de tipo cualitativo. Hemos decidido que el método empleado sea el análisis de contenido no interactivo. La población objeto de estudio consiste en todos los documentos oficiales curriculares que incluyan contenidos relacionados a la enseñanza de las matemáticas en secundaria. Para nuestro análisis ha sido escogido un grupo limitado de textos curriculares.

El proceso de selección sigue los siguientes parámetros:

- 1) Los currículos han de ser la normativa oficial a nivel nacional
- 2) Los currículos han de pertenecer a países que hayan participado en un estudio comparativo internacional reciente que evalúe la resolución de problemas en matemáticas
- 3) Los currículos han de pertenecer a países con diferentes niveles de desempeño en resolución de problemas.

El instrumento seleccionado para analizar la muestra es el Modelo del Conocimiento Profesional para la Enseñanza de la Resolución de Problemas (Piñeiro et al., 2016) que está basado en las categorías del modelo MPSKT (Chapman, 2015). Con dicho modelo se han categorizado las unidades de análisis extraídas de los documentos curriculares y las mismas han sido categorizadas para determinar la presencia o ausencia de los diferentes tipos de conocimiento profesional docente que figuran en cada uno de los currículos estudiados.

Resultados

Tras completar el análisis se puede constatar que existe gran heterogeneidad en la amplitud descriptiva de los contenidos relacionados con la enseñanza de resolución de problemas matemáticos entre los diferentes países analizados. Además, se observan grandes diferencias en la ponderación relativa que poseen los diversos aspectos del Conocimiento Profesional para la Enseñanza de la Resolución de Problemas en las mallas curriculares de los diferentes países.

Los resultados obtenidos sugieren que puede existir una relación entre el nivel de desempeño de un país en resolución de problemas con el conocimiento exigido a los profesores de matemáticas en conformidad con su propuesta curricular oficial.

Se observa que los currículos de los dos países con alto desempeño, a saber, Singapur y Estonia, poseen en promedio una mayor amplitud descriptiva de los conocimientos requeridos para enseñar resolución de problemas en comparación con los currículos de Perú y República Dominicana, los cuales pertenecen al tercio inferior de rendimiento.

Es de interés notar que el país de mayor rendimiento, Singapur, presenta contenidos en 12 de las subcategorías del modelo (la cantidad más alta entre todos los países analizados junto a España), mientras que en el currículo de República Dominicana (el país de menor rendimiento de la muestra) solo contiene elementos en 6 de las 18 subcategorías analizadas, el menor número entre los currículos estudiados. Adicionalmente, hay cuatro subcategorías en las que los dos países del tercio superior destacan en comparación con el resto. Estas subcategorías son: Estrategias personales, pensamiento de los estudiantes, evaluación y papel e implicación de las diferentes emociones. Tal podría ser el caso, que exista una correlación entre dichas facetas del Conocimiento Profesional para la Enseñanza de la Resolución de Problemas y un alto desempeño en matemáticas.

Una observación destacada ha sido que en tres de las subcategorías analizadas en ninguno de los currículos estudiados encontramos Unidades de Análisis que versen al respecto. Dichas subcategorías son: Dificultades de los estudiantes, Conductas de resolutores exitosos y Rol de profesor.

Se observa que todos los países poseen elementos del Conocimiento del Contenido. Sin embargo, los currículos de Islandia y Perú no contemplan los Factores Afectivos y Creencias y el currículo de República Dominicana no contiene ninguna Unidad de Análisis referente al Conocimiento Didáctico del Contenido.

En vista de lo anterior, únicamente los currículos de Singapur, Estonia y España contienen aspectos de todos los dominios del Conocimiento Profesional Docente para la Enseñanza de la Resolución de Problemas. Debemos recordar la necesidad de ejercer cautela al interpretar los resultados del estudio debido al reducido tamaño de la muestra. Los resultados presentados

son meramente orientativos y no pueden emplearse para efectuar inducciones con respecto a la relación entre los contenidos de los currículos oficiales y el desempeño académico de los estudiantes de cada país.

Conclusiones

Cada uno de los currículos oficiales estudiados contiene elementos del Conocimiento Profesional para la Enseñanza de la Resolución de Problemas. Los elementos encontrados se relacionan en mayor medida al Conocimiento del Contenido y en menor proporción al Conocimiento Didáctico del Contenido y a los Factores Afectivos y Creencias. Los siguientes aspectos del Conocimiento Profesional para la Enseñanza de la Resolución de Problemas no figuran en los currículos: dificultades de los estudiantes al resolver problemas, conductas de los resolutores exitosos y el rol del profesor en la gestión de los factores afectivos en el aula.

Los currículos de los países de alto desempeño en resolución de problemas matemáticos tienden a contener más aspectos del Conocimiento Profesional para la Enseñanza de la Resolución de Problemas que los currículos de los países de rendimiento inferior.

Existe gran semejanza en la presencia de elementos del Conocimiento del Contenido en todos los tercios de desempeño. Sin embargo, en el caso del Conocimiento Didáctico del Contenido y los Factores Afectivos y Creencias se observan más elementos en los currículos de los países pertenecientes al tercio superior de rendimiento.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, A., Carreño, E., Carrillo, J., Climent, N., Contreras, L., Escudero, D., Flores, E., Flores, P., Montes, M. y Rojas, N. (2013, septiembre). El conocimiento especializado del profesor de Matemáticas: MTSK. En CIBEM (Eds.), *Actas de las VII CIBEM* (pp. 5063-5069). Montevideo, Uruguay.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Ball, D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.
- Blanco, L., & Pino, J. (2015). ¿Qué entendemos por problema de matemáticas? En Blanco, L., Cárdenas, J., & Caballero, A. (Coords.), *La Resolución de Pro-*

blemas de Matemáticas en la formación Inicial de profesores de Primaria. (pp. 81-92). Cáceres, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Carl, I. M. (1989). Essential Mathematics for the Twenty-First Century. *The Education Digest*, 55(4), 40.

Carrillo, J., Climent, N., Contreras, L., & Muñoz-Catalán, M. (2013). Determining specialised knowledge for mathematics teaching. En B. Ubuz, C. HaseR, & M. Mariotti (Ed.), *Proceedings of the CERME 8* (págs. 2985-2994). Antalya, Turquía: ERME.

Casas, L., & Carvalho, J. (2015). Resolución de Problemas en Matemáticas y TIC. Propuestas actuales y perspectivas de futuro. En Blanco, L., Cárdenas, J., & Caballero, A. (Coords.), *La Resolución de Problemas de Matemáticas en la formación Inicial de profesores de Primaria*. (pp. 149-171). Cáceres, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Chapman, O. (2015). Mathematics teachers' knowledge for teaching problem solving. *LUMAT* (2013-2015 Issues), 3(1), 19-36.

Piñeiro, J. L., Castro, E. y Castro-Rodríguez, E. (2016). Conocimiento profesional para la enseñanza de la resolución de problemas en primaria: una perspectiva curricular. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 427-436). Málaga: SEIEM.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Actividades lúdicas para propiciar el aprendizaje de las matemáticas en los niños de 5to C

Yenny Ramírez Cabrera
Yocrysty Justino Flete
Nikaury Báez Santos

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general: Implementar actividades lúdicas para propiciar el aprendizaje de las matemáticas en los niños de 5to C. Objetivos específicos: 1. Crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el que los niños participen activamente y desarrollen sus capacidades. 2. Promover aprendizajes significativos en los estudiantes para potenciar sus habilidades.

Resumen marco teórico

Según el Fundamento del Currículo (2001), la matemática es una ciencia y disciplina que permite mejorar la calidad de vida de las personas y para ser trabajada de manera eficaz necesita la compañía de actividades que para el Diseño Curricular Dominicano (2016) son el conjunto de acciones organizadas pedagógicamente para desarrollar las competencias. Por otro lado, estas deben ser significativas para el niño, así que en el proceso de enseñanza aprendizaje suelen ir acompañadas de una parte lúdica, que según García y Llull (2009), este término hace referencia al ambiente de diversión creado por los sujetos para manifestar sus necesidades.

Cabe destacar que las actividades lúdicas son importantes dado que le permiten a quien aprende potenciar sus habilidades personales y competencias. Esta última se describe según el Diseño Curricular Dominicano (2016) como la capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos. Finalmente vale decir, que la actividad lúdica escogida por el equipo investigador fue el juego y este para Morrison (2005) que cita a Vygotsky funciona como un puente entre la realidad del niño y su futuro próximo.

Método

La metodología seleccionada por el equipo investigador para ejecutar el proyecto fue la investigación-acción. Esta tiene como finalidad mejorar la experiencia educativa, integrando los dos aspectos que son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la teo-

ría y la práctica. Este tipo de metodología nos ayuda a resolver situaciones problemáticas que afectan la comunidad educativa, generando cambios que contribuyan al mejoramiento de nuestra práctica docente. De igual forma, la investigación-acción nos da la posibilidad de potenciar nuestras habilidades de forma progresiva, pues este método nos permite planificar, ejecutar acciones, realizar observaciones y reflexionar sobre los resultados obtenidos en el proceso.

El equipo investigador asumió el modelo de Kemmis, que apoyado en el de Lewin elaboró el suyo con la finalidad de aplicarlo a la enseñanza y mejorarla. Este modelo se basa principalmente en la auto-crítica de las experiencias acumuladas, lo que permite al individuo cuestionar sus acciones, convirtiendo sus debilidades en fortalezas que enriquezcan el proceso de enseñanza aprendizaje. La población intervenida por el equipo investigador fue 5to C, donde participaron en el proceso 30 estudiantes, de los cuales 17 eran del sexo femenino y 13 del masculino, con edades comprendidas entre los 11 y 12 años.

Resultados

El lanzamiento de nuestro proyecto se organizó de manera sistemática con el objetivo de que los puntos a tratar se compartieran con un orden lógico, facilitando así la comprensión de quienes nos acompañaron en el proceso. En esta fase los niños se mostraron muy activos y los padres escuchaban con atención las informaciones. En cuanto a las intervenciones, al desarrollar la primera, los niños se mostraban inquietos, tanto así que tuvimos que llamarles la atención por la indisciplina y mal comportamiento durante el inicio de la clase. Esta situación fue mejorando con la primera actividad donde se mostraban interesados.

El cumplimiento de los objetivos se evidenció al finalizar el taller, donde los estudiantes acogieron de forma positiva el aprendizaje y desarrollaron de manera satisfactoria la última actividad que consistía en llenar unos ejercicios del tema trabajado en el aula. Para la segunda intervención, los alumnos estaban muy tranquilos, al momento de iniciar la primera actividad todos participaron y se mostraban contentos.

Como preámbulo de la clase el equipo investigador habló acerca de las actividades que serían llevadas a cabo, esto despertó la motivación en los estudiantes, su curiosidad y sobre todo ayudó a mantener el orden y la disciplina en el aula, puesto que todos querían ser partícipes de la actividad.

El siguiente taller fue considerado como uno de los mejores, pues involucraba la agilidad, destreza y sobre todo la competencia. Al iniciar la dinámica, algunos niños se quedaron sentados mostrando indiferencia por la actividad realizada, luego al ver como sus compañeros reían se integraron sin la necesidad de llamarles la atención. El aprendizaje obtenido fue demostrado con una actividad llamada “no dejes que nadie te quite el sombrero”. Durante la apertura de la quinta intervención los niños se encontraban en total tranquilidad, dado que la actividad de inicio no incluía mucho movimiento. Esta situación cambió al momento de presentar la acción de desarrollo donde debían interactuar y realizar una actividad lúdica que tenía como base fundamental la simulación.

Al iniciar el sexto taller los recursos tecnológicos implementados lograron la atención sostenida de los niños, puesto que no estaban acostumbrados a utilizar la tecnología en sus clases. Durante el próximo taller los niños se mostraron motivados y la participación fue muy activa, dado que la clase se introdujo destacando la importancia del contenido a trabajar y presentando situaciones de la vida cotidiana que podían ser simplificadas si teníamos conocimiento sobre el tema. Al iniciar el siguiente taller, los niños se mostraron muy serenos, debido a que la actividad de apertura incluía acertijos matemáticos que los pusieron a pensar y ameritaban concentración para su resolución.

Durante el desarrollo de la clase, los niños mantuvieron esta actitud, dado que el tema fue trabajado a través de la deducción y básicamente la maestra les presentaba algunos ejemplos del tema a tratar y ellos construían su propio concepto. Con la novena intervención los chicos se mostraron confundidos dado que no poseían los conocimientos previos necesarios para manejar el tema de forma adecuada. Al ver la situación el equipo investigador intervino tranquilizándolos, diciéndoles que no se preocupen que para eso estábamos ahí y que nadie nace teniendo conocimiento de todo, sino que se construye en el camino.

El cierre de nuestro taller llevó por nombre “Muro aprendizaje”. La actividad titulada “Dale like y comenta” tuvo gran acogida entre la población intervenida, dado que el equipo investigador decidió representar un muro de Facebook donde los niños expresaron su nivel de agrado hacia cada taller, comentaron el motivo por el que les gustó y los aprendizajes que adquirieron con él.

Conclusiones

Como equipo investigador, al momento de implementar nuestras acciones, observamos que teníamos debilidades que desfavorecían el proceso de enseñanza aprendizaje, por ende, decidimos plantearnos propósitos específicos que en un lapso previamente establecido pudieran mejorar nuestra práctica. A partir de los resultados obtenidos con nuestras intervenciones pudimos constatar el cumplimiento de estos objetivos.

Conseguimos ambientar el salón de clases tomando en consideración elementos como la iluminación, el espacio disponible, la organización de los estudiantes y la ubicación de los recursos didácticos. Recurrimos a actividades que parten de la lúdica, dado que como establece Montañés (2003), “Las actividades que se realicen en el aula han de ser significativas y motivacionales, es decir, tienen que estar en relación con las necesidades, deseos, motivos, centros de interés y capacidades del niño”. En ese sentido, cabe destacar que las actividades implementadas dieron paso al desarrollo de las competencias en los estudiantes y promovieron un aprendizaje significativo en los mismos, permitiéndoles expresarse de forma libre e integrarse con facilidad.

Por otro lado, adquirimos conocimientos que no estaban contemplados en nuestras intervenciones, pero que serán de provecho para nuestra futura labor docente. Uno de estos es la incidencia del trabajo colaborativo en el aula, puesto que permite tener mayor manejo del tiempo aprovechando las fortalezas de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y también está la importancia de la innovación cuando se busca despertar la curiosidad en quien aprende.

Referencias bibliográficas

- Alsina, A. (2014). Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdicos-Manipulativos. Madrid: Narcea. Pag. 12
- Bernabéu, N. y Goldstein, A. (2009). Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica. España: Narcea. Pag.49
- Gamboa, M., Del Rosario, V. & Garcia, Y. (2017). Diseño de Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje. Costa Rica: UNAD. Pag.54

- García, A. y Llull, J. (2009). El juego infantil y su metodología. Madrid: Editex. Pag.17-50. - Hernández, M. (2002). La construcción del lenguaje matemático. España: Graó. Pag. 39.
- Jiménez, C. (2005). La inteligencia lúdica. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Pag. 18.
- Latorre, A. (2007). La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa (4ta edición). España: Graó.
- MINERD. (2016). Bases de la revisión y actualización curricular. Santo Domingo, R.D. Págs. 63, 71, 78, 83, 88, 93, 99.
- MINERD. (2016). Diseño Curricular nivel primario (4to, 5to, 6to -Segundo Ciclo-), SEE, Santo Domingo, R.D. Págs.: 28, 30, 40, 47.
- MINERD. (2001). Fundamentos del Curriculum Tomo II, SEE, Santo Domingo, R.D. Pag: 28, 29.

Estrategias que ejercitan el buen uso de la voz en el proceso áulico, para el beneficio del maestro y alumnos de 3° grado

Luisa Vaneza Rodríguez García
Vivian Yeritza Reyes Marte

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo General:

desarrollar la correcta modulación de la voz utilizando estrategias que nos permitan proyectar el sonido de manera agradable.

Objetivos específicos:

- 1) Fortalecer el manejo adecuado de la entonación de la voz para la escucha de los estudiantes.
- 2) Promover estrategias de concentración en la planificación para el uso adecuado de la voz.
- 3) Usar racionalmente la voz a través del plan de acción con actividades y dinámicas efectivas.

Preguntas de investigación:

¿Qué pasa con la modulación y entonación de la voz, que los niños no escuchan? ¿Cuáles estrategias se pueden poner en práctica para lograr un uso adecuado de la voz en el aula? ¿Cómo la modulación de la voz puede permitir al maestro desarrollar un trabajo más efectivo?

Resumen marco teórico

Bustos Sánchez (1995), considera la voz como una manifestación expresiva de la persona en su totalidad; a través de ella, cada individuo logra expresarse y comunicarse con sus semejantes de una manera singular y única. La voz sirve para la emisión de las palabras y éstas, a su vez, lo son para comunicar, intercambiar o compartir emociones y sentimientos. Así mismo, Le Huche y Allali (1993), definen la voz como un instrumento de expresión y de comunicación, que adopta aspectos infinitamente variados. La voz es el soporte físico de la comunicación humana.

Por otro lado, Sanz Pinyol (2005), expresa que la voz es una herramienta valiosa pero frágil; ésta refleja el estado físico, anímico y permite hacer inflexiones para mostrar actitudes y emociones, para controlar aspectos tan determinantes como el tono y el ritmo del discurso. Cada docente debe de cuidar su voz, ya que es el principal instrumento físico de la comunicación oral y es muy valioso para su trabajo.

Método

La metodología seleccionada por el equipo investigador para la realización de este proyecto es la investigación-acción. porque describe una familia de actividades que realiza el docente, en su propia aula, con la finalidad de desarrollarse como profesional, lograr un desarrollo curricular y mejorar los programas educativos. Dicho de otra manera, esta metodología ayuda a los futuros docentes a cambiar su perspectiva acerca de la realidad en el ámbito educativo.

El modelo asumido por el equipo investigador es el modelo de Kemmis (1989), considerando que es el que más se adecúa al trabajo realizado, pues el proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Hay que mencionar, además, que el modelo de Kemmis se representa en una espiral de ciclos y cada ciclo lo componen cuatro momentos: en primer lugar, se desarrolla un plan de acción que ayuda a mejorar lo que está ocurriendo; después, se establece un acuerdo para ponerlo en práctica; luego, se hace una observación de los efectos de la acción en el contexto donde fue aplicado. Finalmente, se realiza una reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación.

Resultados

Como equipo investigador pudimos obtener los siguientes resultados: Modular correctamente nuestra voz para que los estudiantes puedan escucharnos a la hora de realizar las diferentes intervenciones, así mismo a la hora de realizar nuestro trabajo en las aulas no tendremos que lidiar con esa dificultad. Aprender diversas actividades y estrategias que nos permitan

trabajar en las aulas sin necesidad de esforzarnos. Conocer técnicas que nos ayuden a mantener nuestra garganta en buen estado.

Conclusiones

Luego de terminar la parte práctica de este proceso, es hora de concluir; el equipo investigador pudo verificar que la problemática presentada se había mejorado considerablemente y que se pudieron cumplir con cada objetivo planteado, de una forma significativa. Dicho esto, se presentan las conclusiones a las que se arribaron como equipo investigador.

El primer objetivo era fortalecer el manejo adecuado de la entonación de la voz para la escucha de los estudiantes. Se pudo cumplir satisfactoriamente, pues al realizar las diferentes intervenciones, el equipo se pudo dar cuenta de la mejoría de la voz, pues, para la tercera intervención, los alumnos escuchaban correctamente.

El segundo objetivo era promover estrategias de concentración en la planificación para el uso adecuado de la voz. Este objetivo se cumplió favorablemente, pues, los estudiantes realizaban actividades de concentración, lo que facilitaba el poco uso de la voz, por ejemplo, al trabajar con la identificación de letras mayúsculas, minúsculas y los signos de puntuación, los niños debían estar concentrados para poder identificarlos.

El tercer y último objetivo fue usar racionalmente la voz, a través del plan de acción y de actividades y dinámicas más efectivas. Éste se cumplió provechosamente, porque se pudo llevar a cabo el plan de acción a través de actividades que mantenían a los alumnos concentrados en su trabajo, lo que permitió tener como resultado, el excelente dominio de la voz.

Referencias bibliográficas

- Estavillo Morante, M. del C. (2001). La voz: recurso para la educación, rehabilitación y terapia en el ser humano. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. No. 42. ISSN-e 2530-3791. España: Universidad de La Rioja. Recuperado desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233606>
- Gromosaukas Zalatorre, E. W.; García Batista, G. A. & Chacón Arteaga, N. L. (2014). Estrategia pedagógica para la educación de la voz del maestro. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Jiménez, A. (2017). Cómo deben cuidar su voz los profesores. Recuperado desde: <http://licenciada-jimenez.blogspot.com/2017/10/como-deben-cuidar-su-voz-los-profesores.html>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD] (2014). Diseño curricular Nivel Primario Primer Ciclo. Santo Domingo República Dominicana: autor.
- Morrison, M. & Ramage, L. (1996). Tratamiento de los trastornos de la voz. Barcelona: Masson.
- Pérez Esclarín, A. P. (2002). Las cinco vocales de la pedagogía. Venezuela: Centro de Formación Padre Joaquín, Fe y Alegría.
- Sánchez, I. B. (2012). La voz: la técnica y la expresión. España: Paidotribo.
- Serrat, A. (2005). Manual de recursos del maestro. Barcelona, España: Océano.
- Vargas Hernández, S. (s.f.). Impostación de la voz. Santa Ana, Costa Rica. Recuperado desde: <http://docplayer.es/54586188-Impostacion-de-la-voz.html>

8 VO **PRE CONGRESO**

ISFODOSU - IDEICE • 2018



RECINTO JUAN VICENTE MOSCOSO

PANEL 1. INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

Impacto socioeconómico de la tanda extendida, en los padres de estudiantes del Centro Educativo Punta de Garza

Loreto M. Álvarez

Objetivos y preguntas de investigación

Analizar el impacto socioeconómico de la tanda extendida, en los padres de los estudiantes del Centro Educativo Punta de Garza en el período 2017 – 2018.

1. Determinar el grado de satisfacción de los padres del centro educativo a partir de la entrada en funcionamiento de JEE en el Centro Punta de Garza. 2. Describir los beneficios de la JEE en los padres y tutores de los estudiantes del centro educativo Punta de Garza.

Preguntas de investigación 1. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los padres del centro educativo a partir de la entrada en funcionamiento de JEE? 2. ¿En que ha beneficiado la tanda de jornada extendida a los padres de los estudiantes del centro Educativo Punta de Garza?

Resumen marco teórico

Según el planteamiento de Bonfatti (2014), “El objetivo de la jornada extendida es que los chicos estén más tiempo en la escuela; apunta fundamentalmente a igualar oportunidades ante la exclusión a que muchos sectores de la sociedad están sometidos. Fuller, B., & Clarke, P. (1994), y Avalos, B. (1996), consideran que a partir de la educación podremos nivelar saberes, actitudes y dar mayor contención a los niños en las escuelas” En la plataforma de Litoral.com (2014), se encontró: “La jornada extendida está pensada fundamentalmente para establecimientos de los sectores menos favorecidos. Franco, A. (02 de 06 de 2014), mantiene la idea de que es una política de alto impacto pedagógico, al permanecer más tiempo en la escuela, los niños se alejan de las calles. Báez de la Fe, E., (1994), complementa la idea de que los estudiantes acceden a propuestas atractivas como idioma, taller de teatro; los colegios privados poseen los espacios extracurriculares.

Bonfatti (2014), considera que se ha implementado esta jornada con el fin de ayudar y enriquecer la educación pública, se hace una diferenciación entre clases

sociales y se trata de estar equitativamente al mismo nivel, tanto la educación pública como la privada, coincidiendo con Bruner, J. V. (2006).

Cotton, (1990,1991,1995), entiende que: “Las escuelas de jornada completa son aquellas en que sus estudiantes, principalmente de nivel primario, están cerca de ocho horas en clases. Entiende que este modelo se contraponen usualmente al de media jornada, en que algunos grupos de alumnos asisten a la escuela en la mañana y otros en la tarde. El origen de las escuelas con jornadas extendidas proviene del interés de las clases altas para lograr que la socialización de sus hijos se diera en espacios cerrados, sin presencia de otros grupos sociales”. Analiza Apolinar, B. (02 de 06 de 2014), que se trata de una educación equitativa para todos, ya que en las altas sociedades económicas se evita la socialización con las menos favorecidas.

Método

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, o sea cualitativo y cuantitativo a la vez. Se enmarcó en el método descriptivo, ya que se describieron todos los pormenores del estudio y sus resultados. De igual forma se asumió el método analítico, ya que se revisaron y analizaron todos los detalles de cada parte de los resultados de la investigación. Las técnicas utilizadas fueron: la Observación estructurada; además, se fundó en el Enfoque de Sistema, con el que se estudió los procesos de integración y los componentes, la estructura y la organización de la tanda extendida en el centro de estudio objeto de investigación.

También se asumió el método Histórico-Lógico: este permitió sistematizar el origen y evolución del objeto de estudio como el impacto del proyecto de la tanda de jornada extendida. Y finalmente se utilizó el método Inductivo-Deductivo: para el planteamiento, implementación y verificación del objeto del estudio, las preguntas sobre los elementos básicos de la satisfacción y eficacia de la tanda extendida en la comunidad y en el procesamiento de los fundamentos técnicos y científicos, lo que permitió hacer análisis amplios y establecer conclusiones. Se trabajó con la población de todos los padres a través de una muestra significativa y representativa de ciento treinta tutores, provenientes del entorno del centro educativo en cuestión.

La muestra se extrajo utilizando el sistema de Asesoría Económica y Marketing, Copigight (2009); el margen de error era de 10%, y el nivel de confianza de 99% y se utilizó la fórmula que ellos recomiendan. La técnica por excelencia utilizada fue la Observación y una entrevista, con las que se concretaron las evidencias del desarrollo de la tanda extendida. Para estas técnicas se utilizó una lista de cotejos o registro

Resultados

En las respuestas sobre la percepción de los padres respecto a la tanda de Jornada Extendida, estos respondieron de la siguiente forma: En cuanto a si estaban de acuerdo con la tanda extendida, el 24% consideró que estaba medianamente de acuerdo y el restante 76%, afirmó estar totalmente de acuerdo. Se les preguntó si estarían de acuerdo con la instauración de la doble tanda y el 74% dijo estar totalmente en desacuerdo y un 26% consideró estar medianamente de acuerdo. En la tercera pregunta sobre la satisfacción con la tanda extendida un 2% de los padres respondió que: No estaban de acuerdo, Ni estaban en desacuerdo; un 21% entendió estar medianamente de acuerdo y un 78% afirmó estar totalmente de acuerdo.

En la pregunta No. Cuatro se les cuestionó sobre si estaban de acuerdo con el desayuno y el almuerzo escolar; 17% de ellos respondió estar medianamente de acuerdo y el 83 de los padres respondió estar totalmente de acuerdo. La última pregunta de este primer bloque cuestionó su conformidad con las utilerías que se les facilitan a los estudiantes en la escuela y el 100% de los tutores respondió estar totalmente de acuerdo. Sobre la cantidad de hijos en la escuela y la relación de respuesta fue la siguiente: El 48% de los padres cuestionado respondió tener un hijo en la escuela, el 32% afirmó tener dos hijos en el centro de estudio, un 11% dijo tener 3 hijos en el recinto escolar, otro 5% dijo tener cuatro hijos en el centro Punta de Garza, mientras que otro 5% confirmó tener 5 hijos o más en el centro educativo.

Cuando se les preguntó a los padres sobre la estimación de los gastos en preparación de sus hijos para asistir a la escuela por años., ellos respondieron así: 32% de los padres respondió que invertían un aproximado de 3,000 pesos anuales en el equipamiento de sus hijos para la escuela, un 23% afirmó que gastaban algo más de 5,000 pesos por alumno por año, el 22% consideró que gastaba alrededor de 7,000 pesos, el 14% de los encuestado afirmó que gastaban más de 8,000 pesos y un 9% dijo que gastaban más de 10,000 pesos anuales en utilería

escolares por años. Sobre la reducción de los gastos a partir de la puesta en ejecución de la Jornada Extendida en la escuela de Punta de Garza, respondieron de la siguiente forma: El 10% de los padres preguntados dijo ni estar de acuerdo, ni estar en desacuerdo, un 20% respondió estar medianamente de acuerdo y un 70% consideró estar totalmente de acuerdo.

Cuando se les preguntó si sus hijos habían recibido el Kit que contenía zapatos, uniformes, cuadernos y demás pertrechos para iniciar el año escolar el 100% afirmó haberlo recibido. Se les cuestionó sobre si se han beneficiado de la tanda de Jornada Extendida y el 5% de los padres dijo ni estar de acuerdo, ni estar en desacuerdo, el 16% dijo estar medianamente de acuerdo el 79% dijo estar totalmente de acuerdo.

Cuando se les preguntó si la economía del hogar había mejorado con la puesta en funcionamiento de la tanda extendida en la escuela de Punta de Garza, el 22% de los padres dijo estar medianamente de acuerdo y el otro 78% entendió estar totalmente de acuerdo. Se les preguntó si contaban con más tiempo para producir ingresos para el hogar, para recrearse y realizar otras actividades, el 100% dijo estar totalmente de acuerdo.

Conclusiones

La ampliación de jornada permite la participación de los padres en el centro educativo de forma más activa, porque este cuenta con más tiempo para organizar las cosas y participar, por el compromiso social, que los padres entienden que se ha formado entre sus hijos y la escuela, que se ha transformado en un factor de integración social, cultural y comunitario. La extensión de jornada ofrece una oportunidad a los padres para generar nuevos ingresos, fomentando el ahorro al tener a los hijos a tiempo completo en la escuela, con las principales necesidades garantizada cada día.

Las familias valoran mejor la jornada escolar extendida por razones de acomodación a sus horarios laborales y a los horarios escolares de sus hijos, por la cobertura y suministro de: utilerías, uniformes, y alimentos. El impacto en aquellas familias con menos capacidades económicas, ha sido muy favorable y bien valorada por los padres, ya que experimentan, bienestar, mayor tranquilidad, y que se les garantiza la alimentación, el cuidado y el aprendizaje de sus hijos, dado que los padres se ahorran un promedio de 7,000 pesos mensuales, equivalente a unos 67,000 pesos anuales.

Las circunstancias sociales, económicas y laborales de los miembros que componen la comunidad educativa de Punta de Garza, son básicas a la hora de aceptar un modelo de jornada escolar extendida. Es evidente que no existe un modelo de jornada escolar perfecto, ya que ambos generan inconvenientes más de tipo organizativo, familiar-laboral. Los datos recogidos señalan que el modelo de jornada extendida presenta una buena valoración por parte de la comunidad educativa del sector de Punta de Garza. Los mismos valoran, de forma positiva y en su mayoría, reconocen una serie de ventajas que aparecen en los resultados presentados.

Referencias bibliográficas

- Apolinar, B. (02 de 06 de 2014). listindiario.com. Obtenido de <http://www.listindiario.com/larepublica/2014/3/6/313247/Vivencias-en-una-escuela-de-jornada-extendida> Asesoría Económica y Marketing, Copigight (2009)
- Avalos, B. (1996). Caminando hacia el siglo XXI: Docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. Proyecto Principal de Educación, Boletín 41, diciembre.
- Báez de la Fe, E., (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. Universidad de La Laguna, Tenerife, España.
- Bloom, B. (1974) An introduction to mastery learning. In: Block, J. H. (Ed.). Schools society and mastery learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bonfatti. (2014). INVESTIGACION. BRUNER, J. V. (2006). Calidad de la educación. Claves para el debate. Santiago: Ril Editores, 2006.
- COTTON, (1990,1991,1995) Time factors in learning. Research on School Effectiveness Project: topic summary report. Close up n. 8, Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Lab., 1990.
- franco, A. (02 de 06 de 2014). nexos.com. Obtenido de Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. Review of educational research, 64(1), 119-157.

¿Azar o Intencionalidad? La figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística del MINERD

Cibeles Sánchez-Pimentel

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general: Valorar la proyección de la figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario en el año lectivo 2017-2018.

Objetivos específicos: Conocer el alcance de proyección de la figura de la mujer en el contenido de los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario en el año lectivo 2017-2018. Identificar la proyección de roles en las iconografías referentes a la figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario en el año lectivo 2017-2018. Observar la relación existente entre cómo se proyecta en contenido textual e iconografía la figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario en el año lectivo 2017-2018.

Pregunta de investigación ¿De qué manera se proyecta la figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario en el año lectivo 2017-2018?

Resumen marco teórico

El libro de texto en las escuelas es una de las herramientas vitales de la escuela tradicionalmente, sino quizás la herramienta más importante, debido a que en este se encuentra resumido las directrices de visión de una nación, que responde socialmente a una determinada línea de pensamiento y acción, para su población. En el país existen diferentes mecanismos legales que regulan y avalan la confección, uso e implementación de recursos técnicos-pedagógicos para todo el sistema educativo público dominicano tanto de primaria como para secundaria. Entre estos recursos están los libros de textos promovidos por el Ministerio de Educación (MINERD), para el estudiantado dominicano.

La perspectiva de género en el análisis de contenido textual e iconográfico en los libros de texto escolares se fundamenta en equiparar a la figura de la mujer en el mismo sitio de relevancia en que se expone a la figura del hombre, debido a que es tanto en la calle, casa, en el aula y así como en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado que este se va forjando el sentido de equidad e igualdad. Como el libro es evidentemente vital en dicho proceso, es de rigor tener este elemento de perspectiva y enfoque presente. Este cuestionamiento permanente se propone en la ley de educación y, es en lo que, en parte ha generado que sea tomada en cuenta la perspectiva de género en las últimas décadas para dar paridad a la construcción y participación crítica, creativa y justa a las mujeres en los espacios públicos (y privados), su acceso, incursión, aporte, desarrollo, proyección y difusión por igual. Los aportes de las mujeres se pueden visibilizar y promover, aún más en el sistema educativo, cuando verbigracia, se abordan en los libros de textos de las diferentes asignaturas, por esto su importancia.

Método

Investigación cualitativa – exploratorio, con alcance descriptivo. Nos conducirá a registrar la perspectiva de género que observemos en los libros de texto del MINERD de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario dominicano, del área de Educación Artística específicamente. Muestra: Libro de texto de Educación Artística de 3ero de Educación Media, Tercero de Bachillerato, 1er grado/ Segundo Ciclo. Serie Coral, editorial Santillana, MINERD (2016). Libro de texto de Educación Artística de 4to de Educación Media, Cuarto de Bachillerato, 1er grado/ Segundo Ciclo. Serie Coral, editorial Santillana, MINERD (2017).

Los libros seleccionados para el levantamiento de la data y su posterior análisis corresponden actualmente a los grados 5to y 6to de Secundaria, es decir, el 2do (antes 1ero, según portada del libro) y 3er (antes 2do, según portada del libro) grado del Segundo Ciclo del Nivel Secundario, según la Ordenanza No.03-2013. Es importante señalar este dato, dado que en el resto del trabajo estaremos nombrando los libros tal como se presentan en sus portadas. A la fecha, no se han emitido ediciones de estos libros con los nombres de grados correspondientes a la modificación de la estructura académica del Sistema Educativo dominicano introducida por la Ordenanza No.03-2013, página 1.

Procedimiento: Se revisará decenas de veces el contenido textual e iconográfico de los libros de textos de la muestra escogida para realizar el análisis exploratorio con alcance descriptivo, que se realizará a partir de la data recolectada con los instrumentos Tablas de análisis de contenidos textual y Tabla de análisis de contenido iconográfico. El análisis de los resultados se realizó identificando los elementos literales o textuales que mostraban los nombres femeninos y masculinos y, los contenidos iconográficos asociados a ellos. Luego se procedió con la cuantificación de los elementos iconográficos femeninos y masculinos y, su categorización.

Resultados

Para los libros de texto de 3ro y 4to de Bachillerato de Media, elaboramos tres tablas para mayor visualización en la descripción, dos para el contenido textual y una para el contenido iconográfico. El primero abarca las categorías “contenido textual con mención de nombre” y “contenido textual con apoyo iconográfico”, y el segundo abarca los valores e indicadores correspondientes a las variables “presencia, rasgos, contexto y acciones”. Para el libro de 3ero, el porcentaje de menciones de nombres de mujeres en el texto asciende a 7%. En ésta misma categoría encontramos que el porcentaje de menciones de nombres de hombres es de 93%. Viendo con esto una diferencia de 86 puntos porcentuales de las menciones de nombres de hombres por encima de las menciones de nombres de mujeres.

En la parte de la categoría “contenido textual de menciones de nombres con apoyo iconográfico”, que refiere a todo texto más allá de la mención exclusiva del nombre, apoyado por algún tipo de iconografía que hace reforzar el contenido textual-visual en el estudiado que utiliza el libro. Podemos observar que el porcentaje de menciones de nombres de mujeres con apoyo iconográfico es de 18%, esto es 64 puntos porcentuales por debajo de las menciones de nombres de hombres con apoyo iconográfico, que ascendió a un 82% del total de menciones, de autoras y autores en el texto. Se destaca por igual, que la presentación de dichas categorías tiene a la vez resultados desiguales, aunque fueron cuantificados bajo la misma categoría o regla. Por ejemplo, para la categoría de la tabla de “contenido textual con mención de nombre” a nivel de análisis, se percata de que para las mujeres la mención de nombre en su generalidad es pura y simple, es decir, no abarca descripción de la mencionada: abundante o escueta, sino exclusivamente su nombre.

Mientras que, para la mención de nombre referentes a los hombres en su generalidad, no es exclusivo en las menciones, sino que abarca abundante o escuetamente una descripción del mencionado. Por veces, las descripciones se toman una línea, dos o tres e inclusive un párrafo para hacer la mención. Para el libro de 4to, se observa el porcentaje de menciones de nombres de mujeres que en el texto asciende a 33%. En ésta misma categoría encontramos que el porcentaje de menciones de nombres de hombres es de 67%. Viendo con esto una diferencia de 34 puntos porcentuales de las menciones de nombres de hombres por encima de las menciones de nombres de mujeres, en todo el texto citado. En la categoría “contenido textual de menciones de nombres con apoyo iconográfico”, en el gráfico, podemos observar que el porcentaje de menciones de nombres de mujeres con apoyo iconográfico es de 17%, esto es 65 puntos porcentuales por debajo de las menciones de nombres de hombres con apoyo iconográfico, que ascendió a un 82% del total de menciones de autores y autoras en el texto.

Se destaca por igual, que la presentación de dichas categorías tiene a la vez resultados desiguales, aunque fueron cuantificados bajo la misma categoría o regla. Por ejemplo, para la categoría de la tabla de “contenido textual con mención de nombre” a nivel de análisis, se percata de que, para las mujeres, la mención de nombre en su generalidad es pura y simple como pasa con el libro de 3ero de Bachillerato por igual. Es decir, no abarca descripción de la mencionada: abundante o escueta; aunque en el libro de 4to se resaltan más nombres de autoras dominicanas que en el de 3ero. No se explica una breve descripción importante de las mismas.

Conclusiones

En la investigación buscamos determinar la valoración que se tiene sobre la Proyección de la figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario en el año lectivo 2017-2018. Esto para observar y valorar de qué manera se proyecta la figura de la mujer con una perspectiva de género y cómo está siendo tomada en cuenta en dichos libros de texto de Educación Artística, usados en el Sistema Educativo público dominicano, dados los mecanismos y marcos legales existentes y vigentes que se contemplan en la Ley de Educación No. 66'97, Ordenanza 6'2003, Orden Departamental No. 06-2012 y el PLANEG II 2007-2017, del Estado dominicano. Mediante la metodología utilizada con el diseño de investigación cualitativo – ex-

ploratorio con un alcance descriptivo se pudo hacer conocimiento de que los alcances de proyección de la figura de mujer en los contenidos textuales, textuales con apoyos iconográficos e iconográficos son desiguales desproporcionalmente. Ambos libros de texto no están correspondidos con lo que demandan y estipulan los marcos legales del Estado dominicano, tanto sobre las disposiciones referidas para con los libros concernientes a la no discriminación y del lenguaje no sexista como afirma la Ordenanza 6´2003; así como también, por lo que manda la Ley de Educación 66´97 en su capítulo II respecto a los Principios y Fines de la Educación Dominicana y, lo que propone el PLANEG II en su capítulo III, tema 1 concerniente en Promover una cultura de igualdad y equidad de género reforzado como tema en su segundo objetivo nacional sobre hacer visible los aportes de las mujeres en cualquier esfera, rescatando sus contribuciones muchas veces olvidadas o minimizadas.

Referencias bibliográficas

- Blanco García, Marta Eulalia (2015 junio). Representaciones y expresiones de género en los libros de texto de educación primaria. (Estudio comparado de los cursos lectivos 1994/1995-2014/2015).
- Ponencia para el XII Congreso de la Federación Española de Sociología; 30 de junio, 1 y 2 de julio. Gijón, Asturias, España. Recuperado de: <https://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5188.pdf>
- Ley de Educación No. 66´97. (2000). Edición Especial para Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela. Santo Domingo. Editora Corripio.
- Ministerio de Educación. (2012). Orden Departamental no. 06-2012 mediante la cual se instruye a los actores del proceso educativo al cuidado, aprovechamiento y recuperación de los textos escolares en todo el sistema educativo dominicano. República Dominicana.
- Ministerio de Educación. (2013). Ordenanza 03-2013. Mediante la cual se modifica la estructura académica del Sistema Educativo Dominicano, estableciendo tres niveles educativos de seis (6) años cada uno, subdivididos en dos (2) ciclos de tres (3) años, que entrarán en vigencia por etapas. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/Ordenanza-03_2013_estructura-sistema-educativo-RD.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). Educación Artística. Perú. Editorial Santillana. República Dominicana.
- Ministerio de Educación. (2017). Educación Artística. Perú. Editorial Santillana. República Dominicana.
- Ministerio de la Mujer. (2010). Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género 2007-2017. República Dominicana.
- Minte, Andrea R., & González, Eurídice (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>
- Real Academia Española. (2018). Recuperado de: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=estereotipo>
- Secretaría de Estado de Educación. (2003). Ordenanza 6´2003 que establece el Reglamento de Evaluación de los Recursos para el Aprendizaje. República Dominicana.

Jornada Escolar Extendida vs jornada regular: relaciones e influencia de factores cognitivos, afectivos y socio - demográficos en el rendimiento en matemáticas

Hirrael Hilario Santana

Jesús Herrera Frías

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivos específicos

1. Conocer la relación existente entre los factores cognitivos, afectivos y variables sociodemográficas con el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes de secundaria de Jornada Extendida y Jornada Regular en los Distritos 05-01 y 05-02 del municipio de San Pedro de Macorís.
2. Analizar cómo influyen los factores cognitivos, afectivos y sociodemográficos en el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes de secundaria en los Distritos 05-01 y 05-02 del municipio de San Pedro de Macorís.
3. Identificar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico en matemáticas, factores cognitivos y afectivos de estudiantes del nivel secundario en los programas de Jornada Extendida y Jornada Regular en los Distritos 05-01 y 05-02 del municipio de San Pedro de Macorís.
4. Identificar si existen diferencias entre las relaciones de factores cognitivos, afectivos y variables sociodemográficas con el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes del nivel secundario de Jornada Extendida y Jornada Regular en los Distritos 05-01 y 05-02 de San Pedro de Macorís.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué relación existe entre los factores cognitivos, afectivos y variables sociodemográficas con el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes de secundaria de Jornada Extendida y Jornada Regular en los Distritos 05-01 y 05-02 del municipio de San Pedro de Macorís?

2. ¿Cómo influyen los factores cognitivos, afectivos y sociodemográficos en el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes de secundaria en los Distritos 05-01 y 05-02 del municipio de San Pedro de Macorís?
3. ¿Qué diferencias existen en el rendimiento académico en matemáticas, factores cognitivos y afectivos de estudiantes del nivel secundario del programa de Jornada Extendida y Jornada Regular en los Distritos 05-01 y 05-02 del municipio de San Pedro de Macorís?
4. ¿Qué diferencias se observan entre las relaciones de los factores cognitivos, afectivos y variables sociodemográficas con el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes del nivel secundario de Jornada Extendida y Jornada Regular en los Distritos 05-01 y 05-02 de San Pedro de Macorís?

Resumen marco teórico

El rendimiento académico es un constructo que resulta difícil de definir debido a que es una variable controversial. Algunos autores como Jiménez Morales y López Zafra (2013), consideran que el estudio sobre rendimiento académico no está exento de dificultades, ya que se asume como un problema social. Esto se debe a los bajos niveles alcanzados por los estudiantes y el progresivo aumento del fracaso escolar que prevalece en los centros educativos. Estas razones lo convierten en una problemática y por ello el análisis de los diferentes aspectos que influyen como una cuestión constante de investigación.

A pesar de que no existe una definición clara de esta variable muchos autores coinciden en que el rendimiento académico puede ser considerado como la capacidad y aprendizajes logrados por el estudiante. En el sentido más abarcador, se trata de los conocimientos y destrezas personales, es valorado a través de calificaciones en los centros educativos, y en otros casos mediante resultados de pruebas estandarizadas (Estela Ruiz, Gabriel Ruiz & José Ruiz, 2010).

En la literatura abundan las investigaciones acerca de las variables o factores que más aportan a la explicación del rendimiento académico en matemáticas. De acuerdo con investigaciones recientes algunos de los factores que más aportan a la explicación del rendimiento académico son el nivel de inteligencia, las

actitudes hacia las matemáticas y variables sociodemográficas como el estatus socioeconómico y el sexo (Baltra, 2010; Cerda, Flores, Melipillán & Pérez, 2011; Swe Khine & Afari, 2015). Los resultados de (SERSE, 2008) indicaron que otros factores que se relacionan con los aprendizajes logrados por los estudiantes dominicanos son “la zona de la escuela (urbana o rural), clima escolar, género del estudiante, la repetición de algún grado escolar por parte del estudiante y la percepción del clima por parte del estudiante” (Valeirón Ureña, 2014, p. 46).

Método

Metodología cuantitativa. Este trabajo se enmarca en un diseño correlacional causal, comparativo y explicativo.

Participantes. Se seleccionó una muestra aleatoria de 11 cursos de 4 centros educativos de los distritos 05-01 y 05-02. De estos, 5 correspondían a Jornada Extendida, y 6 a Jornada Regular de 5to. y 6to. de secundaria, para un total de 304 estudiantes. Instrumentos. Se utilizó el Attitud Toward Mathematics Inventory (ATMI, por sus siglas) (Tapia & Marsh, 2004). Se seleccionó este instrumento, ya que fue desarrollado para medir actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de secundaria y cuenta con propiedades psicométricas robustas que avalan la validez de sus resultados. Además, incluye los principales factores afectivos considerados para este estudio: motivación, disfrute, autoconfianza, valor, actitud hacia la escuela.

Para la variable cognitiva Inteligencia lógica, se utilizó el Test de Inteligencia Lógica Superior (TILS), desarrollado en el Instituto Pedagógico San Jorge–Mont de La Salle, de la Universidad de Montreal en Canadá, y posteriormente adaptado y normalizado en Chile por el profesor Gamal Cerda. 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. Para el Nivel de ingresos y estudios de los padres se envió una hoja con estas preguntas, que fueron contestadas por el padre, madre o tutor del participante. A partir de estas variables se conformó el estatus socioeconómico con tres niveles (1 – bajo, 2 – medio, 3 – alto).

Análisis. Se utilizó el programa estadístico SPSS AMOS 23 para realizar un Path Analysis, que es usado para poner a prueba la posibilidad de una conexión causal entre tres o más variables y MANOVA para realizar comparaciones. Aspectos éticos. Para cumplir con los

aspectos éticos, en este trabajo de investigación, se discutió con los participantes una hoja de consentimiento y asentimiento informado. En esta hoja se les informaba sobre el propósito de la investigación, además, de los aspectos de confidencialidad, riesgos, derechos y beneficios.

Resultados

La mayoría de los estudiantes que participaron en esta investigación eran de género femenino 60.7% y el 39.3% de género masculino, con una media de 17 años y una desviación típica de 1.18. En cuanto al tipo de jornada escolar, 153 (51%) provenían de jornada regular y 147(49%) de jornada extendida. En cuanto al distrito, un 58% correspondían al 05-01 y el 42% de la muestra al 05-02. En cuanto a la edad, se puede observar que la mayoría de los participantes tenían entre 16 y 18 años (85.4%). La mayoría de los padres de los estudiantes tiene un nivel de estudios secundario (50.3%). Un 12.3% son técnicos profesionales y el 18.3% ha logrado estudios universitarios.

De igual forma, la mayoría de éstos recibe ingresos entre RD\$ 10,000 y RD\$ 20,000 pesos, 120 (40%). Solo un 3% supera la barrera de los RD\$ 50.000 pesos mensuales. Se volvieron a calcular los coeficientes consistencia interna. El valor alfa observado del Test de Inteligencia Lógica Superior (TILS) fue igual a 0.89. EL valor alfa observado del (ATMI modificado) fue igual a 0.95. Lo que indica que la confiabilidad para estos instrumentos se encuentra muy buena y excelente. Los valores de asimetría y curtosis para cada una de las variables se ubican entre +1 y -1, lo que indica que los resultados para la muestra no se alejan significativamente de la curva normal con excepción de las variables Actitud del profesor, percibida por el estudiante y actitud del estudiante hacia la escuela.

Según se pudo observar, en el Distrito 05-01 la media en la variable RAM fue un mayor para JEE (80) al igual que la variable ITL. En el caso de la ATM y la Actitud hacia la escuela, los estudiantes de JER obtuvieron un promedio mayor. Sin embargo, si vamos al Distrito 05-02 los estudiantes de jornada regular presentaron un promedio en matemáticas mayor al de la JEE. De igual forma se observa que los estudiantes de JER tienen una media de 19 en la ITL y los de JEE 21. En el caso de las variables ATM 112 y 126 para la JER.

Pruebas de correlación. De acuerdo con los resultados de las pruebas de correlación, 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 RAM se observan en las variables Autoconfianza y RAM. Sin embargo, algunas de las variables incluidas como Valor hacia las matemáticas y Actitud hacia la escuela arrojaron coeficientes de correlación significativos pero un poco cuestionables.

En cuanto a las variables Actitud del profesor percibida por los estudiantes, Disfrute por las matemáticas y Motivación hacia el aprendizaje matemático arrojaron coeficientes de correlación moderados. Se realizaron tres Path analysis para examinar la influencia de las variables en el rendimiento académico en matemáticas. El modelo explicó un 51% de la varianza en el Rendimiento académico en matemáticas RAM.

Los efectos significativos más fuertes en el RAM fueron aportados por las variables ITL y la ATM. Se pudo observar un efecto directo de todas las variables incluidas en el modelo. La variable Actitud del profesor tiene un efecto directo de relación con el RAM. Los efectos de relación más débiles hacia la variable RAM se observaron por parte de las variables ETS y el Sexo. Por otro lado, se observaron otros efectos importantes en las variables incluidas.

El ETS aportó un efecto significativo en la varianza de la ITL. En lo que corresponde a los factores afectivos se observó una correlación moderada entre las Variables Actitud Escuela y Actitud Profesor, explicando un 39% de la varianza en la ATM. Se realizó un análisis multivariado de varianzas (MANOVA) para analizar las diferencias de acuerdo con el tipo de jornada y distrito.

Luego de observar que existían diferencias significativas se procedió a realizar pruebas t de student. Los resultados de estas pruebas arrojaron diferencias significativas en términos de factores afectivos y cognitivos de acuerdo al tipo de jornada escolar y al distrito al que pertenecían los estudiantes.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados arrojados por las pruebas de correlación se observó una relación positiva moderada de las actitudes hacia las matemáticas con el rendimiento académico en matemáticas. Estos hallazgos permiten corroborar que los factores afectivos juegan un rol importante en el aprendizaje de las matemáticas a nivel secundario. Estudios a nivel internacional han documentado descensos constantes en estos factores y sus implicaciones en las bajas calificaciones que obtienen los estudiantes (Lewis, 2013). Para analizar la influencia de estos factores en el RAM se realizó un Path Analysis o análisis de trayectoria y esto permitió identificar los efectos directos de cada variable en el rendimiento en matemáticas.

De acuerdo con los resultados, los efectos significativos más fuertes fueron aportados por las variables Inteligencia lógica y por las Actitudes hacia las matemáticas. De igual forma, se observó que los estudiantes que presentaban mejor nivel de inteligencia también tenían una actitud más favorable hacia el aprendizaje de matemáticas y que factores sociodemográficos como el sexo y el estatus socioeconómico también influyeron en el rendimiento del estudiante. Al analizar la contribución explicativa de todas las variables se observó que estas explicaron el 51% de la varianza en el rendimiento académico de los estudiantes. Al realizar comparaciones por distrito y tipo de jornada escolar, mediante el análisis multivariado MANOVA, se observaron diferencias significativas en las variables de acuerdo con el distrito y tipo de jornada.

De acuerdo con estos resultados existen diferencias significativas en los distritos 01 y 02 en la variable Inteligencia lógica. Los estudiantes del Distrito Educativo 05-02 mostraron un Nivel de inteligencia lógica superior al de los estudiantes del Distrito Educativo 05-01. En lo que corresponde a los factores afectivos que integraron la actitud hacia las matemáticas, se observó que los estudiantes valoraron más las matemáticas y percibieron una mejor actitud de su profesor en el Distrito 05-01. En los demás factores (Motivación, Disfrute, Actitud hacia la escuela y autoconfianza) no se puede decir que sean diferentes. Aunque, los estudiantes de Jornada Extendida mostraron un nivel de Inteligencia lógica superior al de los estudiantes de Jornada Regular.

Al comparar los tipos de jornadas en términos de factores afectivos los resultados arrojaron que existían diferencias significativas en todas las variables afectivas, excepto en el factor Valor. Los estudiantes de Jornada Regular mostraron un mayor nivel de Autoconfianza, de Disfrute y Motivación por las matemáticas que los de Jornada Extendida. De igual forma, en la Actitud hacia la escuela mostraron una actitud más favorable y positiva que los estudiantes de Jornada Extendida en este distrito y perciben una actitud más positiva y favorable de su profesor de matemáticas hacia la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Afari, E., & 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](https://doi.org/10.5296/jsev5i2.7484).
- Balra San Martin, M. T. (2010). Perfiles de desempeño en Matemática, según habilidad cognitiva por nivel socioeconómico en estudiantes chilenos de enseñanza municipal. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-17.
- Cerda, G., Flores, C., Melipillán, R., Ortega, R., & Pérez, C. (2011). Inteligencia lógica y rendimiento académico en matemáticas: Un estudio con estudiantes de Educación Básica y Secundaria de Chile. *Anales de Psicología*, 27(2), 389-398.
- Jiménez Morales, I., & López Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational psychology*, 11(1), 75-98.
- Lewis, G. (2013). Emotion and disaffection with school mathematics. *Research in Mathematics Education*, 15(1), 70-86. [doi:10.1080/14794802.2012.756636](https://doi.org/10.1080/14794802.2012.756636).
- Ruiz, E., Ruiz, G., & Ruiz, J. (2010). Indicador global de rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4), 1-11. Retrieved from <http://www.rieoei.org/deloslectores/3258Ruiz.pdf>.
- SERCE (2008). Primer Reporte. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/1606605.pdf>.

Valeirón Ureña, J. L. (2014). La educación dominicana ante un gran reto. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1), 38-56.

Tapia, M., & Marsh, G. E. (2004). An instrument to measure mathematics attitudes. *Academic Exchange Quarterly*, 8(2), 16-21.

Manual de Ejercicios para contribuir al mejoramiento de la Coordinación Motriz en los alumnos de cuarto vespertino de la Escuela Primaria Los Guandules, Distrito 05-01. 2017-2018

Sobeida Torres Nibal

Objetivos y preguntas de investigación

Preguntas de la investigación

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos del Proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física, la coordinación motriz y el manual de ejercicios para su mejoramiento?
2. ¿Cuál es el estado actual de la Coordinación Motriz en los alumnos de cuarto vespertino en la Escuela Primaria Los Guandules, Distrito 05-01, 2017-2018?
3. ¿Qué elementos incluir en el manual de ejercicios que contribuyan al mejoramiento de la coordinación motriz en los alumnos de cuarto vespertino en la Escuela Primaria Los Guandules, Distrito 05-01, 2017-2018?
4. ¿Cuál es la viabilidad del manual de ejercicios elaborado?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Elaborar un manual de ejercicios para el mejoramiento de la coordinación motriz en los alumnos de cuarto vespertino de la Escuela Primaria Los Guandules, Distrito 05-01, 2017-2018.

Objetivos Específicos

1. Sistematizar los referentes teóricos del Proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física, la coordinación motriz y el manual de ejercicios para su mejoramiento.
2. Caracterizar el estado actual de la Coordinación Motriz en los alumnos de cuarto vespertino en la Escuela Primaria Los Guandules, Distrito 05-01, 2017-2018.

3. Estructurar las acciones para elaborar el manual de ejercicios que contribuya al mejoramiento de la coordinación motriz en los alumnos de cuarto vespertino en la Escuela Primaria Los Guandules, Distrito 05-01, 2017-2018.
4. Valorar la viabilidad del manual de ejercicios elaborado.

Resumen marco teórico

Marco Teórico. El concepto de Educación Física está sujeto al enfoque de la persona que manifieste interés en él. Puede ser en el campo de la docencia, aprendizaje y entrenamiento deportivo, medicina, psicología, etc. El término "Educación Física" no tiene unidad conceptual propiamente dicha, por lo que puede asumir diferentes interpretaciones como veremos a continuación. La metodología para la enseñanza de la Educación Física parte en lo esencial desde las posiciones de las diversas ciencias que la han abordado. Hemos apreciado que los métodos de aprendizaje de la estructura de movimientos, es decir, la conducta motriz de los deportes colectivos, son comunes para todos los deportes.

La utilización del concepto capacidades físicas es un reciente acuerdo de la metodología del entrenamiento, (Dietrich Martin, Klaus Carl, Klaus Lehnertz - 2001). Aquí pretendo utilizar las terminologías más esclarecedoras para facilitar el entendimiento entre las teorías aquí planteadas y la práctica, por tal razón el término capacidades físicas es el que prefiero puntualizar en esta investigación. Estas capacidades han sido denominadas como cualidades físicas coordinativas, ya que estas son entendidas como aquellas capacidades que conforman los elementos cualitativos del movimiento, a través de las capacidades de coordinación, ritmo, dirección, diferenciación; control, reacción y equilibrio, desempeñando este último un papel preponderante en el desarrollo de la coordinación. A través de la motricidad y la educación corporal se forjará la totalidad corporal, indisoluble de la mente y el cuerpo. Por tal razón es de vital importancia abordar algunos conceptos sobre coordinación motriz y su importancia para el desarrollo integral de los niños en edad escolar.

Método

Esta investigación es histórico socio-cultural por su enfoque y cualitativa por la naturaleza de los datos. Se basa en el análisis y la interpretación de los hechos con cierto nivel de abstracción. Por la naturaleza del objetivo es descriptiva y por el lugar, investigación de campo, pues el fenómeno será estudiado de manera natural.

El método general de esta investigación es dialéctico y materialista, el cual permitió dar explicación íntegra a los elementos del Proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física y de la coordinación motriz, como campo de estudio en la investigación. Los métodos utilizados son del nivel teórico, empírico y estadístico.

Es Histórico-lógico porque permitió sistematizar la evolución del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física en sus aspectos nodales. Analítico-sintético, para el estudio de las informaciones y datos obtenidos, así como de los fundamentos de la literatura científica sobre el tema. Inductivo- deductivo, para el estudio de los conceptos claves en sus relaciones y generalizaciones de ideas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la coordinación motriz de los estudiantes de cuarto vespertino.

Análisis documental, porque permitió el estudio de los diferentes documentos teóricos que fundamentan el proceso de enseñanza y aprendizaje y la coordinación motriz.

La Observación, permitió precisar las evidencias acerca de las limitaciones y debilidades de la Coordinación Motriz en los alumnos de cuarto vespertino.

Se efectuaron entrevista al profesor y encuesta a los alumnos, para conocer sus criterios acerca de la Coordinación Motriz en los alumnos de cuarto vespertino, lo que permitió fundamentar el problema de esta investigación. Además, permitió la validación de las dimensiones e indicadores de la variable. Método Estadístico, fue utilizado para la elaboración, validación, aplicación y el procesamiento de los instrumentos, además para el análisis y tabulación de los resultados."

Resultados

El proceso de investigación se llevó a cabo a través de la observación de 10 secciones de clase aproximadamente. Durante este período se aplicaron los instrumentos que permitieron obtener los resultados del análisis sobre el estado actual de la coordinación motriz en los

alumnos de cuarto vespertino de la Escuela Primaria los Guandules, Distrito 05-01, 2017-2018. Al observar los resultados obtenidos de la dimensión cognitiva se puede apreciar que el 62,9 % de los alumnos muestra deficiencia en el conocimiento de la coordinación motriz, existiendo correspondencia con los resultados del conocimiento de las acciones que realizan. Por lo que esta dimensión en la observación es evaluada Deficiente. Según los resultados obtenidos, la dimensión motriz es la más afectada, ya que los alumnos muestran deficiencia en la mayoría de los indicadores y/o actividades de aprendizaje motriz que realizan.

Después de analizar todas las informaciones arrojadas por la observación aplicada a los alumnos y la entrevista al profesor de Educación Física, se ha comprobado que el conocimiento y/o aprendizaje de la coordinación motriz en los alumnos de cuarto vespertino de la Escuela Primaria los Guandules, Distrito 05-01, 2017-2018, es bajo, donde se manifiesta que la dimensión más afectada es la motriz, seguida de la dimensión cognitiva. Lo analizado hasta aquí permitió valorar como positiva la propuesta del manual de ejercicios para el aprendizaje de la coordinación motriz, porque se consideró el nivel de experiencia de los especialistas y sus opiniones como criterios, juicios y razones, que así lo avalan.

Conclusiones

La sistematización de los estudios realizados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física y la coordinación motriz remiten al análisis de las posiciones de autores que la enmarcan como un proceso pedagógico que contribuye al desarrollo de la personalidad. A estos últimos se adscribe la presente investigación y en consecuencia presupone una operacionalización donde se contemplen indicadores de la coordinación motriz. El estudio de la coordinación motriz en esta investigación posibilitó el análisis y la clasificación de la misma en dos grandes dimensiones: dimensión cognitiva y motriz, obteniendo mayor afectación en los indicadores de la dimensión motriz.

Los fundamentos teóricos que respaldan esta investigación están orientados en función de la coordinación motriz y su influencia en el desarrollo del niño o niña. Este conocimiento debe ser complementario, ya que su finalidad es alcanzar el desarrollo integral. La consulta a los especialistas posibilitó la validación del manual de ejercicios para el aprendizaje de la coordinación motriz en los alumnos de cuarto vespertino de la Escuela Primaria Los Guandules, Distrito 05-01, 2017-2018.

Referencias bibliográficas

- El ejercicio físico: Conoce los sistemas tradicionales y actuales. (s.f.). 241.
- Emilia Hernández Gacía, L. G. (2007). Evaluación de las habilidades motrices básicas. España: INDE publicaciones.
- Enciclopedia de la Educación Física en la edad escolar. (2016).
- Escribano, A. (2004). Aprender a enseñar: Fundamentos de didáctica general. La Mancha, España.
- Estrada, J. A. (1996). Personalización en la Educación Física. España.
- Galera, A. D. (2001). Manual de didáctica de la Educación Física/ Handbook of Physical.
- García, C. P. (2009). Fundamentos Teóricos de las capacidades físicas. Gorroño, M. (2008). La actividad física y la función de conocimiento: su contribución en el estudio de las ciencias sociales. EFDeporte.com.
- Hernández, J. L. (s.f.). La evaluación en educación Física: investigación y práctica en el ámbito escolar.
- José Jiménez Ortega, J. C. (2008). Psicomotricidad, cuentos y juegos programados.
- José María Cañizares Márquez, C. C. (2017). Cómo mejorar las capacidades físicas de tu hijo. España.
- Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana Ley No. 66-97. (s.f.).

Habilidades Psicomotrices en el desarrollo de la lectura y escritura en los niños del tercer grado del Nivel Primario

Aleida Agustina Hernández Felipe

Objetivos y preguntas de investigación

Mejorar el desarrollo de la psicomotricidad en la lecto-escritura de los estudiantes del tercer grado en el Centro Escolar Santa Clara de Asís, Año 2016-2017, Distrito 02-05 de San Pedro de Macorís. República Dominicana.

Objetivos Específicos

1. Identificar los factores que provocan las deficiencias de la coordinación psicomotriz en la lectoescritura de los estudiantes del tercer grado en el Centro Educativo Santa Clara de Asís.
2. Determinar las posibles consecuencias en los estudiantes de continuar las deficiencias evidenciadas en la lectoescritura.
3. Presentar las estrategias más favorables para fortalecer la psicomotricidad en la lectoescritura en los niños objeto estudio.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué provoca las deficiencias de la coordinación psicomotriz en la lectoescritura de los estudiantes del tercer grado del Centro Educativo Santa Clara de Asís?
2. ¿Cuáles serían las posibles consecuencias en los estudiantes de continuar las deficiencias evidenciadas en la lectoescritura?
3. ¿Cuáles estrategias serían las más favorables para fortalecer la psicomotricidad en la lectoescritura en los niños objeto estudio?

Resumen marco teórico

Mori (2008) señala que, la coordinación motora se refiere a la realización de un conjunto de actividades realizadas mediante la organización y regulación de forma adecuada de los procesos parciales del acto motor que están orientados a cumplir un objeto motor preestablecido. La lectura presenta tres etapas de aprendizaje, según Ortiz (2007): a) Etapa logográfica: en esta etapa el niño empieza a reconocer de manera global algunas

palabras que le son familiares por su disposición, su entorno donde se desempeña. b) Etapa alfabética: en esta etapa el niño es consciente de que las palabras se componen de elementos o sílabas y que estas a la vez se relacionan con las representaciones de las gráficas y grafemas. c) Etapa ortográfica: en esta etapa el lector percibe las palabras, como unidades léxicas, por lo que no se detiene a realizar una descodificación, por ello su lectura es más rápida.

Ferreiro y Teberosky (2005), fundamentándose en la teoría de Piaget, sostuvieron que, los niños antes de ingresar a la etapa preescolar, ya manejan información sobre la escritura. Estos procesos están influenciados por el entorno donde este se desempeña, como la familia, amigos, medios de comunicación; esta unión con el lenguaje escrito permitirá que se descubra una relación directa entre los medios orales y escritos, así como el uso que se debe de dar. Según, Ferreiro y Teberosky (2005), las personas adquieren la lectoescritura en cuatro fases o etapas: Pre-silábica, silábica, silábica alfabética y alfabética; las cuales se describen a continuación: Pre- Silábica: en esta etapa el niño aprende a diferenciar entre lo que es un dibujo y lo que es la escritura, es donde el niño descubre que el dibujo es la representación de un objeto, y de las características de este; dándose cuenta que la escritura es algo diferente, iniciándola con garabatos y letras yuxtapuestas que no tienen una interpretación específica.

Nivel Silábico: En este nivel se empieza a tener conciencia fonológica, es decir el niño considera que para escribir se necesitan letras, las cuales representan sonidos; es por ello que empieza a relacionar sonidos con grafías.

Nivel silábico – Alfabético: es considerada una etapa de transición puesto que se pasa de planteamiento de hipótesis silábicas a inicios de hipótesis alfabética. En este nivel el niño usa letra o trazo que se asemeja a la letra para representar una silaba, pero en ocasiones la usa para representar un fonema.

Nivel alfabético: Para, Ferreiro y Teberosky (2005), en este nivel el niño comprende que cada letra representa un fonema, por ello el niño está en la capacidad de escribir palabras completas, puesto que el niño ha comprendido la naturaleza del sistema de escritura. Ávila (2009) mencionó que, para que la lectura y la escritura sean atractivas para los estudiantes se deben relacionar con las siguientes tres dimensiones: Vida del niño; sus emociones, sus vivencias, su familia. Su realidad: hechos reales que ocurren especialmente lo que se re-

laciona con sus emociones. Sus intereses; temas que le agraden y le generen atracción al niño, como su cumpleaños, la historia de su vida.

Método

El tipo de investigación fue descriptiva, dado que se describen todos los elementos, las variables, los procesos y los resultados y sus variantes, partiendo de un planteamiento de marco teórico y permaneciendo en él durante todo el proceso. El método al que se recurrió fue el no experimental y de corte transversal, ya que no se manipularon las variables, no se realizaron experimentos de ninguna naturaleza, se utilizaron programas.

Además, los datos se obtuvieron exclusivamente en los procesos de las clases como recomienda Fernández y Baptista (2010). La primera técnica utilizada inició con un proceso de observación desde el inicio de la investigación hasta la parte final cuando se aplicaron los instrumentos, y la segunda fue la entrevista, ya que se entrevistó a la profesora tutora del 1er grado del centro educativo investigado. Como instrumento se utilizó una lista de cotejos integrada por diez ítems, que permitieron recolectar datos y completar informaciones de los estudiantes, y para la maestra en la entrevista, se utilizó un cuestionario contentivo de siete preguntas.

Se utilizó la prueba Alfa de Cronbach, con una escala de 4 valores para determinar la confiabilidad de dichos instrumentos. Los valores fueron entre 0,41 a 0.60 de moderada confiabilidad y 0.61 a 0.80 de Alta confiabilidad; no se obtuvieron valores por debajo de 0.41 ni por encima de los 0.81, pero los resultados de la prueba piloto entran en los rangos de aplicable. La población objeto de estudio fueron los veintinueve estudiantes con una edad de entre 7, 8 y 9 años, los que conforman el curso, por lo que no se utilizó muestra, sino la totalidad de los integrantes de dicho curso.

Resultados

En cuanto a la escritura se observó que el sesenta y dos por ciento siempre y casi siempre trazan correctamente, pero existiendo un treinta y ocho por ciento que pocas veces realizan sus trazos correctos, lo que indica que hay un alto porcentaje que al grado correspondiente deberían estar trazando correctamente, ya que tienen de tres a cuatro años de experiencia en los cursos anteriores practicando trazos. Rota (2002), indica que la importancia de la maduración psicomotriz del niño y la intervención psi-

comotriz se encuentra dividida en dos aspectos: La etapa presimbólica y la etapa simbólica. La primera se refiere a todo lo relacionado con los juegos, cantos, movimientos, rondas y actividades variadas que el niño puede realizar, donde el papel del adulto es trascendental, para adquirir el significado y la utilidad que merecen. Es posible que esta sea la razón por lo que las palabras que estos escriben son poco leíbles superando por más de un cincuenta por ciento los que sí se pueden leer con facilidad lo que escriben, los cuales están por debajo de la media. Se entiende que en el tercer grado los niños tienen un alto avance de la alfabetización por que se observa que hay un treinta y cinco por ciento que no acentúan, los que hay que atender con mayor ahínco que el sesenta y cinco que si acentúa.

En cuanto a las mayúsculas pasa igual, que los indicadores anteriores que el porcentaje de control del dominio de las mayúsculas es significativo, ya que un veinticuatro por ciento que colocan las mayúsculas de manera correcta, este aparente pequeño grupo sí se debe trabajar de manera personalizado hasta que superan esta debilidad. En las actividades realizadas en cada una de las clases se tomaban 10 minutos para poder leer una historia y luego realizar una comprensión lectora. De tarea dejaba media plana con letra mayúscula y media con letra minúscula, además dejaba ejercicios de constancia perceptual como: una sopa de letras en donde los alumnos circulaban, marcaba con una X o pintaban la letra que habían visto en clase.

En cuanto a la confusión de las letras b y d, aunque son mínimos los casos observados, pero si es conveniente que se les siga reforzando. En cuanto a la lectura adecuada, o sea que se pueda entender y que la pronunciación sea mínimamente comprensible, tenemos que más del cincuenta por ciento no lee adecuadamente, por lo que hay que propiciar estrategias que permitan corregir esta debilidad, sin descuidar el restante cuarenticinco por ciento que lee adecuadamente. Respeto a la flexión y entonación, el porcentaje de estudiantes que no es capaz de hacerlo es muy alto, ya que andan por los setentinueve por ciento y los que si flexionan apenas alcanza el veintitún por ciento, lo que demanda atención urgente.

En cuanto a la fluidez en la lectura el nivel del dominio de este elemento es bajo, ya que solo alcanzan un cuarenta y dos por ciento ante un cuarenta y ocho por ciento que domina poco la fluidez. Se llegó a la conclusión de que no existe relación entre los años de experiencia en tercer grado y la actitud de la maestra; y que no hay influencia entre el porcentaje de los alumnos que aprendieron a

leer y la actitud de la maestra. Esto indica que la maestra tiene una actitud positiva o buena hacia los problemas de lectoescritura por lo que recomienda aprovechar la actitud de los niños para realizar un aprendizaje dinámico y significativo en el proceso de lectoescritura por medio de técnicas creativas.

Conclusiones

Se concluye que, según el proceso de observación y el análisis de las estadísticas aplicado mediante la comparación de medias, se puede generar cambios significativos específicamente en el área de memoria, coordinación motora y atención, debido a la aplicación de ejercicios y actividades motrices, que desarrollan las habilidades y destrezas en los niños que inician en el proceso de lectoescritura.

En cuanto a determinar las posibles consecuencias en los estudiantes de continuar las deficiencias evidenciadas en la lectoescritura, enunciaremos los efectos contrarios o positivos como: Primero se aprueba la hipótesis que dice: La aplicación de ejercicios psicomotores en el proceso de lectoescritura beneficia a los niños de 3er grado del Centro Educativo Santa Clara de Asís. Además, Arufe (2002), en la tesis titulada "La importancia del trabajo psicomotriz en la edad pre escolar" resalta lo importante que es la realización de un buen trabajo psicomotriz y pre deportivo en los primeros años de vida de un niño. Al presentar como objetivo la identificación de las estrategias más favorables para fortalecer la psicomotricidad en la lectoescritura en los niños objeto estudio. Por lo que se concluye que la práctica de ejercicios en las áreas de psicomotricidad sí influye en el proceso de lectoescritura beneficiando a los niños que enfrentan este proceso, además no existe un programa fijo o específico para la enseñanza de la lectoescritura.

Existen muchos que pueden ser aplicados con éxito, con secuencia y constancia para el aprendizaje de dicho proceso, con el propósito de gozar la enseñanza y obtener un rendimiento académico exitoso en la lectoescritura de los estudiantes del tercer grado del centro escolar Santa Clara de Asís.

Referencias bibliográficas

- Arufe, A. (2002), La importancia del trabajo psicomotriz en la edad pre escolar, Argentina. Editorial Lumen
- Ávila, P. (2009). Leer bien para escribir mejor: Estrategias docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura. Madrid: UNED.
- Fernández y Baptista, (2010) Manual para entender y tratar los fallos en la memoria. Barcelona: Ned.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México D.F: Siglo XXI Editores.
- Mori, H. (2008). La coordinación y motricidad asociada a la madurez mental en niños de 4 a 8 años. Revista de psicología Unife, 16 (1), pp.139 - 154.
- Ortiz, M. (2007). La expresión oral en educación infantil desde el marco de la conciencia fonológica. Recuperado de: http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n8_07/n8_22_2007.pdf
- Rota, C. (2002), La intervención psicomotriz que aparece en la revista Aula 12,30-35

PANEL 2. APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

Estereotipos de género en docentes del nivel medio

Nadia Carolina Ventura James

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general. Identificar los posibles estereotipos de género presentes en los docentes. Objetivos específicos. • Identificar cuáles son los estereotipos de género presentes en los docentes. • Describir la posible presencia de estereotipos de género en el aula.

Preguntas de Investigación 1. ¿Cuáles son los estereotipos de género presentes en los docentes? 2. ¿De qué forma se han manifestado los estereotipos de género en la práctica docente?

Resumen marco teórico

Los estereotipos de género son reproducidos por medio de proceso de socialización y de educación (Felman, Olds & Papalia, 2005), siendo esto así, representa un aprendizaje que claramente puede modificarse y se trabaja de manera consciente. La escuela es uno de los primeros entes socializadores en donde los niños, niñas y adolescentes se forman en conocimientos y valores. Sea o no la escuela consciente de esto, uno de los valores transmitidos por la misma son los valores de género los cuales se transmiten a través de la relación escolar (Rius, 2004).

Valenzuela (2003) expone una lista de algunos de estos valores, categorizados por género. Masculinos: actividad, agresividad, autoridad, valentía, entre otros. En el caso de los femeninos expone: pasividad, ternura, sumisión, duda, afectividad, marcada frivolidad, incoherencia, inestabilidad emocional, falta de control, incoherencia y debilidad. Los estereotipos de género pueden ser transmitidos en la escuela por medio de diferentes formas. Zamora (2008) expone que una de las formas puede ser a través del currículo explícito o aquel que solemos llamar oculto.

Según Torres (1991), existe un Currículo Oculto de Género (COG): "El currículo oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación "conspirativa" del colectivo docente.

Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad" (Torres, 1991, p. 76) A partir de que se busca una solución para disminuir o erradicar los estereotipos de género en la escuela, surge una propuesta educativa la cual busca des-construir los conceptos estereotipados hacia los niños y niñas. La coeducación es definida como un modelo de educación que presenta como meta aceptar a los alumnos y alumnas con igualdad de derecho y oportunidad (Quesada, 2014).

Método

Material y Métodos: Esta investigación se basó en un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico, de corte transversal. Este estudio se realizó en un centro educativo público de Santo Domingo. A través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional se reclutaron a 10 docentes del sistema educativo público dominicano que cumplían con los siguientes criterios de inclusión: 1. Ser dominicano/a. 2. Ser partícipe voluntario de esta investigación. 3. Ser docente activo. 4. Laborar en una institución escolar pública como docente. 5. Ser mayor de edad. 6. Aceptar el consentimiento informado.

Técnicas de Recolección de Datos. Las técnicas que se utilizaron para este estudio fueron: Entrevista semi-estructurada, observación no participante y análisis de contenido.

Diseño del Análisis. La data fue analizada por medio de métodos de análisis cualitativos, específicamente a través de un enfoque de análisis fenomenológico. Para esto, se crearon categorías y subcategorías a partir de las respuestas dadas por los y las docentes. Se compararon e interpretaron los resultados arrojados, buscando desglosar experiencias individuales en la riqueza de la narrativa.

Resultados

De este proceso surgieron cuatro categorías principales: "Son así"; "El deber asociado a mi género"; "En el aula" y "Todos somos iguales". **Categoría 1: Son así.** Esta categoría define los estereotipos de género que fueron evidentes en los docentes al pedirles definir las características generales que asocian al comportamiento de un chico, y por otro lado de una chica. De

aquí surgen dos subcategorías: Y las chicas son así y los chicos son así. En la subcategoría “Y las chicas son así”, se describieron aquellas ideas relacionadas a la manera de ser de las féminas, ya que para las y los participantes las mujeres son: tranquilas, sumisas, más manejables que los varones y apegadas a la familia. De igual manera los participantes hicieron énfasis en cómo tiene que verse una joven haciendo referencias a la parte física y de posible comportamiento, es decir, que la mujer es caracterizada por ser alguien que debe estar bien arreglada y tener buena presentación. Mientras que en “Y los chicos son así”, se muestran aquellas características que según los y las docentes se encuentran asociadas a los jóvenes de género masculino describiendo a los varones como agresivos, siempre interesados en los deportes y el dinero, además de desafiantes.

Categoría 2: El deber asociado a mi género. Aquí se definen cuáles son los roles asignados según el género descrito por los docentes. A partir de esto surgen tres subcategorías: Es mi deber como mujer, Mujeres empoderadas y Es mi deber como hombre. Es mi deber como mujer. Estas fueron las respuestas obtenidas a partir de las expectativas que tienen los docentes respecto al género femenino, queda evidenciado que los deberes de las mujeres son: ser respetuosas, damas, tener autocontrol, y ser hogareñas; no obstante, a la mujer se le asocia con el hogar, se le permite tiempo fuera de este, lo que parecería que es un logro, sin embargo, denota control en su manejo del tiempo y de lo que hace. Por otro lado, sale a relucir que el manejo de la educación de los hijos debe ser responsabilidad de la mujer y que su ausencia debido a que ella se encuentra inserta en los ámbitos laborales trae como consecuencia una participación disminuida de la mujer en la educación en el hogar, lo que sugiere que es una función única de lo femenino en oposición a una ausencia de involucramiento del hombre en las responsabilidades educativas dentro del hogar.

Mujeres empoderadas. Esta subcategoría surge a partir de una respuesta que busca un crecimiento de aparente igualdad entre el hombre y la mujer, incentivando a esta última a desarrollarse en diferentes aspectos para lograr su autonomía.

Es mi deber como hombre. Esta subcategoría se basó en las respuestas obtenidas a partir de las expectativas que tienen los y las docentes respecto al género masculino, el cual debe ser bien formado, caballero, galán, fuente de ingreso económico e inclinado a los estudios.

Categoría 3: En el aula. Bajo esta categoría los docentes describen pequeños eventos donde fueron evidentes los estereotipos de género por medio del alumnado, de igual manera actitudes tomadas por los y las docentes que podrían ser descritas como ambivalentes. Esta tercera categoría se divide en dos subcategorías “Lo siento, esto no corresponde a mi género” y “Ambivalencias”.

Lo siento, esto no corresponde a mi género. Esta categoría expone cómo los estudiantes han rehusado participar de actividades dentro de clases porque entienden que la misma atenta contra lo que ellos creen que corresponde a su expresión de género. Cabe destacar que los y las docentes hacían un esfuerzo ingente por desarticular la asociación de la expresión de género a las actividades.

Ambivalencias. En esta subcategoría se constata la ambivalencia en algunos discursos de los y las docentes, ya que estos exponen tratar a todos y todas por igual, pero mantienen actitudes y comportamientos diferenciados por el género. De esa manera a las mujeres se le confieren roles y actividades sutiles de colaboración, y que no impliquen fuerza física ni tampoco sean complejas.

Categoría 4: Todos somos iguales. Esta última categoría recoge la manera en que uno de los docentes expone su visión de género ante los estudiantes explicando cómo trabaja en su asignatura, la cual probablemente es más propensa a ser permeada y clasificada por los estereotipos. Cabe destacar que esta categoría se reviste de importancia, ya que se acerca de manera concreta a modificar los estereotipos de géneros imperantes, los cuales suelen segregar a los y las jóvenes por actividad deportiva, y el trabajo es la integralidad del deporte por preferencias y capacidades individuales, no por género.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación mostraron la realidad de que en los y las 10 participantes existen estereotipos de género profundamente arraigados que afloran de manera inconsciente en sus comportamientos y actitudes. Es decir, muchas de las personas participantes acogían la propuesta de no estereotipar a los niños y las niñas, sin embargo, en sus valoraciones, juicios y caracterizaciones se comprobaban un nexo entre rol, actitudes y comportamientos de mujeres y varones a partir de su representación de género. Este

hallazgo realza lo esbozado por Hernández-Mella & Liranzo-Soto (2014), de que lo masculino y femenino permanece en la actualidad circunscrito a una gran cantidad de estereotipos, aunque las y los individuos no estén conscientes de este acontecimiento.

El patriarcado se convierte entonces en un estilo de subyugación de la mujer que sigue generando efectos opuestos tanto para la sana masculinidad como para una feminidad integral. En cuanto a la escuela, afloraron aquellos estereotipos en los cuales a las chicas se les asignaban tareas que son consideradas fáciles desde la perspectiva del docente, de igual forma en las recomendaciones realizadas por el docente era evidente una diferenciación entre las actividades dado que la chicas se les sugería tomar trabajos que pudiesen ser definidos como "pasivos" leer, estudiar, y temas relacionados al hogar, mientras que a los jóvenes se les insistía en actividades prácticas, con enfoques de éxito y con niveles más bajos de pensamiento profundo, esto confirma lo que exponía el artículo realizado por INTERED (2018), que visibiliza como aquel currículo oculto perpetuaba de alguna manera los estereotipos de género.

Otro hallazgo importante manifestado en el proceso de levantamiento de la información fue la dificultad de los y las docentes de utilizar un lenguaje inclusivo, ya que los términos masculinos primaban en sus discursos en indicaban una generalización en la cual las féminas eran identificadas, es decir si se hablaba de niños, se entendía que las niñas eran parte, lo que ratifica lo postulado por Flores (2006), que indica que en el salón de clases los vocablos masculinos predominan y son aceptados como universales.

A pesar de los resultados antes descritos que apuntan a la confirmación de los estereotipos de género transmitidos por los docentes en los espacios educativos, por otra parte, y en menor medida se manifestó cómo solo un docente expresó coherencia en su discurso y trabaja a favor de la disminución de los estereotipos de género sirviendo como un guía de concientización hacia una educación inclusiva que fomente la igualdad del valor del ser humano más allá de su sexo y expresión de género.

Referencias bibliográficas

- Bonder, G. (1993). La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa. Argentina Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/90183>
- Feldman R, Olds S & Papalia D, (2005). Psicología del desarrollo, México: McGraw Hill Recuperado de: <https://iessb.files.wordpress.com/2015/03/175696292-desarrollo-humano-papalia.pdf>
- Flores, N. (2006) Género y educación, estudio de casos. Flaco.
- Ecuador Hernández-Mella, R. & Liranzo, P. (2014) Las diosas sometidas: Autoconcepto en mujeres de grupos vulnerables. Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- INTERED (2018). El enfoque de Género en la Educación en República Dominicana, marco legal y realidad en las escuelas. (18). Recuperado de: <https://www.intered.org/participa/noticias/enfoque-de-genero-en-la-politica-y-practica-educativa-en-republica-dominicana>
- Lafuente W. (2010) Los roles de género y su relación con la orientación académica en los estudiantes de segundo año de bachillerato de la unidad educativa "Colon" y Colegio Los Alpes de la ciudad de Quito en la provincia de Pichincha. Ecuador. Recuperado de: <http://text-mx.123dok.com/document/6zkgxpqx-los-roles-de-genero-y-su-relacion-con-la-orientacion-academica-en-los-estudiantes-de-segundo-ano-se-bachillerato-de-la-unidad-educativa-colon-y-colegio-los-alpes-de-la-ciudad-de-quito-en-la-provincia-de-pichincha.html>
- Quesada Jiménez, J. (2014). Estereotipos de géneros usos de la lengua. Un estudio descriptivo en las aulas y propuestas de intervención didáctica (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/134960>
- Rius, L. (2004) Roles de Género - Mujeres Académicas - ¿Conflictos? [En línea] Organización de Estados Americanos, disponible en: <http://www.oei.es/sa-lactsi/lourdes.htm>
- Rodríguez, P., & María, A. (2017). El tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de educación infantil y primaria de Ceuta. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/2678502x.pdf>

- Torres, S, J. (1991) El currículo Oculto. Madrid. Morata, p. 198. Recuperado de: [http://www.formacionamocid.es/moodle/pluginfile.php/209/mod_label/intro/Torres_Jurjo - El Curriculum Oculto.PDF](http://www.formacionamocid.es/moodle/pluginfile.php/209/mod_label/intro/Torres_Jurjo_-_El_Curriculum_Oculto.PDF)
- Valenzuela, M. L. (2003) Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos. Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C. México p.p. 17-28
- Zamora, B. J. B. (2008). Estereotipos de género y su expresión en las prácticas educativas de los profesores de preescolar (Doctoral dissertation, UPN-Ajusco). Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/25429.pdf>

Incidencias de la Pizarra Digital Interactiva en la práctica docente

Leidy Dahiana Berroa Mercedes

Objetivos y preguntas de investigación

General: Analizar la incidencia en el uso de la pizarra digital interactiva en la práctica docente en el Primer Ciclo del Nivel Secundario de Jornada Escolar Extendida, en Villa Hermosa, La Romana, República Dominicana.

Específicos:

- Identificar los antecedentes científicos que infieren sobre la pizarra digital interactiva. ü Plantear el marco legal de la tecnología en la educación y Enmarcar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el desarrollo de la educación de calidad.
- Evaluar la tecnología en el nivel secundario y mencionar los beneficios que proporcionan sus herramientas como la PDI en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Presentar el sistema arquitectónico de la PDI, su hardware, materiales y métodos.
- Sintetizar la conclusión y las recomendaciones a que se arriba.

Resumen marco teórico

Resumen: la aplicación de la pizarra digital interactiva ofrece amplios beneficios en el proceso de aprendizaje y enseñanza para el entorno del aula. El alto costo asociado con la pizarra interactiva comercial puede dificultar su aplicación en la escuela primaria o secundaria, especialmente en los países en desarrollo como la República Dominicana. Por lo tanto, este estudio describe los métodos utilizados para crear a un bajo costo la pizarra digital interactiva y viable mediante el uso de las capacidades de los Wiimotes de Nintendo. También analiza la posibilidad de utilizar esta tecnología mucho más barata para crear una mejor herramienta para el aprendizaje en clase.

Enfoque: se examinan varios aspectos técnicos del mando de Wii. Cómo esta tecnología se puede utilizar en una pizarra interactiva de bajo costo y cómo se puede conectar el sistema a su computadora y proyector/pantalla LCD. Resultado: este sistema tiene una arquitectura independiente, consiste en una PC. Los datos

de entrada para conectar la Wii es un control remoto usando una conexión Bluetooth. La PC maneja el motor del software y el módulo de visualización. El usuario envía la luz de la fuente de infrarrojos a Wiimote presionando el botón de cambio de IR Pen y luego el Wiimote envía datos a la PC a través de una conexión Bluetooth.

Palabras clave: Retroproyectores (OHP), diodo emisor de luz (LED), proceso de calibración, Conexión Bluetooth, Field Of View (FOV), arquitectura independiente, control de Nintendo Wii, sistemas de proyección por computadora, diseño de interacción.

Método

El tipo de investigación que se llevará a cabo es cuasi-experimental, por lo que además utiliza los métodos tanto cualitativa, ya que, procura identificar cómo incide el uso de la pizarra digital interactiva en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Como cuantitativa, porque persigue determinar los cambios en la enseñanza-aprendizaje entre los docentes y los alumnos 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. Se aplicará un taller a los docentes para conocimiento del manejo de la herramienta tecnológica.

Resultados

Taller de capacitación sobre el manejo de la Pizarra Digital Interactiva en la escuela Érvido Creales. 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 pantallas y 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. Este taller ha servido de mucho, porque se evidencia el interés en los docentes de aprender a manejar esta herramienta tecnológica de forma eficiente

y consciente. Observación de clases a los estudiantes del primer ciclo del nivel secundario en la escuela Érvido Creales con el uso de la PDI.

Los estudiantes recibieron de manera amena y divertida, además de emocionados, la clase dada por el docente de lenguas extranjeras. Durante la presentación mantuvieron la disciplina, participaron y comprendieron el tema impartido por el docente. El maestro expresó que los estudiantes nunca habían estado tan atentos como ese día. Se repitió el proceso varios días después y sucedió lo mismo. Esto evidenció que la PDI es muy provechosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela Érvido Creales.

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 que procura que todos los países estén acordes a los nuevos tiempos y con una educación de calidad. Además, la República Dominicana busca alcanzar los países desarrollados como Finlandia, y tomar en cuenta modelos como el Reino Unido que han invertido en la educación para hoy situarse como potencias número uno en materia de educación, así como otras áreas de interés, que sin una educación de calidad serían imposibles de alcanzar.

Conclusiones

Se puede ver que hoy se vive en un momento donde existe una brecha significativa entre las generaciones del siglo XX y el siglo XXI. Los estudiantes del siglo XXI han crecido en un entorno tecnológico, mediante el uso de las diferentes herramientas como son: Internet, teléfonos inteligentes y pantallas táctiles interactivas, etc., estos medios son comunes en todas partes. Su generación se puede describir como la generación de internet o móvil, 'nativo digital' en el uso de la tecnología ya desde su infancia. Mientras que la generación del siglo XX puede recordar un momento anterior a los teléfonos móviles o internet, y mucho menos interactivo de la tecnología.

Con esta investigación se ha logrado el objetivo general que ha sido analizar la incidencia en el uso de la pizarra digital interactiva en la práctica docente en el Primer Ciclo del Nivel Secundario de la escuela Érvido Creales de Jornada Escolar Extendida evidenciando la importancia que tiene el conocimiento, manejo y utilidad de una herramienta tecnológica que encamina la educación al logro del perfil del egresado del modelo curricular dominicano. Además, está presente que otros científicos se han preocupado por la aplicación de esta herramienta en distintos países desarrollados y sus investigaciones han servido como marco de referencia para identificar las fortalezas de las PDIs en las escuelas en distintos niveles de estudio.

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 sub-directora 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.

Referencias bibliográficas

- Ates, H. (2013). La tecnología de la información y el entorno de aprendizaje en las escuelas primarias. Madrid: Procedia-Social and Behavioral Sciences.
- Ayuntamiento de Villa Hermosa. (2006). Organización de municipio. La Romana.
- Badarch, D. (2013). Tecnologías de la información y la comunicación en educación. (Vol. Monografía). Moscú: UNESCO IITE.
- Balykina, E. N., Buzun, D. N., y Gribko, I. L. (2013). Aplicación de la Innovación Educativa para menores en instituciones de educación superior sobre la base del Sistema de Aprendizaje a Distancia. Euniversity. Tecnología Educativa.
- 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 Interactively 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. Bjekić, D., Obradović, S., Vučetić, M., y Bojović, M. (2014). E-docente en e-educación inclusiva para estudiantes con discapacidades de aprendizaje específicas. London: Procedia-Social and Behavioral Sciences.
- 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.
- Burden, K. y. (18 de 03 de 2014). El impacto de la iniciativa de pizarra interactiva en escuelas en toda Finlandia. Universidad de Hall.

El uso del juego de ajedrez como vía para el desarrollo de la atención en los niños de 4to grado de primaria

Dr. C. Henyer Ramón Zamora Mota
la Dra. C. Agueda Peña Soli

Objetivos y preguntas de investigación

Mejorar la atención de los niños de 4to grado de la primaria en base al uso efectivo del juego de ajedrez.

1. ¿Qué debe conocer el profesor de educación física sobre la atención en niños de 4to de primaria? 2. ¿Cuál es el estado actual del nivel de atención en los niños de 4to grado de primaria? 3. ¿Cómo beneficia el uso de ajedrez al desarrollo de la atención en los niños de 4to grado de primaria?

Resumen marco teórico

Para los docentes que trabajan en los niveles inicial y primario en el Sistema educativo de la República Dominicana, tanto público como privado, es de suma importancia que los estudiantes presten atención a las distintas temáticas y actividades que se desarrollen en el aula; para de este modo propiciar condiciones pertinentes, desde el punto de vista de la neuropsicología en pro de la adquisición de competencia cognitiva para el aprendizaje significativo en estas etapas del desarrollo, en las cuales el ser humano está en la mejor disposición de construir cimientos que les servirá para los niveles y grados posteriores. Desde el punto de vista de Pinzas (2006), la metacognición es el conjunto de procesos mentales que se utiliza cuando se lleva a cabo una tarea o actividad. En los centros educativos se busca direccionar el mejoramiento académico desde todas las vías posibles al niño, y una de las asignaturas que puede contribuir al logro de esta meta es la Educación Física, a través de los contenidos que aborda; siendo el juego de ajedrez una de las técnicas esenciales para el logro de lo antes abordado.

- La Educación Física para estas edades tiene programado como contenido el ajedrez, el cual es conocido como juego ciencia debido a las tácticas que se utilizan. También que genera en el jugador, la atención y concentración que demanda para poder lograr el objetivo de ganar (Universia Andorra, 2015, Blasco-Fontecilla et al. 2015, Loja y Andrés,

2016 y Ramos, 2017). Muchos son los sustentos y argumentos que avalan lo antes expuesto, que han arrojado resultados positivos en cuanto a la mejoría de la atención en los niños que practican el ajedrez, la cual no demanda de mucho espacio ni requerimientos muy costosos.

Método

Se realizó una revisión bibliográfica en el estudio de diversas estrategias e investigaciones realizadas acerca del efecto del ajedrez en niños para el logro de la atención y la concentración. Por otro lado, se aplicó la tabla de GRID a estudiantes de 4to grado de primaria de un colegio privado de San Pedro de Macorís. Dicho test mide los niveles de atención en que se encuentra el niño, también se emplearon los métodos sustentados en los procesos lógicos del pensamiento (análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracción-concreción), en el establecimiento de un referente teórico indispensable.

Resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación de la tabla de GRID para conocer los niveles de atención y la concentración en los niños de 4to de primaria indican en un primer momento lo siguiente: Tabla no 1. Resultados de la primera aplicación de la tabla de GRID. No Nombres y apellidos. Edad, Sexo, Grado, Resultado, Evaluación. 1. Raymer Enmanuel 10 M 4to 18 M. 2. Jhonatan Jabalera 9 M 4to 6 M. 3. Emmanuel Calzado 9 M 4to 8 M. 4. Edgar Reyes 9 M 4to 17 M. 5. Abraham Reyes 9 M 4to 13 M. 6. Santiago Pérez 9 M 4to 13 M. 7. Gabriela Tejada 9 F 4to 17 R. 8. Yerliza Luso 9 F 4to 18 R. 9. Mariela Severino 9 F 4to 14 M. 10. Chaerlin Rosario 10 F 4to 12 M.

Los resultados anteriores muestran un déficit en los niveles de atención y concentración en los niños sometidos a la prueba (tabla de GRID), por lo cual obtuvieron las calificaciones entre 6 a 18. Por otro lado, también se entrevistaron a los docentes de 4to grado de primaria con el objetivo de conocer el desempeño estudiantil. Los resultados obtenidos de dicha entrevista fueron, que los estudiantes se distraen con facilidad y al mismo tiempo les cuesta resolver problemas matemáticos donde se deba emplear procesamiento. En la tabla número dos se encuentran los resultados obtenidos luego de haber aplicado juegos de ajedrez en una frecuencia de 3 veces por semana a los estudiantes de 4to B de primaria del Colegio San Benito Abad, durante 4 meses. Tabla no 2. Resultados y diferencias de la apli-

cación de la tabla de GRID. No Nombres y apellidos. Resultado 1era aplicación. Resultado 2da aplicación. Diferencias: 1 Raymer Enmanuel 18 21 3. 2. Jhonatan Jabalera 6 14 8. 3. Emmanuel Calzado 8 15 7. 4. Edgar Reyes 17 17 0. 5. Abraham Reyes 13 15 2. 6. Santiago Pérez 13 15 2. 7. Gabriela Tejada 17 17 0. 8. Yerliza Luso 18 18 0. 9. Mariela Severino 14 16 2. 10. Chaerlin Rosario 12 12 0.

Al hacer un contraste entre el pre test y post test de la aplicación de la tabla de GRID se obtuvo mejoría en los estudiantes de 4to grado, los cuales promediaron un aumento general de 2.4 por encima del pre test. También en las aulas hubo una mejoría significativa en su comportamiento y el nivel de procesamiento en problemas matemáticos después de la aplicación del juego de ajedrez en el período expuesto. Es digno de resaltar que hubo un grupo de control (15 estudiantes) y otro experimental (10 estudiantes) todos de 4to grado y en las mismas condiciones socioculturales y contextuales. Tabla no 3. Escala evaluativa de la tabla de GRID. Hombres 90" + 39 E 33-38 MB 26-32 B 21-25 R -20 M Mujeres 90" +39 E 32-38 MB 24-31 B 17-23 R 16- M

Conclusiones

Posterior a la aplicación de la tabla de GRID se concluye que el uso adecuado del juego de ajedrez mejora significativamente los procesos de atención y concentración y por ende favorece el aprendizaje significativo. Las actividades que conllevan estrategias meta cognitivas, y demandan de una mayor atención y concentración por parte de los estudiantes, desarrollan en estos las competencias cognitivas, las cuales son imprescindibles en la adquisición de un aprendizaje activo y significativo.

Existe una estrecha relación entre las actividades de desarrollo físico mental, entre las que se sitúan el juego de ajedrez para el desarrollo de la atención y concentración, debido a que los estudiantes deben estar atentos a los movimientos de cada ficha y tácticas utilizadas por el contrario para poder responder de manera adecuada, contrarrestando las estrategias utilizadas por su oponente y de este modo lograr la meta deseada. Del mismo modo, al realizar este proceso se hace de uso la meta cognición, lo cual activa las funciones ejecutivas del cerebro y de manera especial la atención, la concentración y la memoria; por lo cual resultan altamente significativas para el logro de los resultados esperados.

Referencias bibliográficas

- 10 beneficios cerebrales de jugar ajedrez. (2015). [Blog] Unversia. Available at: <http://noticias.universia.ad/cultura/noticia/2015/05/26/1125753/10-beneficios-cerebrales-jugar-ajedrez.html> [Accessed 20 Aug. 2018].
- Blasco-Fontecilla, H., González-Pérez, M., García-López, R., Poza-Cano, B., Pérez-Moreno, M., de León-Martínez, V. and Otero-Pérez, J. (2015). Eficacia del ajedrez en el tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un estudio prospectivo abierto. [online] Revista de Psiquiatría y Salud Mental. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888989115000488?via%3Dihub> [Accessed 20 Aug. 2018].
- Loja, M. and Andrés, R. (2016). Estudio de la atención y memoria general en niños que practican ajedrez. Licenciatura. Universidad de Cuenca.
- Pinzas, J. (2006). Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. Perú: Firmart S.A.C.
- Ramos, L., Arán, V. & Krumm, G. (2018). Funciones ejecutivas y práctica de ajedrez: un estudio en niños escolarizados. *Psicogente*, 21(39), 25-34. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2794>

PANEL 3. ESTRATEGIAS DOCENTES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Escuela Juan vicente Moscoso. Provincia San Pedro de Macoris, durante el año 2016-2017

Elizabeth Rondón Peguero

Objetivos y preguntas de investigación

Preguntas de Investigación.

1. ¿Cuáles son las principales causas de la subutilización de la tecnología de la información y la comunicación en la enseñanza de las Ciencias Sociales?
2. ¿Cuáles estrategias utiliza el centro educativo para la motivación del docente al uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje?
3. ¿Tienen facilidades los maestros del Centro Educativo Juan Vicente Moscoso, a la utilización de medios tecnológicos para la enseñanza de las Ciencias Sociales?
4. ¿Tienen habilidades y destrezas los estudiantes en la utilización la TICs en las clases?
5. ¿Cuáles son las herramientas más utilizadas por los estudiantes en las clases de Ciencias Sociales?

Objetivos.

Objetivo General.

Analizar la utilización de la tecnología de la información y la comunicación en la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, en el Centro Educativo Juan Vicente Moscoso.

Objetivos Específicos.

1. Definir cuáles son las principales causas de la subutilización de la tecnología de la información y la comunicación en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

2. Identificar las estrategias utilizadas en el centro educativo para la motivación del docente al uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Determinar cuáles facilidades tienen los maestros del Centro Educativo Juan Vicente Moscoso, a la utilización de medios tecnológicos para la enseñanza de las Ciencias Sociales.
4. Observar las habilidades y destrezas de los estudiantes en la utilización la TICs en las clases.
5. Observar cuáles son las herramientas más utilizadas por los estudiantes en las clases de Ciencias Sociales.

Resumen marco teórico

Las propias teorías permiten ir más allá de la simple observación de prácticas propias y ajenas. En la permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica se construye el discurso didáctico. Es indudable que, en la actualidad, el estatus epistemológico de la didáctica es una cuestión controvertida que ha dado lugar a diferentes interpretaciones. Entre los autores que han tratado el tema, una postura, por ejemplo, que cuenta con un consenso elevado es la que sostiene que la didáctica, como parte de una teoría de la educación, es una teoría práctica, no científica. Así, T. W. Moore (1974) sostiene, en un texto clásico sobre esta cuestión, con Hirst, P. H. y CARR, W. (2005) que siendo una disciplina prescriptiva o recomendatoria no puede tener carácter científico.

La revolución tecnológica actual se equipara en cuanto a trascendencia a esa primera revolución industrial, Castells, (1986). Si bien en ésta, el elemento clave fue el control de diferentes fuentes de energía, ahora la clave se encuentra en el control de la información, por lo que se ha denominado la Revolución de la Información. La expansión de las TICs y su desembarco en la intimidad de los hogares privados han obligado a repensar el concepto mismo de "espacio público" y la forma en que se han pensado los lugares donde se han concentrado buena parte de los consumos culturales del presente siglo.

La sostenida expansión de los medios y su instalación en espacios antes reservados para la vida familiar han llevado a muchos autores como Echeverría, J. (2001), a replantear la relación entre lo local y lo global, entre lo público y lo privado y entre lo individual y lo colectivo. En el mundo se está produciendo una auténtica "revo-

lución tecnológica". Las nuevas tecnologías están cambiando los métodos educativos, debido por un lado a su carácter motivador y por otro a la creciente necesidad que sienten nuestros alumnos por introducirse en un mundo tan atractivo para su ocio, pero también tan importante para su inserción futura en el mundo laboral.

Método

La presente investigación "Uso de la tecnología de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Escuela Juan Vicente Moscoso. Provincia San Pedro de Macorís, durante el año 2016-2017", adoptará el método cuantitativo, donde se analizarán los datos obtenidos con las reacciones y puntos de vista de los participantes acerca de cómo perciben la incidencia de la tecnología informática y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Dado el planteamiento del problema, la investigación es de tipo exploratorio-descriptivo, pues empieza con la indagación acerca de la incorporación de las TICs para mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la recolección de los datos, la población y muestra se integró por un total de 1,000 estudiantes de todos los grados y un equipo de 32 profesores que imparten la asignatura de Ciencias Sociales, en la jornada extendida de la escuela Anexa Juan Vicente. Los instrumentos que se eligieron para la investigación fueron la encuesta, la cual es considerada, según Mata, A. (2012).

Navarro (1995), como un instrumento de observación de orden superior; ésta se aplicará a los estudiantes del segundo ciclo, por la capacidad de respuesta que estos tienen, y a los que se pueden indagar sobre la metodología y estrategias del docente para la enseñanza de las Ciencias Sociales y conocer la percepción y expectativas acerca del uso de recursos tecnológicos en el aula. En cuanto a la validez del estudio estará sustentada en la documentación presentada a lo largo del desarrollo de la investigación, de procedimientos y metodologías por la asesoría de Susana Doñé Corporán investigadora de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la ciudad de la Romana que han orientado este proceso en cada una de sus fases, así como las pruebas y evidencias que demostrarán la realización de un verdadero proceso de investigación.

Resultados

De la población estudiantil sometida a escrutinio en esta investigación fue una muestra de 114 estudiantes de los cuales 54% eran del género femenino y el 46% masculino, donde las hembras son mayoría en el proceso de formación en los cursos que se analizaron. Igualmente, la totalidad de los estudiantes intervenidos, el 100% tuvieron su nacimiento en la ciudad de San Pedro de Macorís. En cuanto a la edad de los estudiantes se puede apreciar que el 27% de ellos tiene una edad comprendida entre 9 a 10 años, un 64% comprendida de 11 a 12 años, y otro grupo tiene una edad comprendida de entre 13 a 14 años.

El tiempo estudiando en el centro educativo. Se verificó que el 30% de los estudiantes tiene entre 1 a 5 años estudiando en dicho centro escolar y un 70% tiene de 6 a 10 en proceso de formación en la escuela anexa. Cuando se les preguntó sobre la asignatura en la que mayor uso les dan a las tecnologías, se presentó el siguiente caso: el 25% de los estudiantes entendió que era en las matemáticas, el 30% afirmó que, en las Ciencias Naturales, el 34% confirmó que, en las Ciencias Sociales, la Lengua Española fue estimada por un 6% y otras el 5%.

En contraposición de los presentados anteriormente, cuando se evaluó la asignatura en que mayor falta hace falta el uso de las TICs, los estudiantes plantean que además del mayor uso son también las asignaturas en donde se necesita el cuándo, expresan que: el 15% consideró que las matemáticas, el 36% entendió que las Ciencias Naturales, el 27% afirmó que las Ciencias Sociales, mientras que el 18% dijo que es la Lengua Española y otro 4% consideró que Otras asignaturas.

El equipo investigador también verificó la frecuencia del uso de las TICs. en el curso y pudieron comprobar que sea mucho, que sea poco, se utiliza, lo que quizá se necesita es una mayor utilización dado que los resultados reflejan los siguientes resultados: 58% planteó que la usan de 1 a 2 veces en la semana, otro 26% afirmó que se usa de 2 a 3 veces en la semana y un 16% reveló que se usa de 3 a 4 veces en la semana.

Cuando se verificó los medios de mayor uso en la realización de los ejercicios en el aula y los estudiantes consideran lo siguiente: el 10% el medio que más usa es la computadora con software en la realización de sus tareas, otro 61% entendió que utilizan computadora con Internet, el 5% dijo que hacen sus tareas usando

Programa de radio interactivo, el 12% consideró que usan la radio, un 7% dijo que usan el televisor, y un 4% respondió que usan Data Show.

Con respecto a la utilización de la computadora: el 39% de los estudiantes respondió que utiliza una computadora por estudiantes, otro 51% afirmó que usa una computadora entre dos estudiantes, y finalmente un 11% dijo realmente que son tres estudiantes por computadora. Un 63% de los estudiantes entendió que los docentes manejan mucho la tecnología, otro 26% consideró que manejan suficiente dicha tecnología, un 4% dijo que los docentes manejan algo, un 3% asintió que muy Poco y el 4% dijo que estos no manejan nada.

En cuanto a los programas más utilizados por los estudiantes en el desarrollo de sus clases; estos respondieron: 46% dijo que usa mayormente el programa de texto Word, el 4% dijo que usa Excel, el 47% de los estudiantes dijo que usa el Powell Point y un 3% dijo que usa Prezzi. El uso de los teléfonos inteligentes en las escuelas todavía son un mito, se limitan y se restringen, aun así estos son los resultados. El equipo tecnológico que permite el acceso en la casa. Un 13% consideró que acceden con una Laptop, el 28% respondió que cuenta con una Tablet, un 36% dijo que utiliza el Celular con Internet, y otro 23% ratificó que utiliza una PC de escritorio.

Conclusiones

Se concluye que, al definir las principales causas de la subutilización de la tecnología de la información y la comunicación en la enseñanza de las ciencias sociales, debe tenerse en cuenta que estamos inmersos en una sociedad de la información y que el mundo educativo no puede vivir de espaldas a ella. Por lo que se debe tener bien claro que las Nuevas Tecnologías proporcionan materiales educativos con valor añadido, facilitan la comunicación y la búsqueda de información, favorecen el acceso a la educación a personas con desventajas físicas o sociales y desarrollan nuevas destrezas en los alumnos.

La formación en Nuevas Tecnologías debe alcanzar, tanto a alumnos como a profesores. Del mismo modo se plantea la Identificación de estrategias utilizadas en el centro educativo para la motivación del docente al uso de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, también se concluye que al observar las habilidades y destrezas de los estudiantes en la utilización de las TICs en las clases, se presenta la necesidad de monitorear y evaluar las TICs en educación a lo lar-

go de todo el proceso, desde su implementación hasta sus resultados en el aprendizaje. Observar cuáles son las herramientas más utilizadas por los estudiantes en las clases de Ciencias Sociales.

No hay duda de que el uso de material didáctico facilita la enseñanza y constituye un elemento auxiliar en el proceso de aprendizaje funcionando como mediador en la educación de los estudiantes. Es por eso que deben utilizarse materiales didácticos que se presenten mediante las herramientas tecnológicas que son de uso común para los estudiantes, materiales innovadores bien pensados y fabricados especialmente para enseñar y aprender de manera que capten la atención de los estudiantes y les permitan llegar a adquirir determinados conceptos y contribuir así al desarrollo de su pensamiento lógico al mismo tiempo que se sientan motivados con su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- CASTELLS, M. (1986). *La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Tomo I La Sociedad Red.* Madrid: Alianza.
- Echeverría, J. (2001) *El Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD*
- HIRST, P. H. y CARR, W. (2005) *Philosophy and Education. A Symposium. Journal of Philosophy of Education*, 39 (4), 615-632.
- HIRST, P. H., (1974) *Knowledge and the Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, 7.
- MATA, A. (2012). *Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como alternativa a la estimulación de los procesos cognitivos en la vejez. Revista CPU-e*, 14, 153-166.
- MOORE, T. W. (1974) *Introducción a la Teoría de la Educación.* Madrid, Alianza. — (1987) *Introducción a la Filosofía de la Educación.* México, Trillas.
- NAVARRO, P. (1995). "La encuesta como texto: un enfoque cualitativo". V Congreso Español de Sociología Grupo de Trabajo: Metodología. Primera Sesión: Pluralidad y desarrollos en la metodología cualitativa. Granada: Universidad de Oviedo. En: <http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/EncuestacomoTexto.html>.

¿De aquí o de allá? Un estudio sobre inmigración haitiana, identidad y escuela

Pedro Valdéz Castro

Objetivos y preguntas de investigación

2. Planteamiento del Problema de investigación. Percepción de la identidad cultural de los y las estudiantes de origen haitiano de primer y segundo grado del nivel secundario en dos centros educativos del sector San Luis, D. M. San Luis, Santo Domingo Este, año escolar 2017-2018.

Objetivo general

Determinar la percepción que tienen los(as) estudiantes de primer y segundo grado del nivel secundario de dos centros educativos del sector San Luis, D. M. San Luis, Santo Domingo Este, año escolar 2017-2018 sobre la identidad cultural de los(as) estudiantes de origen haitiano y la orientación de esta.

Objetivos específicos

- A. Describir la percepción que tienen los(as) estudiantes de origen dominicano sobre la identidad cultural de los(as) estudiantes de origen haitiano o sobre la de su país de origen.
- B. Explorar sobre la disposición de los estudiantes de origen dominicano a convivir y socializar con los estudiantes de origen haitiano y la integración de estos últimos;
- C. Describir la orientación de la identidad cultural de los y las estudiantes de origen haitiano y la percepción que tienen sobre su propia identidad cultural o la de su país de origen.

Preguntas

1. ¿Qué percepción tienen los(as) estudiantes de origen dominicano sobre la identidad cultural de los(as) estudiantes de origen haitiano o sobre la de su país de origen?
2. ¿Cómo es la convivencia y la socialización entre los estudiantes de origen dominicano y los estudiantes de origen haitiano?
3. ¿Qué tan integrados están los estudiantes de origen haitiano?

4. ¿Hacia dónde se orienta, en mayor medida, la identidad cultural de los estudiantes de origen haitiano?
5. ¿Qué percepción tienen los estudiantes de origen haitiano sobre su propia identidad cultural?

Resumen marco teórico

La cultura es un intento de las comunidades por satisfacer sus necesidades de acuerdo a sus medios físicos y a sus estructuras sociales, originando formas de vida particulares (Vásquez Romero, 2013) y patrones simbólicos, axiales y comunicacionales comunes (Kroeber & Kluckhohn, 1978). Así, la migración se puede entenderse como el traslado de un sujeto poseedor de una cultura a otro grupo, produciendo (1) desconexión con el territorio que habitaba -desarraigo-, (2) debilitamiento de los lazos sociales y culturales, (3) modificación de su esquema cultural y (4) posiblemente modificación de su identidad cultural y/o personal. La construcción de la identidad oscila entre lo psicológico y lo social, pues es el punto de intersección de diferentes círculos sociales (Giménez, 1997) y uno de los círculos más importantes es la escuela, ya que en ella se forja la identidad desde la infancia (Ruiz, Calderón-Almendros & Torres-Moya, 2011). Sin embargo, la escuela reproduce las desigualdades sociales, favoreciendo las normas socioculturales de mayorías o la(s) clase(s) dominante(s) y segregando al alumnado en función de su condición sociocultural (Bourdieu & Passeron, 2009), socioeconómica y política (Freire, 1969), intelectual (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006) y actitudinal (Willis, 1977).

Para romper con este paradigma tradicional, conservador y convergente, surge el modelo de educación intercultural que parte del reconocimiento del pluralismo cultural, tomando en cuenta las asimetrías culturales, sociales, económicas, educativas y comunicacionales y busca que el(la) estudiante construya su propio sentido de identidad, respetando la identidad del otro. Reconociendo esta dualidad de la construcción de la identidad cultural se tomó el modelo de Vilá Baños, et al. (2016) que aborda la construcción de la identidad y la integración del migrante desde lo subjetivo y lo objetivo. Además, se utilizaron los tipos de ajuste cultural de Touriñan (2003) para entender las dinámicas de poder en espacios multiculturales.

Método

Esta investigación es de enfoque mixto, alcance descriptivo, perspectiva interdisciplinaria y diseño no experimental y transeccional. Los participantes fueron los(as) estudiantes del primer y segundo grado del nivel secundario de dos centros educativos del sector San Luis, SDE al 2017-2018. El grupo a estudiar fue seleccionado por medio de un muestreo polietápico en que luego de haber identificado a conveniencia los centros educativos y grados a trabajar, se procedió a realizar un muestreo aleatorio estratificado con margen de error del 10% y nivel de confianza del 90%. La muestra (n) fue de 62 estudiantes, 58 de origen dominicano y 4 de origen haitiano, separados en 4 estratos: 32 (54%) estudiantes de origen dominicano del Centro Educativo A, 26 (39%) estudiantes de origen dominicano del centro educativo B, 1 (1) estudiante de origen haitiano del Centro Educativo A y 3 (6%) estudiantes de origen haitiano del Centro Educativo B.

Se utilizó un cuestionario ad hoc que tiene una versión A, con 50 ítems, para el alumnado local y una versión B, con 54 ítems, para el alumnado extranjero. El mismo fue elaborado a partir del cuestionario Cohesión Social entre Jóvenes de Palou (2011) –con alfa de Cronbach de 0.715-, el Estudio de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) de 2009 de Schulz, Ainley, Friedman & Lietz (2014) -con alfa de Cronbach de 0.83- y la Encuesta Mundial de Valores de 2014 de Inglehart, Haerpfer, Moreno, Welzel, Kizilova, Diez-Medrano, Lagos, Norris, Ponarin & Puranen et al. (eds.) (2014) -con alfa de Cronbach de 0.92. Los datos fueron analizados a partir de una matriz en la que cada uno de los ítems corresponde a un nivel, dimensión y subdimensión específica según el modelo teórico y se utilizó Statistical Package for the Social Science (SPSS), Microsoft Office Excel y Microsoft Office Word.

Resultados

Interiorización de la simbología. El 25% de los estudiantes de origen haitiano apuntó preferir las costumbres o forma de vida particular de Haití y el 75% los(as) estudiantes apuntó preferir su equivalente dominicano. Manejo del esquema cultural. El 25% de los y las estudiantes de origen haitiano dijo no saber nada del idioma de Haití, 50% dijo saber muy poco y 25% dijo saber bastante. El 75% no conocía nada de la música y el 25% sabía bastante. El 25% no sabía nada sobre las costumbres haitianas, el 50% sabía muy poco y 25% sabía bastante. Con respecto a las fechas y símbolos

patrios, el 25% no conocía nada, el 50% conocía muy poco y el 25% conocía bastante. El 25% no conocía nada sobre la historia de Haití, el 50% conocía muy poco de esta y el 25% conocía algo.

Uso de la lengua. Tres estudiantes declararon hablar en español con sus amigos y en sus escuelas y uno de ellos declaró hablar creole y español en estos lugares. En el hogar dos estudiantes expresaron hablar creole y español con su familia y dos hablan solo español.

Identidad asumida por el sujeto. Todos los estudiantes de origen haitiano, menos uno que no respondió, declararon sentirse de República Dominicana y ninguno de ellos de Haití. Uno de ellos expresó me siento de "San Luis, porque mi padre y mi madre se mudaron ahí" y otro que se siente de "Rep. Dom, porque nací aquí y me siento orgulloso".

Sujetos de referencia. El 25% respondió tener en su escuela amigos(as) de origen haitiano, el resto expresó que sus amigos(as) son de origen dominicano. En cuanto a los(as) amigos(as) de otros lugares, un estudiante manifestó tener amigos de Haití y Alemania y los demás, estudiantes de República Dominicana y otros países. Para los(as) amigos(as) del barrio, uno expresó tener amigos y amigas de Haití, uno de República Dominicana y los(as) demás no respondieron.

Reconocimiento grupal. 32.8%, dijo que se necesitaba tener la documentación requerida para ser considerado dominicano(a). 29%, considera que la obtención de la nacionalidad es lo más importante. Un 12.1% indica que pueden ser ciudadanos de un lugar aquellas personas nacidas allí, un igual 12.1% pone en primer lugar el tiempo de residencia y 13.8% considera que cualquier persona que trabaje y viva en la comunidad. Integración estructural. El 82% de los y las estudiantes de origen dominicano considera que las personas de origen haitiano de su comunidad están integradas en sus escuelas. El 56.9% entiende que están integradas a sus familias y el 31.1% entiende que no lo está. 77.6% declaró que estas personas están integradas a sus barrios y el 13.8% declaró lo contrario. En cuanto a los amigos, 65% opina que sí lo están y el 24% que no.

Ejercicio de derechos. Alrededor de un tercio de los y las estudiantes dijeron estar muy de acuerdo con que las personas de origen haitiano tengan derechos en la República Dominicana. Más o menos una quinta parte estuvo totalmente en desacuerdo y el resto estuvo parcialmente de acuerdo.

Actitud grupal. La mayoría de los y las estudiantes de origen dominicano expresó ayudar a una persona o grupo de origen haitiano en caso de estar en una situación de vulnerabilidad y un pequeño, pero considerable grupo, dijo no ayudar. La mayoría declaró que no le molestaría tener personas de diferentes cultural o países viviendo en sus comunidades, pero de entre las opciones proporcionadas, Haití.

Conclusiones

Niveles y dimensiones. Interiorización de la simbología. Los(as) EOH han asumido los patrones culturales de R. D. Manejo esquema cultural. Los (as) EOH manejan bien la cultura dominicana y conocen poco la cultural haitiana.

Uso lengua. Se observó bilingüismo en los hogares y escuelas. El idioma utilizado con los(as) amigos(as) es el español. Identidad asumida. Todos(as) los(as) EOH, excepto uno, declararon ser de O.D. y declararon estar orgullosos(as) de ello. Dos EOH dijeron no les gustaría ser de Haití.

Sujetos de referencia. Un EOH respondió tener amigos haitianos(as). Los(as) demás dijeron tener amigos(as) dominicanos(as) o de otros países. Reconocimiento grupal. Documentación y nacionalidad fue lo más importante y luego hablar el idioma. Integración estructural. EOH y EOD creen que EOH están integrados(as) en sus escuelas y barrios. Ejercicio de derechos. 1/3 de EOD dijo estar muy de acuerdo con que EOH tengan derechos en R.D., 1/5 estuvo en desacuerdo y el resto estuvo parcialmente de acuerdo. Actitud grupal.

La mayoría de EOD mostró empatía hacia EOH. EOD declararon no les molestaría vivir cerca de personas de diferentes culturas o países, pero Haití fue el país que menos estudiantes señalaron le gustaría tener personas viviendo en su comunidad y el país que más estudiantes señalaron no les gustaría tener. Ajuste cultural. Se presentó un ajuste de primer tipo en el cual la cultura haitiana se subsume en la cultura dominicana, la cual domina y afirma sus patrones hegemónicos, produciendo un modelo asimilacionista.

Hipótesis. Primera hipótesis. Comprobada. La identidad cultural de los(as) estudiantes de origen haitiano se orienta en mayor medida a la identidad de República Dominicana. Segunda hipótesis. Comprobada. Los(as) estudiantes de origen haitiano esconden/rechazan la identidad cultural de su país de origen.

Tercera hipótesis. Rechazada. Los(as) estudiantes de origen dominicano tienen una actitud discriminatoria hacia los(as) estudiantes de origen haitiano.

Referencias bibliográficas

- Vásquez Romero, José. (2013). *Fundamentos de Antropología General*. Santo Domingo, Rep. Dom: Impresos La Escalera.
- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1978). *Culture, a critical review of concepts and definitions*. Virginia, EE. UU.: Kraus Reprint Company.
- Gímenez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Frontera Norte. 9 (18). 9-28. México: El colegio de la Frontera Norte.
- Ruiz, C., Calderón-Almendros, I. & Torres-Moya, F. (2011). *Construir la identidad en los márgenes de la globalización: Educación, participación y aprendizaje*. *Cultura y Educación*. 23 (4), 589-599. España: Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1174/113564011798392398>
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2da ed. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI. Recuperado de: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del Oprimido* (ed. Incompetia), introducción por Ernani M. Fiori. Santiago.
- Lannegrand-Willems, L. & Bosma, H. (2006). *Identity Development-in-Context: The School as an Important Context for Identity Development*. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. 6(1), 85–113. Alabama: International Society for Research on Identity. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232912844_Identity_Development-in-Context_The_School_as_an_Important_Context_for_Identity_Development
- Willis, P (1977). *Learning to Labor. How Wroking Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press
- Vilá Baños, R., González Mediel, O. & Palou Julián, B. (2016). *La integración de jóvenes extranjeros en Catalunya*. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. (28), 141-155. 3ra. edición. España: Sociedad Iberoamericana de Psicología Social. Doi: 10.7179/PSRI. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/50840>

- Touriñan, J. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Revista Interuniversitaria*, 15, 213-234, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3044/3078>
- Palou, B. (2011). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 30, Núm. 1, 181-195. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/116121/140151>
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., Lietz, P. (2014). Informe Latinoamericano del ICCS 2009: Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina. Ámsterdam, Países Bajos. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA)
- Inglehart, R., C. Haerpfer, A. Moreno, C. Welzel, K. Kizilova, J. Diez-Medrano, M. Lagos, P. Norris, E. Ponarin & B. Puranen et al. (eds.). (2014) World Values Survey: Round Six - Country-Pooled Datafile Version: www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp. Madrid: JD Systems Institute.

Conjunto de Ejercicios técnicos para Contribuir al Mejoramiento de la Habilidad del Saque de Tenis en Voleibol en los Estudiantes de Sexto Grado Vespertino de Primaria de la Escuela Los Guandules, Distrito 05-01, 2017-2018

Adalgisa Ortega

Objetivos y preguntas de investigación

1. Sistematizar los referentes teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, la habilidad del saque de tenis en voleibol y del sistema de ejercicios para su mejoramiento.
2. Caracterizar el estado actual de la habilidad del saque de tenis en voleibol en los estudiantes de sexto grado Vespertino de Primaria de la Escuela Los Guandules, Distrito 05-01, 2017-2018.
3. Determinar los ejercicios técnicos para el mejoramiento de la habilidad del saque de tenis en voleibol en los estudiantes de sexto grado Vespertino de Primaria de la Escuela Los Guandules, Distrito 05-01, 2017-2018.
4. 4-Valorar la viabilidad del conjunto de ejercicios técnicos elaborado.

preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física, la habilidad del saque de tenis en voleibol y del conjunto de ejercicios técnicos para su mejoramiento?
2. ¿Cuál es el estado actual de la habilidad del saque de tenis en voleibol en los estudiantes de sexto grado Vespertino de Primaria de la Escuela Los Guandules, Distrito 05-01, ¿2017-2018?
3. ¿Qué elementos incluir en el conjunto de ejercicios técnicos que contribuyan al mejoramiento de la habilidad del saque de tenis en voleibol en los estudiantes de sexto grado Vespertino de Primaria de la Escuela Los Guandules, Distrito 05-01, ¿2017-2018?
4. ¿Cuál es la viabilidad del conjunto de ejercicios técnicos elaborado?

Resumen marco teórico

Según Viceministerio de servicios técnicos y pedagógicos (2014) y Adaptation of Association for Physical Education (2008), el voleibol, balonvolea o simplemente vóley (del inglés voleibol), conocido inicialmente bajo el nombre de Mintonette nació el 9 de febrero de 1895 en Estados Unidos, Holyoke, Massachusetts. Su creador George Morgan, quien para aquella época desempeñaba la función de Director de Educación Física de la YMCA, Asociación Cristiana de Jóvenes, más conocida por sus siglas de su nombre en inglés (Young men's Christian Association).

Plantean Benítez, M. T. y Gamano, F. H (2010), que desde el nacimiento el niño adquiere múltiples habilidades que intentan mejorar su adaptación al medio y con la ayuda de los adultos aprenderá a utilizar sus sistemas perceptivos y motrices para mantenerse en equilibrio (estático y dinámico) con su entorno físico. Adquirirá habilidades para desplazarse (gatear, caminar, saltar, subir y bajar escaleras), alimentarse (escoger comidas y bebidas), vestirse (seleccionar la ropa adecuada a la actividad y las condiciones climatológicas) y compaginar eficazmente períodos de actividades y descansos.

Considera Walter, H. (2006), que el saque de tenis tiene un grado de agresividad muy superior al básico, ya sea flotado o con parábola. Esto permite una suma de puntos por sets en niveles inferiores y nos permitir llevar a un control total de la recepción en los niveles más altos, lo que da una mejor oportunidad al bloqueo y a la defensa. Hoy en día podemos decir sin temor a equivocarnos que nunca tendremos un gran bloqueo y defensa si no tenemos un gran saque, ya que con la pelota controlada el equipo rival podrá doblegar nuestra defensa. Batallas Flores, A. (2000), considera que el saque es el elemento fundamental iniciador del juego. Rivera, J. (2005), sustenta que sucede cada vez que este se interrumpe por una falta, se reanuda con un saque, el equipo que no sabe sacar no puede ganar. Dicen Viedma Martínez, J.M (2007) y Wise, M. (2003), que un jugador dispone, para realizar el saque, de 5 segundos, único gesto en el que el jugador puede controlar el balón, por ello sacar bien, más que necesario es una obligación.

Método

Esta investigación, es histórico social y cultural por su enfoque y descriptiva por la naturaleza de los datos. Se basa en el análisis y la interpretación de los hechos con cierto nivel de abstracción. Por la naturaleza del

objetivo es descriptiva y por el lugar investigación de campo, pues el fenómeno será estudiado de manera natural. Los métodos utilizados son del nivel teórico, empírico y estadístico.

1. Histórico-Lógico, permitió sistematizar la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física en sus aspectos nodales.
2. Analítico-Sintético, para el estudio de las informaciones y datos obtenidos, así como de los fundamentos de la literatura científica sobre el tema.
3. Inductivo-Deductivo, para el estudio de los conceptos claves en sus relaciones y generalizaciones de ideas.
4. Modelación, en la experiencia de constatación efectuada con los estudiantes y el profesor de la escuela primaria Los Guandules, Distrito 05-0.
5. Observación, permitió precisar las evidencias acerca de las limitaciones y debilidades en el saque de tenis en voleibol.
6. Encuestas a especialista, para conocer sus criterios acerca del saque de tenis en voleibol, lo que permitió fundamentar el problema de esta investigación. Además, admitió la validación de las dimensiones e indicadores de la variable.
7. Estudio de fuentes documentales, para la fundamentación teórica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, del saque de tenis en voleibol de esta investigación, así como un manual de ejercicio.
8. Métodos matemáticos, utilizados para la elaboración, validación, aplicación y el procesamiento de los instrumentos, además para el análisis y tabulación de los resultados y la determinación y selección de la muestra. La población objeto de estudio estuvo compuesta por 1 maestro y 36 estudiantes de sexto grado de Primaria de la Escuela Los Guandules. La muestra seleccionada coincide con la población objeto de estudio, que representa el 100% de la población.

Resultados

Dimensión cognitiva. Bueno, % Regular, % Deficiente, % Conocimiento práctico de la técnica del saque de tenis en voleibol 4 11 13 36 19 53. Según la tabla, el 11% de la población, los cuales se les aplicó una guía de observación, mostró un nivel de conocimiento bueno, el 36% un nivel de conocimiento regular y el 53% un nivel deficiente de conocimiento práctico sobre la técnica del saque de tenis en voleibol para un total de un 100%.

Coordinación y movimiento de los pies y brazo al realizar el saque de tenis. 2 6 13 36 21 58. La tabla muestra que el 6% de la población, a los cuales se le aplicó una guía de observación tiene una Buena coordinación de movimiento, el 36% un nivel de coordinación Regular de los movimientos y el 58% un nivel Deficiente de coordinación de los movimientos pies y brazo al realizar el saque de tenis en voleibol para un total de un 100 %.

Realiza movimiento de rotación del brazo al golpear el balón. 3 8 14 39 19 53. Los resultados indican que el 8% de la población, a los cuales se le aplicó una guía de observación, realizan los movimientos de rotación del brazo Bueno, el 39% realiza los movimientos de rotación del brazo de forma Regular y el 53% los movimientos de rotación del brazo de forma deficiente para un total de un 100 %. Dimensión motriz. Bueno %, Regular %, Deficiente %. Alterna los pies antes de realizar el golpe del balón. 6 17 10 27 20 56. Los datos de la tabla indican que el 17% de los estudiantes alterna los pies con un Buen nivel de dominio, mientras que el 27% alterna la postura de los pies de forma Regular y el 56 % alterna los pies de forma Deficiente, para un total de un 100%.

Realizar elevación del brazo con relación a la altura del balón. 5 14 11 30 20 56. La tabla indica que el 14% realiza una Buena elevación del brazo, mientras que el 30% realiza la elevación del brazo de forma Regular y el 56% realiza la elevación del brazo con relación a la altura del balón de forma Deficiente, para un total de un 100 %. Realiza movimiento de coordinación pierna-brazo en el momento del golpe. 2 6 13 36 21 58. Según la tabla, el 6% de la población, a los cuales se les aplicó una guía de observación, realiza un Buen movimiento de coor-

dinación, el 36% realiza movimiento de coordinación Regular y el 58% realiza movimiento de coordinación pierna-brazo Deficiente, para un total de un 100 %.

Manifiesta coordinación ojo-mano con relación en dirección del balón. 11 31 25 69. Los datos indican que el 31% de los estudiantes manifiesta coordinación ojo-mano de forma Regular y el 69% realiza una Deficiente coordinación ojo-mano con relación en dirección del balón para un total de un 100%.

Realiza golpe del balón con la palma de la mano. 7 19 9 25 20 56. Según la tabla el 14% de la población, a los cuales se le aplicó una guía de observación, realiza un Buen golpe del balón, el 25% realiza golpe del balón de forma Regular y el 56 % realiza golpe del balón con la palma de las manos de manera Deficiente, para un total de un 100%.

Conclusiones

La investigación realizada sobre los referentes teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, la habilidad del saque de tenis en voleibol y del sistema de ejercicios para su mejoramiento, permitió obtener informaciones mediante una sistematización de los diferentes autores antes mencionados y elaborar un conjunto de ejercicios técnicos tomando en cuenta el contexto educativo donde se realizó la investigación.

El análisis de los instrumentos aplicados, tales como guía de observación a estudiantes, encuestas a maestros, entrevistas a especialistas, evidenciaron mediante resultados que existen debilidades en el saque de tenis en los estudiantes de Primaria de la Escuela Los Guandules y resaltando el nivel en las cuales se encuentra el saque de tenis en voleibol, lo que permitió elaborar un conjunto de ejercicios técnico para su mejoramiento.

El análisis del estado actual de las habilidades del saque de tenis en voleibol permitió corroborar la importancia de la elaboración de un conjunto de ejercicios técnicos mediante el cual se podrá contribuir al mejoramiento de la habilidad del saque de tenis en voleibol en los estudiantes de sexto grado.

Los especialistas entrevistados, para valorar la viabilidad del conjunto de ejercicios técnicos, que contribuyan al mejoramiento de las habilidades del saque de tenis en voleibol en los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Escuela Los Guandules, consideraron

cada uno de los elementos de dicho conjunto como muy apropiado, después de su revisión, lo que conlleva a considerar que dicho conjunto de ejercicios técnicos es viable para su aplicación.

Referencias bibliográficas

- Adaptation of Association for Physical Education (2008), (afPE) Health Position Paper.
- Batallas Flores, A. (2000), Habilidades motrices. Primera Edición INDE Publicaciones, Barcelona España.
- Benítez, M. T. y Gamano, F. H (2010), El voleibol en la escuela, Nuevos enfoques metodológicos y actividades para la enseñanza en la escuela, Primera Edición, editorial Deportiva Wanceulen, impreso en España.
- Rivera, J. (2005) Habilidades en el deporte, Primera Edición, Barcelona España.
- Wise, M. (2003), Voleibol, entrenamiento de las técnicas y las tácticas. Edición en castellano Editorial Hispano Europea, S.A., Barcelona España
- Viceministerio de servicios técnicos y pedagógicos (2014) proceso de revisión y actualización curricular "año de la superación del analfabetismo" Santo Domingo, D.N.
- Viedma Martínez, J.M (2007) Cuaderno de teoría para Primero, 4to de E.S.O., Editorial, S.L. Wanceule, impreso en España Sevilla.
- Walter, H. (2006). VOLEIBOL PARA PRINCIPIANTES. Editorial Paidotribo. ISBN 9788480191692. Consultado el 21 de enero de 2018.
- WikipediA (2017) <http://www.monografias.com/trabajos94/saque-voleibol/saque-voleibol.shtml#ixzz4y2uLqRJR>. 10-WikipediA (2017) Técnica del voleibol. <http://www.monografias.com/trabajos94/saque-voleibol/saque-voleibol.shtml#ixzz4y2uLqRJR>.

Sistema de ejercicios que colaboren con el mejoramiento de la habilidad del dribling en baloncesto en los estudiantes de cuarto grado del nivel secundario en el Liceo José Joaquín Pérez, Distrito 05-02, Año Escolar 2016-2017

Ana Ogando de Mateo

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general

Elaborar un sistema de ejercicios que contribuyan con el mejoramiento de la habilidad del dribling en baloncesto en los estudiantes de cuarto grado del Nivel Secundario en el Liceo José Joaquín Pérez, Distrito 05-02, Año Escolar 2016-2017.

Objetivo específico

1. Sistematizar los referentes teóricos del proceso enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, de la habilidad del dribling en baloncesto y de un sistema de ejercicios.
2. Caracterizar la situación actual de la habilidad del dribling en baloncesto en los estudiantes de cuarto grado, del Nivel Secundario en el Liceo José Joaquín Pérez, Distrito 05-02.
3. Estructurar la elaboración de un sistema de ejercicios para contribuir al mejoramiento de la habilidad del dribling en baloncesto en los estudiantes de cuarto grado del Nivel Secundario en el Liceo José Joaquín Pérez, Distrito 05-02.
4. Valorar los resultados que se obtienen con la aplicación de un sistema de ejercicios que contribuyan al mejoramiento de la habilidad del dribling en baloncesto en los estudiantes de cuarto grado, del Nivel Secundario en el Liceo José Joaquín Pérez, Distrito 05-02.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física y de la habilidad del dribling en baloncesto y un sistema de ejercicios?

2. ¿Cuál es la situación actual de la habilidad del dribling en baloncesto de los estudiantes de cuarto grado, del Nivel Secundario en el Liceo José Joaquín Pérez, Distrito 05-02?
3. ¿Qué aspectos deben ser tomados en cuenta para la elaboración de un sistema de ejercicios para contribuir al mejoramiento de la habilidad del dribling en baloncesto de los estudiantes de cuarto grado, del Nivel Secundario en el Liceo José Joaquín Pérez, Distrito 05-02?
4. ¿Cuál es la viabilidad de un sistema de ejercicios que contribuyan al mejoramiento de la habilidad del dribling en baloncesto de los estudiantes de cuarto grado, del Nivel Secundario en el Liceo José Joaquín Pérez, Distrito 05-02?

Resumen marco teórico

Aquino y Martínez (2015), en su trabajo de investigación estrategias metodológicas para el mejoramiento de la enseñanza de las habilidades del dribling del baloncesto en la clase de educación física en los estudiantes de cuarto grado nivel medio Liceo Matutino Ulises Francisco Espaillat, Año Escolar 2013-2014, Santiago, Republica Dominicana, plantean que, el sistema de acciones propuesto con el enfoque sistémico, ayuda el mejoramiento del aprendizaje del baloncesto como deporte escolar en la formación inicial del estudiante de educación física, al favorecer su participación y partir de diagnóstico e intereses. Según Banks (2007), Técnico Nacional Docente del INEFI y Entrenador Nacional de Baloncesto, "este deporte podemos considerarlo de colaboración-oposición, ya que jugadores de dos equipos se disputan un balón.

El baloncesto es un deporte apasionante, dinámico y extremadamente complejo, esto hace que enseñar baloncesto sea posiblemente más difícil que aprenderlo. Este deporte podemos considerarlo de colaboración-oposición, ya que jugadores de dos equipos se disputan un balón a los fines de que quien lo tenga procure lanzarlo hacia una cesta colocada a 11 pies del piso y deben interactuar entre ellos, ya sea por medio del ataque o de la defensa. Según Ventura (2015), "el reglamento define el dribling como la acción que realiza un jugador cuando, después de tomar posesión del balón, le da impulso tirándolo o palmeándolo con una mano contra el suelo y lo vuelve a tocar antes de que lo haga otro jugador.

La actividad del dribling se da por terminada en el momento en que controla el balón con ambas manos, o lo deja descansar en una de ellas. El jugador puede dar un número indeterminado de pasos, mientras que el balón no está en contacto con su mano, así como entre los botes del dribling. Las acciones son de una gran importancia dentro de este deporte, siendo esencial utilizarlas en el momento oportuno.

Método

Métodos de la investigación. 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 del aprendizaje del dribling en baloncesto en los estudiantes, lo que permitió hacer generalizaciones y arribar a conclusiones.

Histórico-lógico: permitió sistematizar la evolución de los acontecimientos y antecedentes de estudios en referencia al aprendizaje del baloncesto en los estudiantes. 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 determinaron por un lado la estructura del objeto y por otro establecieron la organización del sistema de ejercicios que se pretende proponer. Matemático y estadístico: se utilizó en la elaboración de la tesis para la tabulación y procesamiento de las informaciones, tales como: cálculo porcentual, tablas y gráficos.

Resultados

Presentación de resultados. En el gráfico no. 1 se puede apreciar que el 79.1% igual a 19 estudiantes no driblean el balón a la altura de la cintura. En el gráfico no. 2 se puede apreciar que el 87.5% igual a 21 estudiantes no driblean el balón por debajo de las rodillas. En el gráfico no. 3 se puede apreciar que el 75% igual a 18 estudiantes no realizan diversos tipos de driblen. En el gráfico no. 4 se puede apreciar que el 66.6% igual a 16 estudiantes no tienen control del balón a la hora de driblear. En el gráfico no. 5 se puede apreciar que el 75% igual a 18 estudiantes no muestran una postura a la hora de driblear. En el gráfico no. 6 se puede apreciar que el 70.8% igual a 17 estudiantes no tienen el dominio del dribling por detrás de la espalda. En el gráfico no. 7 se puede apreciar que el 83.3% igual a 20 estudiantes no driblean poniendo la vista al balón durante la conducción.

Presentación de resultados. En el gráfico no. 8 se puede apreciar que el 70.8% igual a 17 estudiantes no driblean con ambas manos sin dificultad. En el gráfico no. 9 se puede apreciar que el 79.1% igual a 19 estudiantes no driblean el balón con fluidez. En el gráfico no. 10 se puede apreciar que el 70.8% igual a 17 estudiantes no impulsan el balón hacia adelante y no corren tras él. En el gráfico no. 11 se puede apreciar que el 87.5% igual a 21 estudiantes no protegen el balón con los brazos adecuadamente. En el gráfico no. 12 se puede apreciar que el 79.1% igual a 19 estudiantes no protegen el balón evitando que se lo quiten. En el gráfico no. 13 se puede apreciar que el 83.3% igual a 20 estudiantes no se orientan hacia su aro al recibir el balón.

En cuanto a la proporción de información de progreso a los estudiantes el 8.3% igual a (2 estudiantes) contestaron que el profesor les informa de su progreso en la clase, en tanto que el 75% igual a (18 estudiantes) contestaron que el profesor no proporciona información sobre el progreso de los estudiantes en la clase, por otro lado, el 16.6% igual a (4 estudiantes) contestaron que a veces el profesor da información del progreso de los estudiantes.

Se evidencia por los resultados, que el 4.1% (1 estudiante) dice que el profesor explica de forma y precisa a la hora de realizar las actividades, mientras que el 83.3% igual (20 estudiantes) dice que el profesor no explica de forma clara y precisa a la hora de realizar las actividades, en tanto que el 12.5% igual a (3 estudiantes) dice que el profesor a veces explica de forma clara y precisa cuando realiza las actividades.

Se puede apreciar que el 12.5% igual a (3 estudiantes) expresa que el profesor evalúa los progresos de los estudiantes, en tanto que el 79.1% igual a (19 estudiantes) expresa que el profesor no evalúa los progresos de los estudiantes. Por otra parte, el 8.3% igual a (2 estudiantes) expresa que a veces el profesor evalúa los progresos de sus estudiantes.

De los datos obtenidos, se desprende que el 8.3% igual a (2 estudiantes) considera que el profesor conoce las debilidades y limitaciones de sus estudiantes, en tanto que el 87.5% igual a (21 estudiantes) considera que el profesor no conoce las debilidades y limitaciones de sus estudiantes. Por otro lado, el 4.1% igual a (1 estudiante) considera que el profesor no conoce las debilidades y limitaciones de sus estudiantes.

Conclusiones

Conclusiones. La investigación realizada sobre los referentes teóricos del proceso enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, de la habilidad del dribling en baloncesto y de un sistema de ejercicios para su mejoramiento, permitió obtener informaciones mediante la sistematización de los diferentes autores antes mencionados. El análisis de los instrumentos aplicados tales como entrevista al profesor, guía de observación y encuesta a los estudiantes evidenciaron mediante los resultados las deficiencias existentes en la habilidad del dribling en los estudiantes de cuarto grado, del Nivel Secundario en el Liceo José Joaquín Pérez, Distrito 05-02.

El análisis del estado actual de las habilidades del dribling en baloncesto permitió confirmar la importancia del sistema de ejercicios mediante el cual se puede contribuir al mejoramiento de la habilidad del dribling en baloncesto en los estudiantes de cuarto grado, del Nivel Secundario en el Liceo José Joaquín Pérez, Distrito 05-02.

Los especialistas consultados para valorar los resultados que se obtienen con la aplicación de un sistema de ejercicios que contribuyan al mejoramiento de la habilidad del dribling en baloncesto en los estudiantes de cuarto grado, consideraron cada uno de los elementos de dicho sistema como apropiado para su aplicación, lo que conlleva a considerar que dicho sistema de ejercicios es viable para su aplicación.

Referencias bibliográficas

- Alheim (1971) citado por Salmerón Sánchez, consejo técnico sobre el dribling. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Julio de 2012.
- Aquino R. y Martínez M. (2015). Estrategia metodológica para el mejoramiento de la enseñanza de las habilidades del dribling del baloncesto en la clase de educación física en los estudiantes de cuarto grado nivel medio liceo matutino Ulises Francisco Espaillat, año escolar 2013-2014, Santiago República Dominicana.
- Andrés, V. (2015). El dribling y sus tipos <http://educacionfisicaydeporteescolar.blogspot.com/2015/09/el-dribling-y-sus-tipos.html>
- Contecha, L. (2001). Historia del Baloncesto, recuperado de EFDeportes.com. Revista Digital. Colombia.
- Contecha, L. (2001). Historia del Baloncesto, recuperado de EFDeportes.com. Revista Digital. Del Mar Duque (2010). Característica del baloncesto. <http://mariabaloncesto8.blogspot.com/2010/05/características-principales.html> del Tricentenario, Actualizado 2017 Diccionario De La Real Academia De La Lengua Española (s/f). Baloncesto. Edición Estudio pedagógico vol. 40. (2014). Compromiso docente.
- Valdivia Pineda, F. (2013). La preparación física en el baloncesto y su incidencia en el rendimiento deportivo en los campeonatos interescolares en los niños de la escuela fiscal mixta rosa zarate del cantón salcedo, provincia de Cotopaxi.
- Gagné (1965). Concepto de aprendizaje. Volumen 6 (2010) Bobota Colombia
- Hernández Rendón (2016). Concepto sistemas de ejercicios. Venezuela.
- Wooden, J. (1988) citados por Salmerón Sánchez, consejos sobre el dribling Knowles (2001). Concepto de aprendizaje. Volumen 6 (2010) Bogotá Colombia

Retroalimentación de la Evaluación Para el Aprendizaje en una Institución de Educación Superior Dominicana

Brígida Santana Güilamo

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivos específicos. 1. Determinar el impacto que tendrá la aplicación de un taller instructivo a docentes sobre la retroalimentación y su importancia. 2. Especificar los aspectos puntuales en torno a la retroalimentación de las evaluaciones que causan la insatisfacción de los estudiantes. 3. Analizar las técnicas de retroalimentación que contribuyen en mayor medida a que los estudiantes estén insatisfechos.

Preguntas 1. ¿Qué impacto tuvo en la satisfacción de los estudiantes la aplicación de un instructivo y taller a los docentes sobre cómo retroalimentar y su importancia?

2. ¿Cuáles aspectos específicos en torno a la retroalimentación de las evaluaciones están causando la insatisfacción de los estudiantes? 3. ¿Cuáles técnicas sobre retroalimentación de la evaluación contribuyen a la elevación de la satisfacción de los estudiantes?

Resumen marco teórico

Resumen. Retroalimentación de la evaluación en una institución de educación superior en República Dominicana. Santana Güilamo, Brígida, (2017) Disertación Aplicada, Nova Southeastern University, Abraham S. Fischer College of Education. Palabras claves: Teaching, Learning, Evaluation and Feedback.

El propósito de este trabajo es reducir la insatisfacción de los estudiantes en una universidad dominicana con relación a la retroalimentación de las evaluaciones para lograr aprendizajes. En un estudio previo realizado en la institución que se llevó a efecto este estudio, se reveló que el 57% de los estudiantes había manifestado que los maestros no les retroalimentaban las evaluaciones. Tomando en consideración que la retroalimentación es un factor importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la institución académica consideró que mejorar la retroalimentación podría contribuir a reducir el número de estudiantes con asignaturas reprobadas o retiradas y, por ende, una mejor calidad en los aprendizajes. Se adoptó una metodolo-

gía experimental para el diseño de la investigación que permitió establecer si la actividad tiene un efecto en el porcentaje de estudiantes que reciben retroalimentación y en la satisfacción de los mismos. Se diseñaron muestras para que funjan como control y experimental. Se aplicaron encuestas a estudiantes antes y después de que se desarrolló la actividad de intervención. Los resultados permitieron establecer y cuantificar el impacto mediante la construcción de indicadores de satisfacción. Los hallazgos demuestran que después de la intervención, los estudiantes del grupo experimental elevaron su satisfacción con respecto a la retroalimentación a las evaluaciones realizadas por sus maestros, que a partir de esta los docentes toman en cuenta no solo una calificación al evaluar, sino también la recuperación de los estudiantes rezagados

Método

El diseño de esta investigación propuso como método de estimación de impacto el de diferencia en diferencias. Los modelos de diferencia en diferencias son utilizados frecuentemente en las ciencias sociales para evaluación de impacto de políticas públicas, y otros tipos de intervenciones que afecten un grupo de individuos de manera transversal. Desde la publicación del trabajo de Ashenfelter y Card (1985), el uso de los métodos de diferencia en diferencias se ha vuelto muy popular. Según Wooldridge (2007), el tipo más simple de configurar es uno donde se observen los resultados para los dos grupos en dos períodos de tiempo. Uno de los grupos está expuesto a un tratamiento en el segundo período, pero no en el primer período. El segundo grupo no se expone al tratamiento durante ambos períodos.

En caso de que se observaran las mismas unidades dentro de un grupo en cada período, la ganancia promedio en el segundo grupo (control) se resta de la ganancia media en el primer grupo (tratamiento). Esto así para eliminar los sesgos en las comparaciones en el segundo período (luego de la intervención) entre el tratamiento y el grupo de control que podrían ser el resultado de diferencias permanentes entre esos grupos, así como los sesgos de comparaciones en el tiempo en el grupo de tratamiento que podrían ser el resultado de tendencias.

Resultados

Resultados de la Aplicación del Instrumento. La aplicación antes y después de la intervención en ambos grupos de análisis (control y experimental) permite hacer una comparación simple de tendencias en las respuestas de los estudiantes respecto a la retroalimentación que reciben de sus docentes. El objetivo de la intervención realizada era mejorar la calidad y cantidad de docentes que realizan retroalimentaciones de las evaluaciones que aplican a sus estudiantes. En esta investigación se pueden identificar en cuáles puntos específicos, de todos aquellos considerados en el instrumento de medición, se presentaron mejoras luego de la ejecución de la intervención y en cuáles la intervención tuvo un efecto nulo. Siendo los más relevantes: (a) después de la intervención, los estudiantes del grupo experimental elevaron su satisfacción con respecto a la retroalimentación a las evaluaciones realizadas por sus maestros, (b) que a partir de esta los docentes toman en cuenta no solo una calificación al evaluar, sino también la recuperación de los estudiantes rezagados. El grupo experimental, al cual se le entregó el instructivo y participaron del taller, manifestaron estar motivados para aplicar la retroalimentación a las evaluaciones que aplicarán durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Resultados del Modelo. Para evaluar el impacto de la intervención se realizó una regresión lineal mediante el método de Diferencia en Diferencias. Los resultados sugieren que los estudiantes cuyos docentes recibieron la intervención obtuvieron en promedio un puntaje superior respecto a los estudiantes cuyos docentes no recibieron la intervención. Los cuatro valores de la regresión que están representados numéricamente en la Tabla 16, según Wooldridge e Imbens (2007), reflejan que, en promedio, los estudiantes del grupo control tuvieron un puntaje de aproximadamente 39.5, luego de la intervención, mientras que los estudiantes del grupo experimental, obtuvo en promedio, 43.9 puntos.

Conclusiones

Para la investigadora principal ha sido una experiencia excepcional, tener la oportunidad de conocer los diferentes planteamientos que se han hecho sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Además, ver el contraste que se da entre teoría y realidad en el proceso, ya que aun conociendo la importancia que tiene una evaluación continua y formadora se sigue usando el modelo tradicional.

Los docentes que conformaron el grupo experimental y que tuvieron la oportunidad de participar del taller, aportaron estrategias y medios para un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes, sin embargo, efectúan una evaluación exclusivamente para saber qué tanto han aprendido sus alumnos, no para detectar debilidades y corregirlas a tiempo. Sobre la retroalimentación propiamente dicha, no existe una amplia literatura, pero no porque se haya descuidado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino más bien porque muchos autores no la ven como un tema separado de evaluación. Puesto que se considera que el objetivo primordial de evaluar es corregir las debilidades encontradas a lo largo del proceso, como plantean Amaranti (2010), Coll et al. (2007), Klenowski (2005) y Vázquez (2003), entre otros.

Las respuestas a las preguntas se realizaron a través de tablas y gráficos, colocados según correspondían, dando lugar a una respuesta oportuna, clara y precisa. Donde se observa el logro de que los docentes tomaran en cuenta no solo una calificación al evaluar, sino también la recuperación de los estudiantes rezagados. Los docentes a los cuales se les entregó el instructivo y participaron del taller manifestaron estar motivados para aplicar la retroalimentación a las evaluaciones que aplicarán durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Abdelnour, R. M. (2014). Enseñar a aprender Derecho. REDU –Revista de Docencia Universitaria, 12(3), 49-63.
- Álvarez, V., Padilla, T. & Rodríguez, J. (Septiembre-diciembre, 2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. Revista Española de pedagogía, 250(125), 150.
- Anijovich, R., & González, C. (2012). Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos.
- Antón, M. (2012). Docencia universitaria: Concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos. (Tesis doctoral). Disponible en http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/183/1/Ant%C3%B3n_Nu%C3%B1o.pdf
- Ávila, L. P. (Diciembre, 2010). La importancia de la retroalimentación en los Procesos de evaluación. Recuperado de <http://www.scribd.com/do/28275647/la-importancia-de-la-retroalimentacion-methods-impact-evaluation>

- Bara, P. (2001). Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: Estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de e.s.o, b.u.p y universidad. Disertación doctoral, Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25562.pdf>
- Cuadra, D. (Septiembre, 2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42). Recuperada de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662009000300015&script=sci_arttext
- De Vivero, F. (Junio, 2014). La enseñanza del derecho encaminada a formar abogados. *REDU –Revista de Docencia Universitaria*, 12(3), 111-125.
- Flores, G., & Ramírez, M. S. (2009). Interrelación de la evaluación de los aprendizajes con la retroalimentación como estrategia para la mejora educativa. *Memorias del XVIII Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/ci_22.pdf
- Meckes, L. (2006). Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. Recuperado de http://www.psp.mineduc.cl/Documentos/media_EPA.pdf

Incidencia del Juego en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de niños y niñas del Nivel Inicial, 2017

Maria Joseph

Objetivos y preguntas de investigación

Favorecer el desarrollo de la actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el interés y habilidades en el aprendizaje de los niños del Nivel Inicial.

Objetivos específicos 1- Mejorar el aprendizaje del niño mediante estrategias lúdicas que proporcionen espacios dinámicos, atractivos, ricos en experiencias. 2- Enriquecer los saberes pedagógicos de la docente en relación a la importancia de la lúdica como estrategia pedagógica. 3- Concientizar a los padres de familia sobre la importancia de la lúdica en el desarrollo del niño. 4- Crear compromiso en la institución educativa en la formación de niñas y niños creativos, motivados y constructivos, mediante la instalación de ambientes de aprendizaje a través del juego.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo mejorar el aprendizaje del niño mediante estrategias lúdicas que proporcionen espacios dinámicos, atractivos, ricos en experiencias?
2. ¿Cómo enriquecer los saberes pedagógicos de la docente en relación a la importancia de la lúdica como estrategia pedagógica?
3. ¿Cómo concientizar a los padres de familia sobre la importancia de la lúdica en el desarrollo del niño?
4. ¿Cómo crear compromiso en la institución educativa en la formación de niñas y niños creativos, motivados y constructivos, mediante la instalación de ambientes de aprendizaje lúdicos?

Resumen marco teórico

El aprendizaje se define como el cambio relativamente invariable de la conducta de una persona a partir del resultado de la experiencia. Este cambio es conseguido tras el establecimiento de una asociación entre un estímulo y su correspondiente respuesta. Según M. & Vida T. (2008), se considera que "el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los

profesores. Esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje. García, A. (2007), asumen que el juego debe enfocarse desde una perspectiva amplia. Estos autores mencionan cinco criterios que pueden ser asumidos como juego: a) Carácter no literal, b) Motivación externa, c) Orientación al proceso, d) Carácter libre y voluntario y, e) Afecto positivo. Los aspectos mencionados, recoge los aportes asociados a nuestros intereses.

Para Alternativo, E. y Guarda, A. (2016), son "una actividad voluntaria y flexible que supone la participación y dinamización de estados internos del niño, que se orienta al proceso y no a una meta. Se trata de una experiencia generadora de placer que compromete la atención y el interés del niño y que tiene preponderantemente un carácter no literal. Es una actividad que ofrece desarrollos y aprendizajes".

Según Gallo, C. (2011), existen tres modos de considerar la relación entre las oportunidades de juego y desarrollo infantil: a) La conducta de juego de un niño puede servir de "ventana" o "espejo" de su desarrollo. b) El juego puede reforzar las nuevas adquisiciones evolutivas. c) El juego puede servir como un instrumento de cambio evolutivo: puede generar transformaciones cualitativas en el funcionamiento del organismo y la organización estructural. Negret, J. (2015); Sierra, D. y Guédez, C. (2006), propusieron que el juego y las relaciones entre pares no pueden entenderse sin el entorno. Donde incluye los aspectos materiales, los psicológicos, y puede verse en tres dimensiones: (a) los entornos físicos y sociales, (b) la "psicología interna" de los participantes, sobre el desarrollo, socialización y educación, y (c) las costumbres culturales sobre cuidado y prácticas educativas.

Método

El estudio es de carácter cualitativo (descriptivo e interpretativo). Entendiéndolo como "multimetódico, naturalista e interpretativa. Es decir que los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.

La muestra se dio por juicio. El muestreo por juicio es una forma de muestreo por conveniencia en el que los elementos de la población se seleccionan con base en el juicio del investigador, el cual, empleando su juicio o experiencia, elige los elementos que se incluirán en la muestra, porque cree que son representativos de la

población de interés o que son apropiados en alguna u otra forma. La técnica aplicada a los estudiantes y a las once maestras tutoras de los cursos de Nivel Inicial consistió en el proceso de observación. A las cuales se les aplicó una entrevista. Para el proceso de observación a los estudiantes se utilizó como instrumento de recolección de datos, una lista cotejos conteniendo quince ítems. Igualmente, a las profesoras se les aplicó un cuestionario, el cual estuvo compuesto por diez preguntas enfocadas a reunir informaciones concretas del entorno de la práctica docente con el uso del juego como estrategias de enseñanza.

Resultados

En la primera observación sobre las actividades lúdicas mediante ejercicios, el 79% de los estudiantes lo hace siempre y el 21% los realizan a veces. En cuanto a la realización de juegos sin reglas, las manifestaciones se observan que un 31% lo ejecuta siempre, el 35% lo realiza a veces y un 35% no ejecuta nada; en cuanto a las manifestaciones de sus fantasías a través de las imitaciones se observó que, el 29% siempre lo hace, el 64% lo hace a veces, el 7% no hace nada. El 33% representa situaciones vividas siempre, el 53% representa a veces y el 13% no representa nada. También se observó que el 60% fomenta el razonamiento mediante expresiones plásticas y el 40% lo hace a veces.

Por otra parte, la estimulación de la lectura a través de juego se observó que un 40% lo hace siempre, y el 60% lo realizan a veces. El 73% de los estudiantes siempre coopera usando el juego como medio, el 20% lo hace a veces y el 7% no lo hace. El 37% respeta la naturaleza a través del juego, el 56% la respeta a veces y el 7% no la respeta. Igualmente se observó que el 54% de los estudiantes se relaciona y socializa usando el juego y el 46% solo lo hace a veces. El 45% de los niños expresa sentimiento a través del juego, el 55% expresa sus sentimientos a veces utilizando el juego.

El 43% de los niños controla las emociones usando el juego, el 46% la controla a veces y el 9% no la controla. De los estudiantes observados el 57% expresa agrado y aceptación hacia los demás, el 33% expresa el agrado y la aceptación a veces, y el 9% no expresa nada. Al 7% del conjunto de los niños observado se les dificulta el aprendizaje, al 42% se le dificulta a veces y un 49% no se les dificulta. El 44% de los estudiantes se interesa por el estudio, el 49% se interesa a veces y el 7% no se interesa.

Finalmente se observó que el 49% de los estudiantes mostró disposición al logro, el 51 muestra disposición al logro a veces. La realización de actividades lúdicas mediante ejercicio el 75% de los niños lo hace siempre, el 25% lo hace a veces. En cuanto a la ejecución de juegos sin reglas el 44% de los observados los realiza siempre, el 38% a veces lo hace y el 19% no lo hace. Por otra parte, el 38% de los niños imita y expresa sus fantasías, otro 63% lo realiza a veces, el 19% no hace nada. En cuanto a la representación de situaciones vividas el 19% de los niños lo hace siempre, el 69% la representa a veces, el 13% no representa vivencias. El 56% de los niños razona mediante expresiones artísticas, otro 38% razona a veces, el 6% no lo hace. En cuanto a la estimulación de lectura a través del juego, el 69% de los niños se estimula, el 25% se estimula a veces y el 6% no se estimula nada. Igualmente, el 75% de los niños manifiesta actitudes de colaboración usando el juego, el restante 25% colabora a veces. El 44% de los niños respeta la naturaleza usando como medio el juego, un 50% respeta a veces a la naturaleza y un 6% no la respetan. El 50% de los estudiantes se relaciona con los compañeros a través del juego y el 50% lo hace a veces. 44% de los estudiantes usa el juego para expresar sus sentimientos, un 56% a veces usa el juego para manifestar sus sentimientos.

Conclusiones

Según el primer objetivo sobre mejoría del aprendizaje mediante estrategias lúdicas que proporcionen espacios dinámicos, atractivos y rico en experiencias, hay necesidad en la consecución de lograr vivencias significativas en cada uno de los integrantes de cada grupo a través de las actividades lúdicas, donde no existe presión para que aprenda o no, sino que se realizan en forma espontánea y libre. Sin embargo, es cierto que el juego no es neutro, sino que va exigiendo cierta dificultad cada vez mayor, pero ese esfuerzo, agradable, aceptado y comprendido por cada uno, llena las expectativas de docentes y los niños participantes. Se concluye que con el juego planificado con amor cubre la integración de los contenidos de las diversas áreas y entrelaza los ejes transversales de una manera amena y placentera. Integración que se exige en el nuevo diseño curricular y que puede cubrirse con el juego. Se pudo apreciar que es una estrategia importante.

Allí los docentes visualizaron y ampliaron sus horizontes cognitivos poniéndolo en práctica sin mucho esfuerzo, pero sí con bastantes ganas de querer con y por amor al trabajo. Al incluirse el juego en las actividades

diarias que realizan los estudiantes se pueden generar cualidades como la creatividad, el deseo y el interés por participar, el respeto por los demás, atender y cumplir reglas, ser valorado por el grupo, actuar con más seguridad y comunicarse mejor, es decir, expresar su pensamiento sin temor a hacer el ridículo.

En cuanto al segundo objetivo enfocado a enriquecer los saberes pedagógicos de los docentes, direccionados sobre la importancia de las estrategias lúdicas, se concluye que cada estrategia utilizada por los docentes del Nivel Inicial debe permitir el disfrute de los momentos que pasa el estudiante en el aula.

Referencias bibliográficas

- García, A. (2007) El juego. La clasificación de los juegos. Otros tipos de juegos comunes en la primera infancia. Disponible en: <http://www.waece.org/enciclopedia/resultado2.php?id=10110>
- Alternativo, E. y Guarda, A. (2016). Se aprende más jugando que estudiando: entrevista a Francesco Tonucci, niñoólogo (1/2). El Blog Alternativo. Recuperado el 16 de diciembre de 2016, de <http://www.elblogalternativo.com/2009/08/02/se-aprende-mas-jugando-que-estudiando-entrevista-a-francesco-tonuccininologo/>
- Gallo, C. (2011, 20 de febrero). Existe otra manera de aprender a leer y escribir. Vida de Hoy. Recuperado el 29 de julio de 2013, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4406445>
- Negret, J. (2015) (s.f.). Programa Letras. Tomado de: <http://programaletras.com/> Salcedo, R. (s.f.). La investigación en el aula: y la innovación pedagógica. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8a.htm>
- Sierra, D. y Guédez, C. (2006) Colección materiales educativos. Juego y aprendo a calcular. Caracas: Fe y Alegría.
- García. M. & Vida T. (2008). El juego como estrategia didáctica. Barcelona: Grao.

8 VO **PRE CONGRESO**

ISFODOSU - IDEICE • 2018



RECINTO URANIA MONTÁS

PANEL 1. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO E INNOVAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Aplicación de la Estrategia Curricular: “Aprendizaje Basado en Proyectos”, en el Primer Ciclo del Nivel Secundario

Diannovi Sánchez Muñoz

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivos General: Determinar el nivel de conocimiento que tienen los docentes y estudiantes sobre la estrategia curricular: “Aprendizaje Basado en Proyecto”.

Específicos: 1. Identificar los datos sociodemográficos de los docentes y estudiantes. 2. Analizar los conocimientos que poseen los docentes sobre las etapas que plantea el diseño curricular para realizar la estrategia: “Aprendizaje Basado en Proyecto”. 3. Analizar los conocimientos que poseen los estudiantes sobre las etapas que plantea el diseño curricular para realizar la estrategia: “Aprendizaje Basado en Proyecto”. Preguntas de Investigación

2. ¿Cuál es el nivel de conocimiento que tienen los docentes y estudiantes sobre la estrategia curricular: “Aprendizaje Basado en Proyecto”?
2. ¿Cuáles son los datos sociodemográficos de los docentes y estudiantes?
3. ¿Cuáles conocimientos poseen los docentes sobre las etapas que plantea el diseño curricular para realizar la estrategia: “Aprendizaje Basado en Proyecto”?
4. ¿Cuáles conocimientos poseen los estudiantes sobre las etapas que plantea el diseño curricular para realizar la estrategia: “Aprendizaje Basado en Proyecto”?

Resumen marco teórico

Marco teórico. El Aprendizaje Basado en Proyectos según el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer ciclo, (2016), es una estrategia de aprendizaje en la que los/ las estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. A través del Aprendizaje Basado en Proyectos, los y las estudiantes exploran problemas y situaciones del mundo real y asumen el reto de crear

o modificar recursos o procedimientos que permitan satisfacer una necesidad. El Aprendizaje Basado en Proyectos tiene sus raíces en el constructivismo. (p. 47)

Etapas de la estrategia de aprendizaje basado en proyecto. Etapas del ABP según Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer ciclo, (2016) • Planeación. La primera etapa supone la identificación de un tema de interés. • Análisis. Se pondera el alcance y las implicaciones del proyecto para abordar el problema o situación. • Diseño. Se formulan las preguntas y se establecen los objetivos.

Método

Métodos y Metodología. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y un tipo de estudio descriptivo. Se seleccionaron dos centros educativos de forma aleatoria del primer ciclo de nivel secundario.

Participantes. Los participantes fueron seleccionados de forma aleatoria simple. Según Custodio (2013), en el muestreo aleatorio simple cada uno de los participantes tiene la oportunidad de ser elegido. Se escogieron 15 estudiantes de primer ciclo del nivel secundario de cada uno de los centros educativos para un total de 30 estudiantes. En el mismo orden, se seleccionaron 5 docentes para un total de 10 participantes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas: La entrevista: que, para Sabino, (2013), “es desde el punto de vista del método, una forma específica de interacción que tiene objeto de recolectar datos” (p.116). La misma fue aplicada a los docentes.

La encuesta: según Casas (2003), “permite explorar cuestiones para obtener esa información.

Resultados

Análisis de los resultados. El análisis de los resultados se realizó con el programa Microsoft Excel y Word versión 2013. De la muestra seleccionada un 50% de docentes y estudiantes pertenece al centro educativo (A) y el 50% restante al centro educativo (B). A continuación, se presentan los resultados más relevantes. Gráficos 1: Distribución de los participantes según sus

géneros. Fuente: Elaboración propia Fuente: Elaboración propia. El gráfico 1, de acuerdo a la muestra de los participantes un 30% de los docentes son masculino y un 70% femenino, un 43.3% de los estudiantes fueron masculino un 56.7% femeninos. El género femenino resultó ser el más predominante en ambas muestras. Gráficos 4: Nivel académico de los docentes A B Fuente: Elaboración propia Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Tomando como base los objetivos de esta investigación se llegó a concluir que definitivamente la estrategia ABP es bastante significativa para promover un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario. A través de este estudio se buscó determinar el nivel de conocimiento que poseen los docentes y estudiantes en cuanto a la estrategia ABP y sus etapas, donde después de los análisis de las informaciones obtenidas, se llegó a concluir que sus conocimientos según los resultados de la investigación, es deficiente y no están acorde a las exigencias educativas donde se espera contar con docentes y estudiantes competentes, capaz de saber desenvolverse ante diferentes contextos. Al hacer el análisis a través de la escala establecida, en el test aplicado a los participantes, se demostró que sólo un 33.7% de los estudiantes posee un nivel de conocimiento alto, sin embargo, el nivel de conocimiento del 63.3% restante se encuentra entre medio y bajo.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. Nueva York. Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. Harvard Education Review. Recuperado de: <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner1.pdf>.
- Casas J (2003). *La encuesta como técnica de investigación*, Madrid España. Ciro, C. (2012). *Aprendizaje Basado en Proyectos Como estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Básica y Media*. Tesis Doctoral. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Coria, J. M. (2005). *El Aprendizaje por Proyectos: Una metodología diferente*. Revista e-FORMADORES (5).
- Custodio C (2013). *Estadística básica*, República Dominicana. 5ta ed.
- Diseño curricular del nivel secundario (2016). *Aprendizaje Basado en Proyecto (P.47)* República Dominicana.
- Sabino, C (2013). *El proceso de investigación*, Venezuela: Panapo.
- Jiménez, M Y Espinoza, B (2015). *Análisis de aplicación del aprendizaje por proyecto como estrategia didáctica innovadora*.

Recursos Didácticos Utilizados por los Docentes en la Enseñanza de la Química en el 2do Ciclo, Nivel Secundario del Liceo Pedro Henríquez Ureña, San Juan de la Maguana, Año Escolar 2016-2017

Nicolás Familia Mateo

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivos de la Investigación:

Objetivo General. Analizar la importancia de los recursos didácticos utilizados por los docentes en la enseñanza de la Química en el 2do Ciclo del Nivel Secundario en el Liceo Pedro Henríquez Ureña, San Juan de la Maguana, año escolar 2016-2017. Objetivos Específicos:

1. Determinar los recursos didácticos más utilizados por los docentes en la enseñanza de la Química en el 2do Ciclo del Nivel Secundario, Liceo Pedro Henríquez Ureña, San Juan de la Maguana, año escolar 2016-2017.
2. Establecer la importancia de los recursos didácticos en la enseñanza de la Química por parte de los docentes del 2do Ciclo del Nivel Secundario, Liceo Pedro Henríquez Ureña, San Juan de la Maguana, año escolar 2016-2017.
3. Identificar la función que tienen los recursos didácticos en el aprendizaje de la Química para los alumnos del 2do Ciclo del Nivel Secundario, Liceo Pedro Henríquez Ureña, San Juan de la Maguana, año escolar 2016-2017.
4. Describir las dificultades que presentan los profesores del área de Química para utilizar recursos didácticos en el aprendizaje de los alumnos del 2do Ciclo del Nivel Secundario, Liceo Pedro Henríquez Ureña, San Juan de la Maguana, año escolar 2016-2017.
5. Conocer la satisfacción de los alumnos en cuanto a la implementación de recursos didácticos para la enseñanza de la Química por parte de sus profesores del 2do Ciclo del Nivel Secundario, Liceo Pedro Henríquez Ureña, San Juan de la Maguana, año escolar 2016-2017.

Preguntas de investigación. Por los aspectos mencionados anteriormente referentes a los recursos didácticos y su importancia, es pertinente preguntar lo siguiente:

1. ¿Cuáles son los recursos didácticos más utilizados en el proceso del aula por los docentes del área de Química en el 2do Ciclo del Nivel Secundario, Liceo Pedro Henríquez Ureña, San Juan de la Maguana, año escolar 2016-2017?
2. ¿Cuál es la importancia de los recursos didácticos en la enseñanza de la Química por parte de los docentes del 2do Ciclo del Nivel Secundario, Liceo Pedro Henríquez Ureña, San Juan de la Maguana año escolar 2016-2017? 3.
3. ¿Cuál es la función que tienen los recursos didácticos en el aprendizaje de la Química para los alumnos del 2do Ciclo del Nivel Secundario, Liceo Pedro Henríquez Ureña, San Juan de la Maguana, año escolar 2016-2017?
4. ¿Cuáles dificultades presentan los profesores del área de Química para utilizar recursos didácticos en el aprendizaje de los alumnos del 2do Ciclo del Nivel Secundario, Liceo Pedro Henríquez Ureña, San Juan de la Maguana, año escolar 2016-2017?
5. ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los alumnos en cuanto a la implementación de recursos didácticos para la enseñanza de la Química por parte de sus profesores del 2do Ciclo del Nivel Secundario, Liceo Pedro Henríquez Ureña, San Juan de la Maguana, año escolar 2016-2017?

Resumen marco teórico

Resumen del Marco teórico: Los recursos didácticos son de vital importancia en todo proceso de enseñanza –aprendizaje. Éstos contribuyen a que los estudiantes logren el dominio de un contenido determinado y, por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas y estrategias, como también a la formación de actitudes y valores (Aparici & García, 2008).

Según Sevilla, B. (2013), los recursos para la enseñanza también llamados medios audiovisuales constituyen, en el aprendizaje de la Química, un punto de apoyo de gran importancia, particularmente si se toma en consideración la fuerza que éstos poseen como fuente de estímulo, capaces de producir las percepciones que posteriormente se convierten en conceptos. Su efecto en los órganos de los sentidos es de vital importancia, ya que los mismos constituyen la ventana entre el organismo con su medio exterior. Grau Rebollo, J. (2002), sostiene

que los recursos influyen notablemente en el proceso de aprendizaje, aumentando las posibilidades de lograr las competencias deseadas, realidad que compromete al docente a seleccionar cuidadosamente los recursos que más se adecuen a las condiciones generales que intervienen en la actividad de enseñar y aprender.

De acuerdo con Barbosa, J. (2003), la enseñanza de la Química está basada en su definición como ciencia que estudia la materia, es importante dentro de nuestra vida diaria, ya que todos los elementos, compuestos y material de carácter orgánico que en esta materia se pueden impartir, son de uso común en nuestra vida y lo podemos demostrar en el entorno. En cuanto a la función de los materiales o recursos didácticos para apoyar la enseñanza de la Química, los mismos son importantes para esta asignatura o cualquier otra, porque éstos sirven de apoyo al docente para acercar al alumno a la realidad, para estimular su sentido de curiosidad y facilitar la comprensión obteniendo así un aprendizaje eficaz. La tecnología educativa también es un elemento valioso para el maestro de Química en sus funciones específicas de planeación, conducción y evaluación del aprendizaje.

En el aspecto psicológico de los materiales didácticos, se considera que tanto el concepto de aprendizaje como la forma en que ocurre, es un fenómeno complejo. De acuerdo al MINERD (2016), el área debe contar con laboratorios equipados, para optimizar los desempeños y aprendizajes científicos de los y las estudiantes. Además de estos recursos, se contemplan los materiales de consulta y referencias bibliográficas como son textos de química general y orgánica, física, biología y ciencias de la Tierra, láminas de elementos periódicos, tablas periódicas, modelos representativos, recursos del entorno, entre otros.

Es importante destacar que, en el área de Ciencias de la Naturaleza, como en otras áreas, todo el medio circundante, la tierra, el aire, los árboles, el agua, etc., constituyen objetos y espacios de laboratorio en los que se puede investigar, explorar y descubrir.

Método

Metodología: La metodología empleada en esta investigación está enmarcada dentro de un estudio descriptivo, porque comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de las informaciones sobre los recursos didácticos y su utilización en el proceso de enseñanza de la Química. El procedimiento metodológico desarrollado en esta investigación consistió

en el análisis de diferentes fuentes bibliográficas, observación, aplicación de cuestionarios a profesores y estudiantes para conseguir informaciones confiables sobre el tema y que esté dentro de la naturaleza de la investigación o del enfoque empleado en el estudio.

En este estudio el universo es la totalidad de los maestros del área de Química que laboran en el Liceo Pedro Henríquez Ureña en sus tres tandas, para un total de 14. Así como por los estudiantes del 2do Ciclo del Nivel Secundario de dicho centro, lo cual asciende a un total de 578, es decir, los alumnos de 3ro y 4to grado. La muestra de estudio está compuesta por los 14 docentes del área de Química de dicho centro educativo (para un 100%). Así como por 106 estudiantes, equivalente a un 18.3% de dicha población.

Para la selección de la muestra de estudio, se escogió por conveniencia, un total 7 estudiantes de los 15 cursos de tercero y cuarto del 2do Ciclo del Nivel Secundario de dicho centro, a excepción de un curso que se tomaron 8 estudiantes, para un total 106. (Es decir, 14 grados x 7 alumnos para un total de 98; 1 grado x 8 alumnos para un total de 8, que sumados todos nos da un total de 106). La muestra de estudio fue elegida al azar simple, es decir, todos los integrantes de la población tenían la misma probabilidad de ser encuestados.

Las técnicas de investigación que se emplearon en esta investigación, son: Consulta a través de diferentes fuentes bibliográficas, como son: tesis, monografías, libros, revistas, informes, páginas web y estudios previos relacionados con el tema. Entre las técnicas de campo se utilizaron la encuesta y el cuestionario, con las cuales fueron recolectados las informaciones y datos relativos al tema objeto de estudio. Se utilizaron los métodos estadístico y analítico.

Como instrumento de recolección de datos, se aplicó un cuestionario a maestros y alumnos, posteriores a su validación por los asesores. El primero consta de 12 preguntas y el segundo de 9, todas con el fin de obtener los resultados que permitieron medir las variables e indicadores contenidos en cada objetivo de investigación. Los criterios para validar los instrumentos fueron confiabilidad, objetividad y claridad.

En el diseño, primero se hizo un levantamiento bibliográfico de fuentes secundarias para conformar todo el contenido teórico de este proyecto de tesis. Después se aplicaron los instrumentos a los actores escogidos para el levantamiento de los datos e informaciones

(docentes estudiantes), para luego ser tabulados y procesados con el propósito de identificar los resultados aportados por los encuestados durante el trabajo de campo. Para el proceso de la descripción del análisis, se utilizaron programas estadísticos a los fines de describir estadísticamente, las opiniones aportadas por cada encuestado.

Resultados

Resultados de la investigación: Luego de la presentación y análisis del trabajo de campo se muestran los resultados obtenidos en la presente investigación. -Con relación al objetivo No.1 Los resultados del estudio determinaron que los principales recursos empleados por los docentes de Química en el proceso del aula, son con un 100% los audiovisuales (videos, películas, etc.) y con un 93% los permanentes (Libros, pizarra, cuadernos, etc.); naturales (Limonas, agua, resina de madera, sal, azúcar, huevo, vinagre, etc.); de elaboración propia (Maquetas, modelos moleculares) y tecnológicos. Mientras que el 99% de los estudiantes consideran que los principales recursos que los profesores de Química utilizan en el aula, son la pizarra, libros y tabla periódica; 88% dice que prefieren las láminas y para un 81% recursos domésticos y del entorno de la escuela. En menor proporción un 26% utiliza los videos. En ese sentido, es importante señalar que no existe coincidencia entre las respuestas emitidas por los docentes y sus estudiantes con respecto al uso de los recursos que se utilizan en la clase de Química en el aula, mientras los profesores informaron que dan mayor uso a los recursos audiovisuales; sus estudiantes los contradicen señalando que éstos prefieren hacer mayor uso de la pizarra, los libros y la tabla periódica.

En cuanto a los recursos y materiales didácticos los docentes informaron que utilizan comúnmente en el laboratorio de Química, el 93% indicó que prefiere los recursos del entorno, 86% los manuales de laboratorio, 79% los reactivos, data show, pc, laptop; 64% utensilios a macro escala. Y en menor escala los utensilios a micro escala con un 43%. En cambio, los estudiantes prefieren dar mayor uso a la pizarra con un 74%, la tabla periódica con un 67%, los libros y revistas con un 62% y materiales del entorno con un 40%. Lo que quiere decir, que en ambas respuestas no existe coincidencia, ya que los docentes expresaron que hacen uso mayor de un tipo de recursos (principalmente los del entorno). Sin embargo, sus estudiantes expresaron que ellos prefieren hacer uso de otros (especialmente la pizarra).

El 64% de los docentes hace uso frecuentemente de estos recursos en la enseñanza de la Química (tanto en el aula como en el laboratorio).

Información que se puede considerar como satisfactoria, a pesar de que sus estudiantes tienen otra percepción al respecto. -Con respecto al objetivo No. 2, los resultados del estudio permitieron establecer que el 100% de los docentes da mucha importancia al uso de recursos didácticos en la enseñanza de la Química. Sin embargo, sólo el 58% de los estudiantes está de acuerdo con sus profesores, al considerar que éstos dan la importancia que amerita el uso de recursos didácticos en la enseñanza de la Química. Lo que significa que no todos los estudiantes coinciden en que sus profesores dan mucha importancia a estos recursos para el logro del aprendizaje de la Química. Información que debe llamar mucho la atención de los profesores objeto de estudio. -Con relación al objetivo No. 3, los resultados arrojaron que dentro de las funciones de los recursos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Química, que consideran los docentes más idóneas para el logro de aprendizajes significativos en sus alumnos, está con un 100% la destreza en la investigación, la curiosidad científica, desarrollo de habilidades y competencia; en un 93% el logro de aprendizaje significativo; en un 86% la estimulación del aprendizaje; en un 71% la ilustración en la comprensión de los contenidos; en un 64% la viabilización del proceso de enseñanza. Mientras que, en una menor proporción, está con un 50% la facilidad de expresión y los métodos más efectivos en la evaluación del proceso.

En estos resultados se puede observar que los docentes están conscientes del rol que tienen los recursos didácticos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la química y cuáles son los más idóneos para el logro de aprendizajes significativos en sus alumnos. -Con respecto al objetivo No. 4, los resultados permiten describir las dificultades que presentan los docentes para utilizar recursos didácticos adecuadamente en la enseñanza de la Química, siendo la principal con un 71% aulas no adecuadas, seguido con un 64% la falta de recursos, con un 43% falta de gestión de centro, con un 29% falta de capacitación y poco apoyo del Distrito Educativo, con un 21% poca motivación del alumnado y con un 7% falta de laboratorios o laboratorios no adecuados. En el caso de los estudiantes, el 56% considera que aulas no adecuadas, un 49% dice que falta de recursos, para un 42% poco apoyo del Distrito Educativo, para un 27% falta de gestión del centro, para un

14% poca motivación del alumnado, para un 8% falta de laboratorio o laboratorios no adecuados y para un 6% falta de capacitación.

Según se puede observar, existe coincidencia entre la opinión del docente y el estudiante, sobre la principal dificultad que presentan los profesores para utilizar recursos didácticos adecuadamente en la enseñanza de la Química, destacándose como la que más afecta este proceso la falta de aulas adecuadas, seguido de la falta de recursos. -Con relación el objetivo No. 5, los resultados del trabajo de campo evidenciaron que el 71% de los docentes considera que sus alumnos se sienten satisfechos con la implementación de recursos didácticos para la enseñanza de la Química. Asimismo, los alumnos corroboran la respuesta de sus profesores, señalando un 61% estar satisfecho con el uso de recursos didácticos en su proceso de enseñanza y aprendizaje de la Química y solo un 8% de los alumnos indicó estar insatisfecho. Al respecto, se puede señalar que ambos actores coinciden en opinar en que el alumnado se siente satisfecho con la implementación de recursos didácticos para la enseñanza de la Química. Información que debe ser motivo para que se siga mejorando la frecuencia con que los docentes hacen uso de estos recursos tanto en el aula como en el laboratorio.

Conclusiones

Al conocer los resultados del trabajo de campo y al realizar el análisis por objetivo, se puede concluir de la siguiente manera:

- Dentro de los principales recursos didácticos que más utilizan los docentes en la enseñanza de la Química en el 2do Ciclo del Nivel Secundario, Liceo Pedro Henríquez Ureña, año escolar 2016-2017, están los recursos audiovisuales (videos, películas, etc.), seguido de los recursos permanentes (Libros, pizarra, cuadernos, etc.); naturales (Limonas, agua, resina de madera, sal, azúcar, huevo, vinagre, etc.); de elaboración propia (Maquetas, modelos moleculares) y tecnológicos.
- Para la mayoría de los estudiantes, los principales recursos que emplean sus profesores de Química en el aula, son la pizarra, libros, tabla periódica, láminas, recursos domésticos y del entorno del centro educativo.

- Los principales recursos y materiales didácticos que utilizan los docentes comúnmente en el laboratorio de Química, son los recursos del entorno, los manuales de laboratorio, los reactivos, data show, pc, laptop y los utensilios a macro escala. Sin embargo, para los estudiantes, dan mayor uso a la pizarra, la tabla periódica, los libros, revistas y materiales del entorno.
- Los docentes y estudiantes consideran que se da mucha importancia al uso frecuente de recursos didácticos en la enseñanza de la Química en dicho centro educativo.
- En cuanto a las funciones de los recursos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Química que consideran los docentes que son más idóneas para el logro de aprendizajes significativos en sus alumnos, está la destreza en la investigación, la curiosidad científica, desarrollo de habilidades y de competencias.
- Entre las principales dificultades que presentan los docentes para utilizar recursos didácticos adecuadamente en la enseñanza de la Química, está la falta de aulas adecuadas y de recursos. Además de la falta de gestión de centro y de apoyo del Distrito Educativo, entre otras.
- Tanto los docentes como los alumnos se sienten satisfechos con la implementación de recursos didácticos para la enseñanza de la Química.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R, y García, A. (2008). El Material Didáctico de la UNED. Ediciones ICE-UNED. Madrid, España.
- Aquino Medina, S. y otros (2006). Recursos Pedagógicos utilizados por los Docentes en el Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Naturales en el Cuarto Grado en los Centros Educativos de la Zona Urbana de San Juan de la Maguana 2006. Monografía para optar por el Título de Licenciatura en Educación, Universidad Autónoma de Santo Domingo, Centro San Juan de la Maguana.
- Armstrong, J. (2012). Química General, Orgánica y Bioquímica: Un Enfoque Aplicado. Brooks / Cole. Ediciones McGraw Hill. New York, Estados Unidos, p. 48.

- Barbosa, J. (2003). Empleo de Materiales Didácticos en la Materia de Química. Ediciones Fondo Tesis, México, D. F.
- Hebe, S. (2000). El Centro de Recursos Didácticos. Ediciones Printed. Río de Janeiro, Brasil.
- Itzelsainz, A. (2010). Recursos Didácticos y sus Definiciones. Maestría en Comunicaciones y Tecnologías Educativas. Ediciones Educar Argentina. Buenos Aires, Argentina.
- Luciano López, M. y Quintana, M. (2008). Recursos Audiovisuales y otros Medios Instruccionales: Teoría y Práctica. 1era. Edición, Editora Amigo del Hogar. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2016). Diseño Curricular Nivel Secundario. Versión Preliminar para Revisión y Retroalimentación. Santo Domingo, República Dominicana. pp. 52, 55,
- Sevilla, B. (2013). Recursos Audiovisuales y Educación. Cuadernos de Documentación Multimedia. Madrid, España. pp. 153-165.
- Sierras Gómez, M. (2002). Innovación y Cualificación. Ediciones Diseño de Medios y Recursos Didácticos. Buenos Aires, Argentina.
- Vidal Ledo, M y Del Pozo Cruz, C (2008). Tecnología Educativa, Medios y Recursos de Enseñanza-Aprendizaje en las Ciencias Naturales. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.

Implementación de Aulas Temáticas de Ciencias Sociales y su impacto en el Aprendizaje de los Estudiantes del 6to grado del Centro Educativo Hernando Gorjón, Distrito Educativo 01-01 de Pedernales, Año lectivo 2017-2018

Garivaldy Fernández Batista

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general: Analizar la implementación de Aulas Temáticas de Ciencias Sociales y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes del 6to grado del Centro Educativo Hernando Gorjón, Distrito Educativo 01-01 de Pedernales, Año lectivo 2017-2018.

Objetivos específicos: 1- Determinar la importancia que tiene la implementación de Aulas Temáticas de Ciencias Sociales en el aprendizaje de los Estudiantes de 6to grado del Centro Educativo Hernando Gorjón. 2-Mencionar los recursos que utilizan los docentes para la implementación de Aulas Temáticas en el Área de Ciencias Sociales. 3-Evaluar las estrategias que utilizan los docentes en la implantación de Aulas Temáticas de Ciencias Sociales en el Centro Educativo objeto de investigación. 4- Establecer el impacto que genera la implementación de Aulas Temáticas de Ciencias Sociales en el aprendizaje de los estudiantes del 6to grado del Centro Educativo Hernando Gorjón.

Preguntas de investigación: 1. ¿Cuál es la importancia que tiene la implementación de Aulas temáticas de Ciencias Sociales en el aprendizaje de los estudiantes de 6to grado en el Centro Educativo Hernando Gorjón? 2- ¿Cuáles son los recursos que utilizan los docentes para la implementación de Aulas Temáticas en el área de Ciencias Sociales? 3- ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes en la implantación de Aulas Temáticas de Ciencias Sociales en el Centro Objeto de estudio? 4- ¿Cuáles son los factores que influyen en la implementación de Aulas Temáticas de Ciencias Sociales en el Centro Objeto de Estudio? 5- ¿Cuál es el impacto que genera la implementación de Aulas Temáticas de Ciencias Sociales en el Aprendizaje de los Estudiantes de 6to grado de el Centro Educativo Hernando Gorjón?

Resumen marco teórico

En sus antecedentes, esta investigación no encontró investigaciones similares a nivel nacional o internacional, sin embargo, tanto nacional como internacional se han hallado algunos informes de investigaciones que pueden relacionarse con la misma. Una de las herramientas que tienen los docentes para lograr que los alumnos se apropien de un aprendizaje significativo son los Proyectos de Aulas, de aprendizaje o proyectos productivos. Estos proyectos permiten globalizar e integrar las áreas académicas a través de una temática específica escogida por los niños según sus intereses y necesidades. Las Aulas temáticas tienen la ventaja de organizar los contenidos con los cuales el docente puede trabajar según el tema y, al mismo tiempo desarrolla el entusiasmo por la investigación de los niños, padres y representantes. De acuerdo con Fabio, el propósito primordial de las Aulas temáticas es dinamizar el proceso educativo de forma creativa y dinámica y que a la vez sea atractiva tanto para los estudiantes como para los docentes. Las Aulas temáticas son la organización de los ambientes de aprendizaje de las instituciones educativas en relación a la disciplina del currículo, en la perspectiva de disponer los recursos didácticos para el desarrollo de procesos innovadores de enseñanza y aprendizaje, con sentido de pertenencia y significatividad.

Método

Los métodos empleados en esta investigación dependieron de las características del estudio y sus exigencias. De este modo seleccionamos los procedimientos que mejor se adaptaron a los objetivos planteados.

Método Inductivo: Este fue utilizado en el análisis de los casos particulares de nuestra investigación para arribar a las conclusiones generales de la misma. A través de los cuestionarios, fichas, instrumentos y entrevista, logramos concluir los hallazgos finales.

Método deductivo: este método se utilizó en el análisis de las investigaciones y estudios ya realizados para conseguir las informaciones específicas que necesitábamos.

Método descriptivo: Su empleo hizo posible que se describa la problemática que originó esta investigación.

Método Analítico: este método nos permitió analizar por separado cada una de las partes de la investigación a fin de estudiarlas por separado y examinar sus relaciones. Método estadístico: Se empleó para realizar los análisis estadísticos con las informaciones y datos que surgieron a través de la investigación haciendo posible la presentación de su frecuencia, porcentajes, tablas y gráficos.

Resultados

El total de los docentes manifestaron que la implementación de las Aulas temáticas tendría un alto nivel de importancia en el área de las Ciencias Sociales en los estudiantes de 6to grado de este centro educativo. La orientadora dijo que la implementación de Aulas Temáticas en el área de las Ciencias Sociales tendría un alto nivel de importancia en el aprendizaje de los estudiantes de 6to grado en los siguientes aspectos: Facilitan y promueven el aprendizaje autónomo y colaborativo, fortalece las prácticas pedagógicas, mejoran el desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promueven, motivan y apoyan los aprendizajes para la vida y desarrollan las competencias mediante la exploración y el descubrimiento.

Los docentes dijeron que la implementación de Aulas Temáticas en el área de las Ciencias Sociales en el aprendizaje de los estudiantes de 6to grado tiene importancia en los siguientes aspectos: Facilitan y promueven el aprendizaje autónomo y colaborativo, fortalecen las prácticas pedagógicas, mayor aprendizaje, mejoran el desarrollo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, promueven, motivan, estimulan y apoyan los aprendizajes para la vida, desarrollan las competencias mediante la exploración y el descubrimiento, flexibilidad de movimiento y permite situar al estudiante con el área correspondiente.

El director manifestó que los recursos que siempre utilizan los docentes en el área de las Ciencias Sociales son: Guía de ciudades, periódicos, fascículos, revistas, globos terráqueos, libros, proyector de imágenes, butacas, mesas, brújulas, colección de obras literarias, libros de lectura, almanaque mundial, biografías de personajes y célebres. En tanto que los estudiantes afirmaron que los docentes nunca utilizan los siguientes recursos para la implementación de Aulas Temáticas en el área de las Ciencias Sociales: Enciclopedia, textos de tablas e histogramas, estadísticos, guías de ciudades, fascículos, globos terráqueos, televisión, Tablet, brújulas, almanaque mundial y célebres. Los docentes declararon que las

estrategias que ellos utilizan en el área de las Ciencias Sociales son: estrategia de recuperación de experiencias previas, estrategias expositiva de conocimientos elaborados o acumulados, estrategias de descubrimiento e indagación, estrategia de inserción de maestros, maestras y alumnos en el entorno, estrategia de socialización centrada en actividades grupales, estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento, aprendizaje basado en problemas, estrategias de aprendizaje basado en proyectos y técnica de estudio de casos. Mientras que los estudiantes expusieron que los docentes a veces utilizan las siguientes estrategias en la implementación de aulas temáticas en el área de las Ciencias Sociales: Desarrollan la formación del personal en función de la innovación, organizan los sectores de aprendizaje, explican sobre el funcionamiento de las aulas temáticas, realizan evaluaciones sobre el proceso de formación y fomentan la autosuficiencia en los estudiantes. El coordinador docente manifestó que los factores que tienen mayor influencia para la implementación de Aulas Temáticas en el área de las Ciencias Sociales son: falta de recursos didácticos y medios tecnológicos, poco espacio en las aulas, mala organización de las aulas, bajo presupuesto, maestros poco motivados y falta de gerencia.

En concordancia con el coordinador los docentes expresaron que los factores que influyen en la implementación de aulas temáticas en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes de 6to grado son: falta de recursos didácticos y medios tecnológicos, la falta de un ambiente adecuado, falta de interés de algunos estudiantes, factores personales, factores cognitivos de los alumnos y falta de gerencia.

La orientadora expresó que la implementación de Aulas Temáticas en el área de Ciencias Sociales impactaría en los estudiantes de 6to grado en los siguientes aspectos: en el desarrollo de las competencias, en los niveles de logros, en la formación integral de los estudiantes, favorece la comunicación interpersonal, el diálogo y la comunicación con los otros, dinamiza el centro educativo, participación activa de los estudiantes, aumenta la calidad de los resultados esperados y aprovechamiento del tiempo. De igual manera los estudiantes dijeron que los aspectos siguientes generan un gran impacto en la implementación de Aulas Temáticas en el área de las Ciencias Sociales: en el desarrollo de las competencias, en los niveles de logros, en la formación integral de los estudiantes, favorece la comunicación intrapersonal, el diálogo y la comunicación con los otros, dinamiza el

centro educativo, participación activa de los estudiantes, aumenta la calidad de los resultados esperados y aprovechamiento del tiempo.

Conclusiones

Esta investigación concluyó que la implementación de Aulas Temáticas en el área de las Ciencias Sociales en el aprendizaje de los estudiantes de 6to grado es de importancia en los siguientes aspectos: Facilitan y promueven el aprendizaje autónomo y colaborativo, fortalecen las prácticas pedagógicas, mayor aprendizaje, mejoran el desarrollo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, promueven, motivan, estimulan y apoyan los aprendizajes para la vida, desarrollan las competencias mediante la exploración y el descubrimiento, posibilidad de movimiento y permite situar al estudiante con el área correspondiente. También, a pesar de que los docentes dijeron que utilizan varios recursos, los estudiantes afirmaron que sus maestros nunca utilizan los mismos para la implementación de Aulas Temáticas en el área de las Ciencias Sociales. En la investigación realizada, de acuerdo con las informaciones suministradas por los docentes, se determinó que los docentes a veces utilizan las siguientes estrategias en la implementación de Aulas Temáticas en el área de las Ciencias sociales: Desarrollan la formación del personal en función de la innovación, organizan los sectores de aprendizaje, realizan evaluaciones sobre el proceso de formación y fomentan la autosuficiencia en los estudiantes.

De acuerdo con las conclusiones arribadas a través de esta investigación, los factores que tienen mayor influencia para la implementación de Aulas Temáticas en el área de las Ciencias Sociales son: falta de recursos didácticos y medios tecnológicos, poco espacio en las aulas, mala organización de las aulas, bajo presupuesto, maestros poco motivados y falta de gerencia. En esta variable, la investigación puntualizó que la implementación de Aulas Temáticas en el área de Ciencias Sociales impactaría en los estudiantes de 6to grado en los siguientes aspectos: En el desarrollo de las competencias, en los niveles de logros, en la formación integrar de los estudiantes, favorece la comunicación interpersonal, el diálogo y la comunicación con los otros, dinamiza el centro educativo, participación activa de los estudiantes, aumenta la calidad de los resultados esperados y aprovechamiento del tiempo.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R. y Garcia, A. (1988). El material didáctico de la UNED. Madrid: ICE-UNED.
- Baptista, L. Pilar (2010). Metodología de la investigación, Editora, MacGraw Hill Education.
- Barba, J.J. (2013). La investigación Cualitativa en los comienzos del siglo XXI. En M. Barcelona: Graó.
- Castro, A. (2009). Dificultades de Aprendizaje en Revista Digital Enfoques. México.
- Dias, G. et-al (2004) Herramienta para la investigación científica, primera edición, editora Búho. Santo Domingo, República Dominicana.
- Francisco, C. (1990). Pedagogía de las Ciencias Sociales. Bogotá: Fundación Fes y TM Editores, 143 p.
- Trinidad, F. (2017). Proyectos Participativos de Aula y Secuencias Didácticas. Santo Domingo, República Dominicana.
- Goode, J. (2001) Métodos de investigación Social. México, D.F. Trillas. 9-Graes, M. (2001), La selección de materiales didácticos. Los 3 apoyos clave para un buen uso de los medios. México.
- Liceras, A. (2000). Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales, grupo Editorial Universitario, Granada

Dominio de la Comprensión Lectora de Textos Científicos en Educación Media

Natalia Báez Meran
Rebeca Nova Aquino

Objetivos y preguntas de investigación

Preguntas ¿Trabajando la comprensión de textos científicos es posible lograr un cambio en el comportamiento de los alumnos y alumnas estudiados? ¿Debe el tema de comprensión de textos formar parte de manera imprescindible en la agenda del docente por su impacto en la conducta del alumnado?

1.5. Objetivos de la Investigación 1.5.1. Objetivo General Ø Fortalecer el dominio de la comprensión lectora de textos científicos que poseen los estudiantes en el grado 3ero del 1er Ciclo de Media del TV Centro Mogollón, Regional 02, Distrito 05, San Juan, Año Lectivo 2017-2018. 1.5.2. Objetivos Específicos Ø Identificar conocimientos previos de los alumnos del 3er grado del 1er ciclo de media del TV Centro Mogollón acerca del texto científico. Ø Ejecutar acciones para diseñar un proyecto de intervención en fortalecimiento de la comprensión lectora de los textos científicos. Ø Implementar un conjunto de estrategias que nos facilite el interés por la lectura de textos científicos por parte del alumnado.

Resumen marco teórico

De acuerdo con Palacio (1991): “la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico. Goodman (1967); es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso”. Leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos. Aprender a leer es considerado como el dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas.

Según Serrano y Martínez (1997): “La comprensión lectora es un matiz más preciso que la intelección e implica que el mensaje propuesto sea asimilable por el lector y le permita integrar lo nuevo en lo conocido”. Los textos científicos tienen como función comunicar sobre los conocimientos y su forma de producción suele estar acotada a un campo disciplinario. Adoptan diversos formatos acordes a la intencionalidad comu-

nicativa de los autores y a las opciones teóricas y metodológicas sobre las cuales construyen el conocimiento, tomando como punto de partida la revolución científica de la modernidad (Siglo XVII) y los cambios radicales producidos con la irrupción de las denominadas Ciencias Humanas y Sociales (Siglos XIX y XX).

De acuerdo con Rosero (2014): la estructura de un texto varía según las necesidades del tema, las preferencias del autor y la política editorial del órgano de difusión. No existe fórmula mágica alguna que permita encajar todos los textos científicos dentro de una estructura única e invariable.

Todo texto científico, sin embargo, tiene por finalidad presentar, en su gran mayoría, resultados de trabajos experimentales y, por supuesto, trabajos teóricos, al menos si son provenientes de las ciencias formales. La actividad del docente ha sido reconocida como una labor de permanente planeación estratégica. En ella deben cumplirse cuatro etapas fundamentalmente, según la Dra. Addine Fernández (2009): diagnosticar, planear, hacer y retroalimentar.

Método

Es un trabajo científico cualitativo-descriptivo, transversal y prospectivo. Esta investigación es un estudio no experimental. Es mediante una investigación- acción. propuesto por Kemmis, en el entendido de que parte de experimentar e identificar un problema y accionar para su solución, siendo esto lo que pretendemos en tal investigación y, sobre todo, modificar y esclarecer la práctica para obtener mejores resultados. La población o universo es el conjunto de 154 estudiantes, de los grados 3ero del 1er Ciclo de Media, 4to, 5to y 6to del 2do Ciclo de Media del TV Centro Mogollón de la Jornada Escolar Extendida, Año Escolar 2017-2018. Esta investigación está representada por 37 alumnos del grado 3ero del 1er Ciclo de Media del TV Centro Mogollón, Año Escolar 2017-2018. Los sujetos de estudio son los estudiantes de 3er. Grado. Este estudio tiene como finalidad principal y objeto contribuir a mejorar la competencia de comprensión lectora de textos científicos de los estudiantes del 3er grado en este centro educativo. Para la recolección de la información, nos apoyamos en diversas técnicas que se describen a continuación: triple diagnóstico, observación, cuestionarios, entrevistas, grupos focales y la fotografía.

Procedimos a presentar este proyecto de investigación científica al Director del Centro y Comité de Gestión, para solicitar el permiso y la colaboración de los mismos. Luego de darles a conocer la importancia de dicha investigación, les desglosamos las ventajas de este proceso para los estudiantes del TV Centro Mogollón, que les aporta habilidades para un mejor desempeño. Una vez que se obtenga la información mediante las respuestas de estos ítems, en el tiempo establecido, procesaremos los datos y presentaremos los resultados, con la utilización del programa informático Word 2010.

Resultados

Como resultado de la implementación de un plan de acción hubo un cambio significativo en el comportamiento de los y las estudiantes intervenidos y una mejora de la comprensión de los textos. Es preciso señalar, que después de hacer un análisis valorativo de los resultados de actividades de lectura realizadas con los alumnos en un inicio, los mismos presentaban deficiencia en la lectura. Esto determina que tampoco comprenden lo que leen, muestran poco interés por aprender los contenidos desarrollados en el aula, se muestran muy apáticos por el trabajo escolar, pero cabe aclarar que el problema no se muestra al 100%, por lo que hay alumnos dedicados al estudio. En nuestro accionar, a través de las intervenciones, tuvimos la oportunidad de conocer diferentes estrategias orientadas al manejo de textos científicos y la comprensión de los mismos en el aula, y en este sentido nos centramos en proponer técnicas de reforzamientos como base fundamental para que los y las estudiantes puedan fortalecer sus procesos de comprensión lectora de textos científicos.

La primera evidencia, da cuenta de que la comprensión lectora aún se trabaja por las y los docentes como un proceso de decodificación, donde las actividades tienden a ser mecánicas y superficiales, lo que incita al alumno a sólo poder identificar o reconocer información textual, pero no a inferir o interpretar el texto. Además, las actividades poseen como recurso un sólo tipo de texto que, según los estudios, destacan las preguntas de carácter explícito, que requieren identificación de una información textual. Por tanto, tampoco se desarrollan aspectos de interpretación.

Esta visión, tiene un carácter más progresista, ya que la mayoría de las y los docentes, proponen la comprensión lectora, no sólo en la sala de clases, sino también en diversas situaciones cotidianas, incentivando el

goce por la lectura, por medio de la selección de textos científicos acordes a su nivel e intereses, que van acompañados de una estrategia conocida por el docente para trabajar el texto científico. Asimismo, se evidencia que influyen en el trabajo aspectos motivacionales y afectivos, que contribuyen a que los alumnos en cuestión adquieran seguridad y confianza, haciéndose partícipes de su proceso lector.

El conjunto de docentes implicados en el trabajo, valoraron la ejecución del programa de intervención como muy significativo, puesto que reconocieron la importancia del énfasis en la mejora de la comprensión lectora de textos científicos, viéndola como una estrategia de aprendizaje muy significativo en su práctica.

Esta investigación en el centro educativo provocó un interés por parte del personal docente y administrativo, por lo que hicieron de la actividad un espacio de colaboración, integración y apoyo, demostrando la importancia que tiene el profesor en la mediación y guía de los aprendizajes y sus procesos. En la medida que el docente desarrolla aprendizaje, va guiando al educando en un proceso holístico, y de construcción permanente. Al terminar el proceso de intervención podemos decir que el mismo se desarrolló de una manera satisfactoria. Por lo que creemos que los y las participantes fueron impactados positivamente a la vez que dicho impacto se deja ver en el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo estudiado y en la práctica docente.

Conclusiones

A través de las intervenciones realizadas durante el desarrollo del plan de acción se han logrado en gran medida los objetivos propuestos. Se lograron cambios positivos que impactaron en el grupo, favoreciendo a todos los actores del proceso educativo. Mediante una selección de temas, estrategias y herramienta útiles logramos un impacto en nuestra práctica, la de los y las docentes y los y las estudiantes intervenidos, por lo que podemos asegurar que estos tienen las herramientas necesarias para poner en práctica los aprendizajes obtenidos, y sobre todo que se evidencie en ellos un comportamiento disciplinado y a la vez los y las docentes utilicen las estrategias pertinentes. Por tanto, se confirma que el programa de intervención ha tenido un efecto significativo en los procesos implicados en la comprensión lectora de los textos científicos de los estudiantes que participaron en el mismo. La comparación del nivel de comprensión lectora de los alumnos antes y después de la

intervención, muestra claramente que existe un efecto de mejora y que éste se debe a la participación en las actividades y tareas de lectura que incluía el programa de intervención. Por otra parte, los resultados muestran que los estudiantes que mejor realizaron las tareas de lectura entrenadas en el taller, alcanzaron un mayor nivel de comprensión lectora de textos científicos, lo que aporta evidencias de que dichas actividades realizadas durante el desarrollo del programa de intervención, aportaron habilidades y destrezas que mejoraron el comportamiento lector de los estudiantes entrenados y en consecuencia fortalecieron su comprensión lectora.

En conclusión, los resultados evidencian que, tal como refiere la literatura, la intervención dirigida a la comprensión lectora de textos científicos se debe a factores modificables, susceptibles de ser mejorados con entrenamiento mediante enseñanza directa, práctica guiada e independiente y retroinformación del docente y de los compañeros.

Referencias bibliográficas

- Contreras, C., Quevedo, I. y Paulino, S. (2014). Integrando a los Padres, Madres y Tutores en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as en el Nivel Inicial de la Escuela Eva María Pellerano, Bánica, Distrito Educativo, 02-02, Año Escolar 2013-2014.
- Custodio, A., Contreras, N. y Vicente V. (2014). Fortaleciendo la Lectura en estudiantes del 4to Grado del Centro Educativo Higüerito Urbano, Distrito Educativo 02-06, San Juan Oeste, Año Escolar 2013-2014.
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Hines, S. J. (2009). The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with First Grade Students at Serious Risk for Reading Disabilities. *Learning disabilities research and practice*. 24 (1), 21-32.
- Lectura y escritura de textos académicos y científicos. Manual 2013. (PDF Download Available). Available from: https://www.researchgate.net/publication/271133789_Lectura_y_escritura_de_textos_academicos_y_cientificos_Manual_2013 [accessed Nov 23 2017].
- Matos, P. y Ramírez, M. (2010). Nivel de comprensión y producción de textos funcionales en los estudiantes del 1er grado del 2do ciclo de los Liceos Matutino Técnico Profesional y Vespertino Modalidad General Pedro Henríquez Ureña, 2009-2010. (1). P. 118.
- Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI, 1991.
- Powel, S.R., Fuchs, L.S., Fuchs, D. Cirino, P.T. y Fletcher, J.M. (2009). Effects of Fact Retrieval Tutoring on Third-Grade Students with Math Difficulties with and without Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research y Practice*, 24 (1), 1–11.
- Rodríguez, B., García, L. (2013). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Estudiantes de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Rodríguez, N., Sánchez, R. y Mojica, R. (2015). Desarrollando Habilidades y Destrezas en los niños/as del Nivel Inicial del Centro Educativo Héctor Francisco López, Distrito Municipal Hato Nuevo, Las Maguana, Distrito Educativo 02-06, San Juan de la Maguana, Año Escolar 2014-2015.

Impacto de la Jornada Escolar Extendida en la disminución de la deserción escolar en las escuelas primarias de las secciones Cañafistol-Guazumal del Distrito Educativo 02-06 San Juan Oeste R.D. durante los años 2014 hasta 2017

Esteban Paniagua Calderón
Guarinex Castillo Ureña

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo General

Evaluar el impacto de la Jornada Escolar Extendida en la disminución de la deserción escolar en las escuelas primarias de las secciones Cañafistol-Guazumal del Distrito Educativo 02-06 San Juan Oeste R, D, durante los años 2014 hasta 2017.

Objetivos Específicos: Identificar las principales causas de deserción escolar en estos dos centros educativos. Evaluar los beneficios que ofrece la Jornada Escolar Extendida a la familia y los estudiantes para mitigar la deserción escolar en las escuelas primarias de las secciones Cañafistol-Guazumal. Describir las estrategias utilizadas por los docentes y centros educativos para disminución de la deserción escolar.

Interrogantes:

¿Cómo ha impactado la jornada escolar extendida la disminución de la deserción escolar en las escuelas primarias de las secciones Cañafistol-Guazumal? ¿Cómo beneficia la Jornada Escolar Extendida a los estudiantes y las familias? ¿Cuáles son las principales causas de deserción escolar en los centros educativos de estas secciones? ¿Cómo influye la sobreedad en la deserción escolar? ¿Cuáles estrategias usan estos dos centros para disminuir la deserción escolar?

Resumen marco teórico

Marco Teórico 2.1. Antecedentes de la investigación. El Ministerio de Educación (MINERD) (2016) declaró que en los últimos años ha descendido el porcentaje de deserción escolar en los centros de enseñanza pública de la República Dominicana. Ese descenso en la deserción escolar se ha producido luego de la puesta en vigencia

del sistema de Jornada Extendida. En el período 2013-2014 se verificaron bajas significativas en el abandono de los escolares en las escuelas que tienen este modelo, tanto en el nivel básico como en el medio. Mientras las escuelas de jornadas regulares reportaron una deserción de un 3.0%, en los centros de tandas extendidas, fue de 2.6%. En el nivel medio del sistema educativo dominicano se registró una deserción de un 6.4 %, mientras que en las de jornadas extendidas de un 2.8 %. Con la investigación realizada por Hernández (2014) se logró conocer que la mayoría de la población hondureña en un 49.8% estuvo de acuerdo con la implementación de la doble jornada o jornada extendida estudiantil, por diferentes factores que incidieron en las familias hondureñas, lo que es una ventaja de dicha jornada y que la jornada extendida no es buena a corto plazo. Se logró observar que se puede utilizar todo espacio dentro de los centros educativos para recreación de los estudiantes en un 42.3%. Se identificó que los estudiantes tendrán un poco aprovechamiento en cuanto a los cambios de horarios escolares, lo que resulta como una desventaja de la jornada extendida. Con la implementación de la jornada extendida se obtuvieron los porcentajes de un 38.5% de parte de la población encuestada la que cree que es poco el aprovechamiento académico estudiantil.

Método

En esta investigación se utilizó la aplicación de los métodos de investigación científica teóricos, empíricos y estadístico-matemáticos guiados por el método general dialéctico materialista.

Métodos teóricos: Análisis y síntesis: sirvió para analizar los componentes la información teórica y fáctica respecto al problema objeto de estudio.

Inducción y deducción: Posibilitó extraer informaciones válidas de los casos particulares y poder llegar a conclusiones generales. Enfoque sistémico: se utilizó para describir las causas de la deserción escolar, los beneficios de la Jornada Escolar Extendida y cómo esta ha favorecido en la disminución de la deserción.

Histórico-Lógico: Se aplicó este método para conocer los referentes teóricos relacionados a lo que es la deserción, sus causas, además de la Jornada Escolar Extendida y sus beneficios. Métodos estadísticos. Se trabajó con el Programa estadístico de las SPSS, versión

23, el cual dio las frecuencias absolutas y relativas. Lo cual se ilustró a través de tablas y gráficos para mejor comprensión.

Resultados

Análisis de los resultados. Luego de descritos los resultados es oportuno analizar los hallazgos encontrados a la luz de opiniones de algunos autores que han trabajado esta problemática; Dentro de los motivos que llevaron a los estudiantes a desertar de sus estudios escolares, estuvieron los siguientes: la falta de recursos económicos según el personal educativo (46.7%), sin embargo, el 50% de los desertores no lo ve como una razón, evidenciándose la discrepancia entre ambas opiniones. Hay que destacar que, aunque los desertores no reconocen cómo afecta la economía en la evolución de sus estudios, por medio del grupo focal realizado con estos, los investigadores se pudieron percatar de manera indirecta que este es un factor importante en la deserción.

Al igual que la pregunta anterior, con esta se obtuvo resultados similares, que la falta de empleo de los padres tampoco fue muy acogida como un motivo según la opinión de los desertores. Sin embargo, una de las causas que sí fue considerada significativamente por los desertores fue el tener que buscar empleo. Incluso dentro de los argumentos realizados por estudiantes uno dice: "Yo me salí de la escuela porque debía trabajar para llevar comida a mi familia, ya que mi papá se bebe todo lo que consigue. Hoy mismo salió para el mercado a vender mangos y se quedó bebiendo por ahí." Contradiendo la primera interrogante en donde explican que la economía no es un factor. El matrimonio prematuro no figuró como una causa de deserción para la mayoría (63%) de los docentes, directores y equipo de gestión, ni para un 71.5% de los estudiantes. Esto se debe a como ellos explicaron que era tratando de buscar un mejor modo de vida. Además, con frecuencia se observa esta situación en los centros escolares: embarazos, matrimonios en menores que aún no han terminado sus estudios. Una de las causas que sí afecta según los desertores y el personal docente es que la desmotivación por parte de los estudiantes es un factor importante en la deserción escolar. Esta última se puede confirmar ya que los estudiantes desertores decían: "Es que a mí no me entra la clase y por eso me salí de la escuela, a mí lo que me gusta es la mecánica", otro estudiante que desertó planteó: "la escuela no me paga para que estudie". Esto también introduce el desagrado escolar como una causa y el 36% de los

desertores estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo, mientras que el 46.7% de los docentes como porcentaje mayor. Un elemento importante a señalar que los entrevistados consideran que no es un factor para desertar la falta de vocación por el docente, aunque existen testimonios que dice: "Yo me fui a la capital y duré mucho tiempo enfermo, me caía con facilidad y hasta me arrastraba y cuando volví a la escuela la maestra me dijo que ya yo estaba quemado y por eso me salí." Situaciones que resultan penosa para estos estudiantes de escasos recursos que están realizando un sacrificio.

Los docentes (40%) y desertores (71.4%) consideran que reprobar las asignaturas de manera repetitiva es una de las causas de deserción escolar. Es natural que estudiantes desmotivados y sin hábitos de estudio logren quizás aprobar todas las materias, siendo frecuente que dentro de las características que tienen en común los desertores es reprobar las asignaturas de manera constante.

Conclusiones

Después de analizados los datos recogidos mediante las opiniones de estudiantes que han desertado, directores de las escuelas en estudio, docentes, equipo de gestión y familias que se benefician de la Jornada Escolar Extendida se puede concluir lo siguiente: Los motivos más relevantes para desertar fue la falta de recursos económicos, por la necesidad de buscar empleo, la desmotivación por parte de los estudiantes, el desagrado escolar y la falta de apoyo estudiantil. Dentro de los motivos no muy justificables según docentes y estudiantes están: desintegración familiar, el matrimonio prematuro, la falta de empleo de los padres, el impedimento de los padres, el embarazo, reprobar las asignaturas de manera repetitiva, la falta de interacción de calidad con profesores y orientadores, el ambiente poco motivante, el bullying o maltrato de parte de los compañeros. Por otro lado, dentro de los beneficios que genera la Jornada Escolar Extendida con relación a la deserción escolar se encuentra: disminución de los gastos familiares, el estudiante pasa más tiempo en el salón de clases o en la escuela, existe un mayor ingreso debido a nuevas fuentes de empleo, disminución de la prevalencia de desnutrición en los niños y de delincuencia.

Otros beneficios destacables son las opciones de empleo para docentes, para empresas, productores, comunitarios, comerciantes y para los no iletrados en general. Los estudiantes han mejorado la conducta y

se desarrollan en un ambiente escolar positivo con estrategias más innovadores. Este equipo puede concluir que la Jornada Escolar Extendida ha disminuido de manera impactante la deserción escolar, por medio de los beneficios ofrecidos a los estudiantes, familias, comunitarios, docentes y al país en general. Además, este programa ha tenido un impacto muy positivo, no solo en el renglón escolar, sino de forma directa e indirecta para la sociedad dominicana.

Referencias bibliográficas

- Amador, N. (2015) En La Ordenanza 01-2014 de Jornada Escolar Extendida. República Dominicana. Diario Digital.
- De la Rosa, L. (2016). La Jornada Escolar Extendida en la República Dominicana. Ministerio de Educación.
- Espíndola, E. (2012). Factores que pueden haber contribuido a reducir la deserción escolar. Estados Iberoamericanos (OEI). Revista Iberoamericana de Educación.
- Gairín J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. Colombia: Educar.
- Goicovic, D. (2012): «Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil» Viña del Mar. Ediciones CIDPA.
- Hernández Rodríguez R. 2014. Implementación de la Jornada Extendida en Honduras. Tegucigalpa.
- Universidad Pedagógica Nacional Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (2016) Deserción escolar disminuye en escuelas de Tanda Extendida. República Dominicana. Ministerio de Educación.
- Kaztman, R. (2014). Panorama de la infancia y la familia en la deserción escolar. Uruguay. Universidad Católica del Uruguay.
- MINERD (2016) Análisis Preliminar de la Deserción Escolar, Desde el Plan Decenal De Educación 2008-2018 E Investigaciones Recientes. Santo Domingo, RD. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016). Jornada Escolar Extendida: Aportes para la reflexión y la acción. República Dominicana. Revista Iberoamericana de Educación.

Factores que influyen en la preferencia de carreras universitarias en los estudiantes del ciclo básico del Centro UASD-San Juan, semestre 2017-10

Crisi Alexandra Mateo Rodríguez

Objetivos y preguntas de investigación

1.2. Formulación del Problema. Partiendo de la situación problemática anterior, en la presente investigación se formulan las siguientes interrogantes: 1. ¿Cuál es el perfil socioeconómico de los estudiantes del Ciclo Básico del Centro UASD-San Juan? 2. ¿Cuáles son las carreras más demandadas por facultad de acuerdo a las preferencias de los estudiantes del Ciclo Básico del Centro UASD-San Juan? 3. ¿Cuáles factores incidieron en la preferencia de carreras universitarias en los estudiantes del Ciclo Básico del Centro UASD-San Juan? 4. ¿Cuál es la perspectiva futura que tienen los estudiantes objeto de estudio, luego de culminar el Ciclo Básico en la UASD-Centro San Juan? 1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo General. Diagnosticar los factores que influyen en la preferencia de carreras universitarias en los estudiantes del Ciclo Básico del Centro UASD-San Juan, Semestre, 2017-10.

1.3.2. Objetivos Específicos 1. Describir el perfil socioeconómico de los estudiantes del Ciclo Básico del Centro UASD-San Juan. 2. Conocer las carreras más demandadas por facultad de acuerdo a las preferencias de los estudiantes del Ciclo Básico del Centro UASD-San Juan. 3. Analizar los factores que incidieron en la preferencia de carreras universitarias en los estudiantes del Ciclo Básico del Centro UASD-San Juan. 4. Conocer la perspectiva futura que tienen los estudiantes objeto de estudio, luego de culminar el Ciclo Básico en la UASD-Centro San Juan.

Resumen marco teórico

La UASD (2011), en su Estatuto Orgánico, cita que el Ciclo Formativo Básico, forma parte de los Estudios Generales, está orientado a ofrecer una formación básica común por carreras, que en el caso de las ingenierías, por ejemplo: confluyen las matemáticas, las ciencias básicas y las ciencias aplicadas propias de cada carrera, propiciando el desarrollo de las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para garantizar las bases científicas que requiere un ejercicio profesional actualizado

y de calidad. La UASD (2011), en su Estatuto Orgánico, señala que los objetivos del Ciclo Básico, son: “brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática”. Para Díaz, P., Arias, E. y Rodríguez, V. (2006), “el rendimiento académico de los estudiantes universitarios es un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa” (p. 21). El diagnóstico en educación, según Álvarez Rojo (2009), “es una forma de organización de recoger información sobre un hecho educativo relativo a un sujeto o un conjunto de sujetos con la intención de utilizarlo hacia la mejora de los pasos siguientes de un proceso educativo” (p. 42). De acuerdo a la Universidad Nacional de Río Cuarto de Buenos Aires (Argentina), en su “Guía del Ingresante 2011”, (pp. 6-7); una carrera universitaria implica un plan de formación profesional y, en algunas de ellas, de investigación. Cuando ingresamos a una carrera realizamos un recorrido de aprendizaje a través de un Plan de Estudios. Este plan no es “un conjunto de materias para rendir”, sino que organiza los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se espera, vaya adquiriendo el estudiante. Los conocimientos pueden estar organizados en ciclos, áreas o ejes.

Método

El presente estudio se desarrolló en base a los siguientes tipos de investigación: Descriptiva: Ya que se presenta un diagnóstico de la situación actual que se vive en el contexto objeto de estudio, en torno a los factores que influyen en la preferencia de carrera de los estudiantes del Centro San Juan, Semestre 2017-10. De Campo, Cuantitativa. 3.1. Instrumento de Recolección de Datos. El instrumento consistió en un cuestionario aplicado a los estudiantes objeto de estudio. El mismo consta de 21 preguntas cerradas, diseñadas con el fin de recoger los datos que cumplieron con las variables e indicadores contenidos en los objetivos de investigación (En la primera parte del cuestionario, están contenidas 12 preguntas relacionadas al perfil socioeconómico del estudiante del Ciclo Básico del Centro UASD San Juan; la segunda parte contiene cuatro (4) preguntas sobre los factores influyentes en la elección de la carrera universitaria por parte del estudiantes; mientras que la tercera parte la componen cinco (5) preguntas que describen la perspectiva futura de los estudiantes luego de culminar el Ciclo Básico en dicho centro universitario).

3.2. Población de Estudio. La población está compuesta por todos los estudiantes que cursaron el Ciclo Básico en el Centro UASD San Juan, Semestre 2017-10, ascendiente a un total de 4,166 alumnos.

3.3. Muestra de Estudio. La muestra está conformada por 30 estudiantes del Ciclo Básico de dicho centro, equivalente a un 0.7% de la población total correspondiente al Semestre 2017-10.

Resultados

De los 30 estudiantes encuestados, se pudo determinar que 20 para un 60% pertenecen al sexo femenino; mientras los 10 restante para un 40% son del sexo masculino. Esto demuestra que el Centro UASD, San Juan en el Ciclo Básico, tiene una matrícula de mayoría féminas. En este sentido, se puede decir, la mujer se sigue preocupando por su formación académica y profesional más que el hombre, y continúa aprovechando la oportunidad que ofrece la UASD en su desconcentración creando los diferentes centros.

En ese mismo orden, se refleja que el rango de edad que predomina en los estudiantes del Ciclo Básico del Centro UASD, San Juan, corresponde a los 20-25 años (con un 50%), seguido de los 31-35 años (con un 30%), mientras que la menos predominante es la 26-30 años (con un 20%). Lo que evidencia que, en el Ciclo Básico, la población estudiantil es joven, en etapa productiva, en su totalidad. Como ya se sabe, los estudiantes del Ciclo Básico del Centro UASD, San Juan, es una población en su mayoría muy jóvenes, solteros y en edad escolar, siendo así, los resultados arrojaron que el 47% aún no ha procreado hijos, un 40% posee de 1-2 hijos, mientras que un 13% tiene de 3-4 hijos.

En lo referente a las carreras más demandas por facultad por los alumnos del Ciclo Básico, los datos fueron facilitados por el Departamento de Orientación Académica (DOP) del Centro UASD, San Juan, donde se determinó que dentro de todas la más solicitada de todas las facultades de la UASD, es Licenciatura en Educación Inicial con un 26.6% (Facultad de Ciencias de la Educación), seguido de la Licenciatura en Psicología, Mención Psicología Clínica con un 3.5% (Facultad de Humanidades), con un 2% la Licenciatura en Derecho (Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas), con un 1.4% la Licenciatura en Contabilidad (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales), con un 0.9% la Licenciatura en Bioanálisis (Facultad de Ciencia de la Salud), con un 0.6% la Ingeniería Agronómica, Mención Producción

de Cultivos (Facultad de Ciencias Agronómicas y Veterinarias) y con un 0.5% Agrimensura (Facultad de Ingeniería y Arquitectura).

En estos resultados se evidencian dos situaciones: La primera es que las facultades de la UASD deben poner en práctica un plan de captación de prospectos para las carreras que ofertan las mismas, tanto en los centros como en la sede, de igual forma abrir, carreras nuevas en el centro, de las que se ofrecen en la sede, para de esta manera, aumentar el nivel de competitividad a nivel local. La segunda, es que la preferencia de estas carreras demuestra que los estudiantes aprovechan el centro para cursar el Ciclo Básico y luego emigran a Santo Domingo, para continuar sus estudios en las carreras que aún no se ofrecen en el centro. A la vez, se evidencia una mayor demanda de las carreras de la Facultad Educación con relación a las demás de todas las facultades del Centro UASD, San Juan, siendo la Licenciatura en Educación Inicial la más solicitada, seguido de la Licenciatura en Educación Básica (Ver cuadros 2 y 3, páginas 40-41).

Con relación a los aspectos que han sido prioritarios en la elección de la carrera que piensan cursar los estudiantes del Ciclo Básico del Centro UASD, San Juan, tuvo una mayor preferencia la vocación del estudiante con un 70%, mientras con un 17% respectivamente, está el estatus social al obtener el título, la salida laboral y el alcance económico de la carrera.

Conclusiones

Los estudiantes del Ciclo Básico del Centro UASD, San Juan, en su mayoría son personas jóvenes del género femenino, solteras y con hijos, con edades entre 20-25 años, provenientes de la zona urbana y rural, de una clase social carenciada de recursos económicos que les permitan cubrir sus necesidades básicas, ya que la mayoría gana por debajo de los RD\$ 5,000.00 pesos mensuales y una proporción considerable es dependiente económicamente de sus padres. La mayoría ingresó al centro procedente de los liceos públicos de la zona, y los que provienen de centros privados, también poseen una condición económica un poco mejor o relativamente similar a los de centros educativos del sector público. Utilizan como medio de transporte para asistir a clases su propio motor, muy pocos vehículos privados y públicos. La carrera de mayor demanda por facultad a nivel porcentual, de acuerdo a los que prefieren estudiar los estudiantes que cursar el Ciclo Básico en el Centro UASD, San Juan, es Licenciatura en Educación

Inicial (Facultad de Ciencias de la Educación), seguido de la Licenciatura en Psicología, Mención Psicología Clínica (Facultad de Humanidades), la Licenciatura en Derecho (Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas), la Licenciatura en Contabilidad (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales).

En cuanto a los factores que incidieron en la preferencia son: la vocación por la carrera y la estabilidad laboral que ésta brinda al profesional de la misma. Otro factor importante a destacar, es el trabajo de información del Departamento de Orientación del centro, el cual influye mucho para que los estudiantes tengan una visión clara de lo que desean estudiar. Los pocos que prefieren irse fuera de San Juan a cursar la carrera, lo harían por dos motivos principales, porque no hay muchas fuentes de empleos y porque la carrera no tiene mucho campo laboral en la zona, según su percepción.

Referencias bibliográficas

- Aimino, A. (2011). Estudio sobre Razones e Intereses en la Elección de Carrera de los Ingresantes a la Universidad Nacional de Villa María, 2006-2010. Córdoba, Argentina.
- Alegsa, S. (2016). Principales Factores que determinan el Nivel Socioeconómico [En línea] Disponible en: http://www.definiciones-de.com/Definicion/de/nivel_socioeconomico.php.
- ÁLVAREZ, R. (2009). Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje. 2da. Edición, Ediciones Revolucionarias. Buenos Aires, Argentina. p. 42.
- Anaya Nieto, D. (2002). Diagnóstico en Educación. Editores Sanz y Torres. Madrid, España. pp. 810.
- Arnaud Santana, E. (2015). Perspectiva de la Agropecuaria en República Dominicana. San Juan de la Maguana, R. D. p. 2.
- Basseras, F. (2010). Trabajo Metodológico de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Curso Escolar 94-95. Dirección de Educación Especial. Información en Soporte Electrónico, Madrid, España.
- Campo, N. (2014). La UASD inmersa en Proceso de Transformación Académica. Artículo publicado el 24/11/2014. [En línea] Disponible en: <https://www.diariolibre.com/noticias/la-uasd-inmersa-en-proceso-de-transformacion-acadmica-EJDL896031>.
- Cardozo, R. (2010). Motivación y Características Socio-demográficas de los Estudiantes de Medicina de la Universidad de Carabobo, Venezuela y de la Universidad Autónoma de Madrid, España, 2009-2010. Madrid, España.
- Casassus, J. (2007). Estándares en Educación: Conceptos Fundamentales. Documentos de Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO. Santiago, Chile. Centro Regional de Información sobre Desastres (CRID-2000). Vocabulario Controlado sobre Desastres. San José de Costa Rica. p. 13.
- Daga, G. y Tomada, A. (2008). Análisis de la Incidencia de las Diferencias Socioeconómicas en Desigualdades Educativas. Instituto Normal Superior N° 40 "Mariano Moreno", Santa Fe, Bogotá, Colombia.

Actitudes y prácticas de los docentes de educación hacia la educación inclusiva, Regional 02. Año lectivo 2017-2018

Flor Berenice Fortuna Terrero

Objetivos y preguntas de investigación

De esta gran pregunta tenemos las siguientes interrogantes: 1. ¿Cuál es la percepción del docente de Educación sobre educación inclusiva? 2. ¿Qué nivel de formación inicial y permanente tienen los docentes en relación a la educación inclusiva? 3. ¿Cuál es la actitud que posee el docente con la integración de niños con NEE en el aula? 4. ¿Cuáles son las actuaciones del docente de Educación Básica cuando tiene que integrar al alumnado con necesidades educativas especiales? 5. ¿Cuál es el apoyo que recibe el docente de Educación Básica para el trabajo de integración desde la educación inclusiva? 6. ¿Cuáles estrategias organizativas y de manejo utilizan los docentes de Educación Básica para ofrecer una educación inclusiva a los estudiantes? 7. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas y de evaluación utilizadas para trabajar la educación inclusiva en el centro educativo?

Objetivos de la investigación

General. Determinar las actitudes y prácticas de los docentes de educación Básica hacia la educación inclusiva en el nivel primario de las escuelas de la Regional 02, San Juan, año escolar 2017-2018.

Específicos 1. Valorar la opinión del docente sobre el tema de educación inclusiva del alumno de Educación Primaria. 2. Identificar el nivel de formación inicial y permanente que tienen los docentes en relación a la educación inclusiva. 3. Describir la actitud que posee el docente con la integración de niños con NEE. 4. Identificar las actuaciones del docente cuando tiene que integrar al alumnado con necesidades educativas especiales. 5. Analizar el apoyo que recibe el docente para el trabajo de integración desde la educación inclusiva. 6. Describir las estrategias organizativas y de manejo que utilizan los docentes para ofrecer una educación inclusiva a los estudiantes. 7. Describir las estrategias metodológicas y de evaluación utilizadas para trabajar la educación inclusiva en los centros educativos bajo estudio.

Resumen marco teórico

Una actitud favorable hacia la inclusividad, nos permite tener prácticas docentes positivas para los alumnos con necesidades educativas especiales y una mayor disposición a la aceptación e inclusión de los mismos en los grupos de las escuelas regulares (Equipo investigador, 2018). Dice Ortego (2012), que las actitudes y la práctica no siempre son congruentes. Esto es debido a que sobre las actitudes y el comportamiento inciden variables relacionadas con: la situación, las propias actitudes y los individuos, las cuales van a provocar que las actitudes y el comportamiento no siempre vayan en el mismo sentido. Otro aspecto de las situaciones que afecta el vínculo, actitud y práctica es la presión temporal. Cuando las personas están bajo presión temporal y han de decidir y actuar rápidamente, tienden a replegarse sobre sus actitudes, que le sirven de guía rápida y sencilla. La educación inclusiva es la única perspectiva capaz de ayudarnos a reflexionar sobre cómo transformar los sistemas educativos y entornos de aprendizaje de manera que seamos capaces de responder a la diversidad (UNESCO, 2015).

Desde un marco sustentado por los principios de justicia y equidad se postula la necesidad de dar una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, incrementándose las prácticas que conducen a la inclusión y eliminando las barreras que generan exclusión, (Ainscow, 2015; Arnáiz y Azorín, 2014; Echeita, Simón, López y Urbina, 2013; Messiou et al., 2016). Como hemos mencionado, las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de sus agentes (Ahmed, Sharma y Deppeler, 2014; Kiel, 2014) o la "posición" que la comunidad educativa elige ante la diversidad (Sandoval, 2009) determinará su respuesta a la diversidad, dada la clara correspondencia que existe entre las concepciones y las prácticas docentes (Sandoval, 2009; Villalón y Mateos, 2009).

Método

Este se basa en una investigación de diseño no experimental-transaccional y de campo, ya que no se manipulan ni varían intencionalmente las variables. Estructura desde un diseño mixto de investigación. Por medio de encuestas a los docentes y estudiantes. Con una participación de 120 docentes de los cuales 60 pertenecen al distrito 02-05 y 60 de ellos al distrito

02-06. La selección muestral se estableció tomando en cuenta el perfil profesional y el contexto socio económico de la escuela.

Resultados

Después de haber organizado los resultados minuciosamente y verificada la información concentrada en los mismos se obtiene que: dentro de este estudio se evidenció que un 67% de los encuestados pertenece al sexo femenino, un 33% tiene de 35 a 39 años de edad. Teniendo en servicio menos de 5 años (53%).

Referente al título académico de los docentes, es licenciado en Educación un 83% y un 17% tiene una maestría. Al indagar sobre la valoración de los docentes sobre la temática: Un 93% es partidario de la educación inclusiva, un 73% de los docentes está de acuerdo en que la inclusión tiene más ventajas que desventajas. De igual manera, el 77% está de acuerdo a que el alumnado con NEE se les podría atender mejor en clases especiales de educación especial y consideran que existe diferencias que son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje. Un porcentaje significativo está en desacuerdo o le es indiferente a que en su formación inicial ha recibido conocimientos específicos para atender al alumnado con NEE, que recibió conocimientos para identificar las diferentes necesidades educativas de aprendizaje que presenta el alumnado con NEE y que ha participado con frecuencia en actividades de formación a la atención a la diversidad.

Las actitudes que han tomado los docentes con referencia a la inclusividad, se deben a la falta de conocimientos en lo concerniente al tema, ya que estos ven a los alumnos con necesidades educativas especiales, como un problema a la hora de impartir docencia, y estos resultados son muestra de ello. Los docentes bajo estudio tienen una actitud positiva frente a la inclusión: debido a que del 80 al 100% educa el valor y respeta las diferencias individuales, realiza actividades enriquecedoras, valora y apoya de la misma manera al alumno/a que presenta NEE como a los que no y evita aquellas situaciones o prácticas que pongan en peligro la autoestima del alumnado con NEE. Acerca de si la integración de niños con NEE requiere de un entrenamiento intensivo del profesorado del aula ordinaria para afrontar con éxito su trabajo, un 86% de los docentes está de acuerdo.

Además, que la mitad de los docentes encuestados (50%) están en desacuerdo en que el profesorado de clases ordinarias posee la experiencia suficiente para trabajar con alumnos con NEE. Los docentes están de acuerdo con que si todos los alumnos/as, incluso, aquellos con discapacidades severas, pueden aprender en un entorno normalizado (72%), sí las clases ordinarias ayudan a preparar a los alumnos/as deficientes para vivir bien adaptados en su contexto (70%). En teoría, la integración parece una buena idea, pero en la práctica existen varias dificultades para adaptarse a las aulas (80%) y además están de acuerdo a que si el problema de integrar al alumnado especial en aulas ordinarias es que consume mucho tiempo y más atención por parte del profesor (77%).

Dentro de las estrategias de organización y manejo del aula que utilizan los docentes bajo estudio se pueden enumerar las siguientes: enseña al grupo – clase como un todo y facilita al alumnado con NEE el apoyo de sus compañeros/as para garantizar sus posibilidades de aprendizaje y participación. En cuanto a las estrategias que utilizan, el 60% de los docentes elabora las adaptaciones curriculares individualizadas del alumnado con NEE conjuntamente con los profesionales de apoyo y el 57% plantea que es su responsabilidad realizar las adaptaciones en el currículo. Sin embargo, un (55%) está en desacuerdo en trabajar con el alumno especial fuera del aula ordinaria.

Conclusiones

En mayoría, son partidarios de la educación inclusiva, consideran que la inclusión tiene más ventajas que desventajas. Aunque muchos estén de acuerdo, la cantidad que no considera las diferencias para utilizarlas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje es grande, lo mismo sucede relacionado a si el alumnado con NEE se les podría atender mejor en clases especiales de educación especial. Un gran porcentaje de los docentes considera que la educación de niños especiales en aulas ordinarias no es lo mejor, ni para ellos, ni para el resto de sus compañeros y creen que integrarlos consume mucho tiempo, aunque la vean como algo muy beneficioso para otros alumnos y una de sus responsabilidades y, para eso requieren un entrenamiento intensivo, ya que muchos de ellos no recibieron las orientaciones necesarias durante su preparación como profesionales en formación inicial. Por

tanto, no se sienten con suficiente preparación curricular para trabajar con ellos. Estos docentes consideran tener poco o suficientes recursos y materiales para responder a las necesidades del alumnado.

El mayor porcentaje de los docentes valora y apoya, de la misma manera, al alumno/a que presenta NEE como a los que no y evita aquellas situaciones o prácticas que pongan en peligro la autoestima del alumnado con NEE. La mayoría considera que una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes tales como orientador, psicólogo, cuidador, etc., además del profesor-tutor. Enseñan al grupo – clase como un todo, facilitan al alumnado con NEE el apoyo de sus compañeros para garantizar sus posibilidades de aprendizaje y participación.

Referencias bibliográficas

- López, M., Martín, E., Montero, N., y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 455-472.
- Yada, A., y Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- Fernández Batanero, J. M. (2010) Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía *Educational Policy Analysis Archives*, 18 (22). Recuperado [fecha] de from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/726>
- Hussin, M. K. A. B., y Hamdan, A. R. B. (2016). Effect of Knowledge, Readiness and Teaching Technique in Inclusive Practices Among Mainstream Teachers in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1).
- Waitoller, FR, y Kozleski, EB (2013). Trabajando en prácticas de frontera: Desarrollo de identidad y aprendizaje en asociaciones para la educación inclusiva. *Enseñanza y formación docente*, 31, 35-45.
- Waitoller, FR, y Kozleski, EB (2013). Comprender y dismantelar las barreras para las alianzas para la educación inclusiva: una perspectiva histórica de la teoría de la actividad cultural. *International Journal of Whole Schooling*, 9 (1), 23-42.
- Molbaek, M. (2017). Estrategias de enseñanza inclusivas: dimensiones y agendas. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 1-14.
- Schmidt, M. C. S., Molbæk, M., Jensen, C. R., y Hansen, J. H. (2017). Approaching Inclusion—constitutive mechanisms of social and academic communities investigated through professionals' practices and collaboration in public schools
- Maribel Granada Azcárraga¹, María Pilar Pomés Correa, Susan Sanhueza Henríquez (2013) Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural versión On-line ISSN 1852-4508 Pap. trab. - Cent. Estud. Interdiscip. Etnolingüíst. Antropol. Sociocult. no.25 Rosario jun. 2013
- Chiner, Esther (2011) Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Delgado García, M. y Boza Carreño, A. (2016) La importancia de «aprender a enseñar» en la titulación de enfermería. Volume 17, Issue 4, October–December 2016

Violencia de género y rendimiento escolar en el 1er. grado del Liceo el Naranjo, Distrito Educativo 03, Las Matas de Farfán, Regional 02, San Juan, Período 2016-2017

Marcelo de los Santos

Objetivos y preguntas de investigación

1- ¿Cuáles estrategias pueden ser utilizadas para sensibilizar y disminuir las manifestaciones de violencia de género que existe en los estudiantes del primer grado del Liceo El Naranjo? 2- ¿Cómo concienciar a los estudiantes del primer grado del Liceo El Naranjo sobre la importancia de los valores y promover que lo asuman como un estilo de vida tanto en su entorno natural como social? 3- ¿Cuáles acciones y técnicas se deben implementar para promover el desarrollo de competencias escolares y académicas para obtener un aprendizaje significativo y favorecer el rendimiento escolar en los estudiantes del primer grado del Liceo El Naranjo? 4- ¿Cómo promover, desde el aula, la igualdad de género y la autonomía de la mujer en los estudiantes del primer grado del Liceo El Naranjo?

Objetivos de la investigación

Generales. Disminuir las manifestaciones de violencia de género, que inciden en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes del 1er.Grado del Liceo El Naranjo, Distrito Educativo 03, Las Matas De Farfán, Regional 02 San Juan. Contribuir a la mejora de la calidad de la educación aportando elementos básicos para la reducción de la violencia de género en el contexto educativo.

Específicos. Ø Sensibilizar y disminuir las manifestaciones de violencia de género que existen en los estudiantes del primer grado del Liceo El Naranjo. Ø Concienciar a los estudiantes sobre la importancia de los valores y promover que lo asuman como un estilo de vida, tanto en su entorno natural como social. Ø Diseñar acciones y técnicas que promuevan el desarrollo de competencias escolares y académicas que favorezcan un aprendizaje significativo. Ø Promover en los estudiantes la igualdad de género y la autonomía de la mujer.

Resumen marco teórico

Violencia de género. Según La Organización de Naciones Unidas (1993), la violencia de género es todo acto de violencia que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual y psicológico, para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coerción y privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada.

Tipos de violencia Física: La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato o agresión que afecte su integridad física.

Psicológica: La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, persecución, acorralamiento, cohibición, iniquidad, deshonra, desmérito, manipulación o encierro. Sexual: Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.

Económica y patrimonial: la que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer, a través de la perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes, pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales.

Simbólica: Argentina, (Ley No. 26.485), la que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad.

Método

La metodología utilizada responde a la investigación-acción, del modelo de Kemmis. Según Becerra y Moya (2010), la investigación-acción, se ajusta al tipo de investigación que se está trabajando, tomando en cuenta los pasos que éste implementa. Estos son

planificación, acción, observación y reflexión. Los sujetos de estudio corresponden a los estudiantes del 1er Grado del Nivel Secundario del Centro Educativo Liceo El Naranjo, Distrito Educativo 02-03, Las Matas de Farfán, Jornada Extendida. El objeto de la investigación es la Violencia de Género y Rendimiento Escolar existente en los estudiantes del primer grado del Liceo el Naranjo, Distrito Educativo 03, Las Matas de Farfán, Regional 02 San Juan.

Resultados

Los resultados obtenidos con la realización del proyecto de intervención acción se debe en gran parte al apoyo y colaboración del director y los demás miembros de la comunidad educativa. Los docentes valoraron la ejecución del programa de intervención como muy significativo, ya que les ayudó a reconocer la importancia de las técnicas para la disminución de la violencia de género, como estrategias para la mejora de su práctica educativa, como fruto de la interacción entre alumnos, se puede destacar las vivencias de valores, tal como la solidaridad, humildad, laboriosidad, perseverancia, autoestima, responsabilidad, compañerismo, entre otros. Con la implementación hemos logrado beneficiar, no solo a los y las estudiantes del primer grado del centro educativo liceo El Naranjo, sino también a todos los actores involucrados en el proceso. Los beneficios alcanzados en el estudiantado, aparte de disminuir comportamientos agresivos generados por la desigualdad de género, fomentó valores como respeto, empatía. La colaboración ayudó a estos en el mejoramiento de la disciplina mediante la ejecución del trabajo colaborativo, aportó en el rendimiento académico de los/as estudiantes evidenciándose en un porcentaje alto en la promoción del grado siguiente. Esto ayuda a la institución escolar a aumentar su prestigio como centro que se preocupa por la formación de sus estudiantes, en una cultura de paz que contribuye a mejorar la calidad de los estudiantes, en especial en su desarrollo personal, social y académico.

Conclusiones

Con las intervenciones realizadas durante todo el proceso entendemos que se obtuvieron cambios de mejora en el comportamiento positivo, que impactaron en el contexto desarrollado, favoreciendo a todos/as los actores del proceso educativo. Las diferentes estrategias utilizadas para desarrollar las temáticas ayudaron

a transformar el contexto social y escolar que se caracterizaba por los constantes reclamos de comportamientos violentos e inadecuados entre los educandos.

Con la disminución de la violencia de género se puede obtener resultados significativos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con el desarrollo de la técnica y el hábito de estudios favorece competencias y actitudes tendentes a elevar los niveles de aprendizaje en los estudiantes. Con las diferentes temáticas ejecutadas logramos que los estudiantes se empoderen de herramientas y estrategias para enfrentar los problemas o situaciones que se le presenten, desarrollando inteligencia emocional para la resolución de conflicto y que respondan de manera más asertivas a las dificultades cotidianas. Las actividades desarrolladas permitieron que los profesores/as reflexionaran acerca de cómo influir en la mejora de su práctica pedagógica, las técnicas y las normas de convivencias, ya que la falta de implementación de estrategias adecuadas genera dificultad en el aprendizaje y el comportamiento de los/as estudiantes. Pudimos trabajar diferentes valores tales como: la igualdad, equidad, compañerismo, tolerancia, responsabilidad, respeto, cooperación, amor, entre otros. A medida que se fueron desarrollando las diferentes temáticas, pudimos observar que los alumnos/as mostraban mayor interés y motivación por participar y realizar sus tareas.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, I., Orozco, M. y Pérez, M. (2003). Causas de comportamientos agresivos en alumnos(as) de Centros Urbanos Públicos del Distrito 02-05, en el año 2002-2003. San Juan de la Maguana: ISFODO-SU, Recinto Urania Montás.
- Álvarez, M., López, S. y Ortego, M. (2003). Las actitudes. Ciencias Psicosociales. España. Disponible en http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-o-psicosociales-i/pdf-reunidos/tema_04.pdf
- Benítez, M; Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el Rendimiento académico: ¿existe alguna relación? Autor Consejo Ciudadano Morelos, Universidad Tecnológica del Sur del Estado de Morelos Jesús Coria Juárez rectoria.utsem@gmail.com jesuscoria@me.com
- Castillo, G., Ramón, F. y Romero, D. (2006). Evaluación de la agresividad en niños/as de 6 a 12 años en la Escuela Especial Rayo de Sal durante el período agosto-diciembre del 2006. San Juan, República Dominicana.

Covington, M., Omelich, C. (1979). ¿Son atribuciones causales?: Un análisis de la trayectoria del modelo cognitivo de la motivación de logro. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 37, pp. 1487-1504.

Definición de [Enciclopedia Digital] (2008). Rendimiento académico. Consultado el 31 de julio de 2015. Disponible en <http://definicion.de/rendimiento-academico/>

Diccionario Definición ABC (2007). Definición de Conducta. Consultado el 31 de julio de 2015. Disponible <http://www.definicionabc.com/social/conducta.php>

Duran, et.al, (2004). Manual didáctico para escuela de padres, 5ª edición Ayuntamiento de Valencia, España.

Elliott, J. (1993) El cambio educativo desde la investigación-acción 3era Ed., Madrid, Editora: Morata.

Enseñanza del Baloncesto en el Género Femenino del 4to de Secundaria durante las clases de Educación Física de los centros Urbanos del Distrito Educativo 02-05, San Juan Este, año escolar 2017-2018

Luis Felipe García Rosado

Objetivos y preguntas de investigación

Preguntas Científicas: 1. ¿En qué se fundamenta el docente teóricamente para desarrollar la enseñanza de los fundamentos técnicos del baloncesto femenino en las clases de Educación Física en los centros educativos de San Juan de la Maguana?

3. ¿Cuáles factores afectan el proceso de enseñanza de los fundamentos técnicos del baloncesto femenino en los centros educativos? 3. ¿Cuál es la situación actual en relación a la enseñanza de los fundamentos técnicos del baloncesto femenino en la clase de Educación Física en el 4to Grado de Secundaria? 4. ¿Cuáles actividades realizan los maestros de Educación Física para que las estudiantes del 4to Grado aprendan los fundamentos técnicos del baloncesto? 5. ¿Qué sistema de acciones contribuiría a la enseñanza de los fundamentos técnicos del baloncesto femenino en la clase de Educación Física?

Tareas científicas 1. Evaluar la fundamentación teórica del docente para desarrollar la enseñanza de los fundamentos técnicos en el baloncesto femenino en las clases de Educación Física del 4to Grado de Secundaria. 2. Describir los factores que afectan el proceso de enseñanza de los fundamentos técnicos del baloncesto femenino en los centros educativos. 3. Determinar la situación actual en relación a la enseñanza de los fundamentos técnicos del baloncesto femenino en la clase de Educación Física en el 4to Grado de Secundaria. 4. Describir las actividades que realizan los maestros de Educación Física para que las estudiantes del 4to Grado aprendan los fundamentos técnicos del baloncesto. 5. Diseñar un sistema de acciones que contribuya a la mejora de las estrategias empleadas por los docentes en la enseñanza de los fundamentos técnicos del baloncesto femenino en la clase de Educación Física en 4to de secundaria.

Resumen marco teórico

Domínguez (2015), manifiesta que el baloncesto o básquetbol proviene del inglés basket (canasta) y ball (pelota). Es un deporte de equipo, en donde dos conjuntos de cinco jugadores cada uno, intentan introducir un balón, el mayor número de veces posible en una cesta suspendida por encima de sus cabezas y situada en la parte de la cancha del equipo contrario. El básquet es uno de los deportes más populares, con mayor número de espectadores y participantes en el mundo.

El juego se realiza en 4 tiempos de 15 minutos y los jugadores pueden entrar y salir del juego durante todo el partido. Gana el partido el que más puntos anota por medio de canastas. Cada canasta normal vale dos puntos; si se logra desde determinada distancia, la canasta es triple y se anota tres puntos. En este orden, Merino (2010), manifiesta que Naismith, al crear el baloncesto, buscaba crear una actividad que los jóvenes pudieran realizar en un gimnasio cerrado durante el invierno. Así nació el básquetbol, cuyos partidos, en la actualidad, tienen una duración de 40 minutos (cuatro periodos de 10 minutos cada uno). La excepción a esta regla es la liga estadounidense de la National Basketball Association (NBA), considerada la mejor del mundo, cuyos partidos duran 48 minutos (cuatro periodos de 12 minutos). Cabe destacar que existen varias reglas diferentes entre la NBA y la Federation International de Basketball (FIBA), el organismo que rige este deporte a nivel internacional. Cabe destacar que Senda Berenson fue una de las tres primeras mujeres que pasó a formar parte del Basketball Hall of Fame. Fue en 1985 junto a las entrenadoras Berta Teague y Margaret Wade. Con esta distinción se reconoció el trabajo y la gran aportación de la profesora y directora de Educación física al baloncesto femenino.

Método

Propositiva: Porque se propone o diseña un sistema de acciones para la mejora del proceso enseñanza del baloncesto femenino escolar. Cuantitativo: Se describen las estrategias que utilizan los docentes por medio de frecuencia y porcentaje para mejor comprensión de los datos. De Corte Transversal: se realiza en un corte en el tiempo (año escolar 2017-2018).

La Población estuvo constituida por 5 Centros Educativos en el casco urbano, que pertenecen al Distrito Educativo 05, Municipio de San Juan de la Maguana. Centros Educativos. Alumnos. Docentes. Población.

Muestra Femenino Masculino. Liceo Técnico Pedro Henríquez Ureña 167 30 0 5. Liceo Vespertino Pedro Henríquez Ureña 76 30 1 4. Colegio Padre Guido Guildea 26 16 0 2. Colegio Integral La Unión 1818 01. Colegio Lucille Rupp 29 23 1 1. Total 316 116 2 13.

Muestra y procedimiento para la selección de la muestra. Se trabajó con la totalidad de los docentes de Educación Física que laboran en el 4to Grado de Secundaria de los centros educativos del casco urbano del Municipio de San Juan de la Maguana. Además, se escogieron 116 estudiantes, 10 estudiantes por cada docente bajo estudio.

Resultados

Hay que señalar que, los datos de los cuestionarios coinciden en que los docentes de manera infrecuente enseñan a las estudiantes a realizar los ejercicios para fijar los movimientos con autonomía de cada uno de los fundamentos técnicos del baloncesto. Tanto las estudiantes como los docentes consideran que ellos son autoexigentes en sus competencias en la enseñanza de los fundamentos. Los datos son discrepantes, en relación si los docentes de Educación Física les enseñan a las estudiantes a realizar el bote del balón en posición cómoda y apropiada, evidenciándose que no lo hacen. Lo mismo, se evidenció sobre la enseñanza del pase en posición cómoda y apropiada. De igual manera, no se les enseña de manera rutinaria el tiro a la canasta en posición cómoda y apropiada.

Una de las técnicas que incentivan a las estudiantes a jugar baloncesto son los eventos internos y externos, sin embargo, los centros educativos bajo estudio no realizan torneos que permitan que las estudiantes compitan para integrarla, motivarla e incentivarla a que aprendan a jugar o practicar el baloncesto femenino. Casi todos los docentes de Educación Física afirman que motivan a las estudiantes a jugar u otras opciones de interés en el baloncesto, aunque las estudiantes y el investigador consideran lo contrario. Tampoco desarrollan las clases de educación física en un clima donde prima la armonía y la alegría, aunque los docentes afirman que si lo hacen.

En cuanto a si los docentes de Educación Física reconocen los logros de las estudiantes en el momento de la clase de Educación Física, un 85% de los docentes

dice que lo hace siempre; para las estudiantes un 36% dice que el docente lo hace siempre; según el equipo investigador un 69.2% nunca lo hace.

Conclusiones

La mayoría de los docentes de Educación física pertenece al sexo masculino, tiene de 30 a 39 años de edad y son licenciados. Tienen menos de 5 años de servicio, lo mismo impartiendo la asignatura. Basado en lo expuesto por la mayoría, tanto de docentes como estudiantes y la opinión del investigador; los docentes de Educación Física les enseñan a las estudiantes qué importancia tienen los fundamentos técnicos en el baloncesto femenino. Pocas veces enseñan a las estudiantes a realizar los ejercicios para fijar los movimientos con autonomía de cada uno de los fundamentos técnicos del baloncesto.

Los docentes de Educación Física son autoexigentes en sus competencias en la enseñanza de los fundamentos y a realizar el bote del balón en posición cómoda y apropiada. Enseña a las estudiantes a realizar el pase en posición cómoda y apropiada. A veces les enseñan a las estudiantes a realizar tiro a la canasta en posición cómoda y apropiada y les enseñan a las estudiantes a driblear el balón velozmente. Los docentes no les enseñan a las estudiantes a proteger el balón de manera eficiente, mientras driblean. Casi nunca realizan actividades que permitan que las estudiantes aprendan que el baloncesto es también para el sexo femenino, pero no realizan evento interno en el centro educativo que permita que las estudiantes compitan para integrarla, motivarla e incentivarla a que aprendan a jugar o practicar el baloncesto femenino. No realizan juegos de baloncesto femenino con otros centros educativos para que las estudiantes aprendan y practiquen este deporte escolar. A veces utilizan los recursos didácticos en forma sistemática en la enseñanza de los fundamentos técnicos del baloncesto. Motiván a las estudiantes en jugar u otras opciones de interés en el baloncesto.

Estos docentes de Educación Física desarrollan las clases de educación física en un clima donde prima la armonía y la alegría. Estos no les enseñan a sus alumnos a utilizar ambas manos en la realización del dribbling-destreza. A veces los docentes de Educación Física les enseñan a los alumnos a realizar los ejercicios para fijar los movimientos con autonomía y realiza con autonomía los ejercicios para fijar los movimientos, así como enseñan a sus alumnos a realizar el bote en posición cómoda y

apropiada. No les enseñan a sus alumnos a cambiar de dirección rápidamente. A veces les enseñan a sus alumnas a driblear con ambas manos, pero no les enseñan a sus alumnos a driblear el balón velozmente ni a proteger el balón de manera eficiente mientras driblean. Estos docentes realizan actividades que permiten que las alumnas aprendan, pero no permiten estudiantes sentadas en la clase práctica del baloncesto. A veces permiten que durante la práctica las estudiantes estén realizando otra actividad que no sea del baloncesto. Los docentes de Educación Física no reconocen los logros de las estudiantes en el momento de la clase de Educación Física ni realizan charlas, talleres, competencias entre los demás cursos. No proyectan videos motivando a las estudiantes, tampoco aplican algunas estrategias para dar la clase de educación física.

Referencias bibliográficas

- Barroso Fernández A. (2010). Baloncesteando. Disponible en: bojanich.com/Recursos/Doc/utilizando-el-drible.pdf
- Bartolome M. (1990). Elaboracion y análisis de datos cualitativos aplicados a la investigación acción. Universidad de Barcelona. Editora Triller.
- Bustos, A. y cols, (2010) Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria. España. Editorial GRAÓ.
- Cantero, S. (2013). Baloncesto femenino. Disponible en: <https://educaduc.wordpress.com/2013/01/01/el-baloncesto-femenino/>
- Cárdenas Vélez, D. (2006) El proceso de formación táctica colectiva en el baloncesto desde la perspectiva constructivista. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 10 - N° 94 – Marzo. <http://www.efdeportes.com/efd94/balonces.htm>
- Carreño, C. (2016). Cuadra de baloncesto. Disponible en: <https://sportsreglas.com/es/Baloncesto-historia-reglas/>
- Carvajal N., Ranseo R. y Rico H. (1988) Educación física. Séptimo grado de educación básica. Venezuela: Editorial Romor. Colaboración: Jenitze Sosa.
- Casal, E. (1992). Del juego al deporte. Argentina. Editorial Troquel S.A.
- Cortés Cortés, M. E. y Iglesias León, M. (s.f.) Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Universidad Autónoma del Carmen.
- Del Río, J.A. (2003). Metodología del baloncesto. Barcelona – España: Paidotribo



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

@ideicerd

