

3^{ER} PRE CON
GRE SO



ISFODOSU



ideice

oct

2013

MEMORIA





Dirección ejecutiva.

Dr. Julio Leonardo Valeirón (IDEICE).

Coordinación.

Dr. Julián Álvarez

Dr. Luis Camilo Matos de León

Colaboradores.

Srita. Cindy Luciano

Erimar Hurtado Tilman.

Licda. Jessica Fiallo

Damaris Díaz, M. Ed.

Elaine Martes Simé, M. A.

Ingeniero Miguel Frías Méndez.

Dinorah de Lima, M. Ed.

Ingeniera Dilcia Armesto.

Edición general y Corrección literaria.

Alicia Delgado y Mestres.

Diagramación y diseño de portada.

Licda. Yeimy Olivier.

Srta. Natasha Mercedes Arias.

ISSN: 2306-143x

Diciembre 2014

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

Derechos Reservados

Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Santo Domingo, D.N. República Dominicana.



AUTORIDADES

Lic. Danilo Medina Sánchez

Presidente de la República

Dra. Margarita Cedeño de Fernández

Vicepresidenta de la República

Lic. Carlos Amarante Baret

Ministro de Educación

Luis Matos

Viceministro de Educación, encargado de los Asuntos Técnicos Pedagógicos

Antonio Peña Mirabal

Viceministro de Educación, encargado de los Asuntos Administrativos

Dr. Julio Leonardo Valeirón

Director Ejecutivo del IDEICE

EQUIPO IDEICE

Equipo Técnico de Evaluación e Investigación

Dinorah de Lima, M. Ed.

Dr. Luis Camilo Matos de León

Nery Antonio Taveras, M. Ed.

Damaris Díaz, M. Ed.

Massiel Cohén Camacho, M. Ed.

Unidad de Tecnología

Ing. Miguel Frías Méndez

Lic. Arlés Mercedes Cruz

Sr. Dany Capellán

Unidad de Comunicación y Conducción

Elaine Marte Simé, MA.

Recursos Humanos

Alexandra Elizo, MA.

Unidad Administrativa, Financiera y de Patrimonio

Licda. Yaniny Cabrera

Sra. Mirna Feliz

Licda. Brenda Magnolia Alcántara Familia

Licda. Ybernia Altigracia Matos

Lic. Alberto Ramón García Beato

Licda. Jessica Fiallo

Sra. Cindy Luciano

Licda. Anny Sánchez

Sra. Grisel Gómez

Sra. Jennifer Vílchez

Sra. Teresa Valdez

Sr. José Luis Rosario

Sr. Alexis Almánzar

Sr. Luis José Pérez Núñez

Sr. Ricardo Marte

Centro de Documentación

Ing. Eric Morel

Ing. Dilcia Armesto Núñez

Srta. Yeimy Olivier

Srta. Natasha Mercedes Arias

Enlace inter-institucional ISFODUOSU-IDEICE

Julián Álvarez Acosta, M. Ed.

EQUIPO ISFODOSU POR RECINTOS

Rectoría

Vicerrector de Investigaciones

Julio César Mejía.

Directora Académica

Josefina Mercedes.

Directora de Investigación

Argentina Cabrera

Investigación

Juan Zoilo Roa.

Félix Evaristo Mejía.

Vicerrector Ejecutivo

Marcos Vega Gil.

Director Académico

Braulio de los Santos.

Director Administrativo

Mariano de la Rosa.

Encargada de Investigación

Francisca Burgos.

Educación Física

Danilo Mesa

Vicerrector Ejecutivo

Manuel Antonio Suero.

Directora Académica:

Magalys Santana.

Directora Administrativa

Ivelisse Reinoso.

Encargada de Investigación

Milagros Guerrero

Recinto "Juan Vicente Moscoso".

Vicerrectora Ejecutiva

Sor Mercedes Carrasco.

Directora Académica

Margarita Nolasco.

Directora Administrativa

Sor Josefina Saavedra.

Encargada de Investigación

Loreto Álvarez.

Recinto "Urania Montás".

Vicerrector Ejecutivo

Jorge Sención.

Director Académico

Anthony Paniagua.

Director Administrativo

Gabriel Mateo.

Encargada de Investigación

Luisa Paniagua.

Recinto "Emilio Prud'Homme".

Vicerrectora Ejecutiva

Sor Basilia Ramírez.

Directora Académica

Eladia Rodríguez.

Directora Administrativa

Mary de León.

Encargada de Investigación

Dionicia Reynoso.

Recinto "Luis Napoleón Núñez Molina".

Vicerrector Ejecutivo

Franco Ventura.

Directora Académica

Martha Teresa Gabot.

Director Administrativo

Francisco Javier.

Encargada de Investigación

Ceferina Cabrera.

Encargado de Tecnología y transmisión Online.

Ingeniero Ramón Emilio Vilorio.

INDICE

Presentación. -----	1
Introducción. -----	3
I- Acto de Apertura. -----	5
Discurso de motivación al III pre-Congreso IDEICE-ISFODOSU 2013. -----	7
Discurso del Ministerio de Educación. -----	10
II-Taller. -----	13
III - Recintos y Paneles -----	17
Recintos “Felix Evaristo Mejía” y “Eugenio María de Hostos”. -----	17
Panel 1: Innovación e Investigación en el Aula (Maestro investigador). -----	19
Panel 2: Estrategias pertinentes para la enseñanza de las Matemáticas, en 6to grado. -----	23
Panel 3: Implementación de estrategias para la enseñanza de Educación Artística en el aula de 6to.grado, de la “Escuela República de Guatemala”, 2012-2013. -----	29
Panel 4: Desarrollo de valores a través de la implementación de los ejes transversales en 4to grado. -----	35
Recintos “Luis Napoleón Núñez Molina” y “Emilio Prud’ Homme”. -----	41
Panel 1: Gestión Educativa de calidad y buenas prácticas. -----	43
Panel 2: Innovación y desempeño docente. -----	49
Panel 3: aplicación de la gamificación en el contexto educativo. -----	57
Panel 4: formación docente y enfoque curricular. -----	69
Panel 5: Incidencia del uso de métodos y técnicas de estudio en el aprendizaje. “Metodología de la investigación II”. -----	71
Panel 6: Innovación e investigación en el aula (Maestro investigador). -----	79
Recinto “Juan Vicente Moscoso”. -----	97
Panel 1: Gestión educativa de calidad. -----	99
Panel 2: Evaluación del desempeño del docente. -----	105
Panel 3: Innovación e investigación en el aula. -----	111
Panel 4: Innovación e investigación en el aula (maestro investigador). -----	122
Panel 5: Integrando los actores al proceso enseñanza-aprendizaje en la ejecución de las asignaciones diarias. -----	125
Panel 6: Aplicación de estrategias novedosas para mantener la motivación de los alumnos de 5to. Grado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. -----	130

El III pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2013 constituyó una muestra de los esfuerzos que, desde los recintos del “Instituto de Formación Docente Salomé Ureña”, y otras instituciones de Educación Superior, se vienen ejecutando para encontrar nuevas respuestas acerca de la educación dominicana.

El interés por la evaluación y la investigación educativa, como estrategia para la búsqueda de nuevas soluciones, se manifestó en cada uno de los Paneles en que se organizó este importante evento. Estos fueron:

- **Innovación e Investigación en el Aula (Maestro investigador – innovador).**
- **Evaluación del Desempeño Docente.**
- **Gestión Educativa de Calidad y Buenas Prácticas.**
- **Formación Docente y Enfoque Curricular.**

Como podrá apreciarse en este documento, en el trabajo de estos Paneles trabajaron un importante grupo de profesionales de la educación y ciencias afines, para dar a conocer a la comunidad educativa los enfoques, metodologías y procedimientos, así como los hallazgos de cada uno de estos estudios.

El “Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa”, y el “Instituto de Formación Docente Salomé Ureña”, fueron guiados por el principio de que un sistema educativo que no se evalúa e investiga así mismo, no cambia. Ambos institutos han querido mantener este espacio como una manera de propiciar la investigación y el debate de sus hallazgos; con el propósito de promover y fortalecer el desarrollo de una cultura de investigación y de divulgación. Esta cultura ha de permitir a maestros, directores de centros, de distritos y regionales, así como técnicos nacionales, regionales y distritales, funcionarios del sector educativo, y otras instituciones, promover procesos de cambios en la educación, a partir de un mejor conocimiento de la realidad educativa.

El III pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2013, una vez más, ha sido un buen ejemplo de la importancia de los vínculos inter-institucionales, como una estrategia promotora del cambio educativo. La sociedad dominicana, pero de manera particular, los niños y los jóvenes dominicanos, esperan que les ofrezcamos una mejor

educación, que vale decir mejores oportunidades para alcanzar niveles de desarrollo y aprendizaje que respondan a sus necesidades, pero también a las necesidades que el mundo de hoy demanda.

Una mejor educación no es solo una cuestión de ética para quienes tenemos la responsabilidad de ofrecerla, sino también de derecho para todos aquellos que esperan encontrar en nuestras escuelas opciones de desarrollo en los conocimientos.

Con la publicación de la presente Memoria se deja constancia que el trabajo en conjunto, unificando ideales y planes concretos, confirma que para lograr calidad en la educación dominicana la tarea es conquistar las voluntades de todos aquellos que estén en la posibilidad de aportar. Es lograr un ideal de mejoría para que se unifiquen todas las actividades particulares de los actores educativos.

Dr. Julio Leonardo Valeirón

INTRODUCCIÓN

Como parte de la memoria histórica de los pre-congresos realizados en alianza con el “Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña”, ISFODOSU y el “Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, (IDEICE)”, recuerda la celebración del 1er pre-Congreso realizado en el año 2011 con el lema Investigación para el Cambio; dicho lema continúa siendo el mismo en el 2do pre-Congreso del año 2012.

La razón de esta alianza ISFODOSU-IDEICE es la de fomentar los conocimientos, las valoraciones y explicaciones del contexto educativo dominicano, con el propósito de plantear alternativas de mejoría para el sistema educativo, y de fortalecer la cultura de la investigación y de la evaluación en el sector educativo.

Bajo la cobertura de esta alianza estratégica, se realiza el III pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2013. Este año con el lema Investigación para el Cambio: hacia una nueva escuela. Este pre-Congreso es un espacio previo a la celebración del 4to. Congreso Internacional IDEICE 2013, cuyo lema para este año es Un nuevo maestro para una nueva escuela, pretendiendo ser una semilla que crezca y dé frutos que satisfagan la necesidad de mejoría en la educación dominicana, tan reclamada, y vista a través de un buen maestro que vislumbre una nueva escuela.

El propósito por el cual ha sido creado este espacio de divulgación sigue vigente: convocar a profesionales y organizaciones del ámbito educativo para presentar y debatir hallazgos, resultados de investigaciones, y de evaluaciones educativas, como respuesta a las vigentes necesidades, problemas y preocupaciones que existen en el sistema educativo dominicano.

El III pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE es un espacio de presentación y difusión de investigaciones y evaluaciones, realizadas en cada región del país por los profesionales educativos de las zonas, tomando como referencias los recintos del ISFODOSU. De esta manera, el Instituto motiva la realización de una labor profesional de difusión, y la búsqueda de opciones para una mejora continua de los procesos educativos.

El ISFODOSU cuenta en sus seis (6) recintos con aulas virtuales, que asegura la cobertura nacional, porque llega a un mayor número de participantes. La finalidad de este espacio es lo que da razón de ser a la existencia de esta alianza: poder propiciar los conocimientos, las

valoraciones y explicaciones de la realidad educativa dominicana, que permita situarnos y, a partir de ahí, plantear las opciones de cambios positivos.

En este III pre-Congreso sigue vigente el interés de ambos institutos de fomentar la actividad investigadora en los diferentes niveles del sistema educativo dominicano. Se pretende perfilar investigadores, pero sobre todo una conciencia investigadora nacional, que ilumine para tomar decisiones provechosas para el sistema educativo.

En el desarrollo de este pre-Congreso hay dos eventos importantes a destacar. Uno es el Taller, que se ha convertido en una tradición. En esta oportunidad se desarrolló la *“Perspectiva para la enseñanza de lectura y escritura en el proceso de revisión y actualización curricular, del Primer Ciclo de Primaria”*, impartido por la doctora Liliana Olloqui Montenegro, de la *“Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra”*.

También, se desarrollaron los Paneles temáticos en los recintos del pre-Congreso. En esta oportunidad hubo cuatro sedes: el *“Luis Napoleón Núñez Molina”*; el *“Emilio Prud’Homme”*; el Félix Evaristo Mejía, al que se le unió el de Educación Física; el *“Urania Montás”*, y el *“Juan Vicente Moscoso”*. A continuación los datos de cada recinto.

RECINTOS	PARTICIPANTES	PONENCIAS	PONENCIA MAESTRO INVESTIGADOR	TOTAL PONENCIAS	POSTERS
Luis Napoleón Núñez Molina	256	17	12	29	9
Félix Evaristo M. y Educación Física	277	22	5	27	0
Urania Montás	110	04	05	9	0
Juan Vicente Moscoso	60	11	3	14	0
Total	703	54	25	79	9

Un elemento novedoso, de este III Pre-Congreso es que un derivado de éste, el “Programa Docente Innovador e Investigador”, rendirá sus primeros frutos con la presentación de 31 proyectos de investigación. Estos proyectos han sido realizados con empeño y dedicación por maestros vinculados a los distintos recintos, y el apoyo y la asesoría del personal del ISFODOSU, al igual que el del IDEICE, sin dejar de reconocer el apoyo de Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Es una reivindicación histórica de la acción humana, unos continúan lo que otros han trabajado.

RECINTOS	PROYECTOS
“Educación Física”	2
“Félix Evaristo Mejía”	5
“Juan Vicente Moscoso”	6
“Luis Napoleón Núñez Molina”	8
“Emilio Prud´Homme”	4
“Urania Montás”	6

Este proyecto, del *“Maestro Investigador e Innovador”*, ha marcado un precedente histórico para los maestros investigadores de la educación dominicana, y ha tenido una aceptación muy importante a nivel nacional, arrojando grandes ideas para iluminar positivamente el sistema.

El III pre-Congreso ISFODOSU-IDECE se realizó el jueves 31 de octubre de 2013, de 8:00 a.m. a 5:00 p.m., en las cuatro sedes arriba mencionadas.

Por lo tanto, ¡unidos con la esperanza de contribuir para un sistema educativo dominicano de calidad!

I- ACTO DE APERTURA

Discurso de bienvenida y apertura del evento.
Doctor Julio Sánchez, Rector ISFODOSU.

¡Muy buenos días!

Señor Luis Enrique Matos, Viceministro de Asuntos Técnicos Pedagógicos del Ministerio de Educación.

Ejecutivo del IDEICE, mi querido Dr. Julio Leonardo Valeirón.

Doctora Liliana Montenegro.

Profesores e investigadores quienes presentan las ponencias.

Me tocan las palabras de bienvenida, según el programa de este Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2013. Yo siempre he pensado que cuando toca decir las palabras de bienvenida en un evento uno debe ser breve, y tal vez decir: *¡Bienvenidos, muchas gracias!* Me siento muy orgulloso de poder saludar desde aquí a los colegas de los recintos: “Juan Vicente Moscoso” en San Pedro de Macorís, “Urania Montás” en San Juan de la Maguana, “Emilio Prud’Homme” en los Pepines de Santiago, y “Luis Napoleón Núñez Molina” en Licey al Medio (Santiago). También, agradecer a los anfitriones –aquí en Santo Domingo– del recinto “Félix Evaristo Mejía”.

Dijo en algún momento el ex-presidente estadounidense Bill Clinton que **un rector era como un administrador de un cementerio, alguien que tenía mucha gente debajo pero que nadie le hacía caso**. En este caso, soy un Rector que no tiene aula, ni sala virtual, un comedor, una residencia; entonces, lo que me queda es agradecer, en este caso, al Vicerrector Ejecutivo del recinto “Félix Evaristo Mejía”, quien es el anfitrión –junto con los demás recintos– el doctor Marcos Vega. También, anuncio que va a tener su sala de conferencias el año próximo, Dios mediante, el recinto “Eugenio María de Hostos”, antes “Educación Física”, representado aquí por su Director Académico, Luis Manuel Mejía.

En este momento hay que resaltar tres ideas. La primera es sentirnos orgullosos de que esta comunidad, esta alianza estratégica entre el ISFODOSU y el IDEICE, es una alianza con toma de conciencia sobre el proyecto, bajo la cual participa como columna vertebral del IDEICE el Doctor Julio Leonardo Valeirón, quien puede ser

considerado como el brazo derecho del ISFODOSU en todos estos proyectos de investigación, o el izquierdo, dependiendo de su orientación ideológica. Lo segundo, es decir rápidamente que creo que esta actividad es un enorme ejercicio del Instituto durante la transición.

Hay otra preocupación a la que me quiero referir. Siempre retorna a mi cabeza una pregunta que el presidente Medina hizo a un grupo de personas ligadas a la educación, **¿Cómo un profesor que se forma en pocas horas a la semana va a entender la jornada extendida?** Y los colegas del Instituto saben que eso lo repito a menudo, porque son ideas que te golpean, que te quedan en la cabeza. En este sentido, es una decisión del ISFODOSU tener estudiantes a tiempo completo a partir de septiembre, de lunes a viernes, ocho horas diarias, con un programa extendido también, y creo que el profesorado y los directivos están contentos y satisfechos. Ahora, vamos a ver lo que logramos, porque no se trata de ver lo que hay ahora sino lo que se logra. Las condiciones están puestas. ¿Por qué menciono esto? Porque siempre hemos dicho que la Educación Superior debe vincular la investigación con la docencia.

Quizás nosotros no seremos grandes investigadores, algunos sí, ¿por qué no?, o podemos ser investigadores dependiendo del criterio con que digamos que es importante en cada caso, pero el hecho es que si usted no hace el esfuerzo de intentar la investigación, de tratarla, de manejarla, entonces no hay manera de avanzar, y algunos dirán: *¿los estudiantes de grado podrán avanzar mucho en investigación?* Sí, pueden iniciarse. He sido partidario que en el país no se pida una Tesis formal al estudiante de grado, ya que eso es parte de los estudios avanzados, pero sí pedirles que realicen trabajos importantes. Así que, si los profesores no se ejercitan, pasará como pasa con la salas de conferencias, que además de los fallos de tecnología no las usamos lo suficiente para mantenerlas hábiles, y quizás esa es una de las lecciones que tenemos que sacar aquí: el ingenio para usarlas más, para mantenerlas aceitadas. Porque si la olla para cocinar el arroz, para el almuerzo del medio día, funciona, entonces esta olla tiene que funcionar también.

La tercera idea que quiero compartir muy rápidamente, es recordar una visita que realizara en otra universidad el entonces presidente Leonel Fernández, quien comentara: *el Dr. Calembus Yuma, profesor muy importan-*

te, quien fuera el único profesor nacido en Kenya en Harvard, cuando Obama ganó la presidencia, estuvo aquí, y dijo que aún en el país más atrasado de África, (que no es Kenya, pero no es de los más avanzados) podían haber excusas, y empezó a jugar en inglés con "research", pero no había excusa para no hacer mucho "search". Algo así como cuando no puedes iniciar a alguien porque hay limitaciones en el research, entonces tiene que iniciarse por lo menos en el search. Ahora bien, quien puede iniciarse en el search, sino ha hecho algo de research, hay que dejarlo. Y estas son otras palabras que me quedaron retumbando en la cabeza. O, esa frase de Otto: *Que el creador Alá, Dios, quien fuera, nos puso una sola boca y dos oídos para que oyéramos el doble de que hablamos*, entonces, hay palabras que nos alimentan.

Yo creo que la mejor manera de decir bienvenidos es saludar de nuevo a los recintos "Juan Vicente Moscoso", "Urania Montás", "Emilio Prud'Homme", y "Luis Napoleón Núñez Molina", al viceministro y al director del IDEICE. Saludarles a ustedes y agradecerles; de manera especial al IDEICE por la confianza que tiene en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, y decirles que sigamos juntos haciendo *researchy* fomentando el *search*.

¡Sean bienvenidos!

DISCURSO DE MOTIVACIÓN AL III PRE-CONGRESO IDEICE-ISFODOSU 2013.

Investigación para el cambio: hacia una nueva escuela.

Doctor Julio Leonardo Valeirón.
Director Ejecutivo del IDEICE.

¡Saludos!

Distinguido licenciado Luis Enrique Matos, Viceministro de Asuntos Técnicos Pedagógicos del Ministerio de Educación.

Distinguido doctor Julio César Sánchez Mariñez, rector del Instituto Superior de Formación Docente "Salomé Ureña".

Autoridades presentes y en línea del MINERD, esta institución superior que nos brinda la magia de la transmisión en vivo de este importante acto de apertura.

Formadores de los institutos, directores de centros educativos, maestros y personalidades invitadas, señores de la prensa, invitados todos.

Amigos...

Se ha hecho una costumbre que el IDEICE y el ISFODOSU aúnen esfuerzos para propiciar el debate y la discusión sobre temas muy diversos referentes a la educación dominicana; y, a partir de los esfuerzos de investigación de quienes buscan respuestas a las preguntas que demandan los distintos procesos educativos.

La investigación científica es un arma poderosa para acercarnos a la realidad, eludiendo prejuicios e intereses particulares, y, muchas veces, guiados solo por nuestra propia experiencia (en el mejor de los casos).

Todos los que estamos aquí presentes, física o virtualmente, sabemos que los procesos educativos son complejos. Aunque la escuela es una gran empresa, su producto o el resultado esperado no siempre se hace evidente en el corto plazo. Un niño o una niña aprenderán a leer en los primeros grados, sobre todo si cuentan con un maestro que sea también lector, pero su capacidad de comprensión de las cosas y su extrapolación hacia otras le tomará más tiempo, incidiendo en esto múltiples factores que no están todos en el aula o en la escuela. Es por esa razón, y otras de igual importancia, que es necesario el estudio sistemático y profundo de la realidad educativa, anteponiendo mé-

todos y técnicas que nos aseguren llegar a respuestas diferentes a aquéllas que conducen generalmente a ideas pre-establecidas.

Un sistema educativo, una escuela, un aula, que no se investiga, no tendrá la oportunidad de cambiar, de transformarse en un espacio vital para procesos de aprendizaje: razón fundamental de su existencia.

Esta nueva versión de nuestro III pre-Congreso IDEICE-ISFODOSU 2013, asume como lema fundamental: *Investigación para el cambio: hacia una nueva escuela*, que al igual que en los años anteriores abre el camino hacia el 4to. Congreso Internacional IDEICE 2013, con el lema: *un nuevo maestro para una nueva escuela*.

El propósito para el cual ha sido creado este espacio de divulgación científica en esta ocasión, es válido para: convocar a profesionales y a representantes de organizaciones educativas, para que presenten y debatan los hallazgos y resultados de sus investigaciones, y evaluaciones educativas, como respuesta a las necesidades, problemas y preocupaciones que demanda la función de enseñar.

En cada uno de los Recintos que componen esta gran institución de formación docente, se han dado cita cientos de maestros en formación y en ejercicio, formadores docentes, funcionarios, directores y técnicos de centros educativos, de distritos y regionales, con un único propósito: encaminarnos hacia una nueva escuela y tener un "nuevo maestro".

En este III pre-Congreso sigue vigente el interés de ambas instituciones de fomentar la actividad investigadora en los diferentes niveles del sistema educativo dominicano. Con esta modalidad se procura ir perfilando investigadores, y sobre todo, una conciencia investigativa con cobertura geográfica nacional, que ilumine para tomar decisiones en el sistema educativo.

Un elemento novedoso, de este III pre-Congreso es que un derivado de éste: *el Programa Docente Innovador e Investigador* rendirá sus primeros frutos con la presentación de 31 investigaciones realizadas, por el empeño y dedicación de maestras/os de aula vinculados a esos recintos, y al esfuerzo y apoyo de un importante grupo

de docentes del personal del ISFODOSU para quienes extendiendo nuestra gratitud y la del personal del Instituto que presido.

No puedo dejar de mencionar, de igual manera, a la doctora Carmen Caraballo (Coordinadora del Programa), así como a la licenciada Jessica Fiallo, quien con el apoyo de la maestra Dinorah de Lima han llevado hacia adelante todo este proceso.

Reconocimiento también al Instituto Nacional del Formación y Capacitación de Maestros (INAFOCAM) por su respaldo.

Estos 31 informes de investigación se distribuyen entre los recintos de la manera siguiente:

RECINTO	PROYECTOS
Eugenio María de Hostos	2
Félix Evaristo Mejía	5
Juan Vicente Moscoso	6
Luis Napoleón Núñez Molina	8
Emilio Prud'Homme	4
Urania Montás	6
Total	31

El programa “Maestro Innovador–Investigador” está iniciando ya su segunda etapa, con la inclusión de directores/as de centros educativos que quieran innovar en sus centros mediante la aplicación de la modalidad de investigación–acción.

Un total de 78 ponencias, serán presentadas en las cuatro sedes de este pre-Congreso:

RECINTO	PRESENTACIONES
Félix Evaristo Mejía. Eugenio María de Hostos (Educación Física), Santo Domingo.	24
Juan Vicente Moscoso, San Pedro de Macorís	16
Luis Napoleón Núñez y Molina, Emilio Prud'Homme, Licey, Santiago.	29
Urania Montás, San Juan de la Maguana.	9
Total	78

Como pueden observar, la referencia bibliográfica acerca de la investigación educativa en nuestro país, hoy día, se enriquece de nuevo. Cada uno de estos estudios suscitará preguntas, debates, y sobre todo, la búsqueda de caminos nuevos y nuevas estrategias para alcanzar una educación de mayor calidad, anhelo y propósito de cada uno de los que estamos aquí reunidos.

Una segunda cuestión, que no puedo dejar pasar por alto, es el Taller para maestros de aula de este III pre-Congreso, y que tiene por título: *Perspectivas de la enseñanza de la lectura y la escritura, en el proceso de revisión y actualización curricular del Primer Ciclo de Primaria.*

Para la conducción de este proceso hemos invitado a la doctora Liliana Montenegro, Directora del Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura, de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Cuatro cuestiones fundamentales estructuran la presentación que hará la doctora Montenegro:

- 1) El concepto de alfabetización en la revisión curricular.
- 2) Evolución de los enfoques teóricos sobre la enseñanza de la lengua: características e impacto en el aula.
- 3) Estrategias y aspectos didácticos considerados en la revisión curricular para la alfabetización en el Primer Ciclo de Primaria.
- 4) El desarrollo profesional docente para poner en práctica el currículo revisado y actualizado del área de Lengua Española.

A partir de esta presentación, en cada uno de los recintos, un número apreciable de maestros del Primer Ciclo serán orientados para la reflexión y puesta en práctica de planes para validar la propuesta curricular.

Con esta actividad, el ISFODOSU y el IDEICE ofrecen la oportunidad para hacer más ostensible la aspiración de contar con un currículo más cercano a la realidad de nuestros niños del primer ciclo de Educación Primaria.

Una tercera cuestión que no quiero pasar por alto es la siguiente: en los próximos días, el IDEICE estará convocando –a través de la prensa dominicana y de la propia página del Instituto– al “Segundo Concurso de Evaluación e Investigación Educativa”. En esta ocasión habrá dos modalidades de concurso:

- La primera versa sobre programas e iniciativas que se están desarrollando, o que van a desarrollarse, y que requerirán evaluación. Modalidad cerrada.

- La segunda es para que los investigadores, con el apoyo de sus instituciones de Educación Superior, propongan estudios a partir de los programas y líneas de investigación priorizados por el IDEICE. Modalidad abierta.

Para terminar mis palabras quiero agradecer, y al mismo tiempo reconocer, todos los esfuerzos que tanto el personal del IDEICE como del ISFODOSU han hecho para que este III pre-Congreso sea hoy una realidad. De manera especial, al doctor Julio César Sánchez Mariñez, quien comprendió desde un principio la importancia que esta tarea tiene.

Finalmente, felicitémonos todos una vez más porque celebramos que nos avocamos a la fiesta de la reflexión y el debate, guiados por quiénes en nuestro país se han lanzado a la tarea investigativa, a la búsqueda de respuestas nuevas propulsoras de cambios y transformación.

Prefiguremos desde hoy “un nuevo maestro para una nueva escuela”.

Muchas gracias...

DISCURSO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

La investigación educativa: una tarea fundamental del ISFODOSU.

Licenciado Luis Enrique Matos de la Rosa.

Viceministro de Asuntos Técnicos Pedagógicos.

En representación del Licenciado Carlos Amarante Baret, Ministro de Educación.

En una institución como el ISFODOSU la investigación tiene que asumirse con apellido: **investigación educativa**. Porque la educación es el ámbito donde trabajar; porque desde la educación se aportan conocimientos, y porque es una acción que el Instituto debe desarrollar en sus estudiantes y sus egresados. Quizás debimos mencionar primero que en sus docentes y en sus directivos. Y es por esa razón que vamos a centrar estas breves palabras en algunas reflexiones sobre la investigación educativa en el contexto del ISFODOSU. (Esta institución cuenta con un Rector que ha dado muestra de competencias investigativas importantes. Esperamos que las múltiples funciones que requiere el trabajo en la Rectoría no logren que el Rector se desconecte totalmente de sus habilidades de investigador).

Uno de los grandes desafíos de la educación dominicana es la calidad, y es a este aspecto que debe dirigirse tanto la evaluación como la investigación; tareas que identifican la razón de ser del Instituto de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). Porque la evaluación solo tiene justificación si se realiza con el propósito de mejorar, independientemente de que contemple algunos objetivos intermedios. Y la evaluación educativa tiene que ser para mejorar la educación, no puede dirigirse ni desviarse hacia otro interés.

Algo similar, aunque en otra dimensión, ocurre con la investigación. Se investiga para descubrir, para conocer, para comprobar, para verificar... Pero, ¿qué se hace con los resultados de las investigaciones? Tienen que usarse para mejorar, y si es investigación educativa deben usarse para mejorar la educación. Es por eso que los resultados de la investigación tienen que ser comunicados, divulgados, publicados, para que puedan ser reconocidos, validados, comprobados y usados para mejorar la práctica. En el caso de la investigación en educación sería mejorar la práctica educativa.

Es ahí donde aparece la vinculación entre la investigación y las publicaciones; tanto para plantear y documentar la investigación misma, como para divulgar sus

resultados. Cuando no existe una cantidad de investigaciones con resultados importantes no se justifica la existencia de publicaciones científicas. Porque, ¿qué se va a publicar?

¿Las graduaciones? ¿Las reuniones? ¿Los informes presupuestarios y las memorias anuales? ¿Los cumpleaños? ¿Las aperturas de programas? ¿Los discursos?

En cambio, cuando se tiene una producción importante de investigaciones relevantes, la necesidad de contar con acceso a la publicación para ver esos resultados presiona a las instituciones, para crear publicaciones científicas propias, o a través de la participación de otras instituciones.

Otra vinculación que surge del desarrollo de la actividad investigativa es la referente a la docencia. Los resultados de las investigaciones, cuando se incorporan como contenido en la docencia, la enriquecen y la actualizan, además de que aportan un componente de criticidad y actualidad respecto a la realidad concreta.

Investigación - Publicación

Investigación - Docencia

Son dos binomios articuladores muy importantes, al considerar la investigación como una de las funciones clásicas de una universidad, y el ISFODOSU tiene que ser asumida como la Universidad Pedagógica del país.

Y con respecto al binomio Investigación-Docencia, es fundamental que las instituciones como el ISFODOSU muevan su quehacer un poco más hacia la investigación, sin soltar la docencia, y desarrollar procesos investigativos sobre la práctica docente, para luego incorporar los resultados y enriquecerla. De lo que se trata es de una fórmula elemental, simple y muy antigua: investigar nuestra práctica para enriquecerla; para mejorarla.

Y aquí nos encontramos con una de las grandes deudas que nuestro sistema educativo ha heredado de las universidades formadoras de docentes: la investigación, que es la gran ausente.

Aunque existe una tradición de establecer las funciones de una universidad en docencia, extensión e investigación, y en las últimas décadas innovación, la realidad expresa claramente que el quehacer característico está centrado en la docencia, con algunas pinceladas, en el mejor de los casos, de investigación y de extensión.

Basta observar en cualquier IES la estructura funcional, la distribución de la infraestructura, el presupuesto y el personal. ¿Qué está dedicado a la docencia, qué a la investigación y qué a la extensión?

Es indispensable la definición y ejecución de políticas sobre investigación educativa que articulen las funciones de los actores esenciales en los procesos educativos.

La investigación educativa debe interesar:

- A los que realizan la función docente en el aula.
- A los que supervisan la docencia.
- A los responsables de la gestión del Centro.
- A los que proporcionan los servicios básicos del Centro.
- A los que apoyan la acción educativa en los Centros.
- A los que forman alianzas con los Centros.
- A los responsables de elaborar y gestionar los presupuestos.
- A los responsables de la planificación en las instancias directivas: distritales, regionales y nacional.
- A los responsables de criticar las deficiencias de las escuelas y el bajo rendimiento de los alumnos

El desarrollo de procesos de investigación, la promoción de la investigación científica, el financiamiento de la función de investigación, son temas que deben estar en la agenda inmediata del ISFODOSU, porque aspira a convertirse en la institución de educación de referencia en formación docente, como bien hemos escuchado decir al señor Rector en las ceremonias de graduación recién pasadas. Este referente tiene que proyectar al ISFODOSU como la Universidad Pedagógica del país.

Es por esta razón que hemos iniciado desde el MINERD un proceso de reflexión dirigido a la acreditación internacional de los programas de formación docente. Esto implica, para el ISFODOSU, a partir de este momento, una inversión extraordinaria, para elevar la calidad de

la infraestructura física de todos los Recintos, el fortalecimiento de las bibliotecas, la ampliación de los laboratorios existentes, y la creación de nuevos, una mejoría salarial para los docentes y directivos, una mayor inversión en investigación, en extensión y en procesos de innovación; la publicación de artículos, ensayos e informes de investigación en revistas nacionales e internacionales indexadas, el inicio de publicaciones científicas propias con el suficiente nivel para ajustarse a los estándares internacionales, que por cierto son muy exigentes en la actualidad.

Para finalizar, reconocemos que estas breves palabras no constituyen en sí mismo un discurso, que es lo que nos indicaron que hiciéramos como discurso inaugural. Es el momento de abandonar los discursos y pasar a la acción. Y la acción, en materia de investigación educativa le corresponde al IDEICE y al ISFODOSU. Y desde el MINERD estamos aquí para apoyarlos decididamente en esa acción.

Muchas gracias.

II-TALLER

Perspectiva de la enseñanza de la lectura y la escritura, en el proceso de revisión y actualización curricular del Primer Ciclo de Primaria.

Doctora Liliانا Olloqui Montenegro.

Directora del "Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura"- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, (PUCMM).

II a. El concepto de alfabetización en la revisión curricular.

- **Alfabetización:** Aprendizaje a lo largo de la vida, y para toda la vida, considerando el contexto personal y social. (*Alfabetización para Todos, Naciones Unidas*).
- La **cultura letrada** presenta serios desafíos a la sociedad (Rosa Torres: 2007):
 - a) El acceso a la lectura y a la escritura continúa siendo el punto más importante de entrada a "la sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje".
 - b) Aprender a leer y a escribir son un medio para alcanzar objetivos personales y sociales más amplios.
 - c) Los procesos de alfabetización deben crear, desde el inicio, las condiciones para el uso efectivo de la lengua escrita, en contextos y situaciones socio-comunicativas reales.
 - d) Es importante establecer una relación entre los materiales de lectura y escritura y su motivación para el aprendizaje, para dar sentido a la cultura letrada.
 - e) El desarrollo de la cultura escrita puede promoverse si se otorga valor social a la lectura y a la escritura, acercando a los más vulnerables en sus propias lenguas y valores.

II b. Evolución de los enfoques teóricos sobre la enseñanza de la lengua: características e impacto en el aula.

Ejercicio de reflexión.

PRÁCTICAS ESCOLARES FRECUENTES	ENFOQUE POR DESTREZAS	ENFOQUE COMUNICATIVO
En mi clase uso letreros, afiches, textos y las producciones de los estudiantes para ambientar el aula.		
Mis estudiantes aprenden a leer deletreando, primero lo más fácil y luego lo más complejo.		
Enseño a leer y a escribir de la misma manera a todos mis estudiantes, porque así aprenderán mejor.		
Escribo la clase en la pizarra para que mis estudiantes copien lo que van a aprender en la clase de Lengua.		
Doy mucha importancia a conocer qué saben los estudiantes sobre leer y escribir, y qué razonamientos hay detrás de sus conocimientos.		
Es importante que los estudiantes conozcan primero las sílabas y las familias de sílabas, para aprender a leer.		
En mis clases promuevo que los estudiantes reconstruyan oralmente los cuentos.		
Si un estudiante de Primer grado dibuja un conejo y dice que "ha escrito conejo", deduzco que no sabe escribir.		
Yo practico la reflexión sobre mi práctica como docente de Lengua, y esta estrategia me ha dado buenos resultados.		
En mis clases de Lengua no incluyo juegos con mis estudiantes, porque este tipo de actividad propicia la indisciplina.		
Tengo conciencia que la lectura recreativa y creativa, de textos narrativos, motiva a los estudiantes a desarrollar sus motivaciones hacia la lectura y la escritura.		
Si un estudiante de Primer grado escribe solo las vocales que corresponden a las sílabas de una palabra (e/a, por mesa, por ejemplo), sé que está avanzando en el proceso de adquisición de la lengua escrita.		

- Investigaciones recientes han concluido que ha habido un cambio de paradigma con relación a la enseñanza de la Lengua, en los últimos 40 años:
 - Enfoque conductista, por destrezas, habilidades de percepción, y motrices.
 - Enfoque cognoscitivo, de procesos mentales.
 - Enfoque socio-cultural.
- El enfoque socio-cultural entiende que la lectura y la escritura son más que procesos psicológicos y cognitivos; que constituyen procesos de construcción y expresión de significados (función social y comunicativa de la lengua escrita). En este enfoque se propicia que los estudiantes se apropien adecuadamente de:
 - 1) Las prácticas sociales de lectura y escritura.
 - 2) Las características del sistema de escritura.
 - 3) Las diferentes variantes del lenguaje escrito.
 - 4) Cierta nivel de reflexión y de sistema sobre la lengua.
- En los primeros años de la Educación Básica, el enfoque socio-cultural se ha enriquecido por la investigación psico-genética. O sea, tomar en cuenta la perspectiva del pensamiento infantil, partiendo de sus experiencias, saberes, e intereses; las características del objeto de conocimiento (el sistema de escritura) y el contexto son fundamentales para lograr el desarrollo de capacidades lingüísticas, socialmente en contexto.

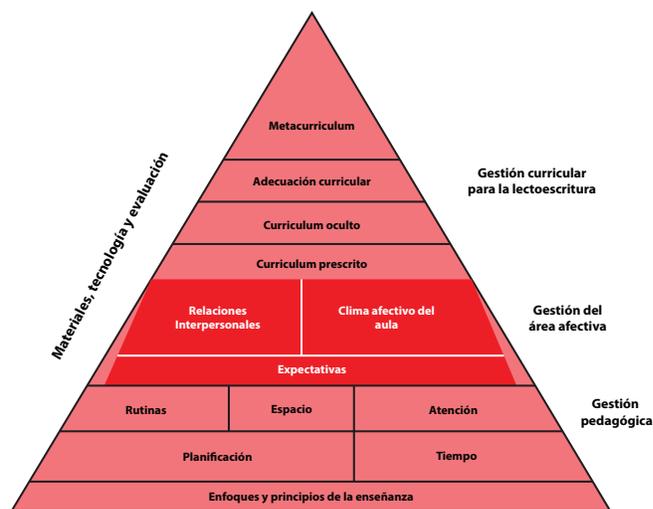
II c. Estrategias y aspectos didácticos considerados en la revisión curricular, para la alfabetización en el Primer Ciclo de Primaria.

- **Situaciones fundamentales de lectura y escritura.** Lectura y escritura a través del maestro, lectura silenciosa y en voz alta, escritura por los estudiantes.
- **Dinámicas de interacción.** Trabajos en grupos pequeños, actividades colectivas, en parejas e individuales.
- **Materiales didácticos para docentes y estudiantes.** Para docentes: guías con talleres de lectura y escritura, libro de capacitación, fichero para la atención diferenciada, recursos tecnológicos.

Para estudiantes: libros variados con diversas tipologías textuales, y cuadernos de trabajo, que ejercitan la lectura y escritura para el desarrollo de la competencia comunicativa.

- **Materiales didácticos en el aula.** Biblioteca de aula, abecedario, tarjetas con los nombres de los estudiantes, carteles informativos, diferentes soportes para producción de textos: pizarra, etiquetas, hojas variadas, y diversos instrumentos de escritura: tizas, lápices, bolígrafos, computadores, letras móviles...
- **Distintas modalidades de organización de las actividades.** Actividades habituales, proyectos específicos.
- **Situaciones de reflexión y sistematización sobre la lengua.** Aspectos textuales, cuestiones enunciativas, léxico, gramática y ortografía en contexto.
- **Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.** Evaluación auténtica y procesal utilizando textos reales y situaciones con las que los estudiantes se encuentran familiarizados, para evaluar su progreso.

II d. Desarrollo profesional docente, para poner en práctica el currículo revisado y actualizado en el área de Lengua Española.



II e. Reflexión y puesta en práctica –en cada recinto del ISFODOSU– de planes para validar la propuesta curricular.

- **Conocimiento del diseño curricular** nivel Primario, Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ro.), publicado por el Ministerio de Educación.

Esta versión preliminar tiene como propósito que se revise y modifique con nuevos cambios. Puede conseguirse en:

http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/curriculo_nivel_primario.pdf

- **Lectura de los documentos teóricos** que apoyan el diseño.

Bases de la revisión y actualización curricular:

http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/bases_revision_curricular.pdf

- Criterios identificados para la revisión y actualización curricular en el área de Lengua Española:

<http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/producto-externo-ana-hache-y-liliana-de-montenegro.pdf>

- Puesta en **práctica de la propuesta curricular**, según lo adoptado para la enseñanza de la Lengua, las estrategias, y los aspectos didácticos considerados en la revisión curricular, en el caso de alfabetización en el Primer Ciclo de Primaria.
- Dado que se trata de una propuesta para validar, hay que organizar las informaciones recolectadas, porque permitirán la re-alimentación oportuna en el Ministerio de Educación.
- **Desafíos:**
 - 1) A nivel del sistema:
 - Currículo propuesto.
 - Currículo ejecutado.
 - Currículo logrado.
 - 2) Con relación al desarrollo de competencias en lectura y escritura:
 - Factores del contexto.
 - Factores relacionados con el desarrollo profesional de los docentes: formación inicial y capacitación durante el servicio.

Factores referentes al enfoque adoptado para la enseñanza de la Lengua, y a la diferencia del énfasis en ésta por Ciclos.

3^{ER} CON

III RECINTOS Y PANELES



ISFODOSU



ideice

oct

2013

INVESTIGACIÓN PARA EL CAMBIO: HACIA UNA NUEVA ESCUELA

RECINTOS "FÉLIX EVARISTO MEJÍA" Y "EUGENIO MARÍA DE HOSTOS".

PANEL 1: INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL AULA (MAESTRO INVESTIGADOR).

Carmen Gálvez y Paulino Pérez Ortiz (Coordinador de panel)
Ruth Pérez y Bilda Valentín (Relatora)
Norma Resto (Digitadora)

Estrategias de la educación ambiental, para el desarrollo de una actitud positiva hacia el medioambiente.

Licenciada Milagros Almonte.

Problema.

En la planificación del área de Ciencias de la Naturaleza, de Quinto grado C, del nivel Básico, del “Centro Educativo República de Belice”, se evidencia la ausencia de acciones que propicien aprendizajes a favor del medio ambiente, o el desarrollo de los estudiantes hacia este tema con actitud ambientalista.

Situación general:

- La población estudiantil procede de comunidades urbanas marginales.
- El uso del aula de Quinto grado, del “Centro Educativo República de Belice”, es en horario vespertino.
- La puerta principal del nivel Inicial presenta vertederos de basuras.
- Interior de los pabellones del centro educativo y aulas.
- Los mobiliarios están rayados.

Objetivo general:

Propiciar acciones que permitan el desarrollo de una actitud a favor del medio-ambiente en estos alumnos.

Objetivos específicos:

- Promover una cultura ambientalista en el aula.
- Contribuir con la formación integral del estudiantado, con valores ambientalistas.
- Propiciar acciones para aplicar normas en pro de la defensa del ambiente, en el aula de Quinto grado C, de este centro educativo.

- Desarrollar estrategias para enseñar educación ambiental, con el fin de lograr una actitud a favor del buen ambiente en los niños.

Fundamentos teóricos:

Eva Pasek de Pinto (2004) propone en su artículo *Hacia una conciencia ambiental*, que el docente debe planificar actividades –para la formación ética– desarrollando valores ambientales.

Asegura Reyes (2012) que las estrategias metodológicas propias de la educación ambiental, realizadas al aire libre, son: las visitas guiadas a centros; el trabajo de campo; el saneamiento ambiental; los juegos ecológicos; un rally ecológico; un *collage* ecológico; resolver problemas del medio-ambiente, y hacer el “juego de roles”.

Una estrategia sugerida por los “Ecologistas en acción” (2011) es fabricar *compost* en la escuela.

Hipótesis de acción.

Implementación de estrategias de educación ambiental, se logrará una actitud de los estudiantes a favor del ambiente.

Metodología.

Investigación acción: Modelo de Kemmis.

Etapas del proceso de investigación:

- 1) Diagnóstico.
- 2) Descripción del problema.
- 3) Plan de acción.
- 4) Informe final.
- 5) Población: Quinto grado C.

La docente investigadora asumirá el rol como ente crítico, junto al grupo de estudiantes y a la formadora acompañante.

Técnicas, instrumentos y recursos:

- Diario del investigador, observaciones, grabaciones, fotografías, resolución de problemas.

- Lista de cotejo, guía de entrevistas, observación sistemática.
- Recursos: presupuesto de gastos.

- Formación de equipos de vigilantes medio-ambientales.

Resultados:

De cara a las unidades de análisis:

1. Cultura a favor del ambiente:

- Estar motivados por formar parte del equipo de vigilantes ambientales.
- Celebraciones de fechas ambientales.
- Aula y entorno limpios.
- Cuento ecológico como parte de la cultura en el aula.

2. Valores aprendidos:

- Respeto a la vida.
- Cuidado del medio-ambiente.
- Enseñar con el ejemplo.
- Colaborar en equipos y actividades.
- Respetar y valorar los espacios limpios.
- Amor a la naturaleza.

3. Acciones exitosas:

- Análisis de cuentos ecológicos.
- Campañas de recogidas de desechos sólidos.
- Desarrollo de charlas y talleres.
- Diseño de unas normas ambientales.
- Equipo de vigilantes medio-ambientales.
- Seguimiento al trabajo de los vigilantes.

4. Estrategias exitosas:

- *Collage*.
- Juego de roles.
- Solución de problemas.
- Reciclaje de materiales.
- Análisis de cuentos ecológicos.

Conclusión.

- Actitud permanente de vigilancia hacia la conservación del medio-ambiente en el aula, el entorno y la comunidad.
- Aprendizaje de valores medio-ambientalistas a lo largo del proyecto.
- Incorporación de normas para el medio-ambiente al diariamente.
- Implementación de estrategias exitosas para promover una actitud a favor del medio-ambiente.
- Colaboración entre equipos de trabajo.
- Puesta en marcha de un equipo medio-ambientalista.

Bibliografía.

- Ecologistas en Acción (2011). *Las ventajas ambientales del compostaje*. Recuperado el 30 de junio del 2012 de: http://residuos.ecoportal.net/Temas_Especiales/Basura_-_Residuos/Las_ventajas_ambientales_del_compostaje
- Maenza, L. (2010). *Método para la recuperación de residuos sólidos urbanos en las grandes ciudades*. Recuperado el 30 de junio del 2012 de: http://residuos.ecoportal.net/Temas_Especiales/Basura_-_Residuos/metodo_para_la_recuperacion_de_residuos_solidos_urbanos_en_las_grandes_ciudades
- Masocco, S. (s.f.). *Contaminación acústica en los establecimientos escolares*. Recuperado el 28 de junio del 2012 de: <http://www.telpin.com.ar/interneteducativa/proyectos/2006/lacontaminacionacustica/index.htm>
- Méndez, J. (2001). *La contaminación acústica en el ambiente escolar*. Recuperado el 12 de junio del 2012 de: <http://www.ruidos.org/index.html>
- Morales, V. Contreras, J., y Espailat, J. (2000). Guía Didáctica II. *Educación ambiental*. Desechos sólidos, manejo adecuado. República Dominicana. Editora Taller.
- Eva Pasek de Pinto (2004). *Hacia una conciencia ambiental*. República Dominicana (2000). Ley General de Medio Ambiente y Recursos Naturales, número 64-00. Recuperado el 29 de junio del 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35602406>
- Reyes, Y. (2012). *Manual de prácticas de laboratorio y de campo, Educación Ambiental*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Gráfica G.E.A., SRL.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (1996). *Nivel Básico. República Dominicana*. Editora Centenario, S.A.
- Sola, B. (2012). *Contaminación y elementos ambientales*. Recuperado el 15 de junio del 2012 de: <http://www.esmas.com/salud/enfermedades/ambientales/334677.html>
- Torres, M. y Jiménez, J. s.f.). *Contaminación acústica en el ambiente escolar*. Recuperado el 28 de junio del 2012 de: <http://www.monografias.com/trabajos11/propu/propu.shtml>

PANEL 2: ESTRATEGIAS PERTINENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS, EN 6TO GRADO.

Investigadoras: Inés Baret y Albertina Araujo.

Introducción.

El uso de operaciones matemáticas es cotidiano en las situaciones diarias. Por esto, estos aprendizajes en el aula deben ser extrapolados como habilidades para la vida. Muchas de estas habilidades se adquieren en el hogar; no obstante, un gran número requiere la mediación de un docente, y en el aula.

La ausencia de estrategias en la planificación de esta área en Sexto grado, ha repercutido, y se nota el poco dominio de los estudiantes para hacer transferencias de la matemática concreta a la abstracta. Partiendo de este problema es que se plantea un proyecto que permita entender cuáles serían las estrategias más adecuadas para desarrollar la etapa abstracta de la matemática.

A través del diagnóstico se pudieron observar las dificultades que muestran la mayoría de los alumnos de Sexto grado, grupo B, en la tanda matutina. No logran resolver problemas que implican el uso de la abstracción, por lo que muestran poco interés por las actividades desarrolladas en el aula.

Para el año escolar 2010-2011, en una población de 38 alumnos, los resultados de aprendizajes correspondientes al Sexto grado, del grupo B, en el área de Matemática, fueron muy bajos, producto de esos vacíos mencionados.

La promoción de actividades relacionadas con competencias de la abstracción no se ejecutó, como habilidades para desarrollar el área de Matemática. Esto se pudo verificar en la revisión de la planificación diaria del docente.

Objetivo general.

Implementar un proyecto de intervención, que posibilite mejorar las dificultades que se presentan en la aplicación de estrategias pertinentes de enseñanza, para que los estudiantes de 6to grado, del grupo B, del "Centro Educativo San José, Fe y Alegría" logren hacer la transferencia de la etapa concreta de la Matemática a la abstracta.

Objetivos específicos.

- Capacitar a las maestras de Sexto grado, para que fomenten la utilización de estrategias innovadoras, que permitan a los estudiantes tener un rendimiento más adecuado en el área de Matemática.
- Desarrollar acciones vinculadas con las estrategias, para el desarrollo de habilidades y destrezas propias del área de Matemática, para que los estudiantes puedan ejecutar operaciones abstractas.
- Integrar en las planificaciones de Matemáticas actividades lúdicas que posibiliten el desarrollo de la capacidad de abstracción.
- Diseñar y ejecutar planificaciones por proyectos, en el área de Matemática.

Principales referentes teóricos.

Estrategias para promover aprendizajes significativos.

En el sistema educativo dominicano, y por ende en nuestro centro educativo, se busca que el estudiante adquiera conocimientos que le vayan a servir toda la vida. Para que haya un aprendizaje importante, los docentes tienen que hacer uso de herramientas diferentes; esas que mantengan al estudiante interesado en lo que aprende. Por esta razón se recomienda usar estrategias de:

- Recuperación de la percepción individual.
- Exposición de conocimientos elaborados.
- Exposición de problemas.
- Descubrimiento e indagación.
- De proyectos.
- De inserción de maestros y alumnos en el entorno.
- De socialización centradas en actividades grupales.

Competencias matemáticas

El sistema educativo dominicano aspira a que un estudiante desarrolle conocimientos que le permitan desempeñarse en las situaciones de su vida cotidiana; como son: tomar decisiones, comunicarse de for-

ma efectiva, resolver problemas cotidianos y de interés, ubicarse en su entorno, pensar de manera lógica de acuerdo a su edad, razonar de manera que encuentre respuestas a sus preguntas. Los estudiantes de Sexto grado deben poseer las siguientes competencias:

- **Competencia numérica.** Es la capacidad de comprender el significado del número, y de las operaciones; sus propiedades y relaciones entre éstas; así como también la estructura del sistema de numeración, la utilización del número, las operaciones para la solución y formulación de problemas distintos.
- **Competencia geométrica:** se refiere a la capacidad de comprender atributos y propiedades de figuras de dos dimensiones, y cuerpos de tres dimensiones. Se pretende que tengan nociones de paralelismo, perpendicularidad, horizontalidad, verticalidad, que puedan ubicarse en un plano cualquiera y en un espacio, representaciones, construcciones y demostraciones.
- **Competencia métrica:** es la capacidad de comprender el concepto de magnitud, los procesos de medición, el manejo de diferentes sistemas de medidas.
- **Competencia estadística:** esta competencia se refiere a que el estudiante pueda comprender diferentes formas de recolectar, seleccionar, organizar, distribuir, y poder representar gráficamente datos relacionados con su realidad, que los analice críticamente y que pueda tomar una decisión para mejorar su realidad.

Competencias de un docente de Matemática:

Un docente de Matemática debe plantearse como prioridad ser un sujeto capaz de transformar su realidad; o sea, ser un profesional con las siguientes características:

- Estar en constante **investigación**; que le guste estar siempre informado de lo que acontece.
- Que sea **innovador**; que busque nuevas formas de hacer más efectiva su labor como docente.
- Que use la **evaluación** como una forma de investigar cómo están sus estudiantes, para poder corregir a tiempo, y si es necesario, sus estrategias.

- Es mediante el **entendimiento de las competencias** Matemáticas que deben poseer los estudiantes, que podemos valorar la importancia que tiene el manejo de la abstracción para la solución de problemas. Y es a través de la competencia de la innovación, que se puede lograr que el docente se involucre en acciones para mejorar sus prácticas.

Teoría cognoscitiva de Jean Piaget.

Según Jean Piaget, educador francés, los niños tienen tres periodos de desarrollo cognoscitivo:

1. El **sensorial-motriz**, de 0-2 años, con seis estadios.
2. El de **operaciones concretas**, de 2-7 años, con dos sub-periodos.
3. El de las **operaciones formales** (y abstractas).

También indicó que las **etapas del desarrollo cognoscitivo** son:

- 1) **Etapa sensorial-motora**, de 0-2 años (que otros llaman período sensorial-motor, con seis estadios, en la que los niños muestran una vivaz e intensa curiosidad por el mundo que les rodea. Su conducta está dominada por las respuestas a los estímulos.
- 2) **Etapa pre-operacional** (2-7 años), en la que el pensamiento del niño es mágico y egocéntrico.
- 3) **Etapa de las operaciones concretas**, comprendida entre 7-11 años. El pensamiento del niño es literal y concreto, puede comprender que $8+11=19$, pero la formulación abstracta, como la de una ecuación algebraica, sobrepasa su captación.

Se puede apreciar que, de acuerdo a lo planteado por Piaget, estas etapas abarcan unas edades específicas.

Material didáctico en la enseñanza de las Matemáticas.

Caleb Gattegno(1911-1988) Alejandría, Egipto muy conocido por sus enfoques innovadores para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (Visible & Tangible Math), idiomas extranjeros (El SilentWay)

y la lectura (Las palabras en color).ha señalado que los conceptos de concreto y abstracto son relativos. La asimilación de una noción cualquiera, en particular de una noción matemática, pasa por distintas etapas en las que lo concreto y lo abstracto se alternan sucesivamente. Lo que es abstracto para una etapa, pasa a ser la base concreta para la siguiente. De acuerdo con esto, diremos que un “modelo” en Matemáticas es toda interpretación concreta de un concepto más abstracto.

Con respecto al valor del material didáctico, debe tenerse en cuenta que en opinión de Jean Piaget, el niño no llega a realizar abstracciones por el mero hecho de manejar objetos concretos. La abstracción comienza a producirse cuando el niño llega a captar el sentido de las manipulaciones que hace con el material; cuando puede clasificar objetos, atendiendo, por ejemplo, al color, o cuando deshace la agrupación y puede después ordenarlos atendiendo a su tamaño.

Abstracción

En general, la abstracción es aquel proceso por el cual consideramos que algo está aislado. Abstraer significa fundamentalmente: separar, apartar.

Desde la filosofía tradicional, la abstracción se ha entendido como aquel proceso mental por el cual formamos conceptos generales. Se entiende por abstracción matemática aquella operación mental por la que dejamos de pensar en los objetos concretos en sí, para considerar solamente sus determinaciones cuantitativas. Por ejemplo, el número tres no representa tres objetos concretos (tres árboles o tres caballos) sino una pura cantidad abstracta (tres en general, en abstracto). Asimismo, se afirma que las ciencias formales (la Lógica y la Matemática) son abstractas (o al menos las más abstractas), ya que dejan a un lado los contenidos empíricos y atienden solo a la forma.

Desarrollo del pensamiento matemático.

El desarrollo del pensamiento lógico es un proceso de adquisición de nuevos códigos que abren las puertas del lenguaje, y que permite la comunicación con el entorno. Constituye la base indispensable para la adquisición de conocimientos en todas las áreas académicas, y es un instrumento a través del cual se asegura la interacción humana. De ahí la importancia del desarrollo de competencias en pensamiento lógico, esenciales para la formación integral del ser humano.

La finalidad de la Matemática en Educación Primaria es construir los fundamentos del razonamiento lógico-matemático en los niños de estas etapas, y no únicamente la enseñanza del lenguaje simbólico-matemático. Solo así podrán las Matemáticas cumplir sus funciones formativa (desarrollando las capacidades de razonamiento y abstracción), instrumental (permitiendo posteriores aprendizajes tanto en el área de Matemáticas como en otras áreas), y funcional (posibilitando la comprensión y resolución de problemas de la vida cotidiana).

Metodología del trabajo.

Este proyecto de investigación siguió el “Modelo de Kemmis”, ya que posibilitó ir ejecutando, observando y reflexionando en torno a acciones planificadas para la solución de un problema detectado en el aula. Para el logro de los aprendizajes esperados, se contó con un presupuesto. Este trabajo fue organizado en las siguientes etapas:

- Diagnóstico, como punto de partida para recoger informaciones.
- La descripción del problema en el aula.
- El ambiente del centro.
- La pertinencia del tema.
- Posibles consecuencias de persistir el problema.

Además, se desarrollaron diferentes acciones relacionadas con la solución de problemas. A fin de tener una valoración de los niveles de alcance de los propósitos, se utilizaron las siguientes herramientas de trabajo: diario del investigador, diario reflexivo, observación, fotografías, solución de problemas, lista de comprobación, notas de campo; entre otras.

Principales resultados y su discusión.

Consideramos que a través de esta investigación las acciones fueron puntuales, para que permitiesen mejorar el proceso de transición de la etapa concreta a la abstracta, en el área de Matemáticas. Se pudo aprender que vale la pena trabajar con recursos adecuados, ya que motivan al estudiante y hace el proceso de enseñanza más eficaz.

Es importante expresar que actividades como esta, donde los niños realmente son los protagonistas, generan grandes aprendizajes; forman al estudiante de manera integral; logran mantener atentos e interesados a los estudiantes, y que las relaciones entre docentes y estu-

diantes se fortalecen a medida que existe un mejor entendimiento. Este tipo de intervenciones son necesarias para el buen desarrollo de la meta, ya que permiten el logro de los objetivos propuestos en el currículo.

En el desarrollo de esta propuesta se confirmó que los estudiantes sintieron que eran tomados en cuenta. Asimismo, la maestra que intervino pudo verificar, sin necesidad de pruebas, cuál era el nivel de aprendizaje del estudiante, y qué faltaba para hacer mejor el trabajo.

Consideramos importante proponer el desarrollo de más actividades como esta, y, con más frecuencia, puesto que constituyen experiencias muy creativas, innovadoras y verdaderamente de importancia.

Entendemos que a través de las actividades realizadas los estudiantes pudieron reflexionar, a partir de experiencias concretas significativas que les permitieron entender más procedimientos abstractos en Matemática.

Se considera valiosa esta investigación, puesto que mediante la misma se pudo capacitar a la maestra de Sexto grado, para que fomente la utilización de estrategias innovadoras, que permitan a los estudiantes tener un rendimiento más adecuado en el área de Matemática.

De igual manera, se logró desarrollar acciones vinculadas con las estrategias, para el desarrollo de habilidades y destrezas propias del área de Matemática, con el fin de que los estudiantes puedan ejecutar operaciones abstractas.

A través de algunas de las intervenciones se alcanzó integrar en la planificación de Matemática actividades lúdicas, que posibilitan el desarrollo de la capacidad de abstracción, así como el diseño y ejecución de planificaciones por proyectos, en el área de Matemática.

En este sentido, se puede destacar que fue posible implementar un proyecto de intervención, que contribuyó a mejorar las dificultades que se presentaban en la aplicación de estrategias Sexto grado, del "Centro Educativo San José, Fe y Alegría" lograran hacer la transferencia de la etapa concreta de la Matemática a la abstracta.

Conclusiones

- Es relevante destacar que a partir de este proceso de investigación se sienta un precedente relevante para las docentes que han intervenido en este proceso, pues se

encuentran más conscientes de la importancia que tiene reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas. A partir de ahora, la maestra ha asumido su rol de investigadora, y se nota un cambio de actitud en su desempeño docente.

- Los estudiantes realizan ahora las tareas con menor dificultad, mayor entusiasmo y más disponibilidad. Han valorado el uso de materiales concretos y semi-concretos, y hacen uso de éstos con mayor rigor. La familia se fue integrando al proceso.
- Este tipo de actividad ha sido valorada como muy importante para la Institución mencionada, y esperan poder extender el proyecto a otros grados. Este centro educativo mantuvo su apoyo a las docentes investigadoras y a su acompañante, lo que constituye una fortaleza que posibilitó un mejor desarrollo de la investigación.
- Otra fortaleza que hay que destacar es el nivel de compromiso asumido por cada uno de los involucrados en el proceso.

En sentido general, se considera que a raíz de esta experiencia las maestras están más conscientes del tipo de técnicas que son propicias para obtener informaciones, y cómo estas técnicas pueden ser utilizadas en diversas etapas del proceso. Pero sobre todo, cómo a través de una intervención oportuna es posible incidir en un problema hasta poder mejorarla.

Bibliografía

- Gattegno, Caleb (1992). *Pedagogía de las matemáticas*. Departamento de Matemáticas, Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación (2010). *Indicadores de logro segundo ciclo*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Papalia, Diane (2012). *Psicología del Desarrollo*, Octava Edición. Editora McGraw: Bogotá, Colombia.
- Tellería, Nelson (2006). *Teorías de aprendizaje, autoestima y comportamiento social, en relación con el rendimiento en Matemática, y exclusión escolar*. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación Matemática, 2(4).
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (1994). *Fundamentos del currículo*, Tomos I y II. Santo Domingo, República Dominicana.
- Kuntzmann, J. Schlosser(1978). *¿A dónde va la Matemática? Problemas de la enseñanza y la investigación*. Editora Siglo XXI, México.
- Ruiz, Angel (1992). *Las Matemáticas modernas en las Américas. Filosofía de una reforma*. Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 4(1) México.

PANEL 3: IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL AULA DE 6TO.GRADO, DE LA “ESCUELA REPÚBLICA DE GUATEMALA”, 2012-2013.

Licenciadas María Araujo Vallejo, Adamilka Gerardo Peña, y Ana Elizabeth Sánchez Contreras. Licenciadas María Araujo Vallejo, Adamilka Gerardo Peña, y Ana Elizabeth Sánchez Contreras.

Introducción.

El informe que presentamos a continuación se desenvuelve en el área de Educación Artística, la cual es de suma importancia para el desarrollo integral de los niños, y muestra el reflejo de una sociedad además de brindarnos un medio de expresión. Nos brinda también un medio para conocernos y acercarnos a nuestra propia cultura e identidad.

Sin embargo, muchas veces no se da la importancia debida en las escuelas, porque se le considera una materia extra o de relleno, que es imposible comparar con otras de “aparente” mayor valor, como Matemática o Lengua Española. Es por esto que como producto de las observaciones realizadas, nos hemos inclinado por trabajar en esta área.

Nuestro interés y preocupación como equipo investigador radica básicamente en que dicha asignatura no es tomada en cuenta al momento de desarrollar el currículo, en parte porque no es impartida de manera continua como en las demás áreas del conocimiento. Debido a esto, implementamos acciones estratégicas para darle un giro positivo a esta situación, apoyándonos en la investigación-acción, y en el “Modelo de Kemmis”, que consiste en: observación, planificación, acción y reflexión.

El centro educativo en el que tuvo lugar el desarrollo de nuestro proyecto de investigación-acción es la “Escuela República de Guatemala”, ubicada en la zona Oeste del Distrito Nacional, en la capital de República Dominicana; calle Leonardo Da Vinci, número 40, esquina Caonabo, Urbanización Real.

Objetivo general.

Promover y estimular habilidades mediante estrategias para la enseñanza de Educación artística”, en sus diferentes disciplinas.

Objetivos específicos.

- Motivar y estimular a los estudiantes para que se relacionen y se interesen por la educación artística.
- Desarrollar destrezas y capacidad de concentración, mediante la realización de actividades artísticas diversas.
- Fomentar la cultura dominicana manifestando diversas expresiones artísticas.

Principales referentes teóricos.

Según Gilda Waisburd y Galia Sefchovich(1995): Todo trabajo artístico *contribuye a fomentar la autoestima mediante el desarrollo de las habilidades manuales, el manejo inteligente de materiales, y las funciones relacionadas con el yo.*

En un documento del año 2001, la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos indicaba que:

La educación artística es una forma efectiva de aprender. Es un instrumento pedagógico eficiente al servicio de quienes –a través del arte– persiguen mejores equilibrios en la sociedad. Además, es un modo de enriquecimiento de la sensibilidad humana. [...] A través de ésta, se facilitará a los estudiantes el reconocer y desarrollar las habilidades y destrezas que tienden a la utilización armónica y eficaz de sus recursos sensorio-motores, cognitivos, perceptivos, de enjuiciamiento, valoración crítica y expresión. Con esto se persigue una formación integral que posibilite el desarrollo pleno de individuos capaces de una acción solidaria con la comunidad, adaptados creadoramente a su entorno. (p. 6-3).

Estamos de acuerdo con el hecho de que los trabajos artísticos nos ayudan en el equilibrio de las emociones, incluyendo la autoestima; dando paso a aprendizajes integrales, donde los alumnos tienen libertad y confianza de expresarse tanto simbólicamente como emocionalmente.

Dando continuidad a lo que es la expresividad del alumno, el maestro debe permitir que lo hagan con naturalidad y libertad, pero siendo responsable y cuidadoso de no ser permisivo en extremo.

Feliciano Gómez Hernández (2003). *La expresión artística es una característica de los seres humanos independientemente de su educación o de su condición social. En la escuela constituye un excelente medio por el cual el niño puede exponer su creatividad.*

Flavia Terigi(2005) escribió: *Para promover un desarrollo en la enseñanza de las artes, es necesario replantear el currículo de artes, y también formar y capacitar a los maestros y los profesores en esta área.*

Del libro: "Educación Artística, Libro para el Docente (2010)": *La enseñanza del arte en la escuela básica aporta diversos elementos al proceso del desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos.*

Consideramos muy importante tomar en cuenta los cambios que podemos originar dando un giro a la enseñanza artística, y vemos con buenos ojos la idea que los maestros estén bien capacitados en esta área del conocimiento, para sacar mejor provecho y que los estudiantes puedan ser bien educados.

Metodología empleada.

La metodología utilizada en el desarrollo del proyecto fue la investigación-acción, la cual es considerada por Antonio Latorre (Málaga, 18 de enero de 1968) es un actor y periodista español.como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo social.

La investigación-acción se basa en conocer la realidad social para intervenirla y mejorarla, solucionar problemas, diagnosticar y mejorar las prácticas de los investigadores.

El modelo asumido fue el de "Kemmis" porque nos permite diseñar acciones para mejorar la práctica educativa, debido a que está organizado en 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 modo que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

La población intervenida es el aula de Sexto grado, la cual consta de 32 estudiantes, en un rango de edades que oscila entre los 11 y 13 años. El área o asignatura en la cual desarrollamos las diferentes intervenciones es la de "Educación Artística".

Instrumentos utilizados para recoger información.

La observación participante: consiste en la inclusión del investigador al grupo, hecho o fenómeno observado para recopilar los datos desde otra perspectiva.

Este fue el instrumento más usado, debido a que desde el principio lo pusimos en práctica para poder determinar la situación, e incluso las demás técnicas a usar para recopilar las informaciones necesarias del centro, los alumnos y la maestra.

Diario del investigador: este recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido; es una técnica narrativa, por lo que nos fue muy útil al momento de recopilar información escrita.

Cuestionarios: consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio, que se contestan por escrito. Éstos fueron usados para saber qué tan impactantes fueron nuestras intervenciones.

Análisis de documentos oficiales: este fue de mucha utilidad para nuestro equipo, debido a que al realizar una investigación debemos documentarnos para ser más precisos al actuar; además, es bueno aclarar que este instrumento nos sirvió para sustentar conceptualmente este proyecto de investigación-acción.

Fotografías: las fotografías se consideran documentos, artefactos o pruebas de la conducta humana. En la educación pueden funcionar como ventanas al mundo de la escuela.

Este instrumento fue útil para tomar situaciones como evidencias de lo realizado.

Grabaciones en vídeo: la grabación en vídeo permite a los docentes investigadores registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales. Usamos este instrumento como vía de análisis. y al mismo tiempo para obtener evidencias del proceso.

Hipótesis de acción.

¿Cómo impartir los contenidos curriculares de Educación Artística para que sirvan de crecimiento para los alumnos de Sexto grado?

Pues, mediante la planificación, un calendario de tareas, y la ejecución de los contenidos del área que manda el currículo, de manera creativa y dinámica para el grado.

Plan general de acción.

Implementación de estrategias para la enseñanza de Educación Artística en 6to grado. Año escolar 2012-2013.

LUGAR	6to A, de la "Escuela República de Guatemala".
PERÍODO	Marzo-Mayo 2013.
FACILITADORAS	María Magdalena Araujo Vallejo, Adamilka Gerardo Peña y Ana Elizabeth Sánchez Contreras.
OBJETIVO GENERAL	Promover y estimular habilidades mediante estrategias para la enseñanza de Educación Artística, en sus diferentes disciplinas.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Motivar y estimular a los estudiantes a que se relacionen y se interesen por la Educación Artística.• Propiciar conocimientos básicos acerca de las combinaciones de colores.• Emplear diferentes técnicas para dibujar.• Desarrollar la capacidad de concentración mediante la realización de manualidades con diferentes materiales.• Elaborar plantillas con diferentes formas y/o figuras.• Fomentar la cultura dominicana mediante la elaboración de instrumentos típicos, canciones y bailes.• Emplear dramatizaciones en los contenidos de la clase.• Demostrar lo aprendido mediante las diversas creaciones.
METODOLOGÍA	Mediante la realización de diversos talleres.
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none">• Concientización acerca de la "Educación Artística" y sus diferentes disciplinas.• Taller: "Mi mundo es de colores".• Taller: "Mi lápiz y el dibujo".• Taller: "Soy creativo y aplicado".• Taller: "Creo plantillas, creo figuras".• Taller: "Creo instrumentos, bailo y me divierto".• Taller: "Dramatizando historias".• Feria artística.
RECURSOS	Recursos convencionales: lápices de colores, témpera, tijeras, hojas en blanco, crayones, cinta pegante, cartulinas, papelógrafos, lapiceros, cámara fotográfica, radio, papel de construcción, marcadores, siliconas, folders plásticos, etc.

Procedimientos del ciclo de investigación-acción.

1. Concientización acerca de la Educación Artística y sus diferentes disciplinas.

Realizada el 11/03/2013, consistió en motivar a los estudiantes para que le dieran la importancia debida a esta asignatura; además de prepararnos para las intervenciones posteriores a ésta, dándoles pinceladas de cada una de ellas, para poder relacionarlos con el verdadero sentido de la educación artística.

2. "Mi mundo es de colores".

Tuvo lugar el 18/03/2013. Consistió en enseñarles a los estudiantes las combinaciones de colores, o más bien los colores resultantes de los primarios, demostrándoles las mezclas que se deben hacer para lograrlo, además de propiciarles informaciones básicas acerca del significado de los colores.

3. "Mi lápiz y el dibujo".

Estuvo orientada a enseñar y demostrarles a los alumnos algunas técnicas que se emplean para dibujar, y a la vez enlazar esta intervención con la anterior dándole vida a los dibujos aplicándoles color. Fue realizada el 8/04/2013.

4. "Soy creativo y aplicado".

Se basó en estimular y desarrollar la capacidad de concentración en el alumno al realizar diversas manualidades con distintos materiales, poniendo en práctica lo aprendido con anterioridad. Se realizó el 15/04/2013.

5. "Creo plantillas, creo figuras".

Fue realizada el 19/04/2013, estuvo centrada en la elaboración de plantillas a base de material plástico, para reproducir las figuras y/o imágenes plasmados en ésta; también se implementó el dibujo, la concentración, y los colores, al plasmar las imágenes de las plantillas que crearon.

6. "Creo instrumentos, bailo y me divierto".

Esta fue muy divertida y productiva, porque los estudiantes mostraron su creatividad y dedicación al elaborar los instrumentos musicales típicos del país, ade-

más de que la mayoría de ellos expresaron su interés por el baile y algunos ritmos musicales, poniéndolo en práctica. Realizada el 26/04/2013.

7. “Dramatizando historias”.

Básicamente consistió en demostrar las diferentes formas en las que se desarrolla el arte escénico o teatral en los contenidos de la clase, dándoles a conocer los elementos principales, para poner esto en práctica de forma creativa, usando elementos conocidos por ellos. Esta tuvo lugar el 01/05/2013.

8. “Feria artística”.

Esta fue la última intervención, realizada el 10/05/2013, y consistió básicamente en demostrar lo aprendido durante las intervenciones realizadas, a través de la puesta en práctica por parte de ellos.

Principales resultados.

Los cambios y transformaciones que se han demostrado entre las personas implicadas fueron las siguientes:

En los estudiantes: Se despertó el interés y la motivación por aprender Educación Artística; su importancia, y todas las cosas interesantes que podemos hacer con este conocimiento. También desarrollaron la capacidad del trabajo en equipo, y al mismo tiempo mostraron las destrezas que tenía cada uno acerca de las disciplinas artísticas. Logramos potenciar la concentración mediante trabajos manuales.

En la maestra: La anfitriona encargada del aula de Sexto grado comenzó a darle importancia a la Educación Artística, y nos daba su espacio e impartíamos los contenidos. Adquirió nuevas técnicas de enseñanza utilizando estrategias dinámicas en esta y en las demás áreas del grado. A partir de la realización de nuestro proyecto pudimos observar que en ella se despertó un alto grado de creatividad que no existía.

Equipo investigador: La realización de este proyecto despertó en nosotras la creatividad, el deseo de ser más dinámicas a la hora de realizar nuestro trabajo en el ámbito educativo.

Consideramos que la Educación Artística forma una parte fundamental en el desarrollo del currículo, porque de ésta depende mucho el desarrollo integral en los educandos. Afirmamos que este proceso fue de

vital importancia para nuestro rol como docentes, porque nos permitió reforzar nuestros conocimientos acerca de los diferentes acontecimientos que surgen en un aula. Este trabajo nos permitió relacionarnos y llegar a los alumnos logrando su cariño y confianza, respeto, y buen comportamiento, entre otros valores.

Conclusiones.

Partiendo de la culminación, o más bien, la realización del proyecto de investigación-acción, podemos afirmar que:

- Logramos, tanto con la maestra como con los alumnos, despertar el interés y la motivación de trabajar Educación Artística; logrando que la anfitriona sea más dinámica y creativa, lo que produjo un clima favorable para el aprendizaje de los educandos.
- Pudimos lograr el desarrollo de diferentes capacidades que ellos poseían sobre las disciplinas artísticas.
- Durante la evolución de nuestras intervenciones, los alumnos comenzaron a demostrar el interés de trabajar en equipo, lo cual ha proporcionado un ambiente más armónico y apto para sus aprendizajes.

Bibliografía.

- Gómez, A.(2003). *¿Por qué es importante desarrollar la creatividad en los niños y niñas?* Editora Mediabyte, S. A. República Dominicana.
- Lancaster, John (1997). *Las artes en la educación primaria*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Pérez, Iris. (2002). *Didáctica de la educación plástica, el taller de arte en la escuela*. Editora Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (2001). Tomo II: *Naturaleza de las áreas y ejes transversales. Fundamentos del currículo*. Plan Decenal de Educación. Serie Innova, Editora Taller.
- Secretaría de Estado de Educación (2009). *Diseño curricular del Nivel Básico*. Serie Innova 5. Santo Domingo, República Dominicana.
- Waisburd, Gilda. y Sefchovich, Galia. (1995). *Expresión plástica y creatividad. Guía para maestros*, (Segunda Edición). Editora Trillas. México, D.F.
- *Educación Artística, libro para el docente* (2010). Recuperado el 05 de diciembre del 2012, de: http://cuestionarios.dgme.sep.gob.mx/docentes_nov_10/educacionartistica.pdf

PANEL 4: DESARROLLO DE VALORES A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS EJES TRANSVERSALES EN 4TO GRADO.

Investigadora: Pamela de la Cruz.

Introducción.

El informe que presentamos a continuación recoge las informaciones relacionadas con el proyecto de investigación llevado a cabo en la “Escuela Básica República de Guatemala”, con el tema *Desarrollo de valores a través de la implementación de los Ejes Transversales en 4to grado*, con el fin de desarrollar valores y actitudes positivas en los alumnos de 4to curso del nivel Básico. Esto se pretende lograr mediante la integración de los ejes transversales en las distintas áreas del conocimiento, abordadas en el grado.

Teniendo en cuenta que la observación permite al investigador tener su versión, además de las versiones de otras personas, y de las contenidas en los documentos, ésta me permitió acercarme de una manera más intensa a la comunidad estudiantil en general, y a los problemas que me preocupaban, logrando conocer la realidad educativa en la cual estaban sumergidos los estudiantes, que eran el foco del proyecto de investigación-acción.

Dentro de las situaciones presentadas por los estudiantes, y que requieren de una intervención urgente para facilitar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje satisfactoriamente, están: irrespeto hacia el maestro y los compañeros, falta de compañerismo, poca concentración y desinterés en clase, no aceptar diferencias individuales, irresponsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas, y agresividad ante hechos irrelevantes.

Las situaciones descritas anteriormente eran evidentes, ya que los estudiantes con frecuencia faltan el respeto a sus compañeros, y en algunas ocasiones a sus maestros. Asimismo, la convivencia y apoyo entre ellos es muy escaso, mostrando una actitud de indiferencia ante los problemas y situaciones presentadas por sus compañeros. A esto se le suma el uso de sobrenombres humillantes según la situación física del otro (conocido hoy día como acoso o *bullying*).

Como el nivel de concentración es muy bajo, hay desinterés, y esto conduce a un comportamiento indisciplinado y a una actitud irresponsable ante las tareas

asignadas. Uno de los problemas encontrados que nos llamó mayor atención es la agresividad verbal o física, muy presente en esta aula.

La investigación del tema ha tenido varios motivos, y parto con esta idea de Morillo, quien expresa:

La nueva visión del mundo está repercutiendo favorablemente en el plano educativo, pues parece ser que no se tendrá una sociedad de cultura democrática, ni de justicia social, y en consecuencia de una ciudadanía satisfecha, con mejores niveles, si esta cultura no es defendida, asumida y procesada en la escuela, en el marco de los valores de dignificación y convivencia humana”(2009, p. 6).

De acuerdo con la opinión de Morillo he seleccionado este tema ya que considero que los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento, para realizarnos en crecimiento como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro.

De igual forma, cuando enseñamos valores aportamos al desarrollo de la persona para bien, contribuyendo a la construcción de una identidad social y al desarrollo de una conciencia crítica, favoreciendo la reflexión acerca de la realidad social y los conflictos socio-morales que se presentan, así como se potencian las dimensiones humanas de Ser, saber, hacer, estar y compartir con otros.

La metodología implementada en el desarrollo del proyecto fue la investigación-acción, tomando como referencia lo citado por Anibal de Latorre (2007), quien citando a Stephen Kemmis (1984) concibe la investigación-acción como una indagación práctica realizada por el profesorado, en colaboración, con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

El modelo utilizado fue el de Kemmis, considerando que éste es el más completo, amplio y realista de todos los modelos estudiados. Permite observar, planificar, ejecutar y reflexionar sobre las posibles soluciones para superar el problema seleccionado y para llevar a cabo la investigación. De igual forma, ve y enfoca la in-

investigación como una espiral que conecta e involucra de manera interdependiente a cada uno de los involucrados, y fases o ciclos de la investigación.

Además de este modelo, las diferentes prácticas o intervenciones que se desarrollaron estuvieron basadas en dos enfoques: el constructivista y el conductista.

Una vez elegida la metodología de investigación, se prosiguió a diseñar el plan de acción, el cual se desarrolló durante el período escolar Septiembre 2012 - Junio 2013, en las asignaturas de: Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Formación Integral, Humana y Religiosa, en 4to grado conformado por 30 alumnos, (17 varones y 13 hembras), con el fin de alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo general.

Desarrollar valores y actitudes positivas en los alumnos, mediante la integración de los ejes transversales en las distintas áreas del conocimiento abordadas en el grado.

Objetivos específicos.

- Realizar acciones que promuevan el desarrollo de la solidaridad entre los integrantes del grupo.
- Potenciar actividades que propicien la participación crítica de los estudiantes, ante las diversas expresiones culturales, para que promuevan su identidad y el respeto a la diversidad.
- Desarrollar acciones que favorezcan todas las potencialidades de las personas, sin distinción de sexo, en las actividades cotidianas, tanto escolares como familiares.

Las técnicas utilizadas para recoger las informaciones fueron:

- Evaluaciones.
- Grabaciones en vídeo.
- Fotografías.
- FODA.
- Análisis de documentos.
- Entrevistas.
- Encuestas.
- Diario.
- Observación.
- Notas de campo.

Instrumentos utilizados:

- Hoja de cotejos.
- Hoja de observación.
 - Notas.
 - Matriz.
 - Documentos escritos.
 - Registros anecdóticos.
 - Test estandarizado.
 - Guía de preguntas.
 - Cámara de fotos.
 - Grupo de discusión.
 - Cámara de videos.
 - Celulares.

Hipótesis de acción o acción estratégica.

¿Cómo contribuir a desarrollar valores en los alumnos?

Pues, mediante la implementación de mejorías de calidad, a través del abordaje de los ejes transversales.

OBJETIVOS	ACCIONES	RECURSOS	FECHA	LUGAR	HORA	RESPONSABLE	OBSERVACIÓN
Presentación del tema a los alumnos y maestros y su grado de conocimiento acerca del mismo.	-Prueba diagnóstica -Taller	Test, lápices de colores, data show, computadora, hoja en blanco	25-02-2013	Aula	11AM-12M	Pamela de la Cruz.	Deficiencia y aptitud de los niños con relación al tema.
Realizar acciones que promuevan el desarrollo de la solidaridad entre los integrantes del grupo.	-Merienda compartida	Refrescos, jugos, palillos, queso, hielo, jamón, frutas, cuchillos, galletas, platos, tenedores	11-03-2013	Aula	8AM-10AM	Pamela de la Cruz.	Los niños al finalizar el proceso comprendieron la importancia de ser solidarios con lo demás.
Establecer nuevas y mejores relaciones con el medio, que eviten su deterioro, y que contribuyan en su sociedad y con la naturaleza.	-Jornada de limpieza	Caja, témpera, paleógrafos, cartulinas, lápices de colores, pegamento, papel construcción, fundas plásticas	25-03-2013	Aula	10AM-12M		Los alumnos estaban muy motivados con las actividades desarrolladas permitiéndoles interiorizar el mensaje de la clase, y cuidar y preservar el medio ambiente.
Potenciar actitudes que incentiven la participación crítica de los estudiantes, en las diversas expresiones culturales que promuevan su identidad, y el respeto a la diversidad.	-Feria agropecuaria	Viveres, frutas, verduras, lámina, cartulinas, crayones, mapas, hojas de colores	25-03-2013	Aula			Observamos un día que los alumnos quisieron alborotar la clase en la realización de una actividad, pero actuamos inmediatamente y todo volvió a la normalidad.
Desarrollar actividades que promuevan la valoración y el fomento de la creatividad, despertando en cada alumno los talentos que posee.	-Socio drama	Mapas, papelógrafo, cartulinas, papel de construcción, crayones, cinta pegante, cámara, vestimentas	22-03-2013	Aula	10:30AM-12:00M	Pamela de la Cruz	Observamos que en las aulas hay niños con capacidades creadoras, los cuales solo necesitan un poquito de motivación para desarrollarse.
Elaborar planes para propiciar en los niños y niñas una actitud de defensa contra las agresiones del medio ambiente.	-Diviértete con tu cuerpo	Papelógrafo, crayones, computadora, proyector, brochures, libros de textos, papel crepé, carteles	01-04-2013	Aula	9AM-11AM		Notamos que los alumnos tenían un buen grado de competitividad.
Realizar actividades grupales donde se ponga de manifiesto la tolerancia, autonomía, respeto y colaboración.	-Juegos dirigidos	Computadora, papelógrafo, cartulinas, bocinas, bates, hojas de colores, pelotas	15-04-2013	Aula	8AM-10AM		Observamos que con estrategias lúdicas los alumnos se mantuvieron más atentos en la clase.
Incentivar a los alumnos/as a utilizar correctamente las tecnologías y reconocer los beneficios que éstas le proporcionan a sus vidas.	-Simulacros	Computadora, teléfonos, tablet, iPhone, bocinas, data show, botiquines, vejigas, tijeras, sacos, cajas, botellas	12-04-2013	Aula	8AM-10AM	Pamela de la Cruz	Observamos que los alumnos tuvieron la capacidad de seguir poniendo en práctica eficazmente lo que se les explicó teóricamente.
Desarrollar acciones que favorezcan todas las potencialidades de las personas, sin distinción de sexo, en las actividades cotidianas, tanto escolares como familiares.	-Videos -Foros		19-04-2013	Aula	8AM-10AM	Equipo investigador	Observamos que los alumnos se habían sensibilizado más, actuaban más responsablemente, se integraban más con sus compañeros, creaban más y se comprometieron a vivir en valores.

Para que todas estas acciones se desarrollaran satisfactoriamente, estudié algunos autores destacados, o conclusiones de congresos, etc., como:

- Ley General de Educación 66-97, p. 2.
- Morillo, 2009, p. 6.
- Llanes, 2001.
- Eyre y Eyre, 1999.
- Buxarrais, 1997, p. 83.
- González, 2009.
- Plan Estratégico de educación 2008-2018.
- Ortega y Mínguez, 2001, p.16.
- Palos, 2000, p. 41.

Resultados.

El proyecto de investigación que se desarrolló en el 4to grado, en el año escolar 2012-2013, fue excelente y de mucha ayuda para la maestra anfitriona, los alumnos y el equipo investigador.

A la maestra anfitriona le permitió mejorar el desarrollo de sus alumnos, implementar nuevas estrategias, valorar más a sus estudiantes y no aislarlos por su forma de aprender, y sobre todo, integrar de una forma más directa los diferentes valores en el desarrollo de los contenidos curriculares.

De igual forma puedo decir que los alumnos aprendieron a conocerse a sí mismos y a aceptar a los demás, posibilitando que los niveles de convivencia en el aula fueran más armoniosos. Además, desarrollaron valores que beneficiaron las relaciones interpersonales entre compañeros y maestra, a ser más tolerantes, responsables, honestos, y a trabajar buscando el bien de todos sus compañeros.

El impacto en los alumnos fue notorio y casi inmediato, ya que las conductas negativas detectadas en el diagnóstico inicial fueron superadas en su mayoría, demostrando que cada conocimiento que se le impartió fue aportado a sus vidas, y puesto en práctica. Esto les permitió conocerse mejor, aumentar sus niveles de integración, responsabilidad, participación y desarrollar la empatía.

Este proceso lo considero de gran importancia, ya que me permitió reforzar mis conocimientos sobre los contenidos del plan de estudio; así mismo me permitió

aprender nuevas técnicas de investigación, de involucrarme con experiencias y problemas de los alumnos, para buscar soluciones que aporten en el desarrollo de una educación de calidad.

Las experiencias en este proceso de investigación son múltiples, y puedo decir que son el motor que hace del maestro un verdadero profesional, capaz de contribuir al desarrollo personal y grupal de sus alumnos. Cada una de las intervenciones vividas me garantizaron una fuente muy rica de conocimientos, permitiéndome impactar positivamente en la vida de cada uno de los alumnos que fueron el centro del proyecto, transformándolos en personas más responsables, amorosas, estudiosas, honestos, autónomos, transparentes, y capaces de interesarse y preocuparse por su propio proceso de aprendizaje.

Conclusiones.

Considerando que el proceso de investigación-acción ayuda al maestro a identificar problemas y a buscar la solución, concluyo que este proyecto ha logrado en gran parte el objetivo propuesto, cultivando en cada niño el interés por los estudios, fomentando en cada uno el deseo de vivir responsablemente, cumpliendo con sus obligaciones y respetando la diversidad humana.

Por lo tanto, por medio del desarrollo de valores y la utilización de los ejes transversales, el maestro tiene el poder de reconstruir su práctica educativa satisfactoriamente, transformando el proceso en más productivo, motivador y formador.

Así mismo, se demostró que con buenas estrategias y actividades dinámicas podemos hacer que los niños exploten toda su imaginación y creatividad, posibilitando el desarrollo de sus talentos. A esto se le agrega que cuando motivamos a los alumnos, y los integramos en su propio proceso de aprendizaje, los resultados al final son más productivos y significativos.

La integración de los conceptos y procedimientos prepara a los alumnos para resolver problemas, y enfrentar situaciones en sus vidas; y, cuando también integramos valores y actitudes educamos para el resto de la vida, formando sujetos íntegros, competentes, con convicciones y sentimientos humanos.

Finalizo diciendo que los ejes transversales en la planificación escolar deben implicar un compromiso de los docentes, y de toda la comunidad educativa, para convertir la enseñanza y el aprendizaje en un proceso más

global, sistemático y profundamente humanizado. Es decir, un proceso que favorezca una nueva persona, cada vez más libre, consciente, sensitiva, crítica, creadora, innovadora, aportando a la educación que se persigue en este siglo XXI: el de una formación integral de la personalidad.

Además, utilizando los ejes transversales podemos mejorar las relaciones de los niños con su medio ambiente, promover la participación crítica, propiciar en los niños/as una actitud de defensa contra las agresiones del medio ambiente, incentivar el buen uso de las tecnologías, y desarrollar actividades grupales, poniendo en práctica el respeto a los demás sin distinción de sexo.

Bibliografía

- Álvarez, A (2001). *¿Qué son los valores?* Recuperado el 2 de marzo del 2013, de: www.fundaciontelevisa.org/valores/que-son-los-valores
- Álvarez, N. (2005). *Valores y temas transversales en el currículo*. (3ra ed.) Madrid: Grao.
- Arguera, M. G. (2009). *Ejes transversales en el currículo de la formación inicial del docente*. Editorama S. A., República Dominicana.
- Blanquet, J. (2009). *Los valores en la escuela*. Recuperado el 25 de marzo del 2013, de: <http://valores-daviot2.blogspot.com>
- Carrión Carranza, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Curwin, R. (1989). *Cómo fomentar los valores individuales*. (3ra ed.) CEAC. Barcelona.
- Fuentes Justicia, E. (2005). *Educando en valores: valores en movimiento*. Recuperado el 7 de febrero del 2013, de: www.eduinnov.es/monografias09/Educando_valores.pdf
- Gijón Cáceres, M. (2004). *Encuentro cara a cara: valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Editora GRAO. Barcelona.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*, Grao, Barcelona.
- Paniego, J. A., (2002). *¿Cómo podemos educar en valores?, Métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas positivas solidarias*. (4ta ed.). CCS. Madrid.
- Pascual, M. (1995). *Clasificación de los valores y desarrollo humano: estrategias para la escuela*. Editorial Narcea. Madrid.
- Pepén Florimon, J. F. (2007). *Los valores*. Recuperado el 5 de abril, de: <http://opac.pucmm.edu.do:7001/virtuales/html/dominicanos2/pepen/es-critosvalores.htm>
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (1994). *Fundamento del Currículo*. Tomo I. Editora de Colores, S.A. República Dominicana (2009). *La práctica de los valores en el aula*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Costa Rica.
- Toro, B., y Tallone, A. (2011). *Educación, valores y ciudadanía*. Magíster. Bogotá.
- Trillo, F. (2003). *La educación en actitudes y valores, dilemas para su enseñanza y evaluación*. Editorial Homo Sapiens. Santa Fe.

3^{ER} PRE CON
GRE
SO



ISFODOSU



ideice

oct

2013

INVESTIGACIÓN
PARA EL CAMBIO:
HACIA UNA
NUEVA
ESCUELA

RECINTOS "LUIS NAPOLEÓN NÚÑEZ MOLINA" Y
"EMILIO PRUD' HOMME".



PANEL 1: GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD Y BUENAS PRÁCTICAS.

La enseñanza constructivista e interdisciplinar curricular en Arquitectura; asignaturas “Historia del Arte y Arquitectura I” y Liderazgo del Arquitecto.

Doctora Zamira Asilis, Universidad Católica Nordestana (UCNE).

Introducción.

Entre las universidades en República Dominicana, se encuentra la Universidad Católica Nordestana (UCNE), ubicada en San Francisco de Macorís, región noreste del país. La UCNE cuenta con cuatro Facultades y trece Escuelas, entre éstas, la de Arquitectura. En su plan de estudios se encuentran las dos asignaturas objeto de esta Ponencia, la cual consta de dos partes:

Primera parte.

Investigación-acción sobre el aprovechamiento académico de los estudiantes de la asignatura “Historia del Arte y Arquitectura I”.

Propósitos.

- Elevar el interés y el rendimiento de los estudiantes en las referidas asignaturas.
- Adoptar un método innovador para el aprendizaje de la Historia del Arte y la Arquitectura.
- Establecer los prerrequisitos necesarios en el Plan de Estudios de Arquitectura.

Identificación del tema y del problema.

El propósito de este proyecto de investigación-acción fue implementar un plan de acción que permitiera mejorar los aspectos que inciden en no aprobar la asignatura Historia del Arte y Arquitectura I.

Para esto se realizó una investigación en detalle de las principales variables que afectan. Una vez identificados los elementos, se procedió a diseñar un plan de intervención tendente a lograr la reducción del índice de reprobación.

Los síntomas del problema que se verificaron fueron:

- El alto índice de reprobados, en el cuatrimestre 2002-2004, equivalía al 38.2%.
- Los estudiantes que obtuvieron la calificación C equivalen al 29.4%, que significó un muy bajo rendimiento (que ascendió al 67.6%).
- La comparación del porcentaje anterior de reprobados, con las calificaciones óptimas de A fue igual al 8.8% de los estudiantes, y con B el 23.5%, un total de 31.3%, confirmando que el índice de reprobados fue mayor.

Antecedentes del problema.

- Se verificaron en la investigación los antecedentes, con los siguientes métodos:
- Se hicieron sondeos entre Directores de Escuelas universitarias y profesores de las mismas Escuelas en todo el país.
- Se hizo una investigación bibliográfica (en físico y digital) en relación al tema, tanto nacional como mundialmente.
- Se hizo un análisis de la relación de las calificaciones en los períodos de marzo 2002 a febrero 2006.
- También, un análisis del pensum de la carrera para revisión curricular, verificaciones de prerrequisitos, y las competencias de los estudiantes respecto a conocimientos previos.
- Otro análisis sobre el número de estudiantes que se retiraron en esta asignatura entre los períodos febrero 2003 y febrero del 2006.

Causas del problema:

Falta de interés.

- Los estudiantes consideraron que la Historia tiene poca importancia, y en una escala del uno al cinco ellos puntuaron dos a la asignatura.
- Deficiencia en la redacción (viene arrastrándose desde el Bachillerato).
- No les gusta leer, ni hacer resúmenes.

- Del Internet bajan la información, pero no se ocupan de su lectura y del análisis de ésta.
- Tienen miedo a las asignaturas teóricas.
- Falta de conocimientos previos.
- El método tradicional de enseñanza-aprendizaje no es el adecuado.
- Es altísimo el nivel de retiro de los estudiantes en esta asignatura; en la mayoría de las universidades llega hasta un 40%.

Objetivos.

- 1) Incrementar el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura "Historia del Arte y Arquitectura I".
- 2) Aplicar estrategias metodológicas innovadoras, para elevar el interés en el aprendizaje de la asignatura.
- 3) Formular una propuesta para establecer los prerrequisitos necesarios en el pensum de Arquitectura, y así disminuir el bajo nivel de rendimiento académico.

Para lograrlo, se hicieron las siguientes **preguntas**:

- ∞ ¿Cuál es el nivel de motivación de los estudiantes para aprender la asignatura?
- ∞ ¿Cuáles son los factores que inciden para que los estudiantes no muestren interés?
- ∞ ¿Cuáles son los conocimientos previos que tienen sobre esta asignatura?
- ∞ ¿Influye el lugar de procedencia del estudiante, o su origen socio-económico, para aprender la asignatura?
- ∞ ¿Cómo influye el método utilizado por el profesor en el rendimiento académico? ¿Y en motivarlos a dejarla?

Metodología.

Esta investigación es descriptiva. En ésta se determinaron los índices de puntos alcanzados en la asignatura de "Historia del Arte y Arquitectura I", el número de reprobados, y de retirados.

Se tomó como base la información archivada de los mismos estudiantes sobre el período 1-2008.

Con los datos obtenidos se analizó la incidencia de estos índices en el rendimiento académico. Las variables objetos de estudio fueron:

- (a) la gestión docente,
- (b) la tipología de los discentes, y,
- (c) la estructura curricular.

Los objetivos de la investigación fueron:

1. Incrementar en un 25% el nivel de aprobación de los estudiantes que participaron.
2. Aplicar estrategias metodológicas innovadoras en la enseñanza- aprendizaje.
3. Establecer los prerrequisitos necesarios en el currículo de Arquitectura, para disminuir en un 25% el bajo nivel de rendimiento académico exhibido por los discentes.

Durante la realización del estudio se desarrollaron las siguientes fases:

Fase 1. Definición de la situación.

En esta fase se definió la situación de los estudiantes respecto a esta asignatura, seleccionados en la muestra. Se ejecutaron acciones que coadyuvaban a mejorar y cambiar las deficiencias encontradas, y a reforzar ciertos aspectos, para que resultaran más adecuados en el desempeño académico.

Fase 2. Académica curricular.

En esta fase se llevaron a cabo las transformaciones académico-curriculares requeridas, para que el rendimiento en esta asignatura fuera óptimo. Se analizó cómo incidía negativamente la ausencia de algunos prerrequisitos, tomando como base el pensum de la carrera.

Fase 3. Gestión docente.

Se realizó un exhaustivo análisis de la gestión del docente, y cómo éste influía en el rendimiento académico de los estudiantes.

Se utilizaron los reportes de calificaciones de los estudiantes, y las estadísticas de calificaciones en períodos señalados. Asimismo, los retiros realizados por los estudiantes, y los exámenes y prácticas de la asignatura.

Fase 4. Diseño de un sistema de seguimiento.

Esta fase se implementó de manera permanente en la UCNE. El objetivo de la misma fue contrarrestar el bajo rendimiento académico de los estudiantes de Arquitectura, no solo en la asignatura de "Historia del Arte y Arquitectura I".

Presentación de los resultados y análisis de la información.

Durante el período de intervención se pudo verificar que los factores que incidían en el bajo rendimiento académico en los discente serán los siguientes:

- Los conocimientos previos eran deficientes. Luego de los cursos impartidos a los estudiantes, éstos lograron comprender mejor la asignatura intervenida.
- La asignatura empezaba en el Tercer semestre, eran estudiantes con poca madurez, por lo eran necesarios ciertos prerrequisitos.
- La inter-disciplina no era tomada en consideración por los docentes.
- El programa de la asignatura "Historia del Arte y la Arquitectura I" era muy extenso, abarcaba desde la Pre-historia hasta el Período Gótico. En la intervención se redujo el contenido desde la Pre-historia hasta la Edad Antigua.

Se elaboró un programa de asignaciones donde figuraban los conocimientos elaborados, la ejecución de actividades artísticas, talleres y exposiciones orales. Con esto, permitieron expresar gráficamente ideas fundamentales, logrando que:

- Los docentes de la Escuela de Arquitectura, después de tomar los cursos sobre elaboración de programas, estrategias didácticas y evaluación educativa, conocieron nuevos paradigmas educativos, y las teorías cognitivas actuales.
- La nueva estructura del programa de la asignatura, con la incorporación de las nuevas tendencias educativas, arrojó una marcada diferencia entre los resultados anteriores y los logrados luego de la intervención.

- Los cursos impartidos sobre "Redacción creativa" y "Nociones de estética" les permitieron reconocer la importancia de poder expresar sus ideas y descubrir la belleza.
- Valoraron el proceso de redacción como un medio muy eficaz para expresar su pensamiento; perfilaron el gusto estético, y la percepción e interpretación crítica de las imágenes.

Principales resultados de la evaluación a los profesores.

- El profesor obtuvo 98 puntos en la evaluación.
- De los 20 docentes, 18 obtuvieron calificación de A (90%), 2 la calificación de B (10%).

Análisis del trabajo efectuado.

Este plan fue diseñado para responder a las interrogantes de la investigación:

La primera interrogante versaba sobre el **nivel de motivación** de los estudiantes para el aprendizaje de la asignatura "Historia del Arte y la Arquitectura I". Al recuperar conocimientos, se observó que un 90% consideraba que la clase era muy interesante, mientras que un 10% la evaluó como interesante. Al final el 100% mostró una motivación que superó la apreciación inicial.

La segunda inquirió sobre los factores por los cuales los estudiantes no mostraban **interés en su aprendizaje**. Los resultados señalaron que dicho interés dependía, en gran parte, de las estrategias que se utilicen al impartir las clases.

La tercera indagó sobre cuáles eran los **conocimientos previos** que tenían los estudiantes sobre la asignatura. En referencia a conocimientos artísticos y arquitectónicos; y los resultados obtenidos no superaron ni el 50%. Otro de los prerrequisitos era el conocimiento sobre ubicación de tipologías arquitectónicas, y conocimiento de la localización de países en los continentes, cuyos conocimientos no dominaban.

La cuarta hurgaba sobre cómo influía el **lugar de procedencia** del estudiante y su origen socio-económico en el aprendizaje de la asignatura. Los resultados fueron: 60% eran oriundos de San Francisco de Macorís, y el otro 40% de otras ciudades.

El 70% había estudiado en colegios privados, y el 30% en escuelas públicas o en politécnicos.

La quinta, se refirió a **condición laboral**, un 25% trabajaba y un 75% no lo hacía, y esto repercutía en el rendimiento, pues se requiere inversión económica significativa para comprar materiales.

La sexta, respecto a los **viajes al exterior**, el estudio mostró que un 50% de los estudiantes de la asignatura no había viajado. Esto también repercutía en el rendimiento, al tener menos conocimientos.

La séptima, se refería a cómo influía el método utilizado por el profesor en el **rendimiento académico**, y la motivación de los estudiantes.

La investigación arrojó que la aplicación de una **nueva metodología** a los 20 estudiantes de la asignatura mejoró el aprovechamiento. 18 obtuvieron A, y 2 lograron B, porque, además, fueron protagonistas en todas las actividades. Esto incrementó motivación e interés.

Recomendaciones:

- Esta investigación-acción puede servir de modelo para que las instituciones de Educación Superior, especialmente el Ministerio de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), la tome como fuente de inspiración, no solo para las escuelas y Facultades de arquitectura, sino para las demás Facultades de las universidades; razones:
 - Despertar el interés de otros investigadores.
 - Puede ser empleada por otras universidades que presenten el mismo problema que se plantea en este estudio.
 - Es primordial que los estudiantes se sientan motivados por ese mundo desconocido del espacio arquitectónico. Y Paredes (2000) se preguntaba: *¿Cómo producir interés para enseñar a aprender?* (p. 35).
 - La respuesta que ofrecía es: debe utilizarse el recurso lúdico.

El constructivismo ofrece esa prerrogativa de vislumbrar la clase de "Historia del Arte y la Arquitectura I", como un espacio para la creación, la valoración, el disfrute y otras manifestaciones que operan bajo el marco de lo lúdico.

Bibliografía.

- *Pérdida del interés*: Gallardo (2000), Paredes (2000).
- *El currículo*: Villarini (1997).
- *Conocimientos previos*: Díaz (1990), Medina y Rodríguez (2001).
- *Enseñanza de la arquitectura*: Araneda (2000).
- *Aprendizajes significativos*: Díaz (1990), Jiménez (2000).
- *Motivación y estructura pedagógica*: Marchant (2000).
- *Estrategias de aprendizaje*: Brochbank y McGill (2002), Marchant (2000), Medina y Rodríguez (2001).
- *Análisis de los prerrequisitos*: Medina y Rodríguez (2001).
- *Las inteligencias múltiples según Gardner*: Lapalma (2001), Libedinsky (2004).
- *La creatividad*. Gardner (1995), Bar (2004).
- *El constructivismo*. Carretero (1997), Rodríguez (1997), Román (2006).
- *Competencias profesionales del profesor universitario*: Manso y Román (2003).
- *Coordinación entre las diversas disciplinas*: Rodríguez (1997). Juan Pablo II (2003).

Segunda parte.

Se refiere al ejemplo inter-disciplinario del currículo en una práctica docente. Innovar el método de enseñanza para el aprendizaje de “Historia del Arte y Arquitectura I”, impartida en el cuarto semestre, y, aplicada a la asignatura “Liderazgo en Arquitectura”, impartida en el último semestre de la carrera.

En ambas asignaturas se aplicaron principios constructivistas:

- saber ver,
- saber interpretar, y,
- saber hacer.

Y, los **contenidos**:

- cognitivos,
- de procedimiento, y,
- de actitud: (saber qué; saber cómo y saber Ser).

Se implementaron estrategias metodológicas y herramientas didácticas comunes, tales como: (a) Recuperación y socialización de experiencias y conocimientos previos; (b) descubrimiento e indagación; (c) planeación y ejecución de actividades artísticas; (d) desarrollo de la creatividad.

Metodología propuesta para la asignatura “Historia del Arte y la Arquitectura I”:

Dada la diversidad de contenidos implicados en el aprendizaje, la asignatura requiere usar estrategias variadas y con criterio que permitan que los estudiantes y docentes aprovechen todos los conocimientos implicados en estos procesos.

En el transcurso de la primera sesión se distribuyeron las asignaciones, y se integraron los equipos de trabajo en función del número total de alumnos. Después, el profesor elaboró el calendario detallado de trabajo.

Las sesiones de clases fueron de tres horas de duración. Durante el transcurso, se aplicaron estrategias de:

- Recuperación de experiencias y conocimientos previos, a través de historias de vida, con la elaboración de *brochures*, o despletables.

- Búsqueda de información en diversas fuentes: bibliográficas, hemerográficas, gráficas de la *web*, videográficas, personales, u otras.
- Luego, estrategias de descubrimientos e indagaciones: redactar glosarios de términos de la asignatura, planificar proyectos y *collages*.
- Estrategias de creación y redacción: elaboración de revistas originales, carpetas o álbumes.
- Estrategias de conocimientos: estudios de casos, elaboración de mapas conceptuales.
- Presentación temática. Los alumnos, por equipos, prepararon presentaciones de los temas previamente asignados.
- Elaboración de maquetas.

Recursos para el aprendizaje.

- Humanos: docentes, estudiantes, bibliotecarios, especialistas en el área.
- Materiales: papel, pintura, cartón, lápices, madera, entre otros.
- Tecnológicos: televisión, data show, CD, radios, computadoras, películas, videos.
- Socio-culturales: lugares de interés acerca del tema, museos, etc.

Evaluación.

Criterios: la capacidad para ubicarse en los espacios histórico-geográficos, la creatividad y la habilidad para la búsqueda y síntesis de información, valoración estética y poder asumir la asignatura como una vivencia.

Características: integral, continua, sistemática, participativa, flexible.

Bibliografía

- Araneda, C. (2000). *Taller en la enseñanza de la arquitectura en Chile*. SEE, Santiago de Chile.
- Arrieta, B. & Meza, R. (2000). *Algunas estrategias para el mejoramiento de la lectura y de la redacción en estudiantes universitarios de recién ingreso*. Revista Investigación y Postgrado, 15(1), 14-16.
- Bar, N. (2004). *Las emociones son más poderosas que la razón*. Recuperado el 11 de Junio del 2006 de www.turemanso.com.ar/fuego/educación/goleman.html
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Editorial Morata. Madrid, España.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Luis Vives Editorial. México, D:F.
- Díaz, F. (1990). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Uno constructivista. McGraw-Hill. México, D:F.
- Gallardo, V. A. (2000). *La comunicación en la instrucción docente*. Universidad Bio-Bio. Concepción, Chile.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Recuperado el día 28 de Enero del 2005, de www.galeon.com/hispavista.com/aprenderaprender/intmultiples/intmultiples.htm
- Jiménez, R. (2000). *Reflexiones sobre la enseñanza de la arquitectura*. Universidad Santiago de Chile. Santiago, Chile.
- Juan Pablo II (noviembre, 2003). *El reto de la enseñanza de la comprensión lectora*. La Ventana, 2(4). Recuperado el 11 de Junio del 2006 de www.revista.magisterio.com
- Lapalma, R. (2001). *¿Qué es eso que llamamos inteligencia?* Recuperado el 28 de Enero del 2005 [www.galeon.com.aprenderaaprender/intmultiples/lapalma.htm](http://www.galeon.com/hispavista.com/aprenderaaprender/intmultiples/lapalma.htm)
- Libedinsky, J. (2004). *Qué es ser inteligente a fines del siglo*. Recuperado el 11 de junio, 2006. <http://www.turemanso.com.ar/fuego/educación/inteligente.html>
- Marchant, H. (2001). *Fundamentos para un taller transversal*. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Medina, N. & Rodríguez, M. (2000). *Programa de desarrollo de competencias académicas*. Universidad Veracruzana. Veracruz, México.
- Méndez, C. (2000). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. Bogotá, Colombia.
- Núñez, P. (2006). *Comprensión lectora*. Documento presentado en el Taller de Comprensión Lectora. Octaedro. Santo Domingo, República Dominicana.
- Silvestre, R. (noviembre, 2004). *La enseñanza de la historia del arte en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Entrevista realizada en Santo Domingo, República Dominicana.
- Soto, A. (2004). *La enseñanza de la historia de la arquitectura*. Entrevista realizada Santo Domingo, República Dominicana.
- Villarini, A. R. (1997). *Currículo Orientado al Desarrollo Humano Integral*. Biblioteca del Pensamiento Crítico. Río Piedras, Puerto Rico.

¿Cómo aprenden los estudiantes el idioma inglés aplicando la dramatización como estrategia de aprendizaje?

Asignatura “Lenguas extranjeras I”.
Recinto “Luis Napoleón Núñez Molina”.

Investigadoras: Máxima Rodríguez, M.A., y Magdalena López, M.A.

Introducción.

Para todo docente es importante comprender cómo asumen los estudiantes las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su parecer sobre estas estrategias; cuáles sentimientos y emociones generan; qué implicaciones tienen en el aprendizaje; cómo aprenden con éstas; qué aprendizajes logran; cuáles aportes les proporciona.

Estos aspectos mencionados el docente puede analizarlos con la aplicación de un método de investigación que le permita obtener la información cualitativa necesaria.

El estudio buscó comprender cómo aprenden el idioma inglés los estudiantes de la Sección 02, de la asignatura “Lenguas Extranjeras I”, del programa de Licenciatura en Educación Básica, aplicando la dramatización como estrategia. Este programa de formación docente se desarrolla en el recinto “Luis Napoleón Núñez Molina”, del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), el cual tiene como principal función la formación y capacitación de los docentes que laboran en el Sistema Educativo Dominicano, en los niveles Inicial y Básico.

La metodología asumida en el estudio fue la micro-etnografía educativa, por la facilidad que ofrece al docente de obtener información cualitativa que le permita comprender mejor el entorno en el cual se desempeña. Además, brinda al docente la oportunidad de investigar su propia práctica de manera participativa, combinando su rol de docente con el de investigador.

Las técnicas aplicadas para la recogida de datos fueron la observación participante, la entrevista a profundidad, y los registros de observaciones de la asignatura.

Objetivo general.

Describir, interpretar y comprender cómo aprenden el idioma inglés los estudiantes, aplicando la dramatización como estrategia.

Objetivos específicos.

- Comprender la opinión de los estudiantes respecto a implementar dramatización como estrategia de aprendizaje.
- Analizar los aportes que ofrece a los estudiantes la dramatización como estrategia de aprendizaje del idioma Inglés.
- Analizar las implicaciones para los estudiantes del uso de la dramatización, como estrategia de aprendizaje.
- Comprender los sentimientos, las emociones, las incomodidades, alegrías, y temores de los estudiantes, al aplicar la estrategia de dramatización en la enseñanza de este idioma.
- Identificar técnicas y estrategias preferidas por los estudiantes, para aprender el idioma.
- Describir los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, aplicando la estrategia de la dramatización.

Principales referentes teóricos.

Antes de nada sería conveniente comprender el significado de la palabra “dramatización”, para poder analizar su efecto en el aprendizaje del idioma inglés. Para Barroso García (1999) *la dramatización consiste en la representación de una acción, llevada a cabo por unos personajes, en un espacio determinado.* Y dice Navarro (2007) *la práctica dramática favorece a su vez la comunicación interpersonal e inter-grupal.*

De acuerdo a Pérez (s.f.) La dramatización respondería a la forma de aprender haciendo, en un enfoque paído-céntrico, centrado en el alumnado, auténtico protagonista del proceso educativo.

Para este autor el principal aporte de la dramatización en el aprendizaje, ...se realiza a través de la función expresiva o comunicativa. En ésta, los participantes estimulan y desarrollan –verbal y

no verbalmente— su capacidad comunicativa. La justificación del uso de actividades dramáticas en la clase de Lengua (materna, secundaria o extranjera) reside en que son actividades que refuerzan la palabra en su contexto.

La dramatización es una forma divertida de resumir el contenido del vocabulario, y ayuda a asimilar lo que han aprendido. (Ruiz, 2009).

Como expresa Contreras (s.f.): El profesor de idiomas debe conocer los factores que favorecen la motivación en sus *alumnos*, y más específicamente en el aprendizaje de la lengua inglesa como segundo idioma.

Metodología empleada.

En el caso específico que estudiamos, se usaron eventos que ocurrían en la vida de los estudiantes. Esta razón nos llevó a seleccionar el micro-etnografía educativa como enfoque metodológico, para realizar el presente estudio.

De acuerdo a Taft (1988); citado por Ruiz Carrión (2011): *la investigación etnográfica, esencialmente, consiste en una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo.*

La investigación etnográfica, además de contribuir a eliminar la distancia entre investigador y maestro, o entre la teoría y la práctica, *puede aportar la metodología y el contexto teórico necesario para poder generar conocimientos, y mejorar la práctica docente, de la cual nadie más que él tiene la experiencia directa.* (Velazco Orozco, 2003).

La muestra seleccionada para el desarrollo de este estudio fue el “**muestreo comprensivo**”, por considerar de suma importancia el parecer de cada uno de los participantes en la investigación. Utilizar este tipo de muestreo contribuyó a obtener informaciones más precisas y certeras del grupo en general, sobre el foco estudiado.

La **observación participante** fue realizada por la maestra de la asignatura durante el desarrollo de la clase, la que orientaba sobre la dramatización, la preparación y posterior presentación del drama.

Cada uno fue llamado a participar de una **entrevista** a profundidad; ésta fue realizada por la maestra que conforma el equipo de investigación con la maestra de

Lenguas Extranjeras I. La técnica utilizada en la entrevista fue la del punteo, en la cual se trató de recoger los siguientes puntos:

- horario de estudio;
- lugar preferido para estudiar;
- cómo estudia;
- técnicas utilizadas;
- implicaciones de la dramatización;
- opinión sobre la dramatización;
- aportes de la dramatización a su formación general, y al aprendizaje del inglés en particular;
- sentimientos experimentados al participar en el drama, aunque en principio no se considerara de esta manera.

Al finalizar las entrevistas se decidió aplicar también una entrevista a la docente de la asignatura. Esta parte resultó de mucho interés pues las informaciones obtenidas en esta entrevista sirvieron para contrastar y complementar las informaciones ofrecidas por los estudiantes.

Principales resultados y su discusión.

El registro de la información se realizó con el apoyo del programa de hojas de cálculo *Microsoft Excel* y el procesador de texto *Microsoft Word*. Ya teniendo los datos registrados, se inició el análisis e interpretación de la información. Al obtenerla, se procuró dar respuestas a las siguientes cuestiones, antes planteadas en el estudio:

¿Cuál fue la opinión de los estudiantes respecto a implementar la estrategia de la dramatización en el aprendizaje del idioma inglés?

- Los estudiantes –en general– opinaron que *“es una técnica muy importante, y que constituye una de las mejores formas de aprender este idioma de manera dinámica y divertida.”*
- También manifestaron que este método permite identificar errores, ya que aprendemos por medio de la práctica. *En los dramas uno vive situaciones cotidianas, esto nos permite articular el tema con el lugar, porque nos apropiamos de los términos del contexto.*

- De igual modo, es *“valiosa porque el estudiante se apodera de lo que va aprendiendo y le va dando más valor. Nos da muchas facilidades, no solo aprendemos a hablarlo, sino que aprendemos a componer en inglés.”*
- Y, por último, destacaron que *la dramatización ayuda a perder el miedo escénico, lo cual es muy importante, ya que como futuros docentes nos ayudará a expresarnos ante un público.*

¿Qué aportó a los estudiantes la dramatización como estrategia de aprendizaje?

Los estudiantes destacaron que:

- *Nos ayuda con la expresión, nos familiarizamos con las palabras en inglés, se pierde el miedo escénico, ya que hay mucha interacción.*
- *Entran en confianza con el grupo a través de la interacción que esta técnica promueve.*
- *Más motivación para aprender inglés.*
- *Aumenta y fortalece el vocabulario en inglés.*
- *Se adquiere más fluidez al hablar en público, esto me favorece porque voy a ser maestro.*
- *Favorece la producción en inglés.*
- *Nos ayuda a corregir las palabras que no sabemos.*
- *Promueve el trabajo en equipo.*
- *Proporciona más desenvolvimiento en la lengua, porque muchas veces hablando en nuestro idioma nos sentimos muy confiados. Para aprender otra lengua es bueno socializarla.*
- *Permite poner en función la creatividad.*
- *Tiene mucha importancia, porque con ésta concretizamos el conocimiento; la teoría la llevamos a la práctica y hacemos una relación que resulta más significativa.*
- *Promueve el desarrollo de valores.*
- *Nos hace sentir como personas admiradas, porque al momento de presentar los dramas todos los ojos están en nosotros.*
- *Nos ayuda a mejorar el léxico, tanto en inglés como en español.*

¿Cuáles implicaciones tuvo para los estudiantes el uso de la dramatización como estrategia de aprendizaje?

Los estudiantes mencionaron varias, entre éstas:

- *Se necesitaron reuniones fuera de clase.*
- *Requiere mucho tiempo.*
- *Mucho ensayo.*
- *Corretear buscando utensilios.*
- *Toma más tiempo, más dedicación, por eso le das más importancia.*
- *Nos afecta porque tenemos mucho trabajo ahora, y preparamos el trabajo un día antes, lo que no es bueno porque podemos equivocarnos.*
- *Implica comunicación con mi grupo de trabajo, y esto permite ponernos de acuerdo en muchas cosas.*
- *Es necesario que investiguemos sobre la lengua, porque cuando se hace un drama necesitamos saber sobre lo que se va a actuar.*
- *Se hace algo difícil elaborar un guión y luego traducirlo palabra por palabra.*
- *Implica mucha responsabilidad.*

¿Cuáles sentimientos provoca en los estudiantes el uso de la dramatización como estrategia, en el aprendizaje del idioma inglés?

Algunos de los sentimientos que expresaron sentir son los siguientes:

- *¡Pánico!*
- *Al principio, miedo, porque me daba vergüenza.*
- *Muy contenta, porque pensé que sería la oportunidad para que las clases fueran más divertidas.*
- *Miedo, pero curiosidad a la vez. Miedo porque teníamos que pararnos y dramatizar una acción, y curiosidad porque no sabíamos de qué manera lo íbamos a hacer.*
- *Un poco como timidez.*
- *Me emocioné mucho, porque me encanta.*
- *Me pareció bien divertido, porque es una forma muy dinámica, ya que al no ser nuestra lengua nos familiarizábamos más fácil.*
- *Emocionada, muy bien.*

- Yo pensaba, ¿cómo lo voy a hacer?, así que buscamos que fuera chistoso, pero que dejara una enseñanza.
- Bien, porque tengo mucho miedo escénico y los dramas ayudan a vencerlo, eso me ayuda en mis prácticas.
- La primera impresión fue pensar en cómo lo íbamos a hacer; luego, le cogimos interés.
- Con muchos nervios, y temor que los demás me vieran, porque nunca me había tocado dramatizar en inglés y tenía muchas dudas.
- ¡Wao!, es nuevo, porque en realidad no había tenido la oportunidad de participar en un drama, y menos en inglés, sentí algo emocionante.
- Me sentí bien porque era una nueva experiencia dramatizar en inglés.
- A veces nerviosa, pero emotiva.
- Muy contenta porque puedo adaptarme más, adquirir nuevos conocimientos, nuevos términos útiles para la vida.
- Estresada, porque preparar un drama lleva mucho tiempo y hay personas que no entienden bien este nuevo idioma.

¿Cuáles otras técnicas se utilizan en el aprendizaje del idioma inglés?

Entre las técnicas que los estudiantes utilizaban, para aprender inglés, mencionaron:

- Uso el libro en casa.
- Relleno las Unidades.
- Hablo con mi hija y con mi sobrina quienes saben un poco más que yo.
- Veo películas en inglés; con algunos programas puedo practicar mucho.
- Mediante la lectura y la escritura; luego socializando.
- Hacer muchos ejercicios de los libros.
- Me guío de lo que dice mi maestra; trato de investigar más, por ejemplo con el verbo to be ver cuáles oraciones puedo realizar; miro el libro de inglés; uso el diccionario.
- Leer en voz alta, escuchar canciones y oír comentarios en inglés.

- Estudio las palabras y luego busco su pronunciación y su significado en español; primero las escribo y luego las pronuncio.
- Mediante canciones que son dinámicas.
- Mayormente con la dramatización que practicamos en clase; se han hecho proyectos, pero por un día.
- Leer mucho, aunque no sepa qué significa en español.
- Hablar con las compañeras, para practicar las pronunciaciones.
- Elaborar un cuento en inglés nos resultó bastante interesante para el aprendizaje de inglés.
- La socialización, compartir saberes. Cada uno dice lo que sabe y nos ayudamos.
- Cuando escucho una palabra busco el significado en internet, o en un diccionario.
- Mediante conversaciones entre dos; esa actividad me gusta mucho.

¿Cuál técnica prefieres para aprender inglés?

De todas las técnicas que se indican, el resultado es que prefieren la dramatización, y argumentan lo siguiente:

- Me gustan los dramas, aunque antes no; dan desenvolvimiento, es una forma para aprender a hablar con los demás y el grupo tiene que hablar con todos.
- La dramatización me gusta porque se ríe, se aprende y uno se divierte.
- La dramatización, porque el individuo puede evadir el miedo y aprender de una manera dinámica.
- La dramatización, porque ayuda a tener una interacción cercana con el público.
- La dramatización es buena, y deja un aprendizaje significativo, porque uno se apropia hasta de las oraciones.
- La dramatización es la más significativa de todas las técnicas. Es una de las más favorables porque permite al alumno apoderarse de los conocimientos y ponerlos en práctica.
- La dramatización, porque me ayuda a perder el miedo escénico, me ayuda a comprender las palabras desconocidas y a interactuar con

los demás compañeros, y ayuda a llevarlo a la práctica para ayudar a los que no tienen conocimientos.

- La dramatización, porque se puede aprender más fácil que con métodos tradicionales.
- La dramatización es mejor, adquiero más conocimientos.
- La dramatización, porque es mejor, uno se suelta, puede expresarse.

¿Qué han aprendido aplicando la dramatización?

En cuanto a los aprendizajes que obtuvieron utilizando esta técnica, destacaron:

- Eliminamos el miedo escénico.
- Nos soltamos más en el idioma inglés.
- Aprendemos mejor la gramática y cómo pronunciar las palabras. Todos los contenidos de la asignatura: pronunciación y escritura, los he perfeccionado, los verbos y los adjetivos, los materiales que se utilizan en un salón de clases, describir personas, la conversación en un restaurante, cómo interactuar con el mesero, muchas oraciones se quedan y las va agregando al diario vivir y las va practicando.
- He aprendido mucho, porque esta es una técnica que ayuda mucho en el léxico.
- Aprendí en todos los contenidos; por ejemplo, los pronombres posesivos, la familia, la forma corta del verbo to be, la presentación personal, que es fundamental, cómo presentar a otros: there is, there are, con los términos que vamos adaptando desarrollamos la creatividad.
- Aprendí palabras que no sabía.
- A hablar mejor, tanto en inglés como en español.
- Aprendemos mucho a trabajar en grupo, a escuchar a otros.
- He aprendido palabras que no conocía; el verbo to be, sinónimos, vocabularios, aprendí más a hablar inglés.

La maestra de esta asignatura expresó.

Hay mayor interés en los estudiantes, me dicen sentirse muy satisfechos; ellos han perdido el miedo, conocen nuevos vocabularios; me han dicho que hasta les quita el cansancio.

Pero observa “un poco de temor porque algunos me han dicho: Profe, ¿usted cree que nos va a dar tiempo para aprender? O, yo no sé hablar inglés, esto para mí es extraño.”

Cada vez que explico un tema relacionado con la gramática, mientras finalizamos, les indico un drama relacionado con ese tema, les digo cómo van a preparar el libreto, y cómo deben distribuirlo. Ellos lo hacen de manera natural, y el que más sabe le da seguimiento al que menos sabe.

La maestra coincide con los estudiantes en cuanto a que la dramatización contribuye a vencer el miedo escénico. Asimismo, coincide en la emoción que les produce esta forma de aprendizaje del inglés. *Noto una emoción bien fuerte cuando están a punto de escenificar, y me dicen: profe, realmente ya casi lo logramos, lo vamos a hacer mejor. Es una emoción tan grande que para describirla habría que estar frente a ellos, porque les llena de satisfacción, e incluso les ayuda a olvidarse de algunos problemas que tienen, según me comentan.*

La maestra destaca, además, que con esta técnica se promueven valores como:

- El trabajo en equipo: los trabajos ya sea en pareja o en grupo. *Ellos dicen que antes “se conocían”, pero que ahora se sienten como en familia en el grupo. Para mí este es un valor muy importante.*

De igual modo, expresa que esta estrategia requiere que los estudiantes dediquen suficiente tiempo para la elaboración de un guión, para los ensayos, y la organización general de la actividad, y que ella les brinda completo seguimiento. Observa cómo los estudiantes van incorporando nuevas palabras a su vocabulario (coincide con lo que expresan los estudiantes).

Conclusiones.

A partir de las informaciones proporcionadas por las diferentes fuentes, se puede inferir que la dramatización es una estrategia muy aceptada por los estudiantes, para aprender el idioma inglés. Aunque su implementación genera algunos sentimientos y sensaciones que en principio podrían considerarse negativos como: miedo, pánico, vergüenza, nervios, stress, al cabo del tiempo los mismos estudiantes manifiestan las ventajas y los aportes obtenidos.

Esos estudiantes emplearon diversas técnicas para aprender: uso del libro; hablar con algún familiar; ejercicios de los libros; escuchar canciones y comentarios en inglés; leer en voz alta; escribir en inglés, sociabilizar, y usar el diccionario; sin embargo, manifiestan preferir la estrategia de la dramatización.

Las principales causas por las cuales los estudiantes dicen preferir esta estrategia son los aprendizajes que obtienen, tales como: la adquisición de vocabulario; interacción entre los compañeros; superación del miedo escénico; mejor dominio de la gramática inglesa; mayor fluidez al hablar esta lengua; mejor pronunciación; aprender a trabajar en grupos o en equipos, y, otras.

Bibliografía.

- Barroso, C. & Fontecha, M (1.999) *La importancia de las dramatizaciones en el aula, una propuesta concreta de trabajo en clase*. Consultado el día 27 de octubre del 2011 de la fuente: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0023.pdf
 - Navarro, M. (2007). *Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional*. Consultado el día 31 de octubre 20011 de la fuente: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>
 - Pérez, M. (s.f.) *La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales*. Consultada el día 26 de octubre del año 2011 de la fuente: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0023.pdf
 - Reglamentos ISSU-RLNNM (versión corregida). Agosto 2005.
 - Ruiz, M. (2009). *Uso de técnicas humanísticas-afectivas en la enseñanza de idiomas: La dramatización parte II*. Extraído el día 28 de octubre 2011 de la fuente: www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20CARMEN_RUIZ_2.pdf
 - Ruíz, R. (2011). *Métodos de investigación educativa I: Documento de apoyo del curso. Maestría en formación de formadores de docentes de educación básica o primaria*.
 - Velasco Orozco, J. (2003). *La investigación etnográfica y el maestro. Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de información científica*. Extraído de la fuente: www.redalyc.org/pdf/311/31100706.pdf
2. Entrevista a la docente de la asignatura “Lenguas Extranjeras I”.
- Partel I. www.youtube.com/watch?v=nBmsS8sPvHM
 - Parte II. www.youtube.com/watch?v=EXn-JrFLojM
 - Videos de presentaciones de dramas en la clase. http://youtu.be/FCLFu_sdeGc
 - www.youtube.com/watch?v=tdQmcDHJoB4
3. Registro de los datos obtenidos en las entrevistas a los estudiantes y a la docente.
- <https://docs.google.com/spreadsheets/ccc?key=0AibUeDbVtysddG93VHRMUmJHeS0xcDV3YmROMGpoM3c>

Anexos.

1. Entrevista a los estudiantes. Archivo con sonido y fragmentos de algunas entrevistas

- www.youtube.com/watch?v=m_7-oxHTlpc
- <http://youtu.be/4IMHu7gdURg>
- www.youtube.com/watch?v=IQ5C8Xe1Yqk
- www.youtube.com/watch?v=S8QjcngrwuDw
- www.youtube.com/watch?v=AzDr8YEGDlo

PANEL 3: APLICACIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

Investigadora: Yahaira de Jesús Fernández Segura.

Resumen.

En el presente artículo se muestra lo que ha sido la aplicación de la **gamificación en el contexto educativo**. La información fue recopilada en base a la revisión bibliográfica de fuentes primarias y secundarias, y se divide en estas fases:

Fase a. Describir la gamificación, explicando sus características y objetivos.

Fase b. Elementos de juegos como parte fundamental de la misma.

Fase c. Estudios de cómo se está aplicando la gamificación en educación, definiéndolos según el uso o no de la tecnología.

- Las plataformas *e-learning* son las más utilizadas para implementar la gamificación.
- El nivel educativo donde más se ha utilizado es en el universitario; le sigue el primario, y faltan estudios que utilizarán la gamificación en el nivel secundario.

Palabras claves:

Gamificación, juegos, componentes de juegos, *e-learning*, educación.

Introducción.

La gamificación es el uso de elementos diseñados de juegos en contextos de no juegos (Dixon, Khaled et al. 2011).

Dichos contextos pueden ser tan diversos como: la mercadotecnia, las finanzas, el manejo de recursos humanos, la salud, educación, entre otros.

Este trabajo de investigación se enfoca en estudiar la gamificación desde el contexto educativo, abarcando todos sus niveles.

La gamificación en la educación es un movimiento que está ganando terreno en la investigación educativa. (Holman, Aguilar et al. 2013), sobre todo en el nivel universitario.

En las universidades, la falta de compromiso y motivación ha estado presente en un alto porcentaje de alumnos, destacándose con frecuencia en las asignaturas cursadas a través de plataformas *e-learning*, y la adición de elementos de juego a tecnologías existentes como los blogs. Finalmente, en la mayoría de los casos se han obtenido los resultados esperados.

Muchas veces estas plataformas son una copia digital de una clase tradicional, donde hay pocos elementos motivadores.

La metodología utilizada para esta investigación es la de revisión bibliográfica. El método usado para recopilar la bibliografía ha sido mediante la búsqueda en las bases de datos: *IEEE Xplore*, *ACM Digital Library*, *Web of Science*, *Academic Search Premiere*; también, buscando las palabras claves: *Gamification*, *Education* y utilizando el conector lógico "and", o *Mechanics Games* y *Games*, seleccionando aquellos artículos o publicaciones que mostraban una relación entre la educación y la gamificación aplicada a ésta.

El objetivo principal de este trabajo es contribuir al estudio de la gamificación aplicada a la educación, haciendo un análisis de cómo se ha estado usando ésta en algunos contextos educativos, describiendo con qué objetivos se ha utilizado, cuál metodología se ha empleado, y a qué conclusiones se ha llegado por su uso.

Origen.

La terminología Gamificación o Gamification en inglés, originaria de la industria de los medios digitales (Dixon, Khaled et al. 2011), se puede considerar reciente, aunque en el año 1982 se registra el primer estudio que utiliza la misma, ya que en éste se analiza por qué los juegos de computadoras son tan cautivantes y si dichos juegos pueden ser usados en otras *interfaces*, haciéndolas más interesantes para los usuarios (Malone, 1982).

En el año 2002 es utilizada por primera vez la palabra *gamification* por el programador británico Nick Pelling, para referirse a la aplicación del diseño de una interfaz acelerada, para hacer las transacciones electrónicas más rápidas y agradables (Perryer, Scott-Ladd et al. 2012). Luego en el año 2003 lanza su *website Conundra* donde ofrece estos servicios. Después, en el año 2007 surge *Bunchball 1*, que a diferencia del sistema de Pelling se dedica a ofrecer la implementación de mecánicas de juego a través de sitios web, redes sociales y aplicaciones móviles. Así, observamos que las primeras aplicaciones de la gamificación tuvieron sus orígenes en los negocios.

En el año 2011 se celebra la primera cumbre sobre gamificación en San Francisco (USA) organizada por el empresario Gabe Zichermann (MacMillan, 2011), siendo el año en que el término gamificación comienza a tener mayor popularidad, publicándose libros, artículos de investigación y periódicos, y creciendo cada vez más el interés en diversos sectores por este tema.

Fase a.

Definición

Existen varias definiciones de gamificación. Entre éstas la más aceptada en el mundo académico es la propuesta por Deterding, Sicart et al (2011): *La gamificación es el uso de elementos de diseño de juegos en contextos de no juegos*. De acuerdo a esto, nuestro contexto sería la educación, y los elementos de diseño de juego los que explicaremos más adelante en la Sección 3.

Dice Kapp(2012) que los objetivos generales de la gamificación son: *comprometer a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas*.

Se puede deducir que los objetivos de la gamificación van a depender de lo que se quiera lograr con su aplicación. Por ejemplo, en recursos humanos, es motivar a los empleados a enfocarse y resolver con más facilidad los problemas (Cheng, Shami et al. 2011); en el área de la salud sería lograr que las personas de la tercera edad realicen terapia física (Gerling, Masuch 2011).

Clasificación de la Gamificación.

Dependiendo del fin que se busque con la aplicación de la gamificación, ésta se puede clasificar en tres categorías: externa, interna y cambio de comportamiento (Sridharan, Hrishikesh et al. 2012).

Externa: se utiliza para conseguir cosas tangibles; por ejemplo, en las ventas y marketing (Huotari, Hamari 2011, Hugos 2012). Una de las aplicaciones más populares es la de *Foursquare 2* donde las personas pueden acumular puntos y recibir recompensas por su uso (Sridharan, Hrishikesh et al. 2012).

Interna: se llama interna porque se produce dentro de una organización. Entre los objetivos de este tipo de gamificación está mejorar la productividad y promover los esfuerzos de colaboración como *Crowd sourcing* (Deterding, Dixon et al. 2011). La plataforma *Language Quality Game*, de Microsoft, es un ejemplo de este tipo de gamificación, donde los empleados de esta empresa (ubicados en tres lugares del mundo), a través de capturas de pantalla en su idioma nativo, buscan errores en las aplicaciones, haciéndolo de forma gratuita, y recibiendo notificaciones positivas o negativas dependiendo del resultado (Smith, 2013).

Cambio de comportamiento: este tipo de gamificación se utiliza para modificar los patrones de comportamiento de los implicados (Anderson, (Bushman 2001). Un ejemplo de esto es utilizar los elementos de juego para fomentar las interacciones sociales positivas entre los trabajadores (Choe, Jang et al. 2011).

Fase b.

Elementos de juegos.

Un juego es un sistema en el que los jugadores participan en un conflicto artificial, definido por reglas, que se traducen en resultados cuantificables (Salen, Zimmerman 2004).

Para el diseño de un juego, ya sea virtual o no, hay que tener en consideración cuáles elementos tendrá para que se logren los objetivos para el cual fue creado: ya sea entretener o educar.

Para explicar los elementos básicos del diseño de un juego vamos a tomar como referencia lo propuesto por (Hunicke, LeBlanc et al. 2004): *MDA Framework*, el cual divide el diseño de un juego en tres aspectos: las mecánicas, las dinámicas y la estética.

Las mecánicas. *Las mecánicas de juego son los métodos invocados por los agentes para interactuar con el mundo del juego.* (Sicart, 2008).

También podrían definirse como las diferentes acciones, comportamientos y mecanismos del control que se le concede al jugador. dentro de un contexto de juego (Hunicke, LeBlanc et al. 2004).

Entre las mecánicas de juego se pueden citar: los puntos, niveles, retos, bienes virtuales, tablas de clasificación y regalos. (Bunchball, 2010).

Otros elementos que forman parte del diseño de un juego son: el *Feedback*, las reglas y los avatares.

Las dinámicas: se refieren a las conductas del jugador durante el juego, que son resultados de la aplicación de las mecánicas (Aleven, Myers et al. 2010).

Su función es conducir al jugador a un comportamiento predictivo. (Hägglund, 2012).

Según Bunchball 2010, entre las dinámicas de juego están: *las recompensas, el estatus, los logros, la autoexpresión, la competencia y el altruismo.*

Para que las dinámicas del juego sean efectivas, al igual que las mecánicas, se deben tener en consideración para su diseño los diferentes tipos de jugadores. Según Bartle, (1996) se pueden clasificar en: *achievers*, exploradores, socializadores y *killers*.

Achievers: su principal objetivo es acumular puntos, pasar de nivel y ganar a toda costa.

Exploradores: en este tipo de jugadores su motivación primordial es averiguar cómo funcionan las cosas; su diversión viene del descubrimiento.

Socializadores: se interesan más en la gente y lo que éstas tienen que decir. La satisfacción la obtienen de las empáticas relaciones que tengan con los demás jugadores.

Killers: son los jugadores cuyo principal motor es la de conseguir alegría al matar, o destruir a sus oponentes.

La estética del juego.

Esta parte se encarga de los elementos visuales y la belleza del juego, los cuales tienen como propósito provocar emociones placenteras en el jugador a través de los sentidos: el cómo se ve, se escucha y se siente el juego. (Bunchball, 2010).

Podemos concluir este apartado afirmando que el éxito del diseño de un juego, por lo tanto también de la gamificación, va a depender de la interrelación y selección de las mecánicas, dinámicas y la estética adecuada, para lograr los objetivos propuestos.

Fase c.

Estudios del uso de la gamificación en educación.

En el área de educación hemos encontrado poca bibliografía sobre gamificación y relacionada con la misma, en comparación con otras áreas como el mercadeo. No obstante, nos hemos basado en algunos artículos publicados para intentar describir cómo se ha implementado la gamificación en educación clasificándola en dos vertientes:

- 1) Gamificación aplicada a la educación sin uso de tecnologías.
- 2) Gamificación aplicada en la educación usando tecnologías.

1. Gamificación aplicada a la educación sin uso de tecnologías.

Según Lee, Hammer (2011), la escuela ya tiene elementos de juego en su sistema; por ejemplo, los puntos que se acumulan en una asignatura para aprobarla serían los retos a lograr y cuando se pasa de un grado a otro éstos serían "los niveles".

Aún así, estos elementos no son suficientes para que algunos estudiantes estudien y además pasen de grado. Entonces, ¿cómo se podrían incluir elementos de juego sin usar la tecnología, que motiven más a los estudiantes?

El profesor Lee Sheldon, de *Indiana University* (USA) pudo dar la respuesta a esta cuestión, pues diseñó la clase de "Introducción de diseño de juegos" como si fuera un juego de multi-jugadores. Dividió la clase en 12 niveles:

Para alcanzar cada nivel los alumnos deben ir acumulando puntos a través de las actividades propuestas. (Laster 2010, Sheldon 2010). Según Sheldon los resultados de este proyecto han sido positivos, ya que los estudiantes que utilizaron este método demostraron estar más motivados académicamente.

Continuando con la experiencia del profesor Sheldon, y basándome en el libro que éste publicó *The Multi-player Classroom*, en el *Rochester Institute of Technology* se impartió un curso de "Diseño de Juegos" para multi-jugadores, dándole a cada estudiante un rol, y también utilizando la acumulación de puntos para alcanzar los niveles establecidos (Bierre 2012). Según los resultados de este proyecto, la mayor motivación para los estudiantes fue porque a ellos se les asignó un rol relacionado con un trabajo en el ámbito de la carrera, aunque también a más de la mitad de la clase no le gustaba el formato del curso.

Otro proyecto donde se ha aplicado la gamificación sin tecnologías específicas, es el caso de *Quest to Learn* (Q2L)5, un proyecto implementado en las escuelas públicas primarias de New York desde el año 2009, cuyo objetivo principal es utilizar los elementos de diseño de juego como herramienta para crear experiencias de aprendizaje efectivas, en asignaturas tradicionales como las lenguas y matemáticas (Cohen 2011). Lo más interesante de *Quest to learn* es que hay tres diseñadores de juego trabajando con 11 profesores (Guzdial et al. 2011), quienes diseñan las actividades curriculares de una forma innovadora y diferente.

Hasta ahora hay pocos proyectos publicados sobre el uso de la gamificación sin usar la tecnología, en el área académica.

2. Gamificación en educación utilizando tecnología.

Al hablar de tecnología nos referimos a cualquier elemento tecnológico utilizado para aplicar la gamificación en la educación, como pueden ser: ordenadores, móviles, plataformas virtuales, internet, entre otros.

Con el auge de Internet, la forma de enseñar y aprender ha ido cambiando, y de forma paralela las innovaciones. La ubicuidad permite que se pueda aprender a cualquier hora y lugar, basta que haya conexión a Internet.

Las características de los avances tecnológicos han sido aprovechadas a través de plataformas *e-learning*, por lo que para abarcar este tema lo haremos partiendo de dos vertientes: la primera es la gamificación utilizando plataformas *e-learning* personalizadas, donde mostraremos varios proyectos de instituciones educativas que han diseñado éstas agregando componentes de gamificación; y, por otra parte, presentaremos plataformas *online* gamificadas.

2.a Gamificación utilizando plataformas *e-learning*, personalizadas.

Una forma de aplicar la gamificación en educación es integrando elementos de juego en el diseño de plataformas *e-learning*.

Al respecto, se han estado haciendo proyectos de investigación basados en la gamificación como método, para incrementar la motivación de los estudiantes y aumentar el rendimiento académico, utilizándolo como complemento en asignaturas impartidas con *e-learning*.

Con relación a lo anterior, en el Departamento de Ciencias de *Columbia University* (USA) se ha diseñado una plataforma gamificada llamada HALO (*Highly Addictive Socially Optimized software engineering*), para motivar a los estudiantes de ingeniería a realizar sus prácticas de programación. (Sheth, Bell et al. 2012). Las mecánicas de juego utilizadas en esta plataforma, esencialmente, son la **acumulación de puntos** y el diseño de niveles. Se probó con dos grupos de estudiantes de programación inicial, dando como resultado que los que usaron HALO mostraron una mejoría significativa en el rendimiento académico del curso.

La Universidad de Alcalá (España), implementó la gamificación agregando un *plugin* a la plataforma *Blackboard*, adicionando elementos sociales, cognitivos y emocionales. El resultado fue que los estudiantes que participaron con este método adquirieron mejores calificaciones en los ejercicios prácticos, que aquellos que no participaron, pero también esos mismos estudiantes tuvieron menor rendimiento en las tareas escritas, y menor participación en el aula (Domínguez, Sáenz de Navarrete et al. 2013).

Otro proyecto relacionado es un sistema de gestión de aprendizaje llamado *Grade Craft* de *Michigan University* (USA). Fue creado con la finalidad de **aumentar la participación de los estudiantes** y de proveerles experiencias de aprendizajes individualizados. También, para ofrecer a los instructores de los cursos datos sobre el proceso de los estudiantes, como por ejemplo qué tipos de tareas los estudiantes optan por completar. (Holman, Aguilar et al. 2013).

Los elementos de juego utilizados en esta plataforma fueron los puntos, los niveles y las medallas, para **recompensar los retos** alcanzados. A diferencia de otras plataformas educativas gamificadas ésta no cuenta

con una tabla de clasificación (*Leader board*), ya que los educadores involucrados en el proyecto consideran que esto puede ser “desmotivador”.

En este estudio más bien se describe la plataforma, puesto que no tiene resultados sobre si ha funcionado o no en la práctica. (Holman, Aguilar et al. 2013).

Los proyectos mencionados anteriormente tienen en común que se han diseñado en plataformas *e-learning* específicas para implementar la gamificación en educación.

Otros investigadores han utilizado la gamificación con herramientas tecnológicas ya creadas. Se puede citar el caso de las clases impartidas por el profesor Steve Jhonson de la Escuela de Negocios de *Temple University*, en *Philadelphia* (USA), el cual utiliza la plataforma de *blog WordPress* programando un *plug-in* con los logros a obtener por los alumnos, y utilizando medallas y puntos según las entradas y retos del *blog*. Según el profesor Jhonson este diseño ha dado como resultado que sus alumnos estén más motivados (*Gamifying The Classroom*, 2012).

Cabe destacar que los proyectos anteriores tienen en común un objetivo, que es **aprender** un contenido **de forma más comprometedor**. Pero también existen otros proyectos relacionados con la educación que tienen en consideración otros objetivos; como es el caso del proyecto *Just Press Play (JPP)*, del *Rockefeller Institute* (Rochester, USA). Este proyecto tiene como objetivo principal ayudar a los estudiantes a **desarrollar las habilidades** que necesiten para triunfar en la vida. El proyecto piloto fue considerado como un éxito por los investigadores, puesto que aumentaron las interacciones de información entre los estudiantes y los profesores. También se fomentó la tutoría entre iguales, aunque tuvieron problemas técnicos para implementar la aplicación (Decker, Lawley 2013).

Otro objetivo interesante encontrado en la búsqueda de aplicación de la gamificación fue el de **cambiar el comportamiento de los alumnos** con respecto a una situación, como fue en Australia donde se realizó el proyecto en una aplicación móvil utilizando la gamificación, para ayudar a los nuevos estudiantes a familiarizarse con la universidad. Los resultados generales de este proyecto sugieren que los elementos de juego aplicados alentaron a algunos estudiantes a explorar más el campus (Fitz-Walter, Tjondronegoro et al. 2012).

Las plataformas *e-learning* gamificadas, que han sido citadas, tienen en común que han sido aplicadas en un contexto universitario determinado.

En otro orden, he encontrado proyectos de investigación que son propuestas de implementación de la gamificación a la educación, como Lee, Doh (2012) con el estudio sobre la relación entre los logros educativos y el compromiso emocional, utilizando una interfaz *gameful* para los sistemas de video conferencia. En este diseño se toman en cuenta las mecánicas de juego (reglas, *feedback*, participación voluntaria y objetos). El resultado que esperan –al aplicar este diseño a las video-conferencias– es mejorar el compromiso emocional en el aprendizaje, aumentando así el rendimiento escolar.

Y otra plataforma, también aplicada en niños, es la clase de *MisterPai's* implementada en la escuela primaria de *White Bear Lake*, *Minnesota* (USA), donde él no utiliza una sola plataforma para gamificar su clase, sino que utiliza un conjunto de herramientas tecnológicas, como el *Nintendo*, con la finalidad de amenizar el aprendizaje (Chou, 2013).

Conclusiones.

Después de haber revisado cómo se ha aplicado la gamificación en diferentes áreas de la educación, podemos deducir que el objetivo principal para utilizarla es **motivar el aprendizaje y provocar un cambio de comportamiento** en los alumnos.

El nivel educativo dónde más se implementa es en el universitario. Ahí los proyectos han sido de tipo ensayo-error, utilizando plataformas *e-learning*, siendo exitosa la implementación de la gamificación en la mayoría de los casos, predominando las fallas técnicas como principal limitación de éstos.

En cuanto al uso de la gamificación en el nivel secundario no encontramos ninguna aplicación directa, siendo –como es su origen– adolescentes digitales, muy motivados a jugar videojuegos. Por lo que considero que la implementación de la gamificación en este nivel sería muy provechosa.

Para finalizar, puedo resumir que todavía falta mucho por investigar en el campo de la gamificación aplicada a la educación, ya que como se observa en este trabajo se puede utilizar para múltiples objetivos.

Bibliografía.

- *Gamifying The Classroom*. 2012. BizEd, 11(6), pp. 52-53.
- ADAMS, E., 2010. *Fundamentals of game design*. New Riders Pub.
- ALEVEN, V., MYERS, E., EASTERDAY, Mand OGAN, A., 2010. *Toward a framework for the analysis and design of educational games*. Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL), 2010, Third IEEE International Conference, pp. 69-76.
- ANDERSON, C.A. and BUSHMAN, B.J., 2001. *Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature*. Psychological science, 12(5), pp. 353-359.
- ANTIN, J and CHURCHILL, E.F., 2011. *Badges in social media: A social psychological perspective*.
- APARICIO, A.F., VELA, F.L.G., SÁNCHEZ, J.L.G. and MONTES, J.L.I., 2012. *Analysis and application of gamification*. 13th International Conference on "Interacción Persona-Ordenador", 2012, ACM, pp. 17.
- BARTLE, R., 1996. *Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUD's*. Journal of MUD research, 1(1), pp. 19. 9
- BIERRE, K, 2012. *Implementing a game design course as a multiplayer game*. Games Innovation Conference (IGIC), 2012, IEEE International, pp. 1-4.
- BOBERG, MPIIPPO, P. and OLLILA, E., 2008. *Designing avatars*. Proceedings of the 3rd International Conference on Digital Interactive Media, in Entertainment and Arts 2008, ACM, pp. 232-239.
- BUNCHBALL, I., 2010-last update, *Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior*. Available: www.bunchball.com/sites/default/files/downloads/gamification101.pdf (abril, 30, 2013).
- CHENG, L., SHAMI, S., CASEY, D., MULLER, M., DIMICCO, J. and PATTERSON, J., 2011. *Finding moments of play at work*. CHI 2011 Workshop (2-5). Vancouver, Canada, 2011.
- CHOE, P., JANG, H. and SONG, J., 2011. *Roleplaying gamification to encourage social interactions at parties*. 2011, pp. 26.
- CHOU, Y., 2013-last update. *Top 10 Education Gamification Examples that will Change our Future*. www.yukaichou.com/gamification-examples/top-10-education-gamification-examples (abril/3, 2013).
- COHEN, A.M., 2011. *The Gamification of Education*. Futurist, 45(5), pp. 16-17.
- DECKER, A. and LAWLEY, E.L., 2013. *Life's a game and the game of life: how making a game out of it can change student behavior*. Proceeding of the 44th ACM technical Symposium on Computer science education 2013, ACM, pp. 233-238.
- DETERDING, S, DIXON, D., KHALED, R. and NACKE, L., 2011. *From game design elements to gamefulness: defining gamification*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments 2011, ACM, pp. 9-15.
- DETERDING, S., SICART, M., NACKE, L., O'HARA, K. and DIXON, D., 2011. *Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. Part II*. Proceedings of the 2011 Annual Conference extended abstracts on Human factors in computing systems 2011, ACM, pp. 2425-2428.
- DIXON, D, KHALED, R. and NACKE, L., 2011. *Gamification: Toward a Definition*.
- DOMÍNGUEZ, A., SAENZ DE NAVARRETE, J., DE MARCOS, L., FERNÁNDEZ SANZ, L., PAGÉS, C. and MARTÍNEZ HERRÁIZ, J.J., 2013. *Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes*. Computers and education, 63, pp. 380.
- FITZ-WALTER, Z., TJONDRONEGORO, D. and WYETH, P., 2012. *A gamified mobile application for engaging new students at university orientation*. Proceedings of the 24th Australian Computer-Human Interaction Conference 2012, ACM, pp. 138-141.
- GERLING, K.M. and MASUCH, M., 2011. *Exploring the potential of gamification among frail elderly persons*. Proceedings of the CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts 2011.
- HÄGGLUND, P. 2012. *Taking gamification to the next level*.
- HECKER, C., 2010. *Achievements Considered Harmful*. GDC 2010, 10.

- HOLMAN, C., AGUILAR, S. and FISHMAN, B., 2013. *GradeCraft: what can we learn from a game-inspired learning management system?* Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge 2013, ACM, pp. 260-264.
- HUGOS, M., 2012. *Enterprise Games: Using Game Mechanics to Build a Better Business*. O'Reilly Media, Inc.
- HUNICKE, R., LEBLANC, M. and ZUBEK, R., 2004. *MDA: A formal approach to game design and game research*. Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI 2004, pp. 04-04.
- HUOTARI, K. and HAMARI, J., 2011. *Gamification from the perspective of service marketing*, ProceedingsCHI 2011 Workshop Gamification 2011.
- JEGERS, K., 2009. *Elaborating eight elements of fun: Supporting design of pervasive player enjoyment*. Computers in Entertainment (CIE), 7(2), pp. 25.
- KAPP, K.M., 2012. *The Gamification of Learning of Instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
- LASTER, J. 2010-last update, at Indiana University. *A Class on Game Design Has Students Playing to Win*. <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/at-indiana-u-a-class-on-game-design-has-students-playing-to-win/21981> (mayo/08, 2013).
- LEE, H. and DOH, Y.Y., 2012. *A Study on the Relationship between Educational Achievement and Emotional Engagement in a Gameful Interface for Video Lecture Systems, Ubiquitous Virtual Reality (ISUVR)*. 2012 International Symposium on 2012, IEEE, pp. 34-37.
- LEE, J.J. and HAMMER, J., 2011. *Gamification in education: What, how, why bother?* Academic Exchange Quarterly, 15(2), pp. 146.
- LINEHAN, C., LAWSON, S., DOUGHTY, M. and KIRMAN, B., 2009. *Developing a serious game to evaluate and train group decision making skills*. Proceedings of the 13th International MindTrek Conference: Everyday Life in the Ubiquitous Era 2009, ACM, pp. 106-113.
- MACMILLAN, D., 2011-last update, *Gamification: A growing business to invigorate stale websites*. www.businessweek.com/magazine/content/11_05/b4213035403146.htm (abril/18, 2013).
- MALONE, T.W., 1982. *Heuristics for designing enjoyable user interfaces: Lessons from computer games*. Proceedings of the 1982 Conference on Human factors in Computing Systems 1982, ACM, pp. 63-68.
- O'DONOVAN, S., 2012. *Gamification of the games course*.
- PERRYER, C. SCOTT-LADD, B. and LEIGHTON, C., 2012. *Gamification: Implications for workplace intrinsic motivation in the 21 St. Century*. AFBE JOURNAL, pp. 371.
- REED, D., GUZDIAL, M. and ROBERTSON, J., 2011. *Simple design; research vs. teaching; and quest to learn*. Commun.ACM, 54(6), pp. 8-9.
- SALEN, K. and ZIMMERMAN, E., 2004. *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT press.
- SHELDON, L., 2010-last update. *Gaming the classroom*. <http://gamingtheclassroom.wordpress.com/syllabus> (mayo/2013).
- SHETH, S.K., BELL, J.S. and KAISER, G.E., 2012. *Increasing Student Engagement in Software Engineering with Gamification*.
- SICART, M., 2008. *Defining game mechanics*. Game Studies, 8(2).
- SMITH, GCHA, M. and WHITEHEAD, J., 2008. *A framework for analysis of 2D platformer levels*. Proceedings of the 2008 ACM SIGGRAPH Symposium on Video games 2008, ACM, pp. 75-80.
- SMITH, R., 2013-last update. *The Future of Work is Play*. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2013/03/Smith.pdf> (abril/07, 2013).
- SRIDHARAN, M., HRISHIKESH, A. and RAJ, L.S., 2012. *An academic analysis of Gamification*.
- SWEETSER, P. and WYETH, P., 2005. *GameFlow: a model for evaluating player enjoyment in games*. Computers in Entertainment (CIE), 3(3), pp. 3-3.
- VON AHN, L. and DABBISH, L., 2008. *Designing games with a purpose*. Communications of the ACM, 51(8), pp. 58-67.
- WANG, H. and SUN, C., 2011. *Game Reward Systems: Gaming Experiences and Social Meanings*. 5th DiGRA Conference: Think Design Play 2011, pp. 14-17.
- ZAFRILLA, D., 2013-last update. *Desde el MIT: La gamificación en el futuro de la enseñanza*. www.centrodeinnovacionbbva.com/blogs/planta29/posts/9835-desde-el-mit-la-gamificacion-en-el-futuro-de-la-ensenanza (mayo/17, 2013).

PANEL 4: FORMACIÓN DOCENTE Y ENFOQUE CURRICULAR.

Implementación en la modalidad semi-presencial la asignatura “Metodología de la investigación”.

*Investigador: Apolinar de la Cruz, M.A.,
Universidad Católica Nordestana(UCNE).*

Introducción.

La dimensión de esta propuesta consistió en implementar en la modalidad semi-presencial la asignatura “Metodología de la investigación”. Esta asignatura pertenece al área de formación general. A través ésta se produce la interacción entre la docencia y la investigación, pretendiendo lograr una formación teórica y práctica, que propicie el interés por la búsqueda del conocimiento científico y el desarrollo de habilidades tipo cognitivo, para el manejo y el análisis de la información científica. Esta es una vía fundamental para proporcionar los presupuestos de trabajos científicos, sus normas, métodos, técnicas, estructura y presentación.

En la actualidad, hay carencia de contenidos educativos para el estudio y la autoformación a distancia, en cursos de esta índole, así como poca disponibilidad de espacios físicos, porque muchas veces afecta la programación de la asignatura. Esta misma situación dificulta las habilidades para desarrollar en la asignatura; tal como: tomar decisiones sobre cada proceso académico según el ritmo e interés; “aprender a aprender”; incrementar y mejorar los conocimientos, al integrar la presentación a través de múltiples medios, lo que desvirtúa los objetivos propuestos en la asignatura.

Es manifiesto que la “Metodología de la investigación”, seguida desde una plataforma virtual, crea un espacio individualizado entre los miembros de una comunidad virtual donde se promueva un ambiente de aprendizaje constructivo y colaborativo, orientado por un personal docente que se base en la oferta de la educación virtual.

Los alumnos disponen de sus herramientas tecnológicas, para leer en línea y construir textos, y plantear problemas mediante un análisis crítico. De esta forma su proceso de formación fluirá con la generación de nuevas ideas, facilitando la construcción de conocimientos a partir del enfoque de los entornos virtuales.

Coherentemente con este planteamiento, el valor de implementar esta asignatura en modalidad semi-presencial no estriba en que puedan llegar a sustituir o hacer innecesaria la ayuda del profesor. Más bien vale porque aumenta, mediante las posibilidades tecnológicas, la presencia docente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, promoviendo en los alumnos ciertas actuaciones y formas de aprender que potencien la comprensión y elaboración significativa de conocimientos. Así como, ciertas formas de organización de la actividad conjunta, centradas en el seguimiento y apoyo del profesor hacia la comprensión y elaboración de los contenidos programados.

Objetivo generales.

Adquirir competencias y destrezas en el estudiante, adecuadas para el ejercicio reflexivo y la consecución del pensamiento crítico mediante la formación virtual.

Objetivos específicos.

- Aproximar a los alumnos a nuevos recursos tecnológicos, en línea, idóneos para su formación académica.
- Fomentar la dimensión autodidacta en los estudiantes, para actualizar sus conocimientos.
- Introducir al alumno en un futuro trabajo virtual (tecnológico), facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje con seguimiento de un tutor.
- Enseñar las técnicas de comunicación y reflexión filosóficas adecuadas para la función tutorial, tanto grupal (en el foro) como individual, y en las diferentes áreas.
- Asumir la capacidad de evaluar el proceso de formación integral de una actividad en la red, desde el diseño de la instrucción hasta la evaluación continua.

Referentes teóricos.

Distintas modalidades de aprendizajes.

En una sociedad que está orientada hacia la gestión del conocimiento, como fuente principal de producción y riqueza, se requiere una renovación constante de la enseñanza, y una mayor rapidez y fluidez de los procesos educativos para responder a las exigencias del mundo del trabajo.

La educación en todas sus etapas, y en todas sus modalidades, constituye un elemento fundamental de cohesión, respetando la diversidad de las personas y de grupos sociales, en la medida en que se efectúe una nueva oferta educativa que permita la formación de las personas de acuerdo con sus posibilidades, medios y necesidades individuales.

La educación ha ido evolucionando en el tiempo para satisfacer necesidades permanentemente cambiantes. En este proceso evolutivo puede establecerse una clasificación de los modelos educativos, que permiten detectar los diferentes modos de transferencia de información, y la comunicación en cada uno de ellos.

Modelo de educación presencial tradicional: En general, se recibe la enseñanza/aprendizaje a través de la comunicación oral.

Modelo de educación a distancia: Se caracteriza por la "no presencia", es decir, no se comparte un lugar físico donde realizar la actividad de aprendizaje. Investigadores como Maldonado(2002) yMansur, (2000) señalan la importancia que la formación a distancia ha tomado en la sociedad, pues surgió como respuesta a importantes necesidades formativas, como: alfabetización, incorporación al ambiente del trabajo, la población aislada o imposibilitada de acceso (por diversos motivos) a los centros de estudios convencionales, etc.

La educación a distancia ha pasado por diferentes etapas a través de los años:

- Enseñanza por correspondencia (primera generación).
- Enseñanza por medio audio-visual(segunda generación).
- Enseñanza telemática(tercera generación).

Garrison, (1989), supone que fueron fundamentales como base para que los siguientes métodos funcionaran con indudable éxito.

La enseñanza vía Internet es designada como la **cuarta generación**, se le denomina enseñanza/aprendizaje virtual, porque basa la educación en la conjunción de soportes de funcionamiento electrónico, y por sistemas de entregas apoyados en Internet, de forma síncrona o asíncrona, a través de comunicaciones por audio, video, texto o gráficos.

El avance hacia la modalidad virtual se ha dado por diversas necesidades de formación que demanda la sociedad, y que, de una u otra manera, la educación a distancia no había podido resolver con los métodos utilizados hasta entonces. Necesidades como: actualización constante de materiales de aprendizaje, comunicación efectiva entre profesor-alumno, o alumno-alumno, compartir conocimientos en debates grupales, etc. (García Aretio, 2001; UNESCO, 1999). Tradicionalmente, la actividad docente se ha realizado a través de la interacción directa entre los agentes que intervienen en ésta.

De esta manera, la modalidad virtual, muy positivamente, da respuestas a las necesidades de formación que actualmente demanda la sociedad. En la modalidad virtual existen dos sub-modelos:

a) **Modelo de enseñanza/aprendizaje virtual (*e-learning*).**

Se caracteriza por la "no presencia", proceso de formación, interacción, distribución, comunicación, todo esto se practica basado en las tecnologías de información y comunicación.

La enseñanza virtual no sustituye ni compite con los modelos tradicionales de enseñanza, sino que los complementa. En ésta cada componente que se integra tiene un sentido metodológico en sí mismo, de cómo se integren es lo que marca la diferencia entre cada organismo que lo implemente. Se gestiona por la red, lo que facilita la actualización inmediata de contenidos, el almacenamiento, la recuperación de información, y la distribución y compartición de la misma.

Modelo de enseñanza/aprendizaje virtual mixto (*blended learning*).

Este modelo surgió por la necesidad de presencia—en ocasiones— en algunas áreas de estudio (Moreno & Santiago, 2003). Se considera también un modelo de enseñanza/aprendizaje virtual. La diferencia consiste en que el modelo mixto trata de una modalidad semi-presencial de estudios, que incluye tanto formación virtual como formación presencial (enseñanza/aprendizaje virtual + clase presencial).

La **relación virtual entre profesor y alumno** es una nueva forma de interacción educacional, pero mediada tecnológicamente. La diferencia de la relación establecida en la educación tradicional (que es educación presencial) es que la interacción fundamental se produce cara-a-cara, y el principal protagonista es el profesor. En el modelo de enseñanza virtual el alumno pasa a ser el principal protagonista y el profesor transforma sus funciones para convertirse ser solo en guía y orientador del apropiado método de aprendizaje. La metodología de enseñanza/aprendizaje se determinará en base a las necesidades y perfil del alumno. Así se implementará un modelo adecuado de enseñanza/aprendizaje para la formación virtual del alumno.

Se deberán tomar en cuenta el **perfil del alumno** que demanda la formación, la forma de comunicación que se establecerá, (ya sea totalmente virtual o en combinación con alguna comunicación presencial), el tipo de estructura organizada, y las funciones de los profesores involucrados en el modelo de formación.

En esta modalidad de formación el alumno es el principal protagonista, ya que la finalidad de todo modelo de enseñanza virtual es que sea él quien alcance los objetivos propuestos por el sistema de formación. Por tanto, es importante conocer las características de los alumnos, y considerar sus conocimientos previos. Si esto no ocurre, los alumnos pueden sentir una total falta de identificación con los contenidos presentados. Esto se acentúa, aún más, con la separación espacio/temporal de los mismos, ocasionando falta de motivación y finalmente el abandono del sistema de formación virtual.

El profesor no es el centro de interés en el sistema. Se convierte en un tutor, el cual se define como un agente que guía, orienta y evalúa el aprendizaje, brindando la mejor metodología de enseñanza dirigida al alumno. A su vez, el tutor deberá cumplir ciertas funciones que resultan clave para el éxito de una tutoría *online*, tales

como: el seguimiento del curso, seguimiento y valoración de la participación, la promoción de estrategias de aprendizaje autónomas y de aprendizaje colaborativo, la motivación a los alumnos, la evaluación del aprendizaje. Siendo entonces el tutor, un completo orientador, organizador, fuente de recursos, investigador, moderador, guía y evaluador.

La puesta en operación de la modalidad virtual plantea nuevos retos y exigencias a los dos principales componentes: los profesores y los estudiantes. El profesor deberá planificar su trabajo con mucha antelación, preparando cantidad y diversidad de materiales e instrumentos educativos, los cuales deberá seleccionar con mucho cuidado.

El estudiante, tiene en sus manos la responsabilidad por su propio aprendizaje, siendo cada alumno quien determina horarios y tiempo de dedicación, de acuerdo a las actividades que realiza, ya que tiene la garantía de una disponibilidad de la plataforma *web* las 24 horas del día. Ésta es quizás la mayor ventaja y la más atractiva de la enseñanza virtual.

En un sistema de enseñanza virtual aparece la figura del **mentor**, que es una persona que apoya las tutorías, ayudando y asistiendo al alumno a aprender algo que por sí solo le hubiera costado mayor tiempo o mayor dificultad. Se trata de un proceso de intercambio continuo de **apoyo y asesoría** entre un alumno que ha tenido experiencia con el material que se imparte (alumno mentor) y alumnos de nuevo ingreso. El mentor ayuda al alumno de nuevo ingreso a desarrollar habilidades y actitudes durante su proceso de formación virtual. Así, sus funciones podrían ser: facilitar a los alumnos mediante asesoría inicial su incorporación al centro de aprendizaje, y a su curso virtual en particular; proporcionar refuerzo académico centrado en el desarrollo de habilidades para el progreso de su formación; ayudar a superar las exigencias académicas como: facilitar su desarrollo personal y social. Los mentores transmiten sus conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos mediante sus experiencias a otros alumnos, a los que acompañan durante todo el proceso de su formación.

Dentro de los contenidos deberán aparecer actividades de aprendizaje para conseguir los objetivos de cada tema. En un sistema de enseñanza virtual no es aconsejable trabajar solamente con contenidos teóri-

cos, será de utilidad proponer una serie de actividades de aprendizaje que complementen y, por tanto, refuerzen los conceptos aprendidos.

La **comunicación**, que juega un papel esencial salvando las distancias de espacio y tiempo, no solo tiene que ver con el diálogo entre los protagonistas, sino también con los contenidos de aprendizaje.

Las **herramientas informáticas** que hacen posible la comunicación a través de Internet se organizan en dos grupos: herramientas de **comunicación asíncrona**, es decir en diferido, tales como: el correo electrónico, las listas de distribución y los foros de discusión; y, herramientas de **comunicación síncrona**, es decir, en tiempo real, tales como: chat, audio conferencia, y videoconferencia.

Metodología.

Para el desarrollo de la asignatura y el uso de la plataforma virtual, al inicio del curso, se ha puesto en marcha la asignatura semi-presencial, mediante la plataforma *Moodle*, y con la activación de las herramientas necesarias para desarrollar el curso. Así, se han puesto a disposición de los alumnos los contenidos teóricos, en forma de presentaciones en *Power Point* para cada uno de los temas que componen el programa.

- Se realizaron diversos enlaces a páginas *web* de interés.
- Se crearon foros de debate.
- Audio-conferencia y video-conferencia para discutir temas de interés de la asignatura.
- Contactos con los estudiantes por llamadas *web* programadas (vía Skype).
- Uso de correo electrónico, tanto para información de tareas a realizar como convocatoria de tutorías presenciales e individuales, etc.
- Creación de prácticas que debe resolver el alumno en forma de evaluaciones y tareas, y mediante la plataforma virtual.

Principales resultados y su discusión.

Como resultado de esta experiencia, el alumnado de la asignatura "Metodología de la investigación" tiene a su disposición en la plataforma virtual la totalidad de

contenidos de la asignatura, así como tareas asociadas y herramientas de apoyo para el estudio y auto-aprendizaje de la misma.

Para presentar los principales resultados de esta implementación, se consignaron en los siguientes niveles:

Tabla 1. Semestre UCNE 1-2013

SECCIONES SEMI-PRESENCIALES ABIERTAS	INSCRITOS CARRERAS COMUNES	APROBADOS	REPROBADOS
1	18	10	8

Fuente: Reporte OCU.

Tabla 2. Semestre académico Universidad Católica Nordestana (UCNE) 1-2013

SECCIONES SEMI-PRESENCIALES ABIERTAS	INSCRITOS CARRERA MEDICINA	APROBADOS	REPROBADOS
1	16	14	2

Fuente: Reporte OCU.

Este resultado fue considerado como el plan piloto de la implementación del curso. Es bueno dar a conocer que los reprobados, nunca asistieron a clases, ni se conectaron a la plataforma virtual.

Tabla 3. Semestre académico UCNE 2-2013

SECCIONES SEMI-PRESENCIALES ABIERTAS	INSCRITOS CARRERAS COMUNES	APROBADOS	REPROBADOS
1	21	20	1

Fuente: Reporte OCU.

Tabla 4. Semestre Académico (UCNE) 2-2013

SECCIONES SEMI-PRESENCIALES ABIERTAS	INSCRITOS CARRERAS COMUNES	APROBADOS	REPROBADOS
1	22	20	2

Fuente: Reporte OCU.

Al inicio de las clases se observó un gran desconocimiento por parte de los estudiantes sobre la modalidad de la asignatura, lo que significó para el departamento de Educación Virtual un reto en la promoción de grupos virtuales y semi-presenciales.

Aspectos operativos. Tecnológicos.

La directiva de la Universidad Católica Nordestana (UCNE), en un primer momento, quiso que esta modalidad fuera una realidad. Para eso era preciso que los alumnos tuvieran acceso desde un computador a la página *web*, y desde ésta, mediante una aplicación desarrollada en *Java* y ejecutable desde el navegador, pudieran acceder a la Interfaz gráfica, o al instrumento virtual. Es en ese espacio que encontrarán los materiales en digital y en hipertexto, con las posibilidades de aprender a través de la tecnología.

Debido a este tipo de modalidad, consideraremos la interacción como propia del sistema; así como la definición del proceso de administración que dinamice el control y seguimiento de los usuarios; la privacidad como seguridad e integridad de la información; el acceso para los contenidos y actividades de *e-learning*, para tener una navegación sencilla. Esto permite al estudiante obtener una herramienta de forma organizada y lógica.

Materiales didácticos.

Por ser un proyecto nuevo e innovador, para las carreras de la universidad, se planteó la necesidad de formar equipos de trabajos con los docentes que imparten las asignaturas básicas, en coordinación con las comisiones de trabajos de Asuntos docentes, para el análisis, revisión y actualización del plan, y el programa de estudio en cuestión. Además, mediante la realización de Talleres sobre “Los lineamientos curriculares” establecidos por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, en cuanto a la “Enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje”.

Para el buen desenvolvimiento del curso, estos materiales de lecturas obligatorias fueron subidos a la plataforma en la sección de Archivos; igualmente en la sección de Clases y consignas, a fin que los estudiantes puedan tener acceso directo desde su presentación. Asimismo, para los materiales que de carácter consultivo se hará referencia del *link* en que están los documentos adjuntos en la sección de Archivos. Mientras

que en la biblioteca de la plataforma aparecerán otro *link* de materiales de apoyo y programas recomendados para ese curso.

Conclusiones.

La valoración final de la experiencia ha sido muy positiva, tal y como muestra la evaluación de los alumnos. Pensamos que los objetivos propuestos al inicio de la actividad de implementación han sido alcanzados. Los alumnos se han implicado en su auto-aprendizaje; y, aunque no se han terminado de elaborar los materiales de apoyo, se ha fomentado el uso de nuevas tecnologías y el desarrollo de habilidades.

Asunto de calidad fue la integración del estudiante en cada cuatrimestre al elegir la asignatura en la universidad de su región.

Además, hasta el momento ha cosechado sus frutos la modalidad presencial, y se interesan en dar el paso por los entornos virtuales; que ya a finales del 2012 dan el paso, y se oficializan las asignaturas en modalidad general para que sean asumidas en este nuevo reto.

La implementación de esta asignatura consiguió guiar a los alumnos a partir de los tópicos planteados, pudiendo por eso lograr sus objetivos, como: retro-alimentación individual y grupal; compañía en los foros de discusión; adecuada utilización de los espacios de comunicación del EVA, y logrando motivaciones para el enriquecimiento de las lecturas, y actividades necesarias para culminar exitosamente los objetivos que se han planteado, y propuesto.

Asumir un proceso de implementación de asignaturas, en modalidad virtual y semi-presencial y en ambientes académicos, requiere atender diversos aspectos institucionales, y las necesidades de cada uno de la comunidad académica.

De igual manera, es necesario—en adelante— observar los cambios tecnológicos que ocurrirán, por esta razón es necesario mantener la tolerancia al cambio, ya que la vida universitaria es tan heterogénea y diversa que no puede permanecer de una manera estática y silenciosa antes los avances tecnológicos.

Bibliografía.

- Anaya Rivera, K. (2004). *Un modelo de enseñanza-aprendizaje Virtual. Análisis, diseño y aplicación en un sistema universitario mexicano*. Tesis doctoral. <http://sci2s.ugr.es/publications/ficheros/tesisKarina.pdf>
- Del Bello, J. (2001). *Educación por internet en Argentina. El caso de la Universidad Nacional de Quilmes*. La Sociedad de la Información, N° 1 septiembre-diciembre.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia; de la teoría a la práctica*. Ariel Educación. Barcelona.
- Garrison, D. Randy (1989). *Understanding distance education. A framework for the future*. Routledge, Londres.
- Guerrini, Victoria (2006). *Criterios para la evaluación de ofertas distantes*. Seminario Inter CPRES.
- Maldonado, P. (2002). *La universidad virtual en México*. ANUIES. México.
- Mansur, Anahí (2000). *La gestión en la educación a distancia: nuevas propuestas, nuevas interrogantes*.
- Litwin, Edith (comp.). *La educación a distancia*. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Moreno, F. & Santiago, R. (2003). *Formación online. Guía para profesores universitarios*. Universidad de la Rioja. España.
- Ortiz de Guevara, E., Cerioni, L., Donnini, N. & Morresi, S. (2007). *Indicadores de Educación Superior. Aspectos teóricos y aplicaciones*. Ediuns. Bahía Blanca.
- UNESCO (1999). *Los docentes, la enseñanza y las nuevas tecnologías: Informe mundial sobre la educación*. Editorial Santillana / Unesco. Madrid.

PANEL 5: INCIDENCIA DEL USO DE MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO EN EL APRENDIZAJE. “METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN II”.

Participantes del 2do cuatrimestre (enero-abril) del Ciclo Básico en la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA). 2013.

Doctora Yanet Jiminián, UAPA.

Introducción.

La incidencia de los métodos y técnicas de estudio, en el aprendizaje, fue una investigación que se realizó en equipo con los alumnos que cursaban “Metodología de la investigación II”, la cual tiene como objetivo orientar sobre la planificación del proceso de investigación, y sus etapas. Dicho estudio estuvo enfocado en las instituciones de Educación Superior.

En este caso, los alumnos tuvieron la oportunidad de aplicar cada uno de los pasos que se llevan a cabo en el proceso de investigación. Así como, también les permitió reflexionar sobre los métodos y técnicas que aplican para el estudio de las diferentes asignaturas en la universidad.

Uno de los principales problemas que afectan a los alumnos, al inicio de su carrera, es la falta de métodos de estudio. En muchos casos, los alumnos utilizan un método de estudio que no les da resultado, pasando horas delante de los libros y luego tienen la sensación que apenas han aprendido. Esto se debe a que los alumnos no cuentan con un sistema eficaz de trabajo que le permita –por ejemplo– realizar apuntes completos, tener una visión global de la asignatura, y asimilar los contenidos.

Otra situación descubierta es que los alumnos no conocen las distintas fases del estudio (lectura inicial, comprensión, subrayado, elaboración de fichas-resumen, repaso) para aplicarlas cuando estudian una asignatura. Tampoco tienen hábitos de estudio; están poco motivados; se distraen fácilmente; no logran comprender para asimilar lo que estudian; dedican poco tiempo y no asumen su responsabilidad. Esto trae como consecuencia que los alumnos no desarrollen las competencias deseadas, que haya poco rendimiento, y que los resultados obtenidos al final de la asignatura no sean los deseados: que reprueben o se retiren.

Estudiar cuesta, no se puede negar, y a los alumnos les gustaría otras actividades mucho más agradables, pero, si están haciendo una inversión en tiempo y dinero, los docentes deben motivarlos para que afronten sus estudios con optimismo y convicción, para que alcancen sus objetivos. De ahí la importancia que los alumnos utilicen un método de estudio eficaz, para lograr los mejores resultados.

Por otro lado, los docentes deben desarrollar actividades tomando en cuenta el estilo de aprendizaje de sus alumnos, esto incidirá de manera positiva en su interés hacia el estudio.

Objetivo general.

Determinar la incidencia del uso de **métodos y técnicas** de estudio en el aprendizaje, con los alumnos del 2do. Cuatrimestre (enero-abril) del ciclo básico en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). 2013.

Objetivos Específicos:

1. Identificar los métodos de estudios utilizados por los participantes.
2. Identificar las técnicas de estudios utilizadas por los participantes.
3. Identificar el estilo de aprendizaje de los participantes.
4. Determinar el rendimiento académico de los participantes.
5. Verificar los factores que inciden en el aprendizaje de los participantes.

Metodología.

Esta investigación se realizó durante el cuatrimestre enero-abril.

2013, bajo un enfoque cuantitativo. El tipo de investigación utilizada fue de campo y descriptiva. Para la misma se encuestaron a los participantes del segundo cuatrimestre. La población total de participantes fue de 926, según las informaciones suministradas por el

Departamento del Ciclo Básico y del Registro. Entonces, se tomó una muestra aleatoria de 121 participantes.

A los seleccionados se le dio un cuestionario con 16 preguntas (Ver anexo).

Universidad Abierta para Adultos (UAPA).

La Universidad Abierta para Adultos fue fundada en el año 1991, pero hasta el año 1995 no se emitió el Decreto 230-95 que le otorga personería jurídica, y capacidad legal para expedir títulos académicos con igual validez que los expedidos por otras instituciones del nivel superior de enseñanza. Inició sus labores en enero de 1995.

La UAPA es la primera institución de Educación Superior a Distancia en el país. Ofrece la incorporación al sistema educativo de diferentes individuos con dificultades para asistir a los cursos regulares, fomentando la igualdad de oportunidades educativas y garantizando la capacitación para la inserción en el mercado laboral.

La UAPA, consciente de la necesidad de formar profesionales íntegros que se conviertan en líderes capaces de responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, ha asumido nuevos conceptos en su modelo educativo, esto la hace diferente a otras instituciones de Educación superior a distancia.

En el 2008 definió su modelo educativo como un modelo por competencias centrado en el aprendizaje. Este modelo se basó en los lineamientos del proyecto "Tuning Latinoamérica", y las recomendaciones de organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), OCDE y la Asociación Internacional de Universidades (IAU), y como referente el "Acuerdo de Bolonia".

Métodos de estudio.

Según la "Gran Enciclopedia Larousse", citada por Jiménez Ortega, J., y González Torres, J. (2004, p.31): ... *método es el conjunto de operaciones ordenadas con las que se pretende obtener un resultado. Y desde la perspectiva filosófica, de acuerdo a la misma enciclopedia: ... la palabra método significa camino hacia el conocimiento, pero un camino trazado ordenadamente, según un plan definido a través de los objetivos propuestos.*

Los autores antes citados dicen que el **método** es el procedimiento que se lleva a cabo para obtener conocimiento. En este caso, el objetivo propuesto es aprender a estudiar con mayor eficacia, ya que sin un método de estudio los contenidos en sí no arrojarían un estudio eficaz. Por esto hay que tomar en cuenta (según los autores) las diferentes fases del estudio:

La pre-lectura: una ojeada inicial al texto, para tener una idea de qué trata.

La lectura comprensiva: leer detenidamente, comprendiendo perfectamente cada palabra o concepto.

El subrayado: trazar una línea bajo las palabras más importantes del tema de estudio.

El esquema: tratar de expresar gráficamente y por jerarquías las distintas ideas de un texto.

Resumen: entresacar las ideas fundamentales de un tema, para así facilitar el aprendizaje. Una extensión no mayor al treinta por ciento del texto original.

Los docentes debe motivar a los estudiantes para que tengan una actitud positiva hacia el estudio, hacerlo reflexionar sobre la importancia que tiene el contar con un método de estudio eficaz, de esta manera lograrán fomentar un aprendizaje significativo, y contribuir al desarrollo de habilidades para que los alumnos logren su propia autonomía.

Técnicas de estudio.

Es el conjunto de herramientas que se pueden utilizar para hacer más efectivo el estudio. La incorporación de un método de estudio facilita el conocimiento de las distintas técnicas que los estudiantes pueden utilizar.

Las técnicas de estudio son de suma importancia, ya que las mismas contribuyen a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Estilos de aprendizajes.

Los estilos de aprendizaje se refieren a los métodos –o conjunto de estrategias– que utilizan las personas para aprender algo nuevo. Los estilos de aprendizajes según Honey y Mumford (1986) son: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

De acuerdo a Alonso, Gallego y Honey (2012, p.48), citado por Fernández Rodríguez, María Teresa y Balsera Gómez (2013, p.231), ellos definen los estilos de aprendizajes como *los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.*

En esta definición se mencionan en primer lugar:

1. **Los rasgos cognitivos**, que ponen de manifiesto las diferentes formas de conocimientos según los individuos, y que se expresan en los estilos cognitivos.
2. **Los rasgos afectivos**. Es fundamental, como educadores, tener en cuenta la influencia de este factor, ya que la motivación y las expectativas

influyen notablemente en los resultados del aprendizaje, así como las experiencias previas y las predilecciones temáticas del alumno.

3. **Los rasgos fisiológicos**. Estudios científicos de los biotipos y los biorritmos demuestran que también los rasgos fisiológicos influyen en el aprendizaje, incluyéndose en este apartado las teorías neurofisiológicas del aprendizaje (Alonso et al., 2012).

Fernández Rodríguez, María Teresa y Balsera Gómez (2013), tomando en cuenta las diferentes características aportadas por los expertos, elaboraron el siguiente Cuadro:

ESTILO ACTIVO	ESTILO REFLEXIVO	ESTILO TEÓRICO	ESTILO PRAGMÁTICO
1. Animador	1. Ponderado	1. Metódico	1. Experimentador
2. Improvisado	2. Conciencioso	2. Lógico	2. Práctico
3. Descubridor	3. Receptivo	3. Objetivo	3. Directo
4. Arriesgado	4. Analítico	4. Crítico	4. Eficaz
5. Espontáneo	5. Exhaustivo	5. Estructurado	5. Realista
OTRAS CARACTERÍSTICAS			
Creativo	Observador	Disciplinado	Técnico
Novedoso	Recopilador	Planificado	Útil
Aventurero	Paciente	Sistemático	Rápido
Renovador	Cuidadoso	Ordenado	Decidido
Inventor	Detallista	Sintético	Planificador
Vital	Elabora	Razonador	Positivo
	Argumentos		

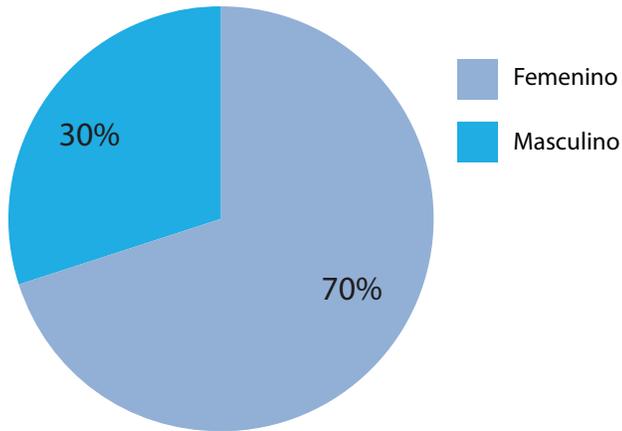
Según Martí Arias (2006), citada por Ana María Tocci (2013), entre las ventajas que permiten conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos son:

- Orientar mejor el aprendizaje.
- Se puede ayudar a mejorar el estilo.
- Se pueden diagnosticar los puntos débiles y fuertes.
- Se superan las dificultades.
- Se puede adaptar la enseñanza del profesor, para obtener un mejor rendimiento académico.

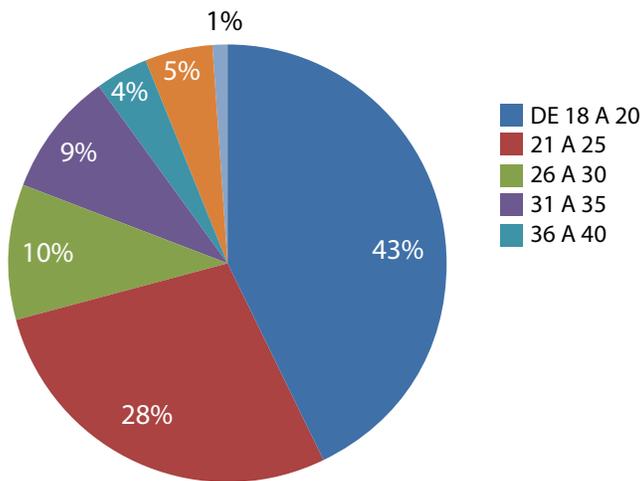
Para los docentes, es importante identificar el estilo de aprendizaje de los alumnos, para poder planificar y diseñar las estrategias que permitan potenciar su aprendizaje, y lograr que tengan mejor rendimiento académico.

Resultados del cuestionario aplicado a los participantes del 2do. cuatrimestre, del Ciclo Básico, en la UAPA.

Pregunta 1. Por género.

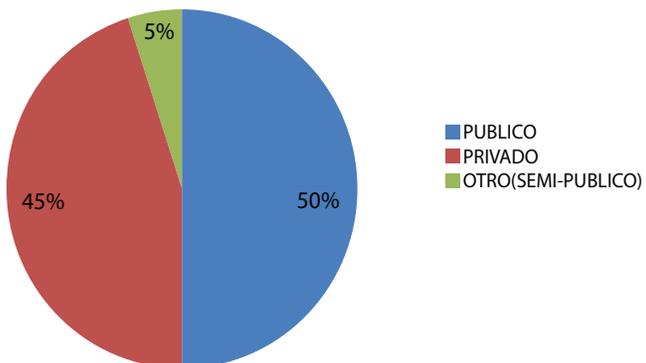


Pregunta 2. Edad.



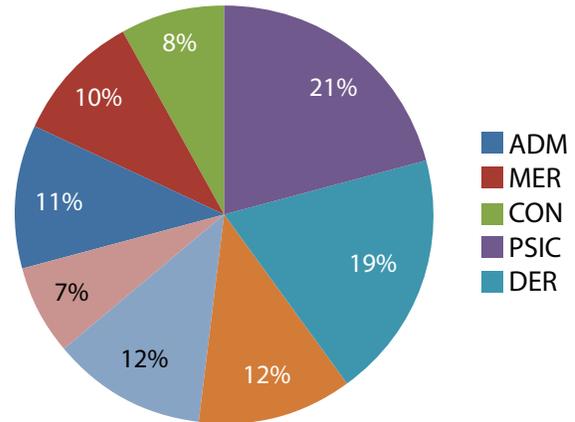
El resultado indica que la población es joven, la mayoría de 18 a 20 años.

Pregunta 3. Tipo de centro educativo de procedencia



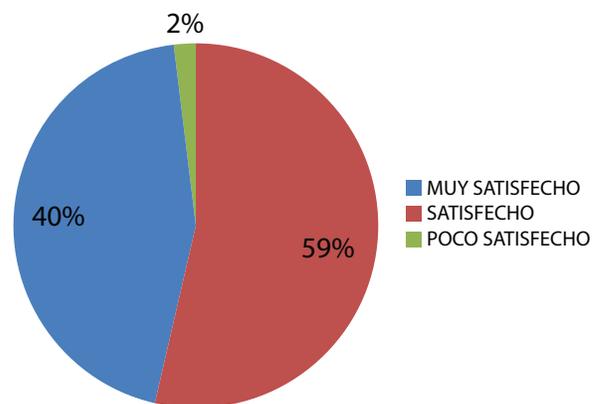
Según las respuestas, los alumnos provienen casi a partes iguales de centros públicos y privados.

Pregunta 4. Carreras

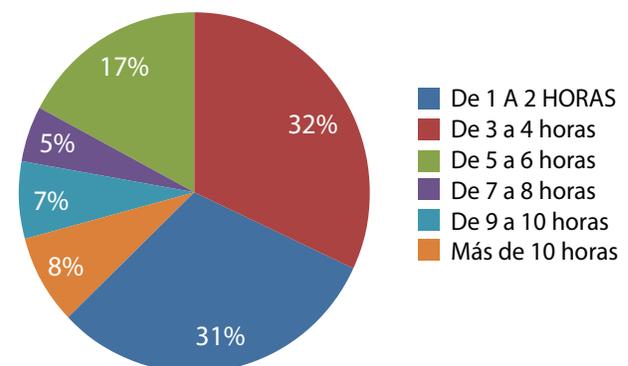


El 21% de los alumnos totales estudian licenciatura en Psicología Clínica, el 19% Derecho, el 12% educación e informática respectivamente, el 11% administración de empresas, el 10% mercadeo, el 8% contabilidad y el 7% indicó que otras carreras, como: lenguas modernas, mención turismo y administración de empresas turísticas.

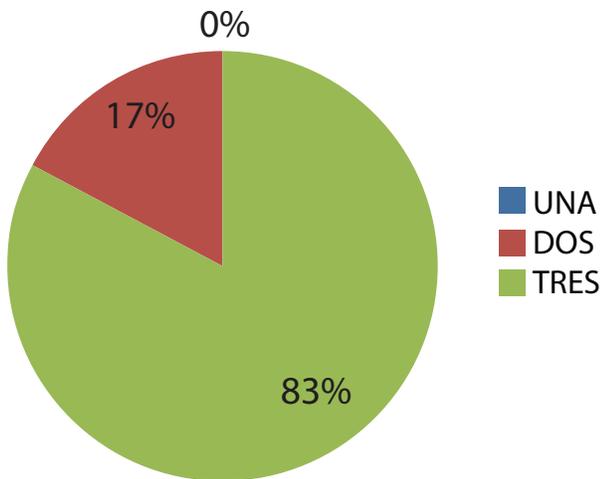
Pregunta 5. Como estudiante en la UAPA



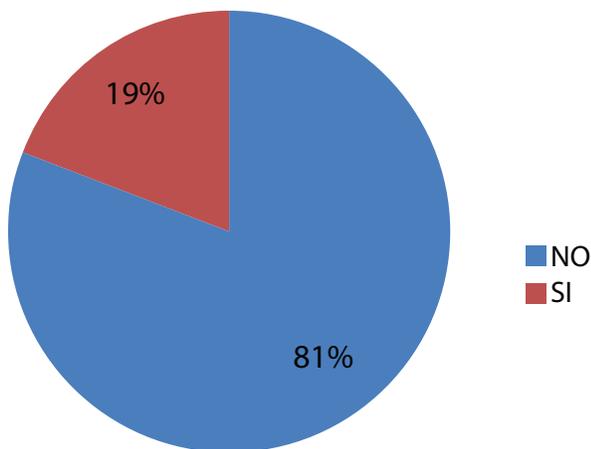
Pregunta 6. Dedicación semanal al estudio de una asignatura



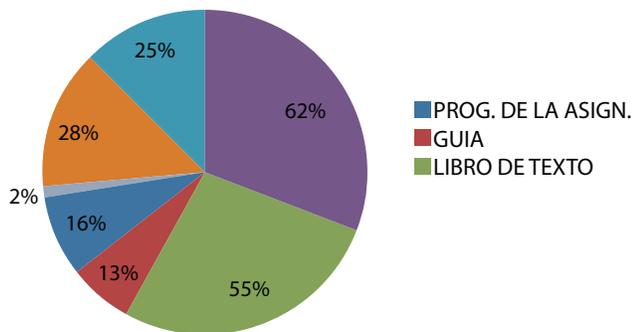
Pregunta 7. Asignaturas que cursan en el bimestre



Pregunta 8. Ha reprobado alguna asignatura.



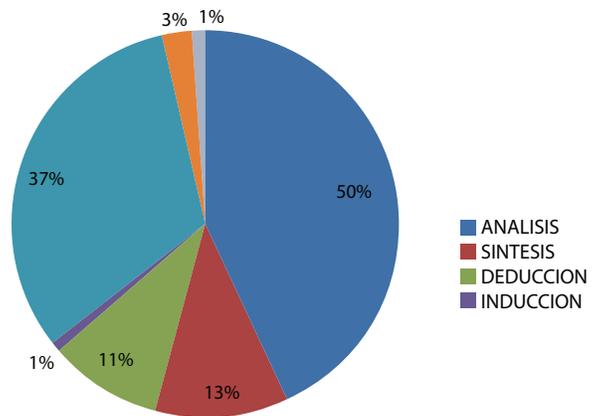
Pregunta 9. Fuentes de información para el estudio.



Nota: Los encuestados tenían la opción de seleccionar más de una alternativa.

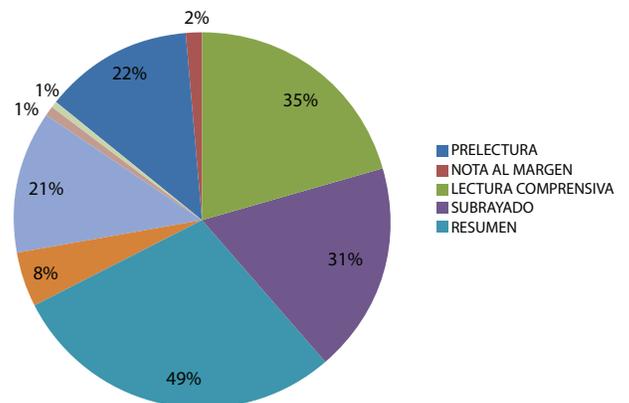
En cuanto a las fuentes de información para el estudio, el internet con un 62%; el 55% por libros de textos, el 28% por pensum de la asignatura, guías, libro de textos y apuntes del facilitador; el 25% apuntes del facilitador; el 16% por el programa de la asignatura, el 13% de las guías, y el 2%, otras.

Pregunta 10. Métodos de estudio.



Según diferentes métodos de estudio que utilizan los encuestados, un 50% usan el método de análisis; un 37% el análisis, síntesis, deducción e inducción; el 13% el método de síntesis; el 11% el deductivo; el 3% ninguno, y el 1% el de inducción, y otros respectivamente.

Pregunta 11. Técnicas de estudio.

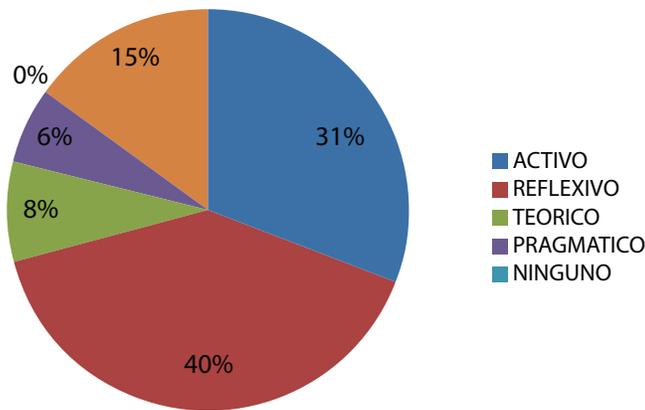


Nota: Los encuestados tenían la opción de seleccionar más de una alternativa.

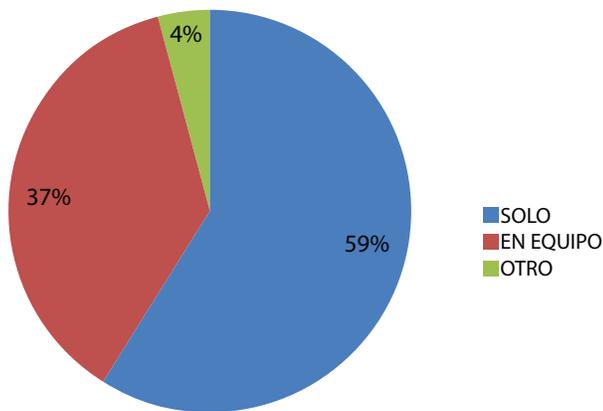
Según las técnicas de estudio que utilizan los encuestados, el 49% es el resumen, el 35% es la lectura comprensiva, el 31% el subrayado, el 22% la pre-lectura, el 21% la memorización, el 8% el esquema, el 2% notas al margen, el 1% ninguno, y otro 1% indicó otros métodos.

Por lo que las técnicas más usadas son el resumen, la lectura comprensiva y el subrayado. Se puede observar que la mayoría no aplican la primera fase del estudio que es la lectura inicial.

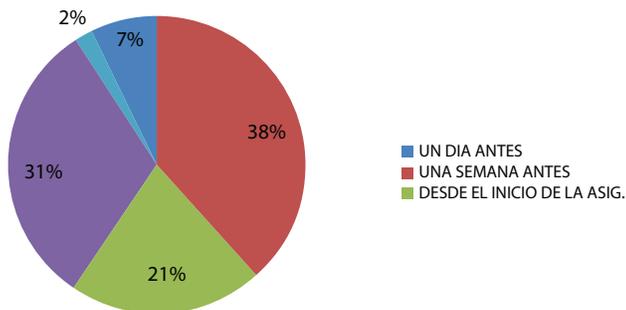
Pregunta 12. Estilo de aprendizaje



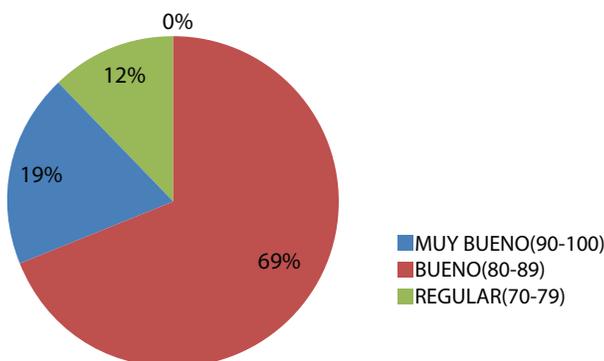
Pregunta 13. Cómo prefiere estudiar.



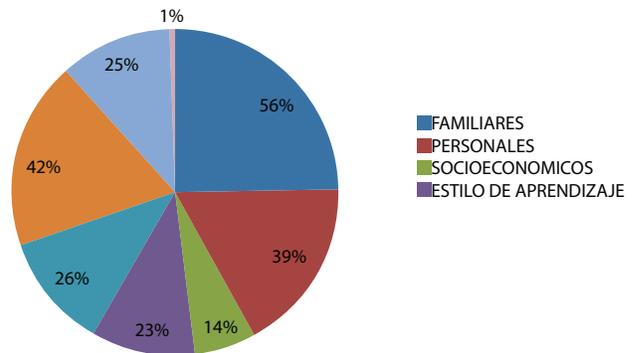
Pregunta 14. Preparación para los exámenes.



Pregunta 15. Nivel de rendimiento.



Pregunta 16. Factores que influyen en el rendimiento académico.



Nota: Los encuestados tenían la opción de seleccionar más de una alternativa.

Entre los factores que influyen en el rendimiento académico de los encuestado el 56% indicó que son los familiares, el 42% la motivación, el 39% personales, el 26% hábito de estudio, el 25% laborales, el 23% estilo de aprendizaje, el 14% socio-económicos, y el 1% otros.

Conclusiones

- Los **métodos y técnicas de estudio** permiten que los estudiantes desarrollen de manera eficiente su proceso de aprendizaje, ya que el método es el procedimiento ordenado y sistemático que se utiliza con la finalidad de alcanzar objetivos (en este caso obtener mejores resultados en los estudios), y las técnicas son las herramientas específicas que se aplican para obtener el aprendizaje.
- El **docente** debe planificar y diseñar sus estrategias de enseñanza, a partir de los estilos de aprendizajes de sus estudiantes. También debe motivar a sus alumnos, para que tengan una actitud positiva en los estudios y obtener mejores resultados académicos.
- El **estudiante** debe ser reflexivo; si el método de estudio que emplea no le da resultados debe cambiarlo. Permanentemente tratar de mejorar su forma de estudiar, para ser más eficiente.
- **Planificar y organizar** los estudios es preponderante, ya que los estudiantes que obtienen mejores notas no son siempre los más inteligentes, sino los que se planifican y organizan.

- Entre los resultados de la investigación, se pudo comprobar que la población que ingresa a UAPA es una **población joven**, la mayoría entre 18 a 25 años, predominando mujeres.
- Los estudiantes, casi a partes iguales, provienen de **centros educativos públicos** y privados.
- El 99% de los encuestados están **satisfechos o muy satisfechos** con los estudios que ha recibido en la UAPA.
- La mayoría de los encuestados **no han reprobado** asignaturas (un 81%), solo el 19%, una, dos o tres asignaturas (matemática, español, metodología y medio ambiente).
- El nivel de **rendimiento** de la mayoría es bueno, y muy bueno (un 88%). Es importante indicar que diferentes factores inciden en su rendimiento, tales como: familiares, de motivación, personales, hábitos de estudio, laborales, estilo para el aprendizaje, entre otros.
- El **método de estudio** más utilizado es el de análisis (50%), un 37% indicó: análisis, deductivo, inductivo y síntesis.
- Las **técnicas** más utilizadas son: el resumen (49%), la lectura comprensiva (35%), y el subrayado (31%).
- Los participantes tienen diferentes **estilos de aprendizajes**, predominando más el reflexivo (40%) y el activo (31%).

A los de estilo reflexivo les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Son personas observadoras, analíticas, investigadoras, detallistas, prudentes y cuidadosas.

Y los de estilo activo son de mente abierta, aprenden mejor cuando puedan intentar cosas nuevas, resolver problemas, competir en equipo.

Se puede concluir que los métodos y técnicas de estudio utilizados por los participantes de UAPA, del segundo cuatrimestre, tienen una incidencia importante en su aprendizaje, ya que contribuyen a que tengan un buen rendimiento académico.

Recomendaciones.

- Coordinar con la universidad UAPA para que a través del “Departamento de Servicios” se les ofrezca a los estudiantes Talleres sobre los “Métodos y técnicas de estudios”.
- Capacitar a los docentes en los diferentes estilos de aprendizajes.
- Que los facilitadores desarrollen actividades ajustadas al estilo de aprendizaje de los participantes.

Bibliografía

- Alonso C.M., Gallego, D.J. y Honey, P. (2012). *Estilos de aprendizaje*. Mensajero, 8ª edición. Bilbao.
- Fernández Rodríguez, María Teresa y Balsera Gómez, Francisco José (2013). *La materia de historia de la música y de la danza en el bachillerato: un enfoque desde la teoría de los estilos de aprendizaje*.
- Alonso, Gallego y Honey. Revista "Estilos de Aprendizaje", nº11. Vol.11. www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/lsr_11_abril_2013.pdf
- Gorka, Fernández (2010). *Estilos de Aprendizaje de Kolb. Categorías de Honey y Mumford*. www.slideshare.net/gorkafm/estilos-de-aprendizaje-de-kolb-categorias-de-honey-y-mumford
- Jiménez Ortega, J. y González Torres, J. (2004). *Método para Desarrollar Hábitos y Técnicas de Estudio*. La tierra hoy. España. http://books.google.com.do/books?id=YpdXmV08eTUC&pg=PA31&hl=es&source=gb_s_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Tocci, Ana María (2013). *Estilos de aprendizaje de los alumnos de ingeniería, según la programación neuro-lingüística*. Revista "Estilos de Aprendizaje" nº12, Vol. 11, octubre 2013. www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo10.pdf

PANEL 6: INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL AULA (MAESTRO INVESTIGADOR).

Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

7mo grado de la “Escuela Limonal Arriba”:

Investigadores: Licenciados Raymundo Polanco y Rosa Divina Arias.

Introducción.

Este proyecto de investigación motivó a los niños para trabajar en equipo, tener creatividad, desarrollar la imaginación, tomar decisiones.

Los objetivos planteados se cumplieron con el desarrollo de las actividades, promoviendo opiniones, preguntas, defendiendo sus posiciones, y expresando las ideas por escrito.

Este proyecto se realizó con la finalidad de aportar mejoría respecto al desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, debido a la costumbre impulsiva y general de expresarse sin detenerse a pensar en las repuestas, o en pensar la importancia de las palabras.

Mediante el uso de una metodología pertinente, guiada y aplicada en diversas actividades, se logró el objetivo propuesto del proyecto, ya que hubo un despertar en el pensamiento lógico de los niños, y un mejor desempeño no solo en esa área, sino que se reflejó en todas las áreas del conocimiento.

Objetivo general.

Promover estrategias para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

Diagnóstico del problema.

Decidí entregar una guía con preguntas escritas a los estudiantes; establecer diálogos informales con otros docentes que trabajan en el mismo grado, y hacer una retrospectiva sobre mi tarea como docente de esta asignatura. Además, revisé anotaciones y actividades en los cuadernos. Todo esto con el propósito de establecer la dimensión de la situación problemática desde distintos aspectos.

En mi práctica, he observado que al plantear actividades relacionadas con los temas y hacer preguntas con carácter reflexivo a los estudiantes, ellos se alejan dando respuestas textuales, y en ocasiones manifiestan indiferencia ante esos planteamientos.

Cuando hice la revisión de los cuadernos pude ver que en los ejercicios escritos predominaban cuestionarios con preguntas de nivel de comprensión literal; y en las asignaciones donde se requería escribir, resumir, explicar, las respuestas corresponden exactamente a lo mismo que dice el libro. Al mirar los ejercicios, éstos casi adolecen de respuestas que recojan opiniones o puntos de vista. Las actividades se orientan hacia preguntas como para recoger conceptos del propio texto.

Otros compañeros docentes, con quienes compartí esta inquietud, expresaron que experimentaban la misma situación, y contaban: *los estudiantes ya no quieren estudiar, se les hace preguntas y ellos responden lo mismo que está en el libro, y si no lo encuentran debo decirles hasta el número de página donde está la respuesta. Yo les dicto las preguntas y las leo igual que en el libro y aún así no entienden.* Estos testimonios, entre otros, manifiestan la frustración de los docentes, quienes añaden que ponen todo su empeño para que los estudiantes aprendan.

En relación a los resultados del cuestionario, la mayoría contestó de forma incorrecta aquellas preguntas de selección de respuesta, donde la idea estaba implícita en el texto. Sin embargo, en aquellas preguntas donde tenían que seleccionar la opción que indicara las actividades que se realizaban en clase, marcaron que sí, que se realizaran actividades para promover el pensamiento crítico.

Estas situaciones pueden tener origen en factores como la aplicación de estrategias metodológicas, o, el interés del alumno. Es decir, falta de asimilación de los temas trabajados, por parte del estudiante, y la “creencia” –obsoleta y mal interpretada– de los alumnos que piensan que cuando se aplican estrategias en forma oral (explicaciones, orientando, opinando) no es clase; porque para algunos solo es clase cuando se escribe en el pizarrón.

También, procedimientos mal trabajados en asignaturas de grados anteriores, provocan estos problemas.

Metodología.

La metodología seguida en esta investigación-acción se basó en dos fases, previamente establecidas por las Instituciones responsables de articular este Proyecto.

- Una fase, partía de consultas y encuentros para motivar la participación en la tarea encomendada.
- La otra, una vez tomada la decisión de participar en el Proyecto, fue organizar talleres de capacitación sobre la investigación, y para el diseño de la propuesta; mientras, se iba construyendo el Proyecto, con el apoyo del docente encargado de tal función.

Este proceso implicó, en un primer momento, una etapa diagnóstica, para comprender el planteamiento del problema. Después, se contempló la etapa del diseño de la acción, donde se volvió a revisar la teoría, la hipótesis y los objetivos, para establecer las acciones a emprender. Se especificaron las actividades a desarrollar, los resultados esperados y las técnicas del grupo de discusión: cuestionarios, entrevistas, etc., como instrumentos para el control de la acción.

En las conversaciones y entrevistas informales se debió echar una mirada retrospectiva del quehacer del docente, en el curso intervenido. Los diálogos fueron también con docentes compañeros, con el coordinador pedagógico, y en ocasiones con el acompañante. En fin, se hizo la un cuestionario estructurado y la revisión de los apuntes encontrados en los cuadernos de los estudiantes, y los de planificación del docente de la clase. Además, la revisión del currículo del nivel Básico y de documentos que enfocaran este tema.

Tiempo del Proyecto.

La etapa diagnóstica y la de planificación se realizó durante las últimas semanas del mes de mayo y el mes de junio del 2012. El mes de julio se presentó el proyecto a la comunidad educativa del lugar. Para el período escolar septiembre/diciembre (2012), se contempló poner en ejecución el plan de acción.

Conclusiones.

El propósito de esta investigación fue desarrollar estrategias para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 7mo. grado de la "Escuela Limonal Arriba", en la asignatura de Ciencias Sociales.

Se fomentó el **pensamiento crítico** a partir de diálogos, conversaciones mayéuticas, formulación de preguntas, producción de textos publicitarios, la lectura previa, uso de diversas fuentes bibliográficas, procesamiento de información, explicaciones de la profesora, y el trabajo individual y en equipo.

Los resultados de este proceso se reflejaron en las participaciones en cada actividad emprendida, en la emisión de opiniones, juicios valorativos, y en la capacidad de análisis de las situaciones presentadas de los temas trabajados. Además, en opiniones y toma de decisiones ante los hechos planteados y las tareas asignadas, como consecuencia del procesamiento de la información.

El **diálogo** y la **conversación mayéutica** constituyeron una manera pertinente y constante de trabajo. Los estudiantes fueron participando, expresando sus ideas, opiniones, aunque algunos (en las participaciones orales) se observaron tímidos y pocos participativos. La profesora casi siempre era quien iniciaba el diálogo, e insistía en que ellos se comunicaran haciendo sus aportes. La formulación de preguntas resultó novedosa, en el sentido que los estudiantes en alguna actividad fueron quienes hacían las preguntas; quienes cuestionaban uno u otro hecho.

En las primeras participaciones las preguntas eran simples: para recordar una fecha, un hecho histórico, decir el nombre de un personaje, o ubicar un lugar específico donde había ocurrido una batalla o un acontecimiento importante.

Luego se tornaron complejas: cuestionar la posición de un personaje de nuestra historia, establecer comparaciones entre uno u otro, relacionar el hecho con la actualidad. Es importante señalar que se daba un tiempo antes de responder, y para plantear sus preguntas también.

En cuanto a la **información por la pregunta** realizada, ésta era de respuestas cerrada y abierta. Todo esto contribuyó al desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes. En alguna ocasión las preguntas y respuestas planteadas por la profesora fueron poco pertinentes respecto a su sintaxis o al nivel de análisis requerido.

También, se hizo notable el desconocimiento y manejo inadecuado de procedimientos propios en alguna actividad realizada.

En relación a la **producción escrita** se recogieron las ideas claves de los temas enfocados para comprender e interpretar la estructura del escrito, pero hubieron ciertas dificultades en el uso de la Lengua, la ortografía y nitidez en la lectura de las letras; asuntos que sin duda afectan la claridad del mensaje.

La **profesora** del curso pudo incursionar en actividades distintas, y brindar a los alumnos oportunidades de desarrollo presentando no solo el texto básico sino varios otros para consulta.

La emisión de **juicios** fue progresiva; los estudiantes lograron –a partir del conocimiento del tema– aclarar sus ideas, reconocer lo que habían comprendido sobre el tema y defender sus opiniones. Poco a poco se fueron presentando dando explicaciones, argumentos a favor o en contra, en un clima de tolerancia y respeto.

Los objetivos planteados se cumplieron durante el desarrollo de las actividades, se promovieron opiniones, formularon preguntas y expresaron las ideas por escrito.

La experiencia de trabajar la modalidad de investigación–acción significó para mí una nueva forma de enfocarme hacia la enseñanza.

En este caso, el desarrollo del pensamiento crítico de la asignatura de Ciencias Sociales, la selección y ejecución de nuevas estrategias y actividades, la reflexión sobre una acción emprendida, la revisión sobre lo hecho, constituyó una oportunidad para hacer un mejor trabajo.

Bibliografía.

- Villarini, Ángel (1992). *Manual para la enseñanza de destrezas del pensamiento*. Puerto Rico.
- Freire, Paulo (s.f.). *Una educación que brota de la práctica*.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México, Siglo XXI, pp.202-222.
- Grundy, Shirley (1994). *Producto o praxis del currículo*. 2da. Edición. Morata (p.167-191). Madrid.
- Martínez, Jaume (s.f.). *Pedagogías críticas. Poder y conciencia*.
- Angulo R, José Félix; Blanco García, Nieves, (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Aljibe (pp. 164.187) Málaga.
- Secretaria de Estado de Educación. *Diseño curricular del nivel Básico*. Editora Alfa y Omega. 4ta. Edición. Serie Innova 2005. Santo Domingo, República Dominicana.
- *Por qué y para qué la transformación curricular*. Editora Alfa y Omega. Serie Innova 2000. Edición 1994. República Dominicana.
- Secretaria de Estado de Educación y Cultura. *Jornada de capacitación verano '98. Orientaciones psicopedagógicas para el mejoramiento de la práctica educativa*. República Dominicana.

Implementación de las Tecnologías de la información y la comunicación TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Estudiantes de 5to grado, de la "Escuela Nelo Marte".
Investigadores: Licenciados Fernando Hidalgo y José Castillo.

Resumen.

En este proyecto de investigación lo primero que se investigó fue la realidad actual para establecer el problema. Las razones básicas son que actualmente (s.XXI) los sistemas educativos mundiales enfrentan un desafío por tener que utilizar tecnologías para la información y comunicación, tener que proveer a sus alumnos de las herramientas y conocimientos necesarios.

En tal sentido, se hace necesario también en la enseñanza-aprendizaje del inglés; esto permite a los estudiantes tener más facilidad para adquirir las competencias necesarias y efectuar un trabajo más eficaz.

Mediante el uso de las TIC's los estudiantes se hacen arquitectos de sus conocimientos, debido a que el docente solo es un facilitador del proceso. Además, esto ayuda para que los estudiantes le den la importancia justa al inglés como segunda Lengua, y a relacionarse con más facilidad con otras culturas, incluso obteniendo mejores ingresos en un futuro.

Los propósitos de este proyecto fueron: a) implementar las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje, b) favorecer el desarrollo de las distintas competencias indispensables en la sociedad del siglo XXI.

Este proyecto fue de gran ayuda para el docente, como también para los demás involucrados en dicho proceso, lo que evidencia que los procesos áulicos se pueden ejecutar de forma novedosa y que pueden impactar de manera positiva en todos los que participan del proceso.

Introducción

A medida que la sociedad avanza nuevas exigencias aparecen en todos los ámbitos; y la educación no está exenta. Según Sánchez (2002),(p.68), *las Tic's, son aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan informaciones representadas de la más variadas formas, así como son un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información.*

El proyecto de investigación que lleva como título Implementación de las TIC's *en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés* consta de varias fases:

Fase I: investigar la realidad, con la cual se plantea el problema.

Fase II: ubicar en tiempo y espacio el ambiente donde se desarrolló la investigación.

Fase III: revisión de documentos, para buscar referencias de diversos autores sobre el tema a investigar.

Fase IV: objetivos para dicha investigación.

Por otra parte, en "Metodología del trabajo", se explican las distintas técnicas, instrumentos y recursos utilizados en los diferentes momentos de la investigación; tanto el diagnóstico, en la supervisión, como en el análisis de los resultados. Asimismo, se diseña y aplica un plan de acción tomando en cuenta los planteamientos de los autores consultados.

En "Desarrollo de la acción", se indican las planificaciones para ejecutar el plan de acción, se describen las intervenciones, y se realiza una reflexión con las informaciones obtenidas.

Ya al final se presentan los resultados, conclusiones y valoraciones de la investigación, tomando en consideración las teorías abordadas y los propósitos propuestos. Además, se realiza una valoración de la experiencia y su impacto sobre la práctica, desde la perspectiva del equipo investigador, los estudiantes y la institución, para en conjunto realizar las propuestas de cambios.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas que se consultaron, para afianzar las teorías y planteamientos de los distintos autores consultados, y leer las evidencias que muestran la ejecución de la investigación.

Descripción del problema.

Las lenguas extranjeras, son parte de las asignaturas impartidas en el nivel Básico, permiten el desarrollo de competencias que favorecerán su vida personal y social en el futuro inmediato. Sin embargo, la forma de enseñar en muchas escuelas dominicanas no favorece la adquisición de las destrezas o habilidades para aprender un nuevo idioma.

En la "Escuela Nelo Marte" se han observado distintos casos que afectan negativamente en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. Entre las situaciones encontradas están: a) falta de estrategias motivadoras e innovadoras durante la enseñanza del inglés, b) poca motivación hacia las lenguas extranjeras, c) indisciplina, d) falta de recursos tecnológicos que afiancen los conocimientos del idioma, ya que el centro educativo solo cuenta con pizarra, tiza y algunos carteles elaborados por el docente. En ciertas ocasiones se utiliza una Laptop (del mismo centro) para realizar el trabajo de "Sistema de Gestión" y cuando se utiliza los estudiantes se involucran más para aprender, prueba que esta herramienta ayuda a aprender.

Se hace necesario aplicar las TIC's en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés, una excelente manera de desarrollar diferentes aptitudes que demandan los tiempos actuales.

Objetivo general.

Implementar las TIC's en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés, para los estudiantes de 5to. grado de la "Escuela Nelo Marte".

Principales referentes teóricos

La Secretaría de Estadode Educación en,(2007) expresó que: *el aprendizaje de lenguas extranjeras da respuesta a una necesidad fundamental en la formación del ciudadano de estos tiempos, quien debe desenvolverse en un mundo globalizado, ya que permite la interacción directa e indirecta con personas de otras naciones que no hablan español; así como comprender y producir textos de diferentes géneros en otros idiomas.*

Por lo que indica este autor, se puede decir que nuestra sociedad vive en continuo cambio, y por esto cada vez más se hace necesario desarrollar nuevas competencias, ya que somos comunidades interdependientes y vinculadas a nuevas tecnologías, y, conocer otras lenguas ayuda a tener más conocimientos y mejor calidad de vida.

Guzmán(2005, p. 67), sostiene que: *las TIC's son el conjunto de sistemas y productos que captan la información del entorno, la almacenan, la procesan, la comunican y la hacen inteligible a las personas.* Esta tecnología tiene dispositivos informáticos y de interconexión, que funcionan por medio de programas informáticos que em-

plean diversas interfaces, e instrumentos de diálogo e interacción que las personas utilizan para obtener información y comunicación.

De igual manera, Palomo, Ruiz y Sánchez (2006, p.88) indican que

...las TIC's ofrecen la posibilidad de interacción, que pasa de una actitud pasiva por parte del alumnado a una actividad constante, a una búsqueda y replanteamiento continuo de contenidos y procedimientos. Aumentan la implicación del alumnado en sus tareas y desarrollan sus iniciativas, ya que se ven obligados constantemente a tomar "pequeñas" decisiones, a filtrar información, a escoger y a seleccionar.

Estos autores (en el mismo texto, pero pág. 96) también expresan que el uso de las TIC's favorece el trabajo en grupo, no solo por el hecho de tener que compartir un ordenador con un compañero/a, sino por la necesidad de contar con los demás para lograr con éxito las tareas encomendadas por el profesor. La experiencia demuestra que a través de los medios informáticos (en las aulas) se favorecen actitudes de compañerismo, intercambio de información encontrada en Internet, resolver problemas, intercambio de ideas, discusiones, decisiones en común, razonamientos, etc.

Metodología de la investigación.

Este proyecto de investigación está enmarcado en el enfoque cualitativo; es decir, investigación-acción, porque proporciona una descripción de la situación estudiada. Se caracteriza por ser participativa, colaborativa y reflexiva.

Elliott (1993, p. 24) expresa que *la investigación-acción es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.*

Asumiremos el modelo de Kemmis (1988), citado por Latorre (2007, p. 32) *porque organiza el proceso sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión, y otro organizativo, constituido por la observación y la planificación. El proceso está integrado por cuatro fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión.*

Se utilizaron diversas técnicas para coleccionar información, tales como:

- la **observación directa**, que es la inspección que se hace directamente a un fenómeno, en el medio que se presenta, a fin de contemplar todos los aspectos inherentes a su comportamiento y características dentro de ese campo.
- **Observación indirecta**, que es la inspección de un fenómeno sin entrar en contacto con éste, sino tratándolo a través de métodos específicos, que permitan hacer las observaciones pertinentes de sus características y comportamientos.
- El **questionario**, es un documento en el cual se recopila la información por medio de preguntas concretas (abiertas o cerradas) aplicadas a un universo o muestreo establecidos, con el propósito de conocer una opinión.
- La **entrevista**, que es entendida por Boggino (2004, p.74) como "una forma de recoger las opiniones, percepciones, ideas y sentimientos de otros, sobre problemas, hechos y situaciones. Él mismo se refiere al diario reflexivo como una manera que permite reflexionar sobre la propia práctica, a partir de los registros textuales y escritos de forma permanente (p.73).
- La **grabación** (video, fotografía y audio), que según Boggino (2004, p.76), es de mucha utilidad, tanto para almacenar registros de situaciones en el aula, como para reflexionar, al comprender, sobre la práctica.
- La **fotografía** sirve para captar los hechos y analizarlos con mayor facilidad.

La utilización de estas técnicas, durante el proceso de este proyecto, es para garantizar la credibilidad y confiabilidad de los datos, e influir adecuadamente en los resultados.

Resultados y conclusiones.

Después de haber ejecutado las acciones del proyecto, se puede decir que se lograron los propósitos planteados, en gran parte debido a que los estudiantes se integraron más al proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende, adquirieron conocimientos y competencias necesarias para su nivel.

Además, con la utilización de las TIC's pudimos tomar en cuenta el ritmo y la forma de aprendizaje de cada estudiante; los estudiantes asumieron los contenidos en menor tiempo y con mayor calidad.

El docente pudo realizar diversidad de actividades, por las facilidades que brindaron estos recursos tecnológicos.

Las conclusiones son que las Tic's favorecen la adquisición de conocimientos, y en menos tiempo y con mayor calidad. También que con la utilización de las Tic's se puede tomar en cuenta la manera de aprender de cada estudiante, sin que esto entorpezca el proceso de los demás. Y, facilitan estudiantes autónomos para aprender individualmente, mientras el docente solo hace la función que le corresponde: la del facilitador y guía.

Bibliografía.

- Boggino, Norberto (2004). *Investigación-acción, reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Ediciones Homo Sapiens. Primera edición. Argentina.
- Cabero, Julio & Gisbert, Juan Manuel. (2008). *La formación en Internet. guía para el diseño de materiales didácticos*. 1ª edición. España.
- Elliott, John. (2000). *La investigación acción en educación*. 4ta. Edición. <http://comunidadesvirtuales.obolog.com/importancia-tic-proceso-ensenanza-aprendizaje-40185>.
- Latorre, Antonio. (2007). *Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editora Craó. Cuarta edición. España.
- Secretaría de Estado de Educación. (1999). *Fundamento del Currículo Tomo II. Naturaleza de las áreas y ejes transversales*. Editora Taller, CxA. 2ª. Edición. República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación. (1999). *Nivel Básico. Plan Decenal de Educación*. Editora Centenario, S.A. 3ª edición. República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación. (2001). *Fundamento del currículo Tomo II*. Editora Taller CxA. 1ª. Edición. República Dominicana.
- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2229232>
- <http://jhotha.blogia.com/2009/031102-la-importancia-de-las-tic-en-la-ensenanza-del-ingles.php>
- http://profesores.fi-b.unam.mx/jlfl/Seminario_IEE/tecnicas.pdf
- http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_59/nr_642/a_8656/8656.htm

Implementación de estrategias y recursos innovadores para promover la motivación en el aprendizaje de la “Formación integral humana y religiosa.

Curso 7mo F, del “Centro Educativo Ana Josefa Jiménez Yopez”, año escolar 2012-2013. Distrito 08-03, del municipio de Santiago.

Investigadoras: Ana del Carmen Pichardo y Altagracia Rodríguez.

Introducción.

Tener una **formación íntegra, humana y religiosa** es de importancia vital para el proceso educativo del individuo. Propicia una formación armónica; intelectual, humana, social y espiritual, que desarrolla conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, y valores necesarios para la convivencia en cualquier ambiente que le toque desarrollarse.

Este trabajo tuvo el propósito de implementar estrategias y recursos innovadores para promover la motivación en el aprendizaje de la “Formación Integral, Humana y Religiosa”, en los estudiantes del curso señalado antes, para **provocar cambios** significativos en todos los que se involucraron en el proyecto; desde los niños, la maestra-guía, y colegas, personal directivo, y personal auxiliar.

La implementación de la metodología de la investigación-acción facilitó el logro de las mejoras obtenidas, venciendo la apatía que manifestaban los estudiantes en el área, y haciendo posible el desarrollo **de valores morales y éticos**, así como el establecimiento de relaciones interpersonales y en grupo con buenos niveles de tolerancia y respeto, además del óptimo desempeño y la adopción de aptitudes para su auto-formación permanente.

Este fue un proyecto de investigación-acción de tipo cualitativo. Se estructuró en cuatro capítulos:

- 1) Aproximación a la realidad de la investigación, describiendo el problema, el contexto, la revisión documental citando aportes de autores investigados, así como los propósitos del trabajo.
- 2) Metodología utilizada.
- 3) Plan de acción en todas las fases: planificación, acción, observación y reflexión.

- 4) Resultados de la investigación, conclusiones, valoraciones y algunas propuestas de mejora que aseguren su éxito y continuidad.

Para una mejor comprensión, recomendamos al lector que conozca bien los términos: motivación, estrategias, aprendizaje, investigación-acción, planificación, reflexión, recursos, entre otros; propios del renglón docente.

La lectura de este trabajo le generará conocimientos, y obtendrá herramientas para contribuir con la formación adecuada del niño, o del adolescente, que nuestra sociedad tanto necesita.

La **apatía** es uno de los tantos factores que amenaza el proceso educativo. Se manifiesta como falta de interés, emoción, motivación o entusiasmo, por parte de los estudiantes. Es un término psicológico que indica “estado de indiferencia” hacia un aspecto de la vida. Este fenómeno es más frecuente a partir de la adolescencia, donde los estudiantes no se sienten identificados con su proceso de aprendizaje.

Esta es una razón por la cual se tomó como muestra de estudio a los alumnos de 7mo. F, quienes en su mayoría mostraban desinterés y apatía hacia la asignatura, según comprobamos en actividades propias del área, donde los docentes expresaban su preocupación por la falta de identificación que mostraban los alumnos con los contenidos.

Al analizar los expedientes de los alumnos, con relación a su nivel académico, y según años anteriores, quedó comprobado el desinterés por la asignatura, situación ésta que inquieta, ya que en la mayoría de los casos reflejaban calificaciones bajas y en algunos casos reprobaban, voz una alerta para descubrir las causas.

Al revisar sus cuadernos de trabajo, vimos la ausencia de orden en el proceso de la clase. Con frecuencia llevaban sus tareas sin realizar, presentando excusas poco fundamentadas. Existía descuido en la estética al presentar sus trabajos en los cuadernos. Se conformaban con la calificación mínima, restándole importancia a esa nota por la poca carga académica (45 minutos a la semana). Las clases se tornaban poco atractivas y motivadoras por falta de uso de recursos de la maestra al presentar los contenidos.

Sin duda, estos problemas expuestos demandaban un plan de acción, que ofreciera alternativas de cambio, para poder dejar huellas significativas en sus vidas, con sus relaciones y entorno.

Esta asignatura está orientada a formar mejores seres humanos, propiciando en el individuo una formación integral y armónica, cuya dimensión intelectual, humana, social y espiritual desarrolle los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para el proceso de formación. Hoy día, podemos observar con satisfacción las actitudes y comportamientos de estos jóvenes, los mismos que denotaban falta de interés y de compromiso.

La investigación realizada fue amplia, involucrando a la comunidad educativa: estudiantes, profesores, familia, autoridades del Centro Educativo, del Distrito, y representantes de la comunidad.

Además de la trascendencia del texto bíblico en la vida cotidiana, así mismo los valores que facilitaron las relaciones inter-personales en el trabajo de equipo, las actitudes a favor del compromiso personal, y con los demás.

Debido al tiempo asignado, y las condiciones generales, la investigación disponía de límites para su ejecución, como solo con los estudiantes de 7mo.F, teniendo que excluir las demás secciones (6 en total), además no se contempló la continuidad para años posteriores, a menos que la escuela lo asuma como proyecto institucional.

Resultaba pertinente presentar las características generales (rasgos, entorno familiar, nivel socio-económico) de los estudiantes que participaron en este proyecto. Además, una descripción del centro educativo, de manera que facilite una mejor comprensión de la situación.

Según el proyecto Educativo Institucional 2006–2007 la escuela Ana Josefa Jiménez, un centro educativo del sector público que ofrece estudios en los niveles de Inicial, Básico y Medio, éste alberga a niños residentes en barrios de clase baja y media, zonas marginadas, como: Arroyo Hondo, Pekín, Marilópez, Los Gandules, Zamarrilla, El Fondo de la Botella, Los Jazmines, Camboya, entre otros. Está en la zona Sur, ubicada en Marilópez, una zona urbana marginal del municipio de Santiago de los Caballeros. En esta zona se pueden encontrar varios centros recreativos.

Sus fundamentos educacionales se ajustan a la realidad socio-económica de las familias de sus alumnos, donde impera la colaboración, el diálogo y el consejo, para disminuir los conflictos. En consecuencia, se defiende la paz, la justicia y la solidaridad entre los involucrados en dicho plantel.

Aula No. 13, para 7mo. F

Posee dos pizarras, un escritorio y una silla para la maestra. Los estudiantes cuentan con sillas y mesas mezcladas con algunas butacas, en los laterales derecho e izquierdo; ventanales de color blanco, y ocho lámparas de iluminación. El espacio es amplio, pero tiene la desventaja de ser compartido con la Dirección de la noche, y otra Dirección que funciona sábado y domingo, lo que provoca maltrato en el mobiliario y descuido o uso de los recursos propios de este curso.

Se contempla la ejecución de este Proyecto para el año lectivo 2012-2013, durante el cual es tiempo significativo para valorar las intervenciones con los estudiantes y evaluar sus progresos; valorar y celebrar fortalezas, así como detectar los puntos a mejorar a través de la observación, del análisis y de la acción, por lo que obtendremos respuestas según la evolución de los aprendizajes durante el desarrollo de la investigación.

También, presentamos las teorías o marco de referencias relacionadas con el proceso, tomando en cuenta la implementación de estrategias innovadoras con diferentes recursos; es decir, los alumnos deberán ser capaces de manejar el área fortaleciendo la asignatura.

La asignatura de “Formación integral humana y religiosa”.

Las ideas de Boggino, (2004) pág.67, plantean que el diseño de toda investigación-acción debe incluir la fase de elaboración de un marco teórico, que delimite el enfoque y los conceptos nucleares desde donde se interpretará la información recogida durante el proceso de investigación-acción.

Rafael Flores Ochoa, citado por Guzmán (2001) pág.65, expresa que el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona; es decir, que aprender no solo se limita a dominar diferentes contenidos de forma repetitiva, sino que implica poner en práctica lo que se aprende y encontrarle significado y utilidad en el diario vivir.

Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.

Un componente que constituye un factor de gran incidencia en el proceso formativo, en todas las asignaturas, son las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje. El currículo del nivel Básico (1999) pág.33, aporta el siguiente concepto: *Las estrategias son una secuencia de actividades organizadas y planificadas sistemáticamente, que posibilitan los aprendizajes relevantes y significativos que podrían hacer posible estas prácticas en el aula.* En esta definición se evidencia la relación existente entre estrategias, actividades, recursos y procedimientos, como partes de un todo, que hacen posible el logro de aprendizajes que tienen sentido y utilidad para los estudiantes.

La motivación.

Consideramos que la motivación es el impulso que nos lleva a realizar cualquier actividad por interés, poniendo entusiasmo y teniendo amor por lo que se hace. Una persona motivada se esfuerza por hacer las cosas bien, dando lo mejor de sí. Con relación a la motivación de la enseñanza-aprendizaje, Guzmán, (2001) pág.47, la define como *una de las condiciones fundamentales del proceso de aprendizaje. No solo lo inicia, sino que es la fuerza auto directiva del mismo.* Sin motivación resulta imposible conseguir resultados satisfactorios de los aprendizajes que deben construir los estudiantes, y tener éxito en la aplicación de éstos en situaciones concretas de la vida diaria.

Objetivo general.

Implementar estrategias y utilizar recursos innovadores para promover la motivación en el aprendizaje de la "Formación integral, humana y religiosa", del 7mo. F del "Centro educativo Ana Josefa Jiménez Yépez", Distrito 08-03, del municipio de Santiago, en el año escolar 2012-2013.

Objetivos específicos.

- Promover valores en los alumnos, con el uso de estrategias innovadoras que despierten su interés en esta asignatura.
- Utilizar recursos lúdicos y novedosos que propicien aprendizajes significativos.
- Crear conciencia en los padres sobre la importancia de su rol, tanto en la formación como en el proceso educativo de sus hijos.

- Analizar el enfoque de la asignatura para mayor disfrute y provecho, a través del estudio de casos con diversas temáticas que afectan la vida de los adolescentes.

En todo proceso de investigación-acción deben estar presentes aquellos autores que hayan hecho aportes, creado ideas, teorías, tenido criterio y juicio, para su propio proyecto de investigación-acción. Por esto se ha elegido el modelo de Kemmis, quien estableció cambios para la educación, incorporando a ésta la participación, la democracia, la libertad de expresión y la oportunidad de buscar soluciones a los problemas. Es decir, dejó el mensaje de que el sujeto debía tener la oportunidad de buscar sus propios conocimientos y realizar actividades para llevarlos a la realidad.

Terminada la ejecución del proyecto se pueden ofrecer las siguientes valoraciones de las experiencias vividas, las destrezas y habilidades alcanzadas por los alumnos, y su impacto dados los resultados obtenidos en cada intervención del proyecto.

Integrantes del equipo investigador.

Los avances de los alumnos fueron notorios, disfrutaron el poder aprovechar los diversos recursos que posee la escuela; el IDEICE compró ocho biblias y una cámara; la maestra aportó otros recursos para favorecer los intereses de los alumnos; se utilizó el Laboratorio de informática, la biblioteca, la radio, portátiles, fascículos, se construyeron murales de árboles genealógicos, se presentaron álbumes, etc.

Entre las acciones, se desarrollaron cinco talleres en los que se usaron los recursos citados; se variaron los escenarios, manipularon, construyeron, cantaron, bailaron, lloraron, oraron, colaboraron..., todo de forma espontánea y abierta.

El equipo investigador valora el proyecto como muy gratificante y provechoso, confirmando el éxito del mismo a la luz de los resultados alcanzados, incluso en los cambios de actitudes y el compromiso asumido por los alumnos.

Valoración de los observadores.

Lo aplicado en cada Taller ha dejado aprendizajes impresionantes, no solo en la vida de los alumnos, sino en el crecimiento espiritual y emocional de cada uno

de nosotros. Fue como seguir una secuencia del tema cada uno con un toque especial, y en un escenario acorde al tema del día.

Las estrategias han sido muy adecuadas al grupo con el que se ejecutaron los Talleres. Proyectos como éste deberían ser desarrollados en todos los grados, desde el nivel Inicial, ya que cada grado tiene su realidad y necesita ser solucionada con el involucramiento de la comunidad educativa. Además, resaltar que las estrategias utilizadas ayudaron a innovar las prácticas docentes.

La satisfacción es inmensa, y la continuidad debe ser apoyada siempre.

Valoración de los alumnos.

Vivir esta experiencia ha sido enriquecedor. El enseñar esta asignatura ha dado un cambio significativo. Manifestaron sentirse identificados y valoraron lo adquirido, los trabajos en equipo, las reflexiones, las muestras de afecto, el apoyo de sus familias, que se sintieron tomados en cuenta, y, la adquisición de conocimientos sobre temas sociales, para su crecimiento y protección ante las amenazas del medio.

La maestra jugó un papel valiosísimo al aprovechar los contenidos con otras estrategias.

La convivencia y armonía en el grupo mejoraron grandemente, al igual que la seguridad en ellos mismos y el potencial servicio a los demás. Los alumnos –durante las intervenciones– expresaron sentirse felices, motivados y comprometidos con la promoción de los valores en su entorno.

Para los padres, las madres y los tutores, el proyecto resultó provechoso y de crecimiento, pues expresaban y compartían en el hogar las experiencias vividas en cada intervención, buscaban los videos en Internet y los compartían con familiares y amigos, confeccionaron el árbol genealógico involucrando a la familia en la recolección de datos. Sin duda, luego de la charla con los tutores las relaciones familiares fueron mucho mejor, incluso los casos que se presentaban en el Departamento de psicología fueron superados.

Propuestas de cambio.

Tomando en consideración los recursos existentes en la escuela, los que puede gestionar, y las necesidades de los alumnos para recibir herramientas tecnológicas, concluimos que ésta es una de las grandes deficiencias que vive la escuela, la comunidad y la sociedad en general, por eso, el equipo investigador hace las siguientes recomendaciones:

- Al equipo de gestión, que organicen conversatorios, charlas, asambleas con el equipo docente; que enfatizen los valores y el involucramiento de toda la comunidad educativa. De esta manera los alumnos sentirán un mayor compromiso para vivir con los valores de su entorno.
- Ofrecer espacios de encuentros con los maestros del área de “Formación integral humana y religiosa”, para programar actividades conjuntas, por grados, y leyendo el mismo lenguaje.
- Favorecer la integración de las familias en las actividades escolares, para que asuman mayor responsabilidad y control sobre sus hijos.
- A la maestra anfitriona, que promueva la continuidad del proceso efectuado con los alumnos de 7mo. F, motivando a los demás docentes el entusiasmo; compartiendo los conocimientos adquiridos y los resultados al vivir esta experiencia.
- Coordinar encuentros de reflexión y construcción de proyectos con los docentes de otras áreas.
- Tomar en cuenta que para transmitir los conocimientos se debe partir de la realidad de cada alumno, para que haya conexión entre los conocimientos adquiridos y los que van a obtener.

A los alumnos.

- Entregar sus proyectos de vida en manos de Dios, sin importar el credo al que pertenezcan, pues Dios es solo uno y desea lo mejor para todos, sin distinción.
- Apoyarse en la Biblia para pedir sabiduría.

- Poner en práctica lo aprendido, sabiendo que se predica con el ejemplo, y que los beneficios de cumplir con sus compromisos servirán para su propio desarrollo.
- Respetar las opiniones de sus compañeros, poniendo en práctica los valores humanos, para lograr que sus relaciones con los demás sean más efectivas, y así crear un ambiente de paz, donde no hayan conflictos.

A los padres, madres y tutores:

- Organizar una rutina de trabajo con sus hijos, para ayudarles a involucrarse en las actividades del hogar, incluyendo el proceso educativo que es responsabilidad de todos.
- Compartir momentos de alegrías y tristezas, haciéndolos partícipes de las mismas, donde se sientan parte de las soluciones y para que disfruten los logros juntos.
- Demostrar confianza a los hijos, compartir con sus amigos, propiciando encuentros en los que puedan conocer el ambiente en el que se desenvuelven.
- Celebrar sus logros y entender sus comportamientos, favoreciendo un clima de armonía.
- Apoyarlos en sus proyectos, respetando sus decisiones y orientándoles para que tengan éxito.

Conclusiones.

- Las estrategias utilizadas como: trabajo en equipo, trabajo cooperativo, individuales, análisis de textos bíblicos, lecturas reflexivas, canciones, presentaciones artísticas, producciones de acrósticos, poemas, poesías, textos, murales, análisis de temas sociales, y otros, provocaron aprendizajes significativos y crecimiento intelectual y espiritual en los alumnos, logrando que las relaciones interpersonales fueran de más calidad y armonía.

Por el desarrollo de intervenciones dinámicas, divertidas y participativas, logramos un clima de interés y confianza, favoreciendo que los alumnos experimentaran la vivencia de los valores y la promoción de éstos en su entorno.

Bibliografía.

- Boggino, Norberto (2004). *Investigación-acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa: Orientaciones prácticas y experiencias*. Primera Edición. Editora Homo Sapiens. Argentina.
- Biblia *El pueblo de Dios*. Citas bíblicas: Mateo 14:13-21, 1era Corintios 13:4-6, Efesios 6: 7-8, Juan 3:16-13:34-35, Efesios 6:1-4, Génesis, 3:1-14, Proverbios 4:16, Hechos 20:35.
- Diccionario Larousse (2001).
- Educación M. (1999, pág. 33) *Diseño Curricular del Nivel Básico*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Guzmán, Ana D. (2001). *Orientaciones didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje*. Sexta Edición. Editora Amigo del Hogar. República Dominicana.
- Jiménez A. J. (2006–2007). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Latorre Antonio. (2007). *La Investigación-acción*. Editorial Grao. (4ta edición). Barcelona, España.

Implementación de estrategias que favorezcan el desarrollo del razonamiento lógico-matemático, a través de la solución de problemas cotidianos.

*Estudiantes de 6to grado de la "Escuela Flor del Campo".
Licenciadas Rosario Morillo, M.A., y Yocasta D. Cruz H., M.A.*

Introducción.

La presente experiencia se centra en un estudio de investigación-acción sobre la implementación de estrategias que favorezcan el desarrollo del razonamiento lógico-matemático, a través de la solución de problemas cotidianos de los estudiantes de 6to. A, del "Centro educativo Flor del Campo". Esto constituye una herramienta básica para el desarrollo de habilidades y competencias académicas requeridas para el aprendizaje del estudiantado.

La investigación parte de una necesidad tanto del alumnado como del profesorado, lo cual nos permitió interpretar la realidad y reflexionar sobre la actitud que debemos asumir en nuestra práctica para propiciar que los estudiantes desarrollen el pensamiento lógico-matemático implementando estrategias dinámicas e interactivas, que potencien las habilidades cognitivas y favorezcan el razonamiento.

La experiencia tuvo lugar en el "Centro Educativo Flor del Campo", una institución semi-oficial, perteneciente a la Fundación Monumento Viviente y de Servicios Públicos, destinada a la formación de niños.

Para conocer más a fondo la realidad, primero realizamos un diagnóstico con los datos de los estudiantes elegidos para esta experiencia.

Este proceso de investigación-acción abarca cuatro capítulos caracterizados de la siguiente manera: El primero corresponde al marco introductorio donde se desarrollan los aspectos generales que orientan la investigación, entre éstos están la descripción del problema (donde expresamos la situación en la que intervenimos); el diagnóstico del problema (para saber cómo nos debíamos planificar para intervenir); la justificación (que expresa la importancia y la utilidad de la investigación); y, finalmente, el ambiente (ubicación interna y externa del lugar de la investigación).

Solución de los problemas.

Los estudiantes presentaban pocos recursos para resolver problemas matemáticos relacionados a su entorno.

Diagnóstico del problema

Para realizar este proyecto se han implementado diversas técnicas; a través de éstas se confirma la existencia de problemas, de acuerdo a las informaciones obtenidas, comprobando que los estudiantes muestran real dificultad para solucionar situaciones que requieran la aplicación de conceptos matemáticos.

Para sustentar de forma más precisa esta investigación, se procedió a la aplicación de una prueba diagnóstica con la finalidad de comparar el desenvolvimiento de los estudiantes en la realización de operaciones únicamente numéricas, y solucionarlas cotidianamente; dicha prueba estuvo dividida en dos partes.

La primera parte consistió en una **prueba escrita** en la cual se presentaron seis operaciones numéricas referentes a este grado. En la segunda parte se presentaron cinco **situaciones cotidianas** en las cuales se hacía necesaria la utilización de conceptos matemáticos, al igual que el razonamiento lógico matemático para su solución.

Los resultados de ambas pruebas fueron los diagnosticados previamente. Tanto en la prueba numérica como en la solución de problemas, un porcentaje elevado de estudiantes obtuvieron calificaciones muy bajas. Y en la solución de problemas los resultados obtenidos fueron aún más bajos.

Lo que confirma la debilidad existente en el área de Matemática, por esto se hace imprescindible que se apliquen estrategias que permitan despertar el interés de los alumnos hacia esta área. Se requiere que desarrollen habilidades para poder aplicarlas de forma efectiva en su diario vivir.

Objetivo general.

Implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezca el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los estudiantes, a través de la solución de problemas.

Metodología.

En esta parte se desarrollarán los conceptos, características y objetivos de la investigación-acción, que consiste en una forma de indagación introspectiva colectiva, con participantes en situaciones sociales específicas, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas educativas; así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

A partir del enfoque cualitativo, surge la investigación-acción que Kemmis (2009) percibe no solo como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. El autor resalta que la investigación-acción va más allá de la teoría, pues, además de analizar situaciones, busca provocar un cambio real y efectivo. Según este autor la investigación-acción busca mejorar la realidad en la que vive el hombre, tratando de resolver los problemas más inmediatos en su ambiente cotidiano, y que afectan el desenvolvimiento de su vida social. Este enfoque es más efectivo que la investigación tradicional.

La investigación-acción es integradora, porque los sujetos implicados en el problema tienen la oportunidad de reconocer su problema, y tomar acciones en comunidad, de esta manera mejora su realidad. Es también dinamizadora, porque aceptan los cambios, que pueden transformar su realidad, permitiendo analizar cualquier aspecto negativo.

Técnicas asumidas.

En la presente investigación se utilizarán distintas técnicas, que harán posible la recolección de información para sustentar el objeto de este estudio; entre éstas están: la observación, la entrevista, notas de campo, el diario, y grupos focales.

Boggino, Norberto y Rosekrans (2004) Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa: orientaciones prácticas y experiencias. (p.75) *expresan que la observación es un recurso frecuentemente utilizado en las investigaciones sobre la práctica educativa. La misma debe estar enfocada hacia los hechos que se pretenden cambiar, y los instrumentos deben ser los adecuados para registrar la información recogida con la observación.*

Es una herramienta que le facilita al educador identificar las situaciones que están presentes en el área en el que está implicado. Debe estar dirigida a enfocar el problema para poder buscarle solución.

Latorre, Antonio. (2007) *Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*(p.70) *plantea lo siguiente: la entrevista posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera no estaría al alcance del investigador.*

La entrevista permite que el docente o practicante se inserte de manera directa en el campo, permitiendo un mayor acercamiento con los implicados, y así poder observar sus gestos, la claridad de las respuestas, o las dudas con la que se expresa.

La **nota de campo o diario** es elaborada por el investigador con el fin de poder analizar directamente lo que encuentra en el área que está investigado, así como poder notificar con mayor veracidad en el momento de la acción. Antonio Latorre, *Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*(p.58), (2007). *La define como un registro que contiene información anotada por el investigador, y que contiene la descripción y las reflexiones percibidas en el contexto natural.* El objetivo de esta técnica es disponer de las narraciones que se producen de la forma más exacta y completas posibles, así como observar las acciones e interacciones de las personas.

Antonio Latorre, *Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* p.79, (2007) plantea que el diario *“son relatos escritos que recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tiene lugar en la vida de una persona, de manera regular y continuada. Es una manera de registrar experiencia que puede ser compartida y analizada.*

El diario investigador permite plasmar todo lo sucedido durante el proceso de la investigación, y ayuda en mucho a que el investigador reflexione y obtenga conclusiones sobre lo que realmente esté ocasionando el problema que se quiere solucionar.

Los grupos focales o **sesiones de grupos** es otra de las técnicas que favorecen la obtención y verificación de datos; que garantiza lograr los propósitos establecidos, teniendo la ventaja de obtener mayor número de informaciones, sin las desventajas que presentan las encuestas, que muchas veces –por ser cerradas– el investigador no puede dar a conocer. Según Mohammad Naghi Namakforoosh. (2005), *Metodología de la investigación*, p.114, *la sesión de grupo es una reunión en la que participan de diez a doce personas, quienes se encuentran en una sala y platican sobre cierto tema previamente establecido.*

Por estas técnicas se facilitan los datos pertinentes para fundamentar la investigación.

Resultados.

En esta investigación pudimos constatar resultados positivos, por la efectividad y la incidencia que tuvo cada una de las técnicas implementadas para potenciar los niveles de motivación, el aprovechamiento del tiempo, la capacidad de auto reflexión e interpretación, y el razonamiento, que favorece la mejoría de aprendizajes.

Además, constituye una oportunidad para que el estudiantado reconozca el valor que tiene la implementación de estrategias, que favorezcan el desarrollo del pensamiento lógico a través de la solución de problemas cotidianos.

En las diferentes intervenciones, observamos que la integración se iba logrando más, por el entusiasmo y el interés que mostraban los estudiantes para asumir las actividades implementadas.

La investigación puesta en marcha ha constituido una experiencia interesante por su contribución de mejora para nosotros como equipo investigador porque nos ha permitido valorar lo que es un trabajo reflexivo y crítico en el que podemos tener una mayor responsabilidad sobre nuestras prácticas, creando un ambiente más dinámico donde se puede enseñar y aprender mejor.

Bibliografía.

- Barkley, Elizabeth. (2005). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Editora Morata. España.
- Boggino, Norberto. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Ediciones Homo Sapiens. Primera edición. Argentina. Editora Taller. República Dominicana.
- Carrcher D. y Schlerma A. (2002). *En la vida diez; en la escuela cero*. 7ma edición. Editora Siglo XXI.
- Herber N. (2005). *Olimpiadas Matemáticas. El arte de resolver problemas*.
- Orton. (2003). *Didáctica de las Matemáticas cuestiones y prácticas en el aula*. 4ta Edición. Ediciones Morata S.L.
- Ortiz F.(1993) *Matemáticas: estrategias de enseñanza*. 1era Edición. Editora Pax. México.
- Gallego (1998). *Un club de Matemática para la diversidad*. Editora Narcea.
- Macario S. (2006). *Matemática para el siglo XXI*. Impresora Kolorlistografos S.L.
- Naghi N (2005). *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición. Editores Noriega. México.
- Secretaria de Estado de Educación (2002). *Fundamentos del Currículo Dominicano*. Tomo II. Editora Taller, C por A. Santo Domingo.
- Ramírez M. y Burgos A. (2010). México. *Recursos educativos abiertos, en ambientes enriquecidos con tecnología*.
- López A. (2007). 14 ideas claves. *El trabajo en equipo*. Editorial Grao.

3^{ER} PRE CON
GRE SO



ISFODOSU



ideice

oct

2013

INVESTIGACIÓN PARA EL CAMBIO: HACIA UNA NUEVA ESCUELA

RECINTO "JUAN VICENTE MOSCOSO".



PANEL 1: GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD.

Impacto de la Escuela de Directores en la gestión de los Centros Educativos

Regional 05, Año Escolar 2012-2013.

Investigadora: Noemí Gabriel

Introducción.

El sistema educativo dominicano –en los últimos años– ha adolecido de problemas e inconvenientes que impiden que en los centros educativos se desarrolle una educación de calidad. Uno de estos problemas es el escaso empoderamiento de los directores de los planteles en sus funciones. Esta situación se ha detectado en las visitas de supervisión que realizan los técnicos regionales y distritales. En dichas supervisiones se ha confirmado la desorganización, el escaso involucramiento de la comunidad educativa, e inexistencia de documentos vitales para una buena gestión educativa, tales como: el Proyecto Educativo del Centro, el Plan de Mejora, el Plan Anual, entre otros.

Considerando que una educación de calidad tiene como fin promover aprendizajes significativos y coherentes, de acuerdo a las demandas actuales de la sociedad, y que para que éstos se consoliden se requiere que la gestión de los directores de centros educativos sea efectiva, tanto en el ámbito institucional como en el pedagógico, es necesario que los que dirigen los centros sean sometidos a un proceso de cambio, para convertirlos en sujetos visionarios, con liderazgo y competencias para transformar su campo de acción.

Con el propósito de definir y desarrollar planes y estrategias diversas de formación continua a los directores de escuelas, en el año 2011 el Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD, creó la Escuela de Directores para la Calidad Educativa, (EDCE). La EDCE se concibe como una institución académica con la función de formar y capacitar líderes educativos, que puedan encabezar los procesos de transformación que demanda la educación dominicana desde la escuela, y que al lograrlo impacte de manera positiva en el aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar (Ministerio de Educación Resolución 0667-2011).

Desde el 2011, el MINERD ha ejecutado entrenamientos, a través de la EDCE, a directores de centros educativos de 18 regionales educativas que conforman

el sistema educativo. La finalidad ha sido transformar tanto la gestión institucional como pedagógica; y así propiciar una educación de calidad.

Este trabajo, a propósito, se refiere a la Regional 05 de Educación, motivada para reflexionar sobre el aprovechamiento que han tenido estos gerentes educativos, al recibir dicho entrenamiento en materia de gestión educativa. Antes, es preciso plantear las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué mejoría ha experimentado la gestión de los directores de la Regional de Educación 05 en el ámbito institucional y pedagógico, luego de haber cursado el programa de EDCE?
2. ¿Cuál ha sido la percepción de los directores de centros educativos en cuanto a su formación profesional, luego de haber recibido un curso de gestión educativa en la EDCE?
3. ¿Cómo percibe la comunidad educativa la gestión de los directores de centros educativos en La Regional 05 de Educación?

Objetivo general.

Determinar el impacto que ha tenido la “Escuela de Directores” en la gestión institucional y pedagógica de los centros educativos, en la Regional 05, escolar 2012-2013.

Objetivos Específicos

1. Identificar las mejorías de la gestión –institucional y pedagógica– de los directores.
2. Conocer la percepción de los directores en cuanto a su formación profesional, luego de haber recibido el curso de Gestión educativa en la EDCE.
3. Conocer la percepción de la comunidad educativa sobre la gestión institucional y pedagógica de los directores, de centros educativos de la Regional 05 de Educación.

Principales referentes teóricos.

Gestión escolar.

Levan y Del Solar (2000), consideran la gestión escolar como:

...el conjunto de actividades que están implicadas en la marcha cotidiana de los establecimientos; incluyendo las actividades de enseñanza-aprendizaje; las administrativas; las que se realizan en la comunidad; las de organización para desarrollar ciertas funciones; las que se realizan con las instancias municipales, provinciales y centrales y con otras escuelas e incluyen también las normas y prácticas de convivencia entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Elizondo et al, (2001) destaca como aspectos centrales de la gestión escolar su carácter holístico, centrada en los sujetos que constituyen la escuela, y por lo tanto procesual, socialmente incluyente, que considera lo educativo como una totalidad, y se afirma desde la escuela, ya que considera a ésta como la base para el cambio educativo.

La gestión escolar es un factor determinante para el logro de los objetivos de eficiencia y efectividad en una institución educativa (Alvariño et al, 2000).

¿Cómo realizar la gestión escolar?

Según Pozner (2000), la gestión escolar se puede entender como el gobierno o la dirección participativa de la escuela, ya que, por las características específicas de los procesos educativos, la toma de decisiones a nivel local y escolar es una tarea colectiva, que implica a muchas personas.

Esta autora considera que un modelo de gestión escolar, como la enunciada, es posible si se ponen en práctica dos acciones básicas:

- Elaboración de un PROYECTO por la institución, que determine la orientación del proceso y que será la herramienta intelectual fundamental orientación al conjunto de la institución.
- Desarrollar EQUIPOS DE TRABAJO, ya que la gestión educativa se refiere al arte de organizar los talentos presentes en la escuela. Esto

es, descentralización, para cumplir con las condiciones de calidad y eficacia. Al hacerlo, se requerirá convocar a los docentes y a la comunidad, para que asuman mayor protagonismo en la toma de decisiones sobre la educación que se quiere para los niños y los jóvenes.

Gestión escolar de calidad.

Las escuelas efectivas denotan la importancia de una buena gestión. Inciden en la organización, formas de liderazgo y conducción en la institución, aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, planificación de tareas, distribución del trabajo y su productividad, eficiencia de la administración y rendimiento de los recursos materiales y, en conclusión, la calidad de los procesos educacionales. (Alvariño et al, 2000. p.1).

Topete y Cerecedo (2001) establecen que el buen desempeño de la gestión escolar está determinada en buena parte por el ejercicio del poder, que se correlaciona directamente con la forma en que se toman las decisiones en el centro escolar.

Metodología empleada.

La metodología de investigación empleada fue de tipo **cuantitativa**.

Se eligió como muestra a la totalidad de directores de centros educativos de la Regional 05, que habían cursado en la "Escuela de Directores para Calidad Educativa (EDCE)", los cuales fueron cuarenta y cuatro (44). Seguí el criterio planteado por Cardona (2002, p. 121), para poblaciones pequeñas (N<100): lo mejor es tomar toda la población. Con la finalidad de realizar un cruce de información, y así contrarrestar las opiniones de los directores, fueron **encuestados** ochenta y ocho (88) docentes. Estos docentes, fueron elegidos al azar, y se tomaron dos por cada centro educativo.

Para recolectar las informaciones, se empleó la técnica de la **entrevista**. Como instrumento de recolección de datos fueron utilizados dos cuestionarios. Uno fue aplicado a los directores y otro a los docentes. El cuestionario que fue aplicado a los directores contenía treinta y tres (33) preguntas de selección múltiple, y el que fue aplicado a los docentes estuvo compuesto por nueve (9) preguntas. Cabe destacar que para responder el cuestionario los directores tenían que presentar algunas evidencias.

Para la validación de dichos instrumentos, se utilizó el método de **Juicio de Expertos**. Los cuestionarios fueron sometidos a la evaluación de expertos en el área del conocimiento que se investigaba.

Principales resultados y su discusión.

A continuación, se muestran los principales resultados obtenidos en la presente investigación.

Tabla 1. ¿Posee el centro educativo de Proyecto Educativo de Centro, Plan de Mejora y Plan anual?

INDICADORES	PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO		PLAN DE MEJORA		PLAN ANUAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Si	39	89%	31	71%	30	68%
En Proceso	5	11%	9	20%	13	30%
No	0	0%	4	9%	1	2%
Total	44	100%	44	100%	44	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los directores de centros educativos.

La tabla muestra el nivel de avance de los centros educativos, en cuanto a la realización del Proyecto Educativo del Centro, El Plan de Mejora y el Plan Anual. En la tabla se puede observar que el 89 % de los directores había realizado el Proyecto del Centro, y que el 11% restante lo posee en proceso. Respecto al Plan de Mejora, el 71% lo había realizado, el 20% lo posee en proceso, y el 9% restante no lo había realizado. En cuanto al Plan Anual, el 68% lo había realizado, un 30% lo tenía en proceso y el 2% restante no lo había realizado.

Tabla 2. Formación de organismos de participación: APMAES, Equipo de Gestión y Consejos de cursos.

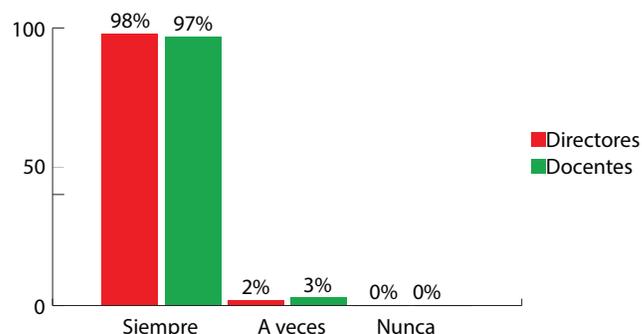
INDICADORES	APMAES		EQUIPO DE GESTIÓN		CONSEJOS DE CURSOS	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Si	36	82%	41	93%	37	84%
En Proceso	4	9%	0	0%	6	14%
No	4	9%	3	7%	1	2%
Total	44	100%	44	100%	44	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los directores de centros educativos.

La tabla muestra el nivel para formar organismos de participación de los centros educativos. Como se puede observar, el 82% tiene formada las APMAES, un 9% lo tienen en proceso, y un 9% restante no la ha formado. En cuanto a la formación de un equipo de gestión,

el 93% lo tiene formado y un 7% no lo tiene. Respecto a los Consejos de cursos, el 84% lo tienen, un 14% están en proceso, y el 2% restante no los ha formado.

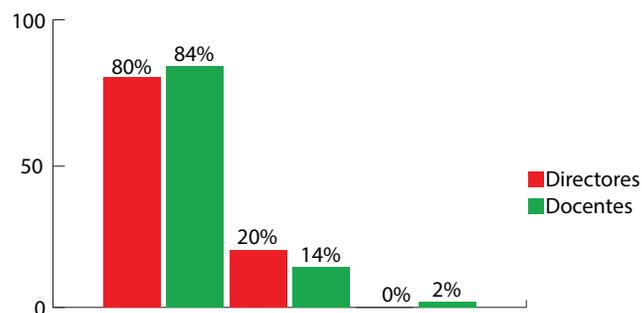
Gráfico 1. Cuándo el Director/a del centro educativo toma en cuenta al equipo de gestión, para planificar actividades.



Fuente: Cuestionario aplicado a directores y docentes.

El gráfico muestra las opiniones de los directores de centros educativos y de los maestros, sobre la integración del Equipo de gestión en la planificación de las actividades del centro. Como se puede observar el 98% de los directores opina que siempre toman en cuenta al Equipo de gestión, mientras que el 2% restante opina que a veces los toman en cuenta. Los maestros opinan que el 97% de los directores siempre toman en cuenta al Equipo de gestión; un 3% restante opina que "a veces".

Gráfico 2. ¿Cuántas veces el Director/a integra a la comunidad en las actividades del centro educativo?



Fuente: Cuestionario aplicado tanto a los directores como a los/as docentes.

El gráfico muestra el nivel de integración de la comunidad en las actividades del centro educativo. Como se puede observar, el 84% de los directores encuestados opinan que siempre integran la comunidad; un 14% opina que

“a veces”, y un 2% que nunca. Respecto a los docentes, un 80% opina que siempre el Director/a integra a la comunidad, y el 20% restante opina que “a veces”.

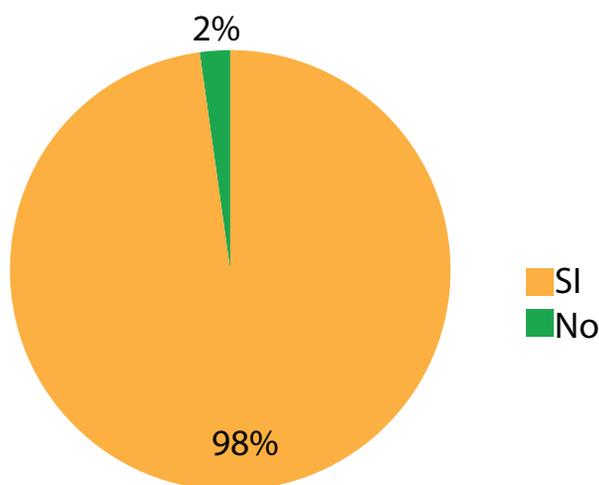
Tabla 3. Gestión pedagógica de los directores de centros educativos.

INDICADORES	SUPERVISA LAS PRÁCTICAS DOCENTE		REVISIA LOS REGISTROS DE GRADO		PLANIFICA TALLERES DE ACTUALIZACIÓN	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	70	80%	75	85%	54	61%
A veces	18	20%	12	14%	28	32%
Nunca	0	0%	1	1%	6	7%
Total	88	100%	88	100%	88	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

La tabla muestra las opiniones de los docentes respecto al desempeño pedagógico de los directores. El 80% de los docentes opinan que los directores siempre supervisan las prácticas docentes, y el 20% restante opina que “a veces”. Respecto a la revisión del Registro de grado, el 85% opina que siempre su director lo revisa, el 14% opina que “a veces”, y un 1% restante opina que nunca. En cuanto a la planificación de talleres de actualización para los docentes, el 61% opina que siempre el directora/a planifica los talleres de actualización, el 32% opina que “a veces”, y el 7% restante opina que nunca.

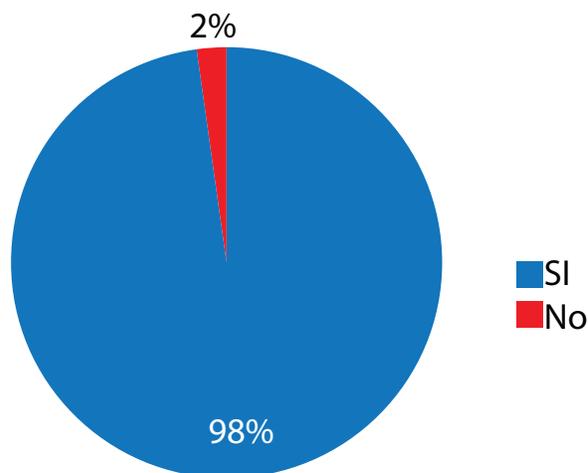
Gráfico 3. ¿Opina que ha mejorado la gestión del Director/a del centro educativo luego de haber participado en la “Escuela de Directores”?



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes.

El gráfico muestra la opinión de los docentes respecto a la gestión del directora/a del centro educativo. De acuerdo con el gráfico, el 98% opina que ha mejorado su gestión, mientras que el 2% restante opina que no ha mejorado su gestión.

Gráfico 4. ¿Considera que la “Escuela de Directores” le ha servido para mejorar su gestión institucional y pedagógica?



Fuente: Instrumento aplicado a los docentes.

El gráfico muestra la percepción de los docentes de esos centros respecto a la formación adquirida en la “Escuela de Directores”. Como se puede observar el 98% considera que la formación adquirida le ha servido para mejorar su gestión, mientras que el 2% restante considera que no le ha servido.

Conclusiones.

Luego de haber realizado un análisis estadístico exhaustivo, la presente investigación llegó a las siguientes conclusiones:

1. La gestión institucional de los directores de centros educativos de la Regional 05 ha mejorado considerablemente, puesto que el 89% de los directores han realizado el Proyecto de centros; un 71% posee el Plan de Mejora, y un 68% el Plan Anual. Lo que indica que hemos avanzado en cuanto a la planificación de las acciones educativas.
2. La gestión pedagógica de los directoras de centros educativos ha mejorado, puesto que están supervisando las prácticas pedagógicas de los maestros, revisando los registros de grado, y planificando talleres de actualización para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. La comunidad educativa tiene buena percepción de los directores que han participado en la EDCE, puesto que consideran que han mejorado su gestión después de participar en el curso. También exponen que los directores están integrando, en las actividades, el Equipo de gestión a toda la comunidad educativa.
4. Los directores tiene buena percepción de la EDCE, pues consideran que su gestión institucional y pedagógica ha mejorado considerablemente después de haberlo cursado.

Recomendaciones.

La investigación recomienda incluir a la totalidad de los directores de centros educativos, de la Regional 05 de Educación, al proceso de formación en la "Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE)", para que sean formados en gestión educativa y mejoren sus desempeños.

Bibliografía.

- Alvariño, C.; Arzola, S.; Brunner, J.J.; Recart, M. y Vizcarra, R. (2000). *Gestión escolar, un estado del arte de la literatura*. Revista Paideia, Artículo 29, p. 15-43.
- ARANA, María Elena (1998). *Principios y procesos de la gestión educativa*. Colección Pedagógica (p.232). Editorial San Marcos. Lima, Perú.
- Elizondo, A. (Coord.) Bocanegra, N. Gómez, S., González J., Lara, L., Mendieta, Lavin, S & Del Solar, S (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. Guía metodológica para los centros educativos*. LOM ediciones/PIEE. Santiago Chile.
- Ortega N. Sánchez R. (2001). *La nueva escuela I: dirección, liderazgo y gestión escolar*. Editorial Paidós. México.
- Ministerio de Educación. Resolución no. 0667-2011, mediante la cual se crea la "Escuela de directores para la calidad educativa". Recuperado el 24 de agosto de 2013, desde www.escoladedirectores.edu.do/index.php/creacion-escuela-directores.
- Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Aique Grupo Editor S.A., 5ta Edición. Buenos Aires.
- Topete, C, Cerecedo, M.T. (2001). *El ejercicio del poder como transformación y conflicto en los centros educativos*. En Memoria VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad de Colima, Manzanillo, 6-10 de noviembre de 2001.

PANEL 2: EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE.

Conocimiento y uso de la evaluación por los docentes de la Región Este de República Dominicana, en base a lo establecido por el sistema educativo dominicano, período septiembre-diciembre 2012.

Doctora Águeda Peña.

Introducción.

Los desafíos que presenta la educación actual, y la sociedad del conocimiento, exigen un uso apropiado de los procesos educativos y de las técnicas de evaluación, para que promuevan en los alumnos el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y el creativo; para que sean capaces de llevar la teoría a la práctica.

El propósito general es determinar si los docentes de la Región Este de República Dominicana tienen el nivel de conocimientos que se requieren, sobre evaluación educativa, y si usan efectivamente las técnicas y los procedimientos recomendados para evaluar (contemplados en la Ordenanza 1-96), con el fin de ayudarles a mejorar su desempeño en esta área del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo se justifica porque la evaluación es el componente del proceso educativo que más se relaciona con el éxito o el fracaso de los estudiantes, del docente, y en ocasiones del propio sistema. El Ministerio de Educación tiene la responsabilidad de diseñar y aplicar las políticas educativas y normas, para orientar la educación y el cumplimiento de estas normas, garantía de éxito de las metas establecidas.

El problema radica en que con frecuencia se escucha a los estudiantes, padres y otras personas involucradas, estar en desacuerdo con el estilo de evaluación que se aplica en los centros educativos, la cual es calificada como poco práctica y nada motivadora para estimular con efectividad el trabajo pedagógico. Este resultado es chocante, puesto que en la evaluación educativa en República Dominicana se contempla la aplicación de diferentes fases y técnicas de evaluación, las que promueven un proceso dinámico y sistemático, y que al parecer no se está llevando a cabo efectivamente.

Objetivo general.

Determinar si los docentes, de la Región Este, tienen el nivel de conocimientos que se requiere sobre la evaluación educativa, y si hacen uso efectivo de las técnicas y procedimientos recomendados para evaluar, (según lo contemplado en la Ordenanza 1-96).

Objetivos específicos.

- 1) Identificar si los docentes tienen formación especializada en evaluación educativa.
- 2) Verificar si conocen el "Marco Legal para la evaluación en República Dominicana".
- 3) Valorar la aptitud de los docentes en la elaboración y aplicación de los instrumentos de evaluación.
- 4) Determinar si utilizan las técnicas de evaluación adecuadas.
- 5) Identificar el significado pedagógico y la función de la evaluación educativa.
- 6) Determinar si dan el uso adecuado a los resultados de la evaluación.

Principales referentes teóricos

La evaluación: definiciones.

La evaluación se define de distintas formas, y, según las experiencias, los conocimientos y las valoraciones de los autores. Por ejemplo, Zufiaurre, B & Gabari, M. (2004) definen la evaluación como un instrumento de investigación científica, en relación con la práctica educativa, que sirve para:

- a) Comprobar hipótesis.
- b) Dar validez a las estrategias didácticas para la que se emplea.
- c) Seleccionar los recursos pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje.
- d) Favorecer el desarrollo científico de la didáctica y del proceso de enseñanza.

Hay que poseer conocimientos previos sobre la realidad en la que se actúa, y de ajustes entre la planificación de las estrategias de enseñanza, el proceso en sí, y las personas que en éste intervienen.

En tanto que, Arredondo, C. (2002), dice que es un proceso dinámico, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo. Una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo, mediante el conocimiento de un alumno sobre todos los aspectos de su personalidad.

Villarini, A. (1994) considera que es un proceso que tiene como propósito fundamental proporcionar al educando y al educador una información confiable, y el conocimiento acerca del estado de desarrollo – o grado de competencia intelectual– en que se encuentra el estudiante.

Guzmán, A & Concepción, M. (2004) la definen como un proceso que permite emitir un juicio de valor en función de ciertos criterios previamente establecidos.

En tanto que Peña, Á. (2005) define la evaluación como un proceso de reflexión profunda sobre la propia práctica, con el propósito de reconocer potencialidades y limitaciones que permitan a la persona establecer y aplicar los cambios que se requieran.

Del mismo modo Bixio, C. (2005), dice que evaluar es ponderar, fijar el valor de una cosa o conjunto de bienes, de una idea o pensamiento, tanto en relación a su contenido como a su forma, a los comportamientos, y conjunto de acciones que los sujetos o grupos realizan.

Tomando como parámetro las ideas presentadas por estos autores, es fácil comprender que definen la evaluación como algo que va más allá de un proceso de medición o calificación; que implica una serie de acciones e involucra a todos los que participan en el proceso. No es algo exclusivo para calificar a los alumnos, medir el rendimiento, o descalificar, sino que sirve para reflexionar, mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje, y la propia práctica del docente o el funcionamiento del centro educativo.

Marco legal para la evaluación en República Dominicana.

La educación dominicana –y todo lo que implica– está sustentada en la Ley General de Educación 66/97, y la Ordenanza 1/96. El Art. 60 de la Ley indica que se es-

tablece un “Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación” como medio para determinar la eficiencia y eficacia global del Sistema Educativo. El Acápito (d), del Art. 61, plantea utilizar la investigación y los resultados de las evaluaciones para mejorar la calidad de la educación.

Ordenanza 1/96: planteamientos.

Esta Ordenanza es la que legaliza el Sistema de Evaluación en República Dominicana, la base legal para aplicar técnicas y estrategias de valoración de los aprendizajes, orientada a mejorar el desempeño de cada actor educativo.

Según el Art. 57 de la Ordenanza 1/96,

...la información sobre los procesos y resultados de los aprendizajes se obtendrá mediante la utilización de técnicas e instrumentos de apreciación, en las dimensiones afectivas, sociales, cognitivas y prácticas. Se entenderá por técnicas e instrumentos, el conjunto de herramientas pedagógicas que utilizarán el /la profesor/a, los/las estudiantes, y las madres y los padres durante el proceso educativo, y al final de éste, para valorar los aprendizajes previstos en los propósitos; cuya valoración será reflejada en una calificación acumulada mediante la aplicación de evaluaciones continuas y que sumen.

Entre las técnicas e instrumentos de evaluación se proponen:

- a) La **observación directa individual y grupal** de procesos y de productos, realizada por el educador.
- b) La **valoración crítica** del trabajo propio.
- c) La **valoración colectiva** de los trabajos realizados en el aula entre estudiantes y maestros.
- d) **Pruebas orales, escritas y prácticas.**
- e) **Escalas de valoración del trabajo individual y en grupo.**
- f) Las **producciones** y creaciones de los estudiantes.
- g) La **valoración** del trabajo individual y grupal realizada por el **Consejo de Curso.**

Del mismo modo, se establece la aplicación de la evaluación en las diferentes fases del proceso educativo: inicial, durante el proceso, y final; así como los distintos tipos según el rol del evaluador: hetero-evaluación,

aplicada por los docentes; co-evaluación, por los compañeros, y auto-evaluación, si es realizada por el propio sujeto evaluado.

Metodología empleada.

1. Diseño del estudio. La presente investigación consiste en un estudio descriptivo y analítico de corte cuantitativo.

2. Población. La población estuvo constituida por 600 docentes de Educación Inicial, Básica y Media, que trabajaban en centros educativos de sector público, en la Región Este de República Dominicana (La Altagracia, El Seibo, La Romana, Monte Plata, Hato Mayor y San Pedro de Macorís). La muestra se seleccionó de manera aleatoria, el 100 % de los docentes contemplados para el estudio (5 docentes por cada alumno que cursaba la asignatura "Evaluación educativa", en el ISFODOSU, "Recinto Juan Vicente Moscoso", septiembre-diciembre 2012), para un total de 120 alumnos distribuidos en tres sesiones o grupos.

3. Instrumentos y recursos. Se utilizó una encuesta conformada por 18 preguntas de opción múltiple con una escala nominal, en base a los indicadores de cada variable. La encuesta estaba estructurada en dos partes: a) preguntas en torno a los aspectos generales de los docentes, b) conocimiento de informaciones, y manejo de técnicas y estrategias de evaluación educativa.

4. Método de recolección de datos. El método de recolección de datos fue a partir de la aplicación de una encuesta de opción múltiple a docentes de la Región Este, acerca del conocimiento y el manejo general de la evaluación educativa, según lo estipulado por el Sistema de Evaluación en República Dominicana. Para llevar a cabo el procesamiento de datos se utilizó una matriz elaborada en Excel, en la cual se registraron cada una de las respuestas de los participantes, y a partir de la información obtenida se realizó el análisis e interpretación de los resultados.

Principales resultados y análisis de éstos.

Se presentaron los principales resultados en base a los objetivos propuestos:

Objetivo 1. Identificar si los docentes de la Región Este tenían la formación especializada en evaluación educativa.

Los datos indicaron que un 43.16% está formado académicamente a nivel de maestría, 18% tiene una Especialidad, 22.16% Licenciatura, 8.33 es Profesor, 4.16 son profesionales habilitados, y 0.83 son maestros normales.

Esto indica que un 55.32% de los docentes tienen una formación de Especialidad o Maestría en un de las áreas de Educación, o sea, preparación académica para la docencia. No obstante, un 9.16 de los docentes no alcanzaba el grado mínimo requerido para obtener una Licenciatura, y ninguno tenía algún Doctorado en el área educativa. También se determinó que un 79.16 % de los docentes no había realizado un Diplomado o Especialidad en Evaluación Educativa, y solo 20.84% tenía esa formación.

Por otro lado, solo un 34% ha participado en Talleres de Evaluación, 30% en charlas, y 26% en entrenamientos. Esto muestra que los docentes no han recibido suficiente formación especializada en este aspecto, que es tan importante para el avance efectivo del proceso educativo.

Objetivo 2. Verificar si los docentes conocen el "Marco Legal de la Evaluación en la República Dominicana". Los resultados muestran que el 47.8% dijo que la Ordenanza que institucionaliza el Sistema de Evaluación en República Dominicana es la 1/98; 26.4 % dijo la 1/95, un 17.5% asegura que es la 1/96, y 8.3% expresó que es la 3/2008.

Esto indica el bajo nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre el documento legal que sustenta la Evaluación Educativa en el país, ya que solo un 17.5 % lo supo.

Se recuerda que la Ordenanza 1/95 es la que establece el currículo para los niveles: Inicial, Básico, Medio, y de Adultos en República Dominicana; la 1/98 es la que introduce cambios en algunos artículos de la Ordenanza 1/96, específicamente elementos a tener en cuenta para la promoción de los alumnos, y la 3/2008 tiene que ver con la educación inclusiva.

El estudio también arrojó que un 50% de los docentes considera que el "Sistema de Evaluación de la República Dominicana" está enfocado para que se lleve a cabo al final del proceso educativo. Solo un 37.5% piensa que se orienta hacia todo el proceso.

Esto es un indicador de que los docentes no manejan las informaciones contenidas en la Ordenanza 1/96, por lo que requieren de mayor entrenamiento y apoyo físico para usar efectivamente las técnicas y los recursos que favorecen y fomentan un mejor proceso educativo.

Objetivo 3. Estuvo enfocado en valorar las aptitudes de los docentes para elaborar y aplicar los instrumentos de evaluación.

Los datos arrojaron que el 25.8% utiliza más en las pruebas ítems de desarrollo; el 17,5% de selección múltiple; 14.3% ítems combinados, 12.5% de completar textos, otro 12.5% de doble alternativa, 5.8% de identificación, y otro 5.8% multi-ítem o base común.

Esto indica que los docentes privilegiaban aquellos ítems en los cuales los alumnos tienen que memorizar más, y hacen menos uso de los que exigen análisis, solución de problemas, o ejecución de tareas.

Las orientaciones sobre pruebas escritas favorecen la elaboración de exámenes con más de un tipo de ítem, de modo que los alumnos pongan en práctica sus habilidades y competencias personales, para que den una idea de los aprendizajes reales obtenidos.

Objetivo 4. El propósito fue determinar si los docentes utilizan las técnicas de evaluación adecuadas.

Los resultados mostraron que el 100% de los docentes dominan las siguientes técnicas de evaluación: pruebas escritas, pruebas orales y análisis de documentos, 75% pruebas de ensayos, 58% listas de cotejos, 54% tareas de ejecución, 41.5% diarios reflexivos y portafolios, 12.5% tirillas cómicas, 5.8% rúbricas, y 0% evaluación entre pares.

Esto indica que las técnicas de evaluación que más dominan los docentes son las que se han utilizado tradicionalmente, y que poseen menos competencias en aquellas que tienen mayor nivel de complejidad para su aplicación o que son más innovadoras.

Del mismo modo, la investigación reveló que la técnica que los docentes utilizan con mayor frecuencia son las pruebas escritas; el 17.5% el análisis de documentos, y, el 7.5% las pruebas orales. Muestra del poco uso de técnicas de evaluación innovadoras, y diversificadas, que promuevan en los estudiantes un aprendizaje más activo y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, elementos éstos contemplados en el currículo vigente y en los programas de formación docente.

Se determinó, también, que el 25.8% de los docentes utiliza más ítems de desarrollo en las pruebas, 17,5% de selección múltiple, 14.3% combinados, 12.5% de completar textos, 12.5% de doble alternativa, 5.8% ítems de identificación, y otro 5.8% multi-ítem o base común. Esto indica que los docentes privilegian aquellos ítems en que los alumnos tienen que memorizar más y hacen menos uso de los exigen análisis crítico, solución de problemas o ejecución de tareas.

Los resultados también indican que para el 60% de los docentes las pruebas escritas son la mejor forma para evaluar, un 25.83% dice que son muy buenas para complementar el proceso de evaluación, y el 14.7% que son inadecuadas para evaluar.

La Ordenanza 1/96, orienta hacia la utilización de técnicas diversificadas para valorar el aprendizaje y los procesos educativos.

Objetivo 5. Se buscaba identificar el significado pedagógico y la función de la evaluación educativa. Los resultados muestran que para el 47.8% de los docentes la evaluación es el proceso de calificación; para el 26.4% es el proceso de evaluar alumnos; el 17.5% dice que la evaluación permite medir los aprendizajes, y el 8.3% considera que es un proceso que permite reflexionar sobre la práctica para mejorarla.

Esto indica que los docentes tienen distintas definiciones de evaluación, y estas concepciones se relacionan muy estrechamente con el conocimiento y el uso que tengan y lo que hacen con eso.

En otro orden, un 50% de los docentes considera que el "Sistema de Evaluación de la República Dominicana", desea que se lleve a cabo al final del proceso educativo; un 37.5% que se aplique durante todo el proceso, y un 12.5% dice que al inicio del proceso. Esto indica que no manejan las informaciones del Sistema de Evaluación de manera efectiva.

Objetivo 6. Determinar si los docentes dan el uso adecuado a los resultados de la evaluación. Se encontró que el 54.2% dice que los resultados de la evaluación sirven para pasar, repetir un curso o una asignatura; 24% para calificar; 12.5% para mejorar los procesos, prácticas educativas o condiciones particulares de una persona, grupo, o institución; y, un 9.3% considera que es para resolver problemas.

Esto muestra que los docentes no están bien informados con relación a la utilidad más apropiada de los resultados de una evaluación, y que generalmente la usan para calificar.

Del mismo modo, 30% de los docentes entregan los resultados de la evaluación a los alumnos; 27.5% los escribe en los Registros del grado; 26.7% los entrega a los padres, y solo un 15.8% los utiliza para dar seguimiento a los alumnos, y tomar decisiones en base a los resultados.

Esto indica que la mayoría de los docentes no dan un uso adecuado a los resultados de la evaluación, que sirven para mejorar las condiciones académicas o conductuales de los alumnos, dar seguimiento a la evolución de ellos, o mejorar su propia práctica educativa.

Conclusiones

- Se concluye diciendo que los docentes de la Región Este, en un 64.5% son del sexo femenino, y un 35.5% del sexo masculino. Esto puede deberse a las tradiciones que se ha tenido de las profesiones, en donde la educación ha sido preferida mayormente por las mujeres.
- El mayor porcentaje de docentes está en una etapa de desarrollo adecuada para el ejercicio docente, y tienen mucho tiempo de experiencia en las actividades pedagógicas.
- La mayoría de los docentes trabaja en el nivel Básico (1ro.-8vo.), y Medio 1ro.-4to.), estando la mayor población estudiantil de República Dominicana en el nivel Básico.
- La formación académica es adecuada para la docencia, excepto un mínimo porcentaje que no posee grado de licenciatura. No obstante tener esta preparación, tienen poca formación especializada en Evaluación educativa, y han participado en pocas actividades de formación continua en esta área.
- Del mismo modo se evidencia carencia de conocimientos sobre informaciones básicas relacionadas con el Marco Legal que sustenta el Sistema de Evaluación de la República Dominicana. Confunden las distintas Ordenanzas.
- Los docentes dominan distintas técnicas y estrategias de evaluación, pero privilegian la evaluación por suma, a partir de las pruebas

escritas, pruebas orales y análisis de documentos. Utilizan poco las Tareas de ejecución, Rúbricas, Diarios reflexivos, Portafolios y otras recomendadas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

- Falta orientación hacia los docentes en relación al uso que deben dar a los resultados de la evaluación; y también que dejen de concebirlas como un simple recurso para calificar o dar notas, ya que principalmente es un instrumento para mejorar los procesos y las prácticas educativas.

Recomendaciones

- Se recomienda que los docentes reciban mayor formación especializada en Evaluación educativa, por ser éste un componente prioritario en el éxito escolar.
- Que los organismos de educación organicen actividades de formación continua, con el fin de mantener informados a los docentes en relación a los cambios y normas relacionadas con la Evaluación educativa. Del mismo modo, que se acompañe al docente en jornadas y procesos evaluativos.
- Que se motive a los docentes para utilizar técnicas diversificadas de evaluación, las que posibiliten un aprendizaje más significativo y reflexivo, tales como: evaluación entre pares, diarios reflexivos, tareas de ejecución y de resolución de problemas, proyectos de aula, investigaciones de campo, entre otras, que promuevan y conviertan el aula en un laboratorio y potencien la motivación y el aprendizaje activo.
- También se recomienda que al momento de elaborar las pruebas escritas se utilice ítems con mayores niveles de reflexión para los alumnos.

Bibliografía

- Arredondo, S. (2002): *Compromiso de la evaluación educativa*. Prentice Hall. Madrid.
- Bixio, C (2005) *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Editores Homo Sapiens. Santa Fe, Argentina.
- Guzmán, A & Concepción, M (2004) *Orientaciones didácticas*. Editorial Amigo del Hogar. Santo Domingo, República Dominicana.
- Peña, Águeda (2009) *Compilación evaluación educativa*. San Pedro de Macorís, Republica Dominicana.
- Secretaria de Estado de Educación (1996) *Ordenanza 1-96*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaria de Estado de Educación (1997) *Ley General de Educación 66- 97*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Zubiaurre & Gabari, M (2004) *Didáctica para Maestras*. CCS. Buenos Aires, Argentina.

PANEL 3: INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL AULA.

Acompañamiento de los padres en la educación formal de los estudiantes.

Escuela “Sor Leonor Gibb”, grado 5to. A, año escolar 2011-2012.

Investigadora: Nanci Ramírez

Introducción.

Esta investigación tuvo como propósito implementar acciones encaminadas a producir cambios positivos en la actitud de los padres, madres y tutores, de los estudiantes de 5to. Grado, sección A, de la “Escuela Sor Leonor Gibb”, en el año escolar 2012-2013.

La metodología empleada estuvo basada en la investigación-acción. En dicha investigación se realizó un análisis que tuvo como resultado que los padres, en su mayoría, no se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

En la búsqueda de soluciones a estos problemas se ejecutó un plan de acción. En esta investigación se desarrollarán cuatro capítulos.

- El Capítulo I: aproximación a la realidad de la acción.
- Capítulo II: la metodología del trabajo.
- Capítulo III: el desarrollo de la acción; en éste se explica cada una de las fases de intervención.
- Capítulo IV: resultados y las conclusiones del proyecto.

La “Escuela Sor Leonor Gibb” está ubicada en la provincia San Pedro de Macorís, Municipio Consuelo, calle Isidro Barros #119, en el Barrio Libertad en las afueras de la comunidad (zona rural).

El problema existente, fue identificado en el primer semestre del año escolar 2012-2013. Los estudiantes – objeto de estudio– tienen edades comprendidas 10 y 11 años, todos residentes en el mismo municipio.

Esta investigación-acción fue ejecutada por dos profesionales en Educación: la licenciada Nancy Ramírez Reyes, coordinadora y directora del centro educativo mencionado, y la maestra titular del grado licenciada

Esther Sarah Guillen, egresada del “Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, “Recinto Juan Vicente Moscoso”, ubicado en la provincia de San Pedro de Macorís.

Objetivo general.

Implementar acciones encaminadas a producir cambios positivos en la actitud de los padres, madres y tutores de los estudiantes de 5to. Grado, sección A, de la Escuela Sor Leonor Gibb, en cuanto a su responsabilidad en la educación de sus hijos.

Objetivos específicos.

- Identificar los factores que provocan la falta de apoyo de los padres al proceso enseñanza-aprendizaje.
- Determinar la incidencia de los padres en el bajo rendimiento académico manifestado por los estudiantes.
- Realizar acciones de acercamiento de los padres hacia la escuela.
- Implementar estrategias que mejoren la comunicación de los padres con el centro educativo.

Capítulo 1. Aproximación a la realidad. Estableciendo el problema.

La participación de los padres en las actividades escolares es de gran importancia, y fundamental, para tomar decisiones. Muchos alegan que no tienen tiempo y han dejado a sus hijos prácticamente a su aire, en un alto porcentaje.

En tal sentido, el núcleo familiar es el primer contexto para el aprendizaje. Sin embargo, se observó en ese grado, en la tanda matutina, que los padres en su mayoría no se involucraban en el proceso educativo de sus hijos.

Esta actitud es muy notoria pues cuando son convocados a reuniones, ya sea por el director o el maestro, frecuentemente no acuden. De igual manera, cuando los maestros revisan las tareas asignadas del día anterior se refleja el descuido de los padres para ayudarles, y en muchos casos los cuadernos permanecen intactos.

Esta situación repercute, obviamente, en el bajo rendimiento académico, e induce a los estudiantes a ser irresponsables y a mostrar una actitud indiferente por no tener a alguien que les apoye en el proceso educativo.

- ¿Por qué los padres no se involucran en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cómo incide la ausencia de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos?
- ¿Cómo involucrar a los padres en el aprendizaje de los estudiantes?

Revisión documental.

La responsabilidad de formar a los hijos.

Almas (2012) destaca que es innegable que los padres son los primeros educadores de los hijos, ya que la familia es el lugar donde se recibe la vida, y es considerada la escuela del humanismo, porque en ella se aprenden los valores que se viven y adquieren, los cuales, posteriormente, guiarán al individuo hasta obtener un pleno desarrollo en la sociedad. De esta manera, la persona estará preparada para afrontar con responsabilidad la vida.

La continuación de la educación: el aula.

Los padres tienen el derecho y el deber de educar a sus hijos. En este sentido Carreras (2012) afirma que la familia no se reduce solamente a la suma de interacciones entre padres e hijos, y relaciones fraternas, sino que es un sistema abierto que tiene múltiples intercambios con otros sistemas, y en el ambiente en que reside. Es decir, que recibe y causa impactos sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos.

Entre estos sistemas, con los que interactúan casi todas las familias, está el "deteriorado" sistema escolar. Las estadísticas muestran que el vínculo positivo que se genera entre escuela y padres da como resultado una mejoría en los objetivos centrales de educación, de la formación de la persona en su integridad, el rendimiento académico, el comportamiento, la asistencia e identificación con la escuela. La idea de fortalecer la relación entre escuela y familia se refuerza por el hecho de estar enmarcados dentro de un proyecto en el que participa toda la comunidad educativa.

Los padres y el estudio de sus hijos.

David de Plaza Jaramillo (2010) expresa que el proceso de aprendizaje de los niños compete tanto a los padres como a las instituciones académicas. Es como un trabajo en equipo, que bien desarrollado trae consecuencias positivas y gratificantes.

Capítulo II. Metodología del trabajo.

Este trabajo está basado en la metodología de investigación-acción. Esta metodología les permitió a los investigadores desarrollar un análisis participativo, donde los responsables fueron los protagonistas del proceso de construcción de la realidad sobre el objeto de estudio. Este método también contribuye al desarrollo de las prácticas pedagógicas, en el aula y para los demás profesionales docentes.

La metodología de IA fue pertinente, porque través de la misma pudimos mostrar de qué modo las pruebas que habíamos encontrado, y la reflexión crítica, que habíamos llevado a cabo, nos habían ayudado a crear un argumento a favor de lo que logramos, como lo manifestó Kemmis y McTaggart (1988).

El término investigación-acción fue utilizado por primera vez por Kurt Lewis en 1946, un psicólogo estadounidense. Lewis describió la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo con una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Empieza con un tema general sobre un tema de interés, y sobre éste elabora un plan de acción. Luego, se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones y se da el primer paso de acción evaluando luego su resultado.

Jhon Elliott (1993) define la investigación-acción como el estudio de una situación social, con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Elliot toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewis, que comprendía tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo. Rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; y así sucesivamente.

Previo a todos los modelos antes mencionados, en esta investigación nos sustentamos por el modelo de Stephen Kemmis, el cual abarca cuatro fases que se configuran como una espiral de ciclos: Planificación, Acción, Observación y Reflexión. Lo elegimos porque este modelo ayuda a los actores a ser más efectivos, permitiéndoles iniciar y controlar un proceso de auto

perfeccionamiento, y justificar sus razonamientos ante otros. Además, este modelo permite a los investigadores desarrollar un análisis participativo, crear registros de los cambios en las prácticas, ofrece una serie de técnicas, estrategias y procedimientos sistemáticos, rigurosos, críticos y reflexivos.

En esta investigación–acción se utilizó la técnica de Aplicación de instrumentos (encuesta, diálogo, entrevistas), y la observación directa en los padres, madres, o tutores de los estudiantes, para la recolección de información.

Capítulo III . Resultados, conclusiones y valoraciones de la investigación.

Encuesta a los padres luego de la implementación

CRITERIOS	ESCALA VALORATIVA				
	Siempre	Casi siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
¿Visita la escuela para saber la situación académica de sus hijos?	92%	0%	0%	8%	0%
¿Revisa las tareas asignadas a sus hijos?	92%	8%	0%	0%	0%
¿Ayuda a sus hijos a realizar las tareas?	92%	8%	0%	0%	0%
¿Motiva a sus hijos para obtener altas calificaciones?	92%	0%	0%	0%	0%
¿Conversa con sus hijos respecto a las tareas y proyectos?	94%	6%	0%	0%	0%
¿Acude a menudo a las reuniones convocadas por la escuela?	92%	8%	0%	0%	0%
¿Vigila que sus hijos saquen tiempo para estudiar en casa?	92%	8%	0%	0%	0%
¿Busca ayuda calificada para combatir las dificultades académicas?	89%	0%	0%	11%	0%

En esta tabla se verifican los resultados obtenidos, luego de la implementación de las actividades del proyecto. Como se puede observar, a diferencia de la primera ficha estimativa, los resultados han cambiado. Antes, el 70% no revisaba los cuadernos, el 50% no acudía a las reuniones. Aquí vemos que los padres, en un 92%, visitan la escuela para saber la situación académica de sus hijos, revisan las tareas asignadas, les ayudan en la realización, acuden a las reuniones convocadas, les motivan para hacer sus tareas. El 94% conversaba respecto a las tareas y los proyectos, y el 89% buscaba ayuda calificada para sus hijos. Los resultados obtenidos en esta tabla demuestran que los padres cambiaron su paradigma respecto a la forma de trabajar con sus hijos. Se observa que asumieron su rol y se involucraron notoriamente en las actividades escolares de sus hijos.

Resultados de la entrevista a la maestra, luego de la implementación.

La maestra contestó que los padres ya habían mejorado, puesto que tenían mucho más contacto con los mismos. Por su parte, los estudiantes cumplían con su rol a raíz de que sus padres revisaban sus tareas (P. 1).

Las tareas asignadas para hacerse en el hogar llegaban hechas, dado que los padres ya sí revisaban las tareas, y les ayudaban a completarlas (P. 2).

Las repuestas de los estudiantes, comparando el inicio, habían cambiado. Manifestaron que les gustaba porque sus padres ya se interesaban por ellos, y les motivaban a estudiar independientemente de sus responsabilidades. (P. 3).

La maestra dijo que después de la implementación había observado cómo los padres le daban el apoyo que ella necesitaba para poder hacer un mejor trabajo. (P. 4).

Enfatizó que los estudiantes mejoraron su disciplina, y mostraban mucho más interés durante el proceso de enseñanza, con la motivación de obtener altas calificaciones para poder mostrárselas a sus padres. (P. 5).

Indicó que aunque los padres anteriormente habían admitido sus faltas, ahora habían entendido la importancia que tenía involucrarse en la educación de sus hijos. (P. 6).

Y, expresó que si algunos de los niños habían tenido problemas de salud estaba segura que sus padres les iban a atender, puesto que la relación con ellos había cambiado, y existía más comunicación.(P. 7).

Dijo que los padres se presentaban al curso cada vez que eran convocados, o de repente, notando un cambio de actitud, que ya no iban a quejarse, más bien agradecían y asumían su responsabilidad (P. 8).

Conclusiones.

Como conclusión del presente trabajo de investigación-acción concluimos:

- El acompañamiento de los padres al proceso educativo de sus hijos aumenta el rendimiento académico de los estudiantes; esto se debe a que el apoyo que perciben les motiva e incentiva cada vez a ser mejor.
- El apoyo que reciben los maestros de los padres les permite alcanzar los objetivos que se trazan.
- La relación padre-estudiante –por el vínculo educativo– es un eslabón que permite la comunicación entre ambos, logrando una conexión directa de lo que sucede en cada uno de los espacios.
- Cuando la escuela planifica actividades que involucran a los padres, logra mayor participación, mejor interacción, y a su vez les compromete de forma directa en el proceso.
- La implementación del plan de acción produjo cambios significativos en los padres, pues las actividades puestas en ejecución les ayudaron a involucrarse más al proceso de aprendizaje de sus hijos, los cuales a su vez mostraron mayor interés en sus actividades escolares.

La metodología de investigación-acción ayuda al docente a generar cambios en el aula; de igual modo les da poder puesto que los mismos mejoran sus prácticas y encuentran soluciones a los problemas encontrados.

Bibliografía.

- Almas A.C (2012). Asociación de laicos por la madurez afectiva y sexual. *La Responsabilidad de formar a los hijos*. (Artículo). México. Extraído el 26 de noviembre 2012 desde www.almas.com.mx/mx/ppas-y-mmas/educacin-familiar/responsabilidad-de-formar-a-los-hijos.html
- Carreras María. (2012). *La continuidad del aula. La familia ¿un peso extra para la escuela?* Editorial Iberoamericana. Artículo. www.Revistarazon.com/arteduca01.html
- De Plaza. J. David (2011). *Los padres y el estudio de sus hijos*. Comunidad Educativa Virtual. Colombia. Extraído el 26 de noviembre del 2012. www.paratufamilia.com/index.php?option=com_content&id=article&id=176:1os-padres-y-el-studio-de-sus-hijos&catid=58:educacion&Itemid=64.
- Dra. Javaloyes. A/ (junio del 2012). *Papel de la Familia en la educación de sus Hijos*. Artículo. España. Extraído el 24 de nov. del 2012. www.apepa.Org/index.php?menú=documentos&id_doc=304&show=1
- Espitia, Rosa E. & Carrascal M., Montes Rotela. (2009) *Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del Barrio Costa Azul de Sincelejo*. Colombia. Extraído el 24 de noviembre del 2012 http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/17-1/04%20INFLUENCIA%20DE%20LA%20FAMILIA.pdf
- Fernández, Yomaida, Viamonte, Marudi, Leyva, Jorge & Leyva Luis Manuel (25 julio 2007) Revista Iberoamericana de Educación. Cuba. *Vías de preparación de las familias niños de edad*. Extraído el 8 de noviembre del 2012. www.rieoei.org/experiencias131.htm
- García Diego. A. (abril del 2007). La falta de atención de los padres crea hijos con bajo rendimiento escolar. (Educación primaria). San Juan, Puerto Rico. Extraído el 24 de noviembre del 2012.
- www.monografias.com/trabajos46/falta-atencion-padres/falta-atencion-padres2.shtml
- Jaramillo, Elizabeth, Maussa, Lina, Sibaja, Erika & Soto, Martha. (Noviembre 2010). *Falta de acompañamiento de los padres de familia, un problema que afecta a los niños/as en su proceso de aprendizaje*. México. Extraído el 26 de noviembre del 2012. <http://faltadeacompaamiento.blogspot.com/>
- La Torre, A. (2003). *¿Qué es la investigación acción?* España. Extraído el 9 de enero 2013. <http://scribd.com/doc/27686077/Que-Es-La-Investigación-Acción>.
- Paulino, A & Castillo, J. (2010). *Integración de padres, madres y tutores en el proceso de formación Educativa de sus hijos*. República Dominicana. Extraído el 24 de noviembre del 2012 www.monografias.com/trabajos82/integracion-padres-proceso-educativo/integracion-padres-proceso-educativo4.shtml
- Perrenoud, Philippe (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editora Grao, 5ta.edición. España.
- Román Matías, Marelis (2009). *La influencia de los padres y de la comunidad en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura*. Extraído el 24 de noviembre del 2012. www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Ens_Preescolar/MRomanMatias.062309.pdf
- Sánchez, P. (2006). *Discapacidad, familia y logro escolar*. Revista Iberoamericana de Educación. México. Extraído el 8 de noviembre del 2012. www.rieoei.org/deloslectores/1538Escobedo.pdf
- Sarmiento, Judith. (13 de febrero 2009) Caracol social y el Instituto colombiano de Bienestar Familiar. Colombia. *El acompañamiento de los padres en la etapa escolar de sus hijos*. Extraído el día 24 de noviembre del 2012. www.caracol.com.co/opinion/bloggers/blogs/en-familia/el-acompanamiento-de-los-padres-en-la-etapa-escolar-de-sus-hijos/blog/762991.aspx

Formación docente y enfoque curricular.

“Recinto Urania Montás”. Municipio de San Juan de la Maguana, República Dominicana. 2012.

Efecto de un programa de reminiscencia en personas mayores no institucionalizadas.

Investigadora: Flor B. Fortuna

Introducción.

Gracias a los avances en el área de la salud, y la mejor calidad de la vida en las últimas décadas, se ha producido una importante reducción de la mortalidad, aspecto que se destaca en las edades avanzadas (Sánchez-Segado, 1999, 2004).

Este cambio en la estructura de la población, unido a la reducción en la tasa de mortalidad infantil y el descenso de la natalidad, así como los avances de cura en la salud, ha producido un aumento de la población de más edad, que ya en el 2005 –a nivel mundial– se estimaba de un 7,4%, y que se prevé aumentará hasta un 16,1% en el año 2050 (Naciones Unidas, División de Población, 2009).

Según el informe de la Oficina del Censo de Estados Unidos, AnAgingWorld (2008), a nivel mundial el número de personas mayores de 65 años se duplicará pasando del 7% al 14% en los próximos 30 años. Por esta razón, de aproximadamente 506 millones de personas mayores aumentará a unas 1400 en el 2040.

De manera específica, en República Dominicana, de acuerdo a los datos presentados por la Oficina Nacional de Estadística (ONE, 2007), se estimó que la población mayor de 60 años, en 2005, era de 664,061 personas, siendo la progresión demográfica esperada para el 2025 de un total de 1,485,913 personas de más de 65 años, más del doble en 20 años.

El aumento progresivo en el número de personas mayores, es la tendencia del presente-futuro a nivel internacional. En este sentido, tal y como plantea la Organización Mundial de la Salud (1999), en este mundo lleno de diversidad y constante cambio, el envejecimiento es una de las pocas características que definen y unifican al ser humano. De este modo, es difícil establecer con precisión un concepto único de envejecimiento, pero,

en general, los autores coinciden en que se trata de un proceso dinámico, multifactorial e inherente a todos los seres vivos.

Desde un punto de vista eminentemente biológico, el envejecimiento es visto como un proceso de diferenciación progresiva, el cual comienza con la vida y termina con la muerte. Es una realidad característica de todas las formas de vida multicelular, y entre éstos los seres humanos (Dulcey-Ruiz y Valdivieso, 2002). Algunos autores, como el mencionado antes, señalan que la vejez varía no solamente de un individuo a otro sino de acuerdo con las expectativas sociales y culturales, y, la posición social y económica de las personas. Se asume por tanto, que la definición de vejez depende del contexto y del grupo de personas al que se refiera.

En resumen, se puede decir que desde la perspectiva del ciclo vital, el análisis sobre la vejez se plantea desde un punto de vista óptimo y positivo; una etapa en la que el ser humano se enfrenta a cambios continuos: físicos, sociales, económicos y psicológicos, a partir de los cuales puede existir una adaptación entendida como desarrollo. Aunque es de importancia destacar que en esta etapa, a diferencia de otras, el desarrollo del sujeto está claramente marcado por cambios más negativos, y que esos cambios son más visibles a medida que la persona avanza en edad.

En lo que respecta a este trabajo, se aplicará la **técnica de reminiscencia** como intervención, ya que la misma es de gran utilidad en el campo de la vejez, aportando beneficios a las personas y permitiendo el estudio de la memoria autobiográfica en esta etapa de la vida. Esta técnica es una réplica del procedimiento que ya mostró resultados positivos en varios estudios Salazar, (2008 y 2010); Salazar, Franco y Perea, (2008), y ha sido objeto de múltiples revisiones y meta-análisis.

Por último, dado el gran índice de adultos mayores, los cambios físicos, biológicos y socio-económicos que intervienen en esta etapa del ciclo vital, y la influencia de estos cambios en la calidad de vida, la capacidad de afrontarlos, el manejo del estrés, la depresión y resiliencia que posee esta población, y la existencia de técnicas de intervención que pueden mejorar las diversas variables del bienestar psicológico, se llevó a cabo un programa de intervención de reminiscencia, para mejorar la percepción subjetiva del adulto mayor.

Objetivo general.

Aplicar un programa de reminiscencia integral e instrumental, para mejorar las variables de adaptación en adultos mayores, no institucionalizados.

Objetivos específicos.

1. Analizar la existencia de cambios a nivel cognitivo, al aplicar el programa de reminiscencia.
2. Comprobar que la aplicación de reminiscencias de tipo integral tendrá como resultado una mejoría en variables personales, como las relacionadas con la depresión, la autoestima, el bienestar psicológico y la satisfacción vital.
3. Observar que la puesta en marcha de estrategias fundamentadas en la reminiscencia instrumental puede mejorar los niveles de aceptación de los participantes.

Metodología para elegir a los participantes de la investigación.

Para el desarrollo de este trabajo se ha aplicado un diseño cuasi experimental, con evaluaciones pre-test y post-test.

Para seleccionar la muestra se ha utilizado el **muestreo casual o incidental**. La **evaluación** ha sido realizada por una investigadora, y siempre de forma individual. Tras la evaluación, se realizó una división en grupos, a los que se les dieron números aleatorios, y se asignaron sujetos al grupo experimental o al grupo control. Al finalizar la intervención, se realizaron las evaluaciones post-test en ambos grupos.

Respecto a las características de la muestra total, ésta está constituida por 30 sujetos no institucionalizados que viven en el barrio Manoguayabo, de la ciudad de San Juan de la Maguana, en República Dominicana.

Como criterio de exclusión, planteé que los sujetos estuvieran bajo terapia farmacológica para la depresión, que tuvieran otras enfermedades psiquiátricas o neurológicas (las que producen deterioro cognitivo), déficit sensorial que impidiera el seguimiento o evaluación de la terapia, o sujetos dependientes por dificultades de movilidad.

Instrumentos.

Para la evaluación de los sujetos apliqué un protocolo compuesto por datos socio-demográficos y diferentes pruebas de evaluación.

En relación a los datos socio-demográficos, tomé informaciones sobre la edad, el género, estado civil, nivel de estudios, profesión, lugar de residencia, con quién vivía, y nivel de ingreso mensual. A continuación, les apliqué varios cuestionarios:

- Mini-examen cognoscitivo (MEC), (Lobo et al., 2002).
- La escala de depresión geriátrica de Yesavage. (GDS). (Yesavage, Brink, Rose y Lum, 1983).
- La Escala de Autoestima, de Rosenberg (EAR); Rosenberg, 1965).
- Las Escalas de Bienestar Psicológico desarrolladas por Ryff (Ryff, 1989).
- El Índice de Satisfacción Vital (LSI-A) de Neugarten, Havighurst y Tobin (1961).
- La escala de Integridad, de Ryff y Heincke (1983).
- Brief Resilient Coping Scale (BRCS).
- El Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE), de Sandín y Chorot (2003).

Procedimiento.

El programa de reminiscencia está basado en trabajos anteriores de los investigadores: Azpiazu y Cueva, 2004; Franco y Perea, 2008, de quienes tomé diferentes estrategias, actividades y dinámicas de trabajo. El procedimiento estuvo basado en dos tipos de reminiscencia:

- **Carácter integral**, en el que las actividades se orientan a lograr un desarrollo de la comunicación individual (autoestima), y otro social.
- **Instrumental**, en el cual se hace énfasis en lograr el desarrollo de estrategias de afrontamiento, y potenciar la resiliencia ante situaciones adversas.

De este modo, el programa contó con un total de 10 sesiones semanales, de una duración aproximada de 2 horas cada una.

Resultados y análisis.

Esta investigación ha tenido como finalidad la aplicación de un programa de **reminiscencia integral e instrumental**, para mejorar las variables de adaptación en adultos mayores no institucionalizados, comparando los distintos grupos en que se dividieron y los tratamientos aplicados, habiéndose obtenido resultados satisfactorios en gran parte de las variables analizadas.

El análisis de los cambios de *pre-test* y *post-test* reveló que la terapia de reminiscencia de integración demostró una reducción significativa de los síntomas de **depresión**, en contraste con el grupo control. Se puede decir que ha tenido un efecto positivo el tratamiento en grupo.

Es importante destacar que mediante la terapia de reminiscencia se demuestra que el recuerdo usado como tratamiento ha mejorado con éxito, en los participantes con síntomas depresivos. Este dato es consistente con los resultados obtenidos en diversos estudios, en los cuales se plantea el beneficio de adaptación de la terapia de reminiscencia y su utilidad terapéutica para el tratamiento de la depresión en adultos envejeciendo (Ashida, 2000; Bohlmeijer et al., 2003; Cappeliez y O'Rourke, 2006; Hsieh y Wang, 2003; Pinguart et al., 2007; Watt y Wong, 1991; Webster, 1997; Webster y McCall, 1999).

Al estudiar los datos en las puntuaciones de la **autoestima** (de ambos grupos), se puede observar que el grupo control no manifiesta cambio en sus puntuaciones, mientras que el grupo de intervención refleja un aumento significativo, lo que indica que el programa de reminiscencia tiene efectos positivos sobre la autoestima. También se demostró en otros estudios realizados, este aumento del nivel de autoestima (Bohlmeijer et al., 2003; Hsieh y Wang, 2003; Husaini et al., 2004; Pinguart et al., 2007; Wang, 2007; Chao et al., 2006; Nomura y Hashimoto, 2006).

Otros de los aspectos que fueron evaluados fue el **bienestar psicológico**. Se observaron aumentos significativos en todas las variables evaluadas (autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del ambiente, crecimiento personal y propósito en la vida). Es decir, los resultados de la intervención con reminiscencia demuestran mejorías considerables en las dimensiones antes mencionadas. Este dato es consistente con los resultados de otros estudios (Haight y Días, 1992).

Un aspecto muy relacionado con el anterior es la **satisfacción vital**, que al observar los resultados, después de la aplicación del programa de reminiscencia, se observa un aumento significativo del grupo de intervención en contraste con el grupo control. Por lo tanto, afirmamos que ha habido un efecto positivo en el grupo con el tratamiento.

Uno de los aspectos más importante es la **valoración** que tiene el ser humano de su **calidad de vida** (Dávila y Díaz, 2005), por lo tanto lograr un tratamiento cuyos resultados aumenten este aspecto, es muy valioso. Los datos obtenidos en esta investigación son similares a los obtenidos en otros estudios, en los cuales se destaca una mejoría de calidad de vida, y por ende bienestar en los mayores, y una relación directa muy positiva en su satisfacción vital (Erickson, 1968; Haight, 1988; Burnside y Schmidt, 1994; Capps, Kehres y Sigman, 1998). Si bien, se debe ser cauto en este aspecto ya que tal y como sugieren Bohlmeijer et al. (2007) estas intervenciones tienen efectos moderados en la satisfacción con la vida y el bienestar emocional.

Los resultados de esta investigación también afirman que los adultos mayores intervenidos en el programa de reminiscencia elevan significativamente su **nivel de integridad**. Estos resultados son similares a los encontrados en otros estudios, que confirman el impacto positivo y los beneficios del uso de la reminiscencia, mejorando el nivel de integridad y bienestar psicológico (Chiang et al., 2010), o el sentimiento de integridad y totalidad (Heat, Portnoy y Woods, 1990).

Para concluir, al usar la reminiscencia integral, los resultados demostraron que ésta logra efectos positivos, ya que el grupo en que se implementó el programa mostró aumentos significativos en la mejoría de la depresión, autoestima y del bienestar psicológico, así como en relación a la satisfacción vital y la integración personal. Este hecho es muy positivo, ya que la resiliencia aporta al adulto mayor la capacidad de fortalecer y proteger su integridad siendo más adaptativo y enfrentando mejor las adversidades.

Estos resultados de mejoría se relacionan directamente a aspectos relacionados con la variable resiliencia (BRCS), ya que el grupo en tratamiento logró un aumento significativo en sus puntuaciones, mientras que el grupo control no obtuvo ningún cambio.

Para Schulz y Hechhausen (1996), el control primario se centra en la **cognición o percepción** de en qué medida las acciones de la persona afectan a lo que ocurre en el **mundo externo** de ella misma.

El control secundario se centra en la **cognición o percepción** de los mecanismos de control **internos**. Las estrategias de control secundario a menudo se desarrollan en respuesta al fracaso o la incapacidad para ejercer el control primario. Está relacionado con la capacidad del individuo para adaptar o acomodar sus propias metas, deseos y creencias, y así ajustarse a la situación presente. Parece que las estrategias de control secundario predominan en los últimos años.

En lo que respecta a estrategias de afrontamiento, a medida que avanza la edad la persona pierde recursos y roles, teniendo que hacer frente a cambios importantes en diferentes dominios de su vida. Todo esto produce que tenga que **reevaluar** constantemente sus propias capacidades, en un proceso de adaptación necesario y saludable (Pearlin y Skaff, 1995) para mantener su bienestar durante el envejecimiento. Además, se debe tener en cuenta que el envejecimiento implica una reducción de los recursos personales de acción, y de las opciones de evolución al alcance de ellos. (Meléndez, Tomás y Navarro, 2008).

Por otro parte, se observa una disminución en la **auto-focalización**, aspecto negativo. El grupo A, durante el tratamiento, disminuyó significativamente las puntuaciones con respecto al grupo control. Los resultados obtenidos después de realizar la intervención son importantes, ya que el poseer auto-focalización negativa y visión negativa de sí mismo aumenta mucho en la vejez. El mismo hecho de experimentar acontecimientos vitales de carácter negativo, propios de esta etapa, posiblemente refuerza la **auto-percepción negativa**, y afectará de forma directa tanto en el comportamiento como en la propia cognición, generando un auto-concepto negativo más elevado.

Descentralizar la visión negativa es muy importante en el adulto que envejece, ya que se cree que el sujeto puede mantener la objetividad de las situaciones sin atribuir consecuencias negativas. Al descentralizar, se obtiene que la persona sea más objetiva, precisa, y que asuma mejor la realidad, para una mayor adaptación. Esta etapa se caracteriza por la indefensión, la culpa, los sentimientos y la incapacidad para afrontar la situación, en la creencia de que las cosas suelen salir mal, lo

que afecta de manera considerable varias dimensiones de cómo se percibe la calidad de vida. (Contreras, Esquiverra, Espinosa y Gómez, 2007).

En cuanto a la variable de **expresión emocional** abierta, se observó una reducción significativa de las puntuaciones en el grupo tratado, situación que no se observó en el grupo control. Desde una perspectiva positiva, se pudo observar que los participantes lograron un mayor control de sus emociones, y cómo éstas fueron transmitidas a los demás; aunque se podría señalar un lado negativo: cuando las emociones son usadas como mecanismo de defensa, para no dejar aflorar sus sentimientos, evitando enfrentar, que generaría una acumulación de sentimientos negativos y por consecuencia un mayor estrés.

Para concluir, este estudio ha demostrado que esta terapia es útil para elevar la capacidad de manejo del **estrés**, y un mayor nivel de adaptación, es decir mayor dominio del ambiente donde reside.

También, concluyo que la obtención de puntuaciones significativas en los resultados expuestos por ésta y otras investigaciones, confirma cómo esta herramienta terapéutica puede retrasar los efectos de la progresión de la demencia senil, obteniendo beneficios sobre el contacto y la interacción con el entorno, y otros relacionados. (Salazar et al., 2008 y 2010).

Es importante destacar que este estudio observó que la terapia con reminiscencia instrumental es útil para mejorar los sentimientos en personas mayores, ya que ofrecen la oportunidad de interactuar con las personas, elevando así la integración social y la comunicación activa, a la vez que eleva su sentimiento de pertenencia y aceptación grupal.

Aunque ya se ha realizado algún apunte en relación a los beneficios de este tipo de técnica, es importante señalar la gran cantidad de estudios donde se señalan los efectos positivos de la reminiscencia como terapia: Bohlmeijer et al., 2003; Chao et al, 2006; Chou et al., 2008; Cook, 1991; Cook, 1998; Hsieh y Wang, 2003; Husaini et al., 2004; Kovach y Henschel, 1996; Liu et al., 2007; Nomura y Hashimoto, 2006; Pinquart et al., 2007; Stinson y Kirk, 2006; Wang, 2007; Woods et al., 2005.

En relación con las limitaciones del estudio, cabe indicar que la misma persona que ha aplicado el pre-test y post-test es la que hace la distribución entre los grupos

de investigación, y las intervenciones, por lo que este factor pudo haber afectado en algún grado la imparcialidad de los resultados.

Otra limitación tiene que ver con la periodicidad de las sesiones, lo que implica que algunos sujetos en un momento determinado no hayan podido asistir, por lo que sería adecuado un mayor espacio temporal entre las sesiones, de acuerdo a la disponibilidad de los sujetos. Sería también de importancia la integración de algunas sesiones de seguimiento de los sujetos, para servir de apoyo a los mismos.

Como sugerencia y aspectos futuros de investigación, recomiendo el análisis del impacto de este programa en personas mayores institucionalizadas. En el futuro sería importante desarrollar y estudiar el programa como una propuesta para que se pueda también implementar como estrategia combinada con otras intervenciones; además de un estudio de seguimiento del impacto del programa en la vida de las personas mayores.

Bibliografía.

- Abler, R.M. y Fretz, B. (1988). *Self-efficacy and competence in independent living among oldest old persons*. Journal of Gerontology, 43, 138-143.
- Aldwin, C.M. y Revenson, T.A. (1987). *Does coping help? A reexamination of the relationship between coping and mental health*. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 337-348.
- Alloy, L.B., Hartlage, S. y Abramson, L.Y. (1988). *Testing the cognitive diathesis-stress theories of depression: issues of research design, conceptualization, and assessment*. En L.B. Alloy (Ed.), Cognitive processes in depression (pp. 31-73). New York: Guilford.
- American Psychiatric Association (1995). *Manual diagnóstico estadístico de trastornos mentales IV. DSM-IV*. Artes Médicas. Porto Alegre, Brazil.
- Arkoff, A., Meredith, G.M. y Dubanoski, J.P. (2004). *Gains in well-being achieved through retrospective proactive life review by independent older women*. Journal of Humanistic Psychology, 44, 204-214.
- Ashida, S. (2000). *The effect of reminiscence music therapy sessions on changes in depressive symptoms in elderly persons with dementia*. Journal of Music Therapy, 37, 179-182.
- Azpiazu P., Cuevas, R. y Trias, N. (1999). *La psicomotricidad. Un método de estimulación cognitiva*. Fundación La Caixa. Barcelona.
- Baltes, P. (1997). *On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory*. American Psychologist, 52, 366-380.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman. New York.
- Birren, J.E. (1964). *The psychology of aging*. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice Hall.
- Bohlmeijer E.T., Westerhof G.J. y de Jong, M. (2008). *The effects of integrative reminiscence on meaning in life: Results of a quasi-experimental study*. Aging & Mental Health, 12, 639-646.
- Bohlmeijer, E.T., Roemer, M., Cuijpers, P. y Smit, F. (2007). *The effects of life-review on psychological well-being in older adults: a meta-analysis*. Aging and Mental Health, 11, 291-300.
- Bohlmeijer, E.T., Smit, F. y Cuijpers, P. (2003). *Effects of reminiscence and life review on late-life depression: A meta-analysis*. International Journal of Geriatric Psychiatry, 18, 1088-1094.
- Boylin, W., Gordon, S.K. y Nehrke, M.F. (1976). *Reminiscing and Ego Integrity in institutionalized elderly males*. The Gerontologist 16, 118-124.
- Brandstädter, J. y Renner, G. (1990). *Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping*. Psychology and Aging, 5, 58-67.
- Burnside, I. y Haight, B.K. (1992). *Reminiscence and life review: Analysing each concept*. Journal of Advanced Nursing 17, 855-862.

PANEL 4: INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL AULA (MAESTRO INVESTIGADOR).

Implementar estrategias que potencien el aprendizaje de las Matemáticas.

“Centro Educativo Urania Montás”, anexa, 7mo. Grado.

Investigadores: Nourys Francisca Roa Fernández y Salvador Antonio Valdez Ramírez.

Introducción.

El presente trabajo de investigación se hizo cerca de la comunidad de Manoguyabo, provincia San Juan, durante el año escolar 2012-2013.

En este recinto se detectó que en Séptimo grado, en la tanda matutina, a través de la aplicación de un pre-test, un 91% de los estudiantes tenían dificultad para solucionar competencias numéricas, métricas, geométricas, estadísticas y problemas establecidos en el currículo.

Para resolverlo, el equipo investigador se propuso elevar el nivel de aprendizaje en el área de la Matemática, mediante la implementación de estrategias innovadoras.

Objetivo general.

Elevar el nivel de aprendizaje en el área de Matemática, a través de la implementación de estrategias que potencien las competencias numéricas, geométricas, métricas, estadísticas y de solución de problemas en estudiantes de Séptimo grado.

Objetivos específicos.

- 1) Aplicar estrategias innovadoras que promuevan el desarrollo de competencias matemáticas básicas.
- 2) Desarrollar la capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana, utilizando la Matemática.
- 3) Desarrollar el razonamiento lógico-matemático.
- 4) Fortalecer las competencias numéricas.
- 5) Potenciar las competencias geométricas.
- 6) Desarrollar procesos que potencien las competencias métricas.
- 7) Implementar estrategias que eleven el aprendizaje de la competencia de estadísticas.

Referentes teóricos.

La Matemática es una ciencia abstracta, no experimental, que estudia la cantidad y la extensión. Su origen etimológico del latín *mathematica*, y *gr.μαθηματικά* derivado de *μάθημα*, que indica conocimiento. Estudia las propiedades de los entes abstractos, como los números, figuras geométricas o símbolos, y sus relaciones. Las matemáticas son una construcción humana que se utiliza con fines técnicos, y se aplica en la solución de problemas prácticos.

Las Matemáticas son el lenguaje de la ciencia, y dan forma objetiva a multitud de problemas, permitiendo una crítica racional previa a la toma de decisiones. El especialista considera la Matemática como un conjunto de ideas, conocimientos, procesos, actitudes, y, en general, actividades implicadas en la construcción, transmisión y valoración del conocimiento matemático, que tiene lugar con carácter intencional.

Las ciencias exactas o Matemáticas se caracterizan ante todo por su exigencia de claridad (los conceptos han de definirse, excepto aquellos denominados primitivos) y de rigor (las afirmaciones han de probarse con un razonamiento fuera de toda duda).

La Matemática forma parte de los múltiples aspectos de la vida diaria; es muy evidente su influencia en el desarrollo humano. Por una parte, es una ciencia que sirve para generar conocimiento y percepción; y por otra, es un sistema de instrumentos, productos y procesos que favorecen el ejercicio de un abanico muy amplio de técnicas y prácticas sociales.

Los procesos enseñanza-aprendizaje son significativos en la medida que tomen como punto de partida la vida y las experiencias previas de los estudiantes, obtenidas dentro y fuera de la escuela.

El aprendizaje significativo es un proceso personal social, por eso es largo y complejo. En una sola acción el estudiante no logra llenar de significado un procedimiento, un valor, una actitud, un hecho, un concepto, esto se va logrando según el interés del estudiante en la acción del aula, en la comprensión de las informaciones o con materiales y recursos que sean percibidos como relevantes (César Coll).

Según Erín Schneider cuando se trata de explicar a los alumnos la importancia de lo aprendido en clase, los profesores de Matemáticas tienen una ventaja sobre los maestros de otras materias. Desde equilibrar unas chequeras hasta analizar las estadísticas del equipo; porque las estrategias de Matemáticas que los estudiantes aprenden en la escuela se utilizan en múltiples situaciones de la vida real. Saber cómo enseñar estrategias de Matemáticas, con un enfoque en la vida real, ayuda a los estudiantes a involucrarse en múltiples situaciones.

Las Matemáticas pueden ser un tema difícil de comprender para los escolares de primaria. La naturaleza abstracta del concepto suele ser difícil de explicar a los jóvenes estudiantes. Las Matemáticas en la enseñanza primaria son mucho más fáciles con la ayuda de herramientas que concreten conceptos matemáticos, y que demuestren a los estudiantes cómo utilizar las Matemáticas en su vida cotidiana.

Metodología.

Con la finalidad de confirmar el problema percibido: la dificultad en la implementación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la Matemática, se procedió a aplicar diversas técnicas e instrumentos.

- 1) **Pre -test** a los estudiantes del Séptimo grado, por ser esta sección objeto de estudio en este proyecto.
- 2) **Grupo focal**, con el propósito de recolectar evidencias que permitan identificar las dificultades que presentan los docentes en la implementación de estrategias que promuevan el aprendizaje de la Matemática. En este instrumento se tomaron en cuenta las competencias numéricas, geométricas, métricas y solución de problemas
- 3) **Obtención de datos**, en las planificaciones de los docentes en el área de Matemática (Segundo ciclo), y las estrategias que utilizaban en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Resultados.

Mediante la aplicación de este proyecto de investigación-acción, sobre las estrategias que potencian el aprendizaje de las Matemáticas, se elevó el nivel de aprendizaje de los estudiantes del Séptimo grado, superando el porcentaje de dificultad diagnosticado al

inicio, mediante la aplicación de un pre-test, y de un 91% de dificultad encontrado se disminuyó en un 62%, y con relación a las competencias el porcentaje total superado fue de un 37%.

Este resultado es producto de la implementación de estrategias innovadoras, aplicadas mediante dimensiones numéricas, geométricas, métricas, estadísticas y de solución de problemas. Entre éstas podemos citar: talleres participativos, conferencias socializadas, intervenciones áulicas, análisis de situaciones reales, olimpiadas matemáticas y prácticas sistemáticas.

Conclusiones.

Mediante la implementación de este proyecto se desarrolló la capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana, y el uso del pensamiento lógico-matemático mediante la solución de problemas relacionados con situaciones de su realidad, fortaleciendo a la vez la competencia numérica.

También se potenció la competencia geométrica, mediante la realización de conferencias socializadas y de Talleres sobre medición y construcción de figuras geométricas; del mismo modo: la competencia estadística.

El aprendizaje se ha elevado gracias a la aplicación de estrategias innovadoras, al planeamiento constante y oportuno de cada actividad, y al buen uso de los recursos, los medios de enseñanza, buen hacer de los facilitadores de cada acción, excelente control de la disciplina, y la extraordinaria motivación de los estudiantes y sus padres, con la meta de mejorar la educación en esta área, realizando un gran esfuerzo, ya que nos apoyaron en este proyecto aún en días en que no hubo docencia.

Bibliografía.

- Anduviri, R. (2010). *Estrategias para la enseñanza de la matemática*. www.slideshare.net.
- Bronzina, L. Agrasar, M. Chemello G. (2009). *Aportes*. www.Eucarchile.
- Giménez .J.Y, Santos L, Da Ponte J. (2004). *La actividad matemática en el aula*.
- Nankin A. (1963) *Las matemáticas enseñadas racionalmente*. New York.
- Orton, A. (1998). *Didáctica de las Matemáticas*. Ediciones Morata, S.L., Madrid.
- Resnick, L., Ford, W. (1998). *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Skem R. (1993). *Psicología del Aprendizaje de las Matemáticas*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- www.me.gov.ar/curriform/publica/estrategias_mat_cata2.pdf
- D'Amore, B. (2006). *Didáctica de la Matemática*. Editora Magisterio. Bogotá, Colombia.
- De la Paz, G. *Enseñanza de las matemáticas*. Taller: estrategias de aprendizaje de Matemáticas.
- www.monografias.com/trabajos30/estrategias-matematica/estrategias-matematica.shtml
- Díaz, G., Gutiérrez, A. , Rico, L. et.al. *Área del conocimiento didáctico de la Matemática*. Editorial Síntesis. Valle Hermoso. Madrid. es.wikipedia.org/wiki/Matemática
- Gabrielli, P. (2006). *Reflexiones con respecto a la enseñanza de la Matemática*. www.Didactica-y-matematica.idoneos.com
- Gallego, C., Gomila, M., Alemany, C. Barceli, M. et.al. (2005). *Repensar el aprendizaje de las Matemáticas*. Editorial Grao. España.
- Haud, M. (2010). *El origen de las matemáticas*.
- www.recuernosdepondora.come
- Hernández. F., Encarnación. S. (1999). *Enseñanza y aprendizaje de la Matemática en educación primaria*. Diseño y evaluación de programas. Editorial la muralla. S.A.
- Matemáticas. Wikipedia, la enciclopedia libre.
- Vernaud G. (1998). *El niño, las Matemáticas y la realidad*. Editorial brillasayura.udea.edu.co.Revista Educación y Pedagogía.
- Revista Educación y Pedagogía. ISSN 0121-7593. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. E-mail:revistaeducacionypedagogia@gmail.com
- MORA, D. (2003). *Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las Matemáticas*. [citado 2012-07-03], pp. 181-272.
- www.scielo.org.ve/scielo.php
- Mundo mate. *Estrategias metodológicas para la enseñanza de la Matemática*.
- www2.minedu.gob.pe/digesutp/formación inicia
- www.ehowenespanol.com/estrategias-efectivas-ensenar-matematicas-primaria-lista_150355

PANEL 5: INTEGRANDO LOS ACTORES AL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EJECUCIÓN DE LAS ASIGNACIONES DIARIAS.

“Centro Educativo Trinidad y Tobago”. Estudiantes de 7mo. grado. Año escolar 2012-2013.

Investigadoras: Jeovanny Pérez Taveras, y Clara Y. Herrera Valenzuela.

Introducción.

La presente investigación-acción se basó en una amplia bibliografía, así como en el diagnóstico del problema, que es la poca integración de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la realización de las asignaciones diarias de los estudiantes del 7mo. Grado.

Este problema era obvio diariamente, por el bajo rendimiento académico y la desmotivación en la realización de actividades en el aula. Los estudiantes no cumplían con sus asignaciones diarias, o las realizaban parcialmente. Como resultado, no estaban atentos a las orientaciones sobre sus asignaciones diarias, ni prestan la debida atención a las explicaciones en cada hora de clase.

También percibimos la ausencia de hábitos de estudio, o de técnicas para hacerlo; falta de seguimiento en el hogar; falta de comunicación entre los actores, y uso inadecuado de estrategias en la asignación de las tareas, o falta de seguimiento del trabajo encomendado. Esto trae como resultado una conducta inapropiada por parte de los estudiantes, padres, y maestros; efecto de desmotivación en todos los actores, poco control de los padres en la realización de asignaciones, deficiencias en pruebas escritas, des-adaptación, indisciplina, poca participación, inseguridad, pérdida de tiempo, lagunas, deserción, repetición, entre otras.

Mediante conversaciones con otros docentes del mismo grado, y observando las evidencias de tareas no realizadas, con notas continuas advirtiéndolo, la poca participación y los bajos resultados en las pruebas escritas, confirmamos la situación problemática.

Aplicamos un diagnóstico a profesores, estudiantes, padres o tutores, y se volvió a confirmar que un gran porcentaje de éstos no ayudaban a los hijos en la realización de las tareas diarias, y otros ni siquiera revisaban los cuadernos, por lo que no se enteraban de las tareas que tenían sus hijos, y la irresponsabilidad de muchos padres que nunca iban al centro educativo a

hablar con los maestros sobre el rendimiento o comportamiento de sus hijos, situación que afectaba de manera directa a los estudiantes.

Referentes teóricos: la relación familia-escuela.

Según Jorge Jaramillo, la familia y la escuela representan dos contextos fundamentales para el desarrollo de los niños. En ambos se comparte el mismo objetivo: garantizar el sano desarrollo de los niños.

Los vínculos afectivos y la esfera emocional son elementos decisivos en la vida de los niños, y juegan papel muy importante para su rendimiento académico.

La familia y la escuela constituyen las experiencias más decisivas en la formación integral del ser humano, por lo que la interacción instructiva entre ambos ambientes no es una opción sino una real necesidad para el éxito de las metas.

Los padres deben estar relacionados con el sistema escolar, y esto significa asumir sus roles, cumplir una serie de reglas como: cumplir los horarios, participar en el centro educativo, y, revisar tareas.

Informe de los padres a la escuela.

Para alcanzar los objetivos generales de educación, cada vez se hace más necesaria la cooperación entre la familia y la escuela. A través de los informes de los padres a la escuela podemos obtener datos que son de suma importancia para el maestro, y para tomarlos en cuenta a la hora de planificar la clase y asignar las tareas diarias.

La familia y la escuela.

Según el libro *Escuela de padres y madres*, de la Secretaría de Estado (hoy Ministerio) de Educación, la familia es la primera orientadora; su papel es fundamental ya que establecen las primeras normas de conducta en el niño. Son quienes tienen el primer derecho y la primera obligación de procurar la orientación, supervisión y seguimiento del comportamiento de sus hijos. Aunque en muchas ocasiones, y por muchas razones, como: falta de tiempo o falta de preparación, los padres delegan este derecho a otras personas, generalmente a los maestros.

La familia y la escuela representan dos entornos fundamentales para el desarrollo de los niños. Ambos sistemas comparten el mismo objetivo: garantizar un sano desarrollo para ellos. Los vínculos afectivos, la esfera emocional, son elementos decisivos en la vida de los niños, y juegan un papel significativo en su rendimiento académico. Dado que estos factores están asociados primariamente a la familia, es realmente imposible prescindir de la participación de los padres si aspiramos a un sistema educativo de carácter integral.

De igual manera, los padres deben contribuir con la labor de los docentes, asegurando la continuidad y coherencia en los procesos formativos promovidos por la escuela.

Lo mismo podemos argumentar con relación a los principios y valores transmitidos por la familia, cuyos resultados de conductas se observan por el grado de coherencia entre el hogar y la escuela.

Las tareas escolares

Son diversas las investigaciones que se han llevado a cabo en el área de la educación, especialmente la investigación sobre la realización de tareas o asignaciones de los niños.

En América Latina, las monografías, tesis y artículos de revistas prestan importancia al tema de la participación de los diferentes actores en la realización de las tareas de los alumnos. Uno de los autores latinoamericanos, Daniel Arnal, al exponer el tema en el portal monografia.com, considera que la familia tiene un papel fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos, de manera que del apoyo que se le brinde al estudiante dependerá el éxito que tenga en la escuela. Este autor cita situaciones propias suscitadas en un colegio mexicano, relacionado con la integración de los padres a la solución de las asignaciones de los estudiantes.

La participación de los padres de niños de Primaria también es abordado por Ángel Alberto Valdez Cuervo, Mario José Martínez Pavón y Pedro Antonio Sánchez Escobedo, del Departamento de Educación, del Instituto Tecnológico de Sonora, y de la Facultad de Educación, de la Universidad Autónoma de México, de forma descriptiva y científica, cuya investigación revela que la integración de los padres en las tareas de los hijos está relacionado con su nivel académico.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura plantea el tema de la integración de todos los actores del proceso educativo a través de un módulo con este mismo nombre, en el que considera que la vinculación familia-escuela favorece la relación educador-niño, no solo por el conocimiento del contorno familiar sino también por el apoyo en favor del niño, potencialmente exitoso.

Jaime Ginés, de la Universidad Complutense de Madrid, articulista de la Revista Escuela de Familia, abordó el tema sobre las tareas escolares y las familias, indicando que era una responsabilidad exclusiva de los padres, con la orientación previa por parte de la escuela.

La revista peruana *Vivir mejor* hace también un análisis del papel de los padres en la realización de las tareas escolares de sus hijos, planteando una diferenciación en la participación de ellos.

En nuestro país, el Plan Decenal de Educación hace mucho énfasis en la integración de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje en las diferentes etapas, y no elude el tema de las tareas. En el nivel Básico de Educación Primaria se destaca claramente el rol de cada uno de los actores para que haya un mejor resultado.

Muchos opinan que la familia está en la obligación de prestar la máxima atención a sus hijos, especialmente en las actividades escolares que requieren ayuda, ya que cuando los padres fallan el rendimiento escolar no es satisfactorio.

Objetivo general.

Elevar el nivel de integración de los actores al proceso enseñanza-aprendizaje en la realización de las asignaciones diarias, en estudiantes del 7mo grado del "Centro Educativo Trinidad y Tobago", del Distrito Educativo 02-06, en San Juan de la Maguana, durante el período escolar agosto-diciembre, 2012.

Objetivos específicos.

- 1) Ejecutar visitas domiciliarias para identificar las causas por las cuales los estudiantes no llevan las tareas realizadas desde el hogar.
- 2) Involucrar a los padres, madres y tutores en el seguimiento de enseñanza-aprendizajes de sus hijos.

- 3) Identificar estrategias adecuadas para aplicarlas en la asignación y ejecución de las tareas.
- 4) Involucrar a los padres, madres y tutores en el proceso enseñanza-aprendizaje por medio de acciones de participación en el centro y en el aula.
- 5) Diseñar instrumentos para dar seguimiento a los trabajos y asignaciones diarias por el docente, y a realizarlas por los estudiantes.

Metodología de la investigación.

En este capítulo se define el tipo de estudio, los conceptos de investigación-acción, su importancia, los propósitos, características, implicaciones y modelos de la misma; así, el modelo asumido por el equipo y las técnicas y recursos utilizados en dicha investigación.

Tipo de investigación.

Nuestra investigación es del tipo **cuantitativa**, ya que es un método de investigación que requiere de un profundo entendimiento del comportamiento humano, y las razones de sus comportamientos.

Técnicas y recursos utilizados en el proceso de investigación.

Para realizar la investigación-acción y evaluar los resultados utilizamos las siguientes técnicas:

- 1) Observación directa.
- 2) Observación del participante.
- 3) Diario del investigador.
- 4) Entrevista.
- 5) Cuestionario.
- 6) Fotografías.
- 7) Recursos. Tecnológicos.

Resultados.

A medida que obteníamos resultados, íbamos verificando los cambios positivos que iban generando nuestras acciones.

El grado de integración, en el proceso de realización de las asignaciones diarias, aumentó considerablemente, ya que muchos padres y tutores que antes no lo hacían comenzaron a supervisar, a revisar las tareas de sus hijos, y a motivarlos para realizarlas.

Muchos padres iletrados se auxiliaron de otros familiares para que le ayudaran en dicho proceso, favoreciendo una mayor integración de otros miembros de la familia.

Los padres que no visitaban el centro, o que lo hacían de manera esporádica, comenzaron a visitarlo con regularidad.

Se favoreció el diálogo reflexivo entre padres, madres, tutores y las docentes, mediante las visitas domiciliarias, donde explicaban las razones del porqué los niños no llevaban las tareas hechas al colegio.

A partir de entonces, los niños cambiaron positivamente sus hábitos de estudio. Se verificó, al ver que realizaban sus tareas a tiempo, que tenían participación activa en clase, entregaban los trabajos, se revisaban sus cuadernos y mejoraron sus calificaciones.

También, mejoraron las relaciones entre ellos, el trabajo en equipo, la actitud de colaboración, y se enriquecieron los valores de puntualidad, responsabilidad, cooperación, tolerancia, respeto, y cooperación.

Como se lograron mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos hubo una mayor promoción de curso.

El equipo de gestión se sintió tan motivado que le solicitó al equipo investigador ejecutar este tipo de proyecto en los demás grados de la escuela, por el gran impacto que causó.

Conclusión.

Al finalizar la investigación-acción realizada, y después de la reflexión, del análisis y ver los resultados, concluimos que:

- La integración de los padres, madres y tutores a la realización de las tareas de los hijos es decisiva para una mayor comprensión de los contenidos abordados en clase.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de la investigación efectiva y activa de la comunidad educativa, y de los padres, madres y tutores.
- Para obtener mejores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje, es indispensable la integración de todos los actores del proceso a la realización de las tareas.

- Para aumentar la integración de los actores a la realización de las tareas, es preciso fortalecer los vínculos familia-escuela-comunidad.
- A medida que los docentes revisan oportunamente las tareas de sus estudiantes, otorgándoles un reconocimiento o calificación, ellos se motivarán más, y se preocuparán por cumplir con sus deberes y asignaciones.
- Ayuda mucho que los maestros registren las calificaciones y comportamientos de sus estudiantes en un Registro docente, para que a través de éste se pueda verificar más adelante el cambio de conducta y de rendimiento.
- Es importante que los maestros se vinculen más con sus estudiantes, visitándoles para conocer la realidad que viven, sus problemas y necesidades, y así poder trabajar con cada uno de manera individual y grupal.
- Como equipo de investigación comprendimos que el trabajo compartido es más fácil de realizar y da mejores resultados, cuando el propósito es el mismo, que es: lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

Bibliografía.

- Arredondo, S y Cabrerizo D.J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Editorial Pearson Educación S.A. Madrid.
- Bruner, J. J. (1975). *Técnica de Estudio*. Editora Bruño, Madrid.
- Arnal, Daniel. (2009). Revista "Para vivir mejor".
- Jaime Güines. (2012). Revista "Escuela de Familias".
- Revista "El porvenir". MX de la Editorial el porvenir, S.A.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción*. Editorial Grao, de IRIF, S.L. España.
- Medina Díaz, M., Ada L. Verdejo-Carrión (2000). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Editora Isla Negra. Tercera Edición, San Juan, Puerto Rico.
- Melgosa, J. *Nuevo estilo de vida para adolescentes y padres*. Editorial Safelíz S.A.
- Secretaría de Estado de Educación (2007). *Guía para la ejecución de los programas de "Escuela de Padres y Madres"*. Editorial Alfa y Omega. Santo Domingo.
- Pérez J. J. (2002). *Familia y colegio: una integración clave para el desarrollo educativo de los niños*. Editorial Norma. Santo Domingo.
- Kemmis, Stephen. *Mejorando la educación mediante la investigación-acción-participación*.

PANEL 6: APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS NOVEDOSAS PARA MANTENER LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE 5TO. GRADO, EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

“Escuela Juana María Vargas”. Año escolar 2012-2013.

Investigadoras: Romana Familia Viola, y Melania Tapia.

Introducción.

El presente trabajo se realizó con el propósito de aplicar estrategias novedosas, e involucrar a los padres o tutores en el proceso educativo de sus hijos, por medio de acciones de participación en el aula y en el centro.

Consta de cinco capítulos:

Capítulo I, dedicado a establecer el problema: descripción de la situación, ubicación, espacio, tiempo y justificación.

Capítulo II, que es el diagnóstico del problema, causas y consecuencias del problema, técnicas aplicadas para verificar la situación e impresiones de otros docentes.

Capítulo III, revisión documental. Diversas teorías que existen sobre el asunto.

Capítulo IV, hipótesis de acción o respuesta tentativa. También, lo que está sucediendo en cuanto a problema, y qué podemos hacer para resolverlo o disminuirlo.

Capítulo V, contiene el plan de acción, que consta de: propósitos, implementación, planificación de la acción, desarrollo de las actividades, control de la acción y las reflexiones sobre las acciones realizadas.

Al final pudimos lograr que los alumnos construyeran sus propios conocimientos a partir de la investigación, construcción, exposición, debate entre otras actividades. También se destaca el apoyo por parte de los padres y tutores.

Objetivo general.

Implementar estrategias para incrementar la motivación y el interés de los alumnos del 5to A, durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Objetivos específicos.

- 1) Dar a conocer el proyecto a los padres, y buscar su apoyo para realizarlo.
- 2) Construir un mural para publicar las producciones realizadas por los estudiantes, como resultado del proyecto.
- 3) Construir un ábaco para trabajar las operaciones básicas de Matemática.
- 4) Aplicar diferentes técnicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar el hábito de estudios.
- 5) Construir maquetas donde se noten formaciones de relieve.
- 6) Implementar estrategias novedosas y motivadoras para el uso de la lengua oral y escrita.
- 7) Representar, a través de láminas e ilustraciones, las diferentes eras geológicas y la evolución que ha sufrido la tierra durante millones de años.
- 8) Exponer ante la comunidad educativa del centro, los trabajos y construcciones de los estudiantes, para que muestren los niveles de avance y logros del proyecto.

Referentes teóricos.

El modelo de Lewis, implica una espiral de ciclos. El ciclo Básico es: identificar una idea general, una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general.

La investigación acción, según Stephen Kemmis (1988), es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos; en este caso el profesorado. Según Kemmis, se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias para mejorar el Sistema Educativo y Social. Para Kemmis y Mc. Taggart, los principales beneficios de la investigación-acción son la mejoría de la práctica educativa, y la mejoría de la situación en la que tiene lugar la práctica.

Elliott (1993) define la investigación-acción como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Esto se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado, que tiene por objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) 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.

Para Bartolomé (1986), la investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de su propia práctica.

Características de la investigación-acción, según Stephen Kemmis y Mc Taggart (1988).

- Es participativa: las personas trabajan con la intención de mejorar su propia práctica.
- Es colaborativa: se realiza en grupo por las personas involucradas en el tema.
- Es un proceso sistemático de aprendizajes orientados a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación-acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura. Lo inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Metodología del trabajo.

Para la elaboración de este proyecto nos vimos en la obligación de utilizar diversas técnicas o recursos que posteriormente les serán de gran utilidad a cualquier investigador, al momento de llevar a cabo un trabajo de esta categoría. Entre estas técnicas o recursos se encuentran las siguientes: entrevista, el Diario de campo, la observación directa y la observación individual.

Resultados y conclusiones.

Luego de la elaboración, implementación y culminación del proyecto, y de acuerdo a los logros obtenidos, nos formulamos las conclusiones siguientes:

- Los estudiantes –cuando existe una buena motivación por parte de su profesor– son capaces de realizar aprendizajes increíbles.
- Cuando la clase está motivada en sentido correcto, y las estrategias despiertan el interés de los alumnos, todo es más fácil.
- La implementación de estrategias innovadoras, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, garantiza y mantiene la motivación de los alumnos hasta el final de la clase.
- Despertar el interés y la motivación por el estudio, en los estudiantes, permite lograr un mejor rendimiento académico.
- Cuando los padres, madres o tutores se involucran, y apoyan a sus hijos en los estudios, se logra un mejor aprendizaje.
- El trabajo en equipo facilita y garantiza el desarrollo integral del Centro educativo, y de todos los responsables.

Bibliografía.

- Contreras, O. (2004). *Didáctica para la formación de maestros*. 2da edición.
- Fuentes Abelero, Eduardo José. Profesor de la Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Revista. *Asesoramiento en procesos de cambio y mejora de centros y profesores*.
- Cross Fondón R. *Introducción a la psicología del aprendizaje*, Editora Narcea, S.A. 1984.
- Peterson Lloyd R. *Aprendizaje*. Editora Trillas, primera edición, abril 1983. México.
- Pozo, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, 9na edición. Ediciones Morata. 2006.
- Dale H., Schunk, (1997). *Teorías del Aprendizaje*. Segunda Edición. México.
- Frida Díaz B. y Hernández R., Geraldo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (una interpretación constructivista)*. MCGRAW-HILL Interamericana Editores, 2da Edición.
- Ormrod, Jeanne Ellis. *Aprendizaje humano*. Pearson Educación, S.A., 4ta edición. México, 2005.
- Coll, César. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, Editorial Grao; IRF, S.L. 1era. Edición.



Av. César Nicolás Penson No. 30
Gazcue, Santo Domingo, D.N.
Tel.: +1 (809) 732-7152
www.ideice.gob.do