



## **Congreso** *Internacional* **Ideice**

**Calidad educativa:** innovando y mejorando  
a través de la investigación y la evaluación

# **14.<sup>a</sup> edición**



# Congreso Internacional Ideice

14.ª edición

Santo Domingo,  
República Dominicana  
2024



---

## Congreso Internacional Ideice: 14.ª edición

### COMITÉ ORGANIZADOR

#### Directora ejecutiva

Carmen Caraballo

#### Dirección de Evaluación e Investigación

Julián Álvarez Acosta

#### Encargada de Investigación

Ginia Montes de Oca

#### Encargado de Divulgación Científica

Francisco Javier Martínez Cruz

#### Encargada de Evaluación

Santa Cabrera

#### Encargada de Operaciones

Denisse Morales Billini

### COMITÉ CIENTÍFICO

Ángel Mirabal

Anny Vásquez

Ashley Gutiérrez

Claudia Curiel

Clédenin Veras

Dilcia D. Armesto Núñez

Edwin Santana

Esperanza Santos

Esther López

Grisalidis Hidalgo

Iván Moronta

Jessica Ramírez

Juan Beltrán

Lidia Losada

Margarita Heinsen

María Rojas Ríos

María Rosario

Mario Di Giacomo

Martín Yael Santana Mejía

Mauricio Riaño

Miguel Ángel González Dotel

Miguel Ángel Moreno

Miguel Frías

Niurka Alfonsina Mora Crispín

Óscar Gallo

Patricia Matos Lluberes

Patricia Vargas Lucas

Raydy Cabrera

Renzo Roncagliolo

Rogel Rojas Bello

Teresa Guerrero

Teresa Perandones

### COMITÉ TÉCNICO

Cindy Estévez

Eric Morel

Esteisy García Tejeda

Francisco Acevedo

Lidia Moreta

Natasha Mercedes Arias

Roque Santos

Yeimy Olivier Salcedo

### Derechos reservados

© 2024 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

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

ISSN: 3060-9585

Agosto 2024

Santo Domingo, D.N.

República Dominicana



**Luis Rodolfo Abinader Corona**  
Presidente de la República

**Raquel Peña de Antuña**  
Vicepresidenta de la República

**Ángel Hernández**  
Ministro de Educación

**Ancell Scheker Mendoza**  
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

**Julio Ramón Cordero Espailat**  
Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

**Francisco Germán D' Oleo**  
Viceministro de Educación, Encargado de Acreditación y Certificación Docente

**Ramón Rolando Reyes Luna**  
Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

**Oscar Amargós**  
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Control de la Calidad de la Educación

**Ligia Jeanette Pérez Peña**  
Viceministra de Educación, Encargada de Descentralización y Participación

**Carmen Caraballo**  
Directora Ejecutiva del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa



# CONTENIDO

<b>Calidad educativa: innovando y mejorando a través de la investigación y la evaluación</b> .....	ix
Martínez-Cruz, Francisco	
<b>Perspectivas relevantes en la formación de docentes en pensamiento computacional: caso de estudio PUCMM, Colegio Intellecto</b> .....	1
Hevia, Consuelo • Lehoux, Laura • Fermín-Genao, Laura Amelia • Beato-Castro, Lisibonny	
<b>Implementación de códigos QR para optimizar el proceso de evaluación de los aprendizajes</b> .....	12
Francisco Vásquez, Edwis	
<b>Integración de la competencia digital en la Enseñanza Superior: perspectivas en la Universidad de Almería</b> .....	22
Montenegro Rueda, Marta • Fernández-Cerero, José	
<b>Servicio para la creación y administración de secuencias didácticas</b> .....	31
García Urbáez, José • De León, Cristian	
<b>Competencias investigativas mediadas por tecnologías en estudiantes de posgrado</b> .....	41
Cabrera Félix, Ceferina • Antúnez-Sánchez, Armando Guillermo	
<b>Videjuego educativo para desarrollar competencias investigativas en estudiantes universitarios</b> .....	51
Rojas Bello, Rogel • De Jesús González, Teresa	
<b>Análisis de las competencias digitales del coordinador TIC que trabaja en la educación preuniversitaria</b> .....	63
Marrero-Pérez, Juan Antonio • Marcelo-García, Carlos	
<b>Salud lumbar: impacto de las TIC y el peso de la mochila en estudiantes</b> .....	75
Bernarol, Gustavo Adolfo • Almonte Disla, Jairo • Peguero Gómez, Cidric Moisés	
<b>Prácticas externas en la formación docente: retos y desafíos vinculados al trabajo final de grado</b> .....	81
Figueroa, Rosario • De Jesús Salcedo, Orlenda • Calderón Mora, María Nely • Báez, María del Carmen	
<b>Calidad educativa e identidad docente en República Dominicana, un siglo de transformaciones</b> .....	93
Gallo, Óscar	
<b>Las consignas: elementos que deben incluir para el buen diseño de secuencias de actividades</b> .....	102
Rodríguez-Paulino, Máxima A. • Murillo-Esteba, Paulino	
<b>Promoviendo la mejora escolar de las instituciones educativas a través de estrategias de formación continua</b> .....	114
Del Rosario, María • Carvajal, Eddy	
<b>Ajuste psicosocial: qué es, qué variables lo determinan y cuál es su modificabilidad educativa en el alumnado con y sin NEAE</b> .....	126
Revuelta, Lorena • Rodríguez-Fernández, Arantzazu • Izar de la Fuente Díaz de Cerio, Iker	
<b>Relación entre los movimientos sacádicos y la fluidez lectora en los alumnos de 5.º de Primaria</b> .....	149
Liriano Hernández, Yolanda	
<b>Abordaje psicopedagógico a jóvenes de primero de secundaria con conductas disruptivas originarios de familias en riesgo psicosocial</b> .....	156
Duarte Nares, Belkis Jamileth	
<b>Carga de mochilas en estudiantes de nivel primario: impacto para la higiene postural</b> .....	164
Contreras Paredes, Melissa • Rodríguez Reyes, Melina • Martínez Nadal, Haifa Ariana	
<b>Alfabetizar para la vida en la edad oportuna, una experiencia de Fe y Alegría</b> .....	170
Márquez Rivas, Nayelí • Minyety, Fior • Suriel, Ana Victoria • Romero, Dely • Adames, Digna María	
<b>Estrategias metodológicas implementadas por los docentes para el fortalecimiento de la educación inclusiva</b> .....	187
Fortuna Terrero, Flor Berenice • Peralta Guzmán, Juan José	
<b>El profesor novel en el nivel superior. Un programa innovador para la formación docente universitaria</b> .....	201
Núñez Méndez, Maribel	
<b>Competencias adquiridas Programa Nacional de Inducción 2023: luces y sombras, una mirada del docente novel</b> .....	212
Mata de Salcedo, Carmen • Román Santana, Wanda Marina	
<b>Estrés y estrategias de afrontamiento utilizadas por docentes del nivel primario</b> .....	235
Santana, Hirrael • Peña Solís, Águeda	
<b>Fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional en la República Dominicana</b> .....	246
Mercedes, Rafael Bienvenido • Vólquez, José A. • Rosario, Mucer Starling	
<b>Enfoque metodológico para el desarrollo de la Psicomotricidad de la primera infancia</b> .....	252
Jiménez Almonte, Eufracia Cristina • Mariano Burgos, Epifanía • Violet, José Miguel	
<b>Dominio de la competencia gramatical de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés</b> .....	257
Hernández López, Luis Miguel	

<b>Análisis de estrategias metodológicas utilizadas en la Jornada de Formación para el inicio del año escolar 2022-2023 con enfoque en la mejora de los aprendizajes</b> .....	272
Mariñez Báez, Juan José	
<b>Autonomía y gestión educativa para implementar el enfoque por competencias curriculares de los centros educativos</b> .....	278
Turbi Dipré, Janny Karina	
<b>El docente frente al desarrollo de competencias socioafectivas de los estudiantes del Nivel Secundario</b> .....	286
Batista Aracena, Silvia Mercedes	
<b>Estudio de la memoria de trabajo y la atención en el rendimiento académico en estudiantes de segundo grado de la Escuela Anexa Urania Montás</b> .....	294
Mora López, Luz Idania	
<b>Estrategias que utilizan los docentes para promover la lectura y la escritura en tercer grado</b> .....	300
Peña Mateo, Doris Neidi • Paulino Feliz, Caren Joaris	
<b>Niveles de actividad física autoinformada y percibida y la salud del alumnado de secundaria del Distrito Educativo 08-05 entre los años 2019-2023</b> .....	313
Ventura-Cruz, Víctor Andrés	
<b>Incidencia del acompañamiento pedagógico para la mejora en la práctica docente</b> .....	323
Mieses Félix, Angela Esther	
<b>Implementación del currículo por competencias en la educación superior. Una herramienta para la evaluación</b> .....	327
Losada, Lidia • Moreno, Óliver	
<b>Nivel de desempeño de la producción y comprensión escrita en estudiantes del nivel secundario</b> .....	333
Piña de León, Yarieliza • Mendieta-Contreras, Ernesto	
<b>Análisis de técnicas de evaluación diagnóstica para desarrollar competencias matemáticas en tercer grado de secundaria</b> .....	341
Ulloa Rosario, Linosca Dominga	
<b>Competencias mediáticas e informacionales de los directivos escolares: producción y difusión de la información</b> .....	355
Montás García, María • Rincón Guzmán, Lidia • Grullón, Ángel	
<b>Impacto de la aplicación de estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de español como segunda lengua</b> .....	369
Cabrera Estrella, Rossanna	
<b>Evaluación de programas diseñados bajo el enfoque de competencias. Validación de un instrumento</b> .....	389
Losada, Lidia • Moreno, Óliver	
<b>Análisis de las estrategias evaluación aplicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje</b> .....	396
Sebastian Belén, Yajaira • Marte Liriano, Deisi • Rivera Santana, Lilian	
<b>Abordaje Curricular y Desarrollo de Competencias, Regional 04, año 2023, San Cristóbal, República Dominicana</b> .....	413
Franco Bautista, Santo • Mota Solano, Yadira • De los Santos Lorenzo, Mayeily	
<b>Desempeño de los docentes de artes visuales en los centros educativos José F. Peña Gómez y Monseñor F. Panal, de la Regional 07 del año escolar 2023-2024</b> .....	421
Suárez Santos, Julio • Flores de Henríquez, Carmen • Saldívar Evangelista, Jacqueline	
<b>Planificación estratégica como factor de influencia en la supervisión y control de la Dirección Regional de Educación no. 14 de Nagua, Año Fiscal 2023</b> .....	429
Ureña Cortorreal, Juana Esther • Núñez Vásquez, Víctor Roldan	
<b>Estudio de estrategias didácticas empleadas por los maestros de sexto grado de primaria en los distritos 02-05 y 02-06 para fomentar la comprensión auditiva y la fluidez en la expresión oral en inglés</b> .....	440
Beltré-García, Amaury • Bello-Adames, Víctor Manuel	
<b>Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros</b> .....	454
Adoumieh Coconas, Nour	
<b>Nivel de desempeño y sus implicaciones en la gestión de aula de los docentes experimentados y de nuevo ingreso en centros educativos de la Regional 12</b> .....	467
Lizardo Ponciano, Ilka Aracelis	

## Calidad educativa: innovando y mejorando a través de la investigación y la evaluación

*Educational quality: innovating and improving through research and evaluation*



**Martínez-Cruz, Francisco**

Instituto Dominicano de Evaluación e  
Investigación de la Calidad Educativa

Investigaciones recientes destacan el panorama en evolución en el desarrollo de evaluaciones e investigaciones de la calidad educativa en América Latina. Aunque estos procesos se han fortalecido, contribuyendo a la mejora continua de la educación (Mejía-Rodríguez & Mejía-Leguía, 2021), persisten desafíos en la alineación de los métodos de evaluación e investigación con los objetivos de calidad educativa, especialmente con los avances exponenciales de las tecnologías y su uso en entornos escolares. En ese sentido, el concepto de calidad educativa está cambiando hacia un enfoque más contextualizado y transformador (Mejía-Rodríguez & Mejía-Leguía, 2021; Fonseca-Montoya et al., 2024).

Por otro lado, la innovación en la gestión educativa es crucial para lograr una educación de calidad, con estudios que enfatizan la necesidad de apoyo directivo, formación docente y disposición para participar en procesos innovadores (Angulo-García, 2022). Además, la calidad educativa está cada vez más vinculada a la innovación y desarrollo curricular, con un enfoque en prácticas inclusivas para todas las personas.

En esta 14.<sup>a</sup> edición del Congreso Internacional Ideice 2023, con el lema “Calidad educativa: innovando y mejorando a través de la investigación y la evaluación”, se resalta la importancia de la investigación para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje desde la escuela, no como espacio físico, sino como un ecosistema que involucra la participación de todos: la familia, la comunidad, los docentes, directores, estudiantes, y sociedad en general.

En el CII 2023 se socializaron resultados de 104 proyectos de investigación en siete sesiones temáticas: Tecnología en la educación, Prácticas educativas y estrategias docentes, Participación de la comunidad en la escuela, Liderazgo y gestión educativa, Innovación en la investigación educativa, Evaluación y currículo, y Desafíos y oportunidades en la enseñanza de STEAM. También, se impartieron 10 talleres con el objetivo de

aportar conocimientos y desarrollar habilidades en los docentes del sistema educativo preuniversitario. Además, se fomentó el diálogo y el debate sobre los resultados de la Prueba de Evaluación de Estudiantes (PISA) desde diferentes perspectivas, enfoques y posturas.

Por último, el CII 2023 contó con la participación de destacados académicos en cuatro conferencias magistrales: “Prácticas educativas abiertas como apoyo a la transformación digital”, por Daniel Burgos, de Universidad Internacional de la Rioja; “Educación inclusiva y de calidad: el diseño curricular para todas las personas, formación docente y aplicación en contextos de educación superior”, por Lidia Losada, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia; “Impacto del conocimiento digitalizado abierto en la práctica docente y la calidad educativa”, por Sixto Moya, del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa de México; y “Docencia transformadora y alfabetización mediática: retos para la nueva escuela”, por Ignacio Agudaded, de la Universidad de Huelva.

## Referencias

- Angulo-García, K. (2022). Management of educational innovation: a key piece to achieving educational quality. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(6), 226–236. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i6.553>
- Fonseca-Montoya, S., Lolín-Cabrera, S., & Ruano-Fernández, Y. (2024). La Calidad educativa y su relación con la gestión pedagógica, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Espíritu Emprendedor TES*, 8(1), 111–128. <https://doi.org/10.33970/eetes.v8.n1.2024.382>
- Mejía-Rodríguez, D., & Mejía-Leguía, E. (2021). Assessment and Educational Quality: Advances, Limitations and Current Challenges. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>

## Perspectivas relevantes en la formación de docentes en pensamiento computacional: caso de estudio PUCMM, Colegio Intelecto

*Relevant Perspectives on Teacher Training in Computational Thinking: Case Study PUCMM, Colegio Intelecto*

  **Hevia, Consuelo**   **Lehoux, Laura**   **Fermín-Genao, Laura Amelia**   **Beato-Castro, Lisibonny**  
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

### RESUMEN

El docente requiere de procesos formativos que le permitan responder de manera oportuna a la realidad educativa, se persigue fundamentalmente que pueda atender a los cambios de la sociedad actual desde una perspectiva profesional y competente. Numerosos investigadores plantean que el pensamiento computacional debería ser incluido como una nueva competencia en la formación educativa (Barr & Stephenson, 2011; Wing, 2006). El proyecto fue planificado en dos fases, con el objetivo de evaluar la formación inicial y permanente de un grupo de docentes del sistema de educación preuniversitaria de República Dominicana con relación al pensamiento computacional, se determinaron los saberes teóricos y prácticos del docente de Primaria y Secundaria con relación al pensamiento computacional, el mismo grupo fue considerado para la implementación de un curso en pensamiento computacional. La segunda fase está referida a los cambios en los saberes teóricos y prácticos una vez realizado el curso. El estudio se concibe desde una modalidad de campo, de nivel descriptivo, bajo un enfoque mixto, donde se tomaron en cuenta dimensiones e indicadores desde lo cualitativo y cuantitativo. La propuesta apunta a la revisión de la formación inicial y permanente del docente para optimizar la calidad de la educación, donde se incluyan elementos innovadores, teniendo una importancia en el campo pedagógico, ya que busca atender a las situaciones presentadas en espacios escolares implementando estrategias actualizadas en instituciones públicas y privadas en la República Dominicana en el área descrita.

### PALABRAS CLAVE

Pensamiento computacional, formación docente, TPACK.

### ABSTRACT

Teachers require training processes that allow them to respond in a timely manner to the educational reality; the main goal is to enable them to respond to the changes today from a professional and competent perspective. Numerous researchers propose that computational thinking should be included as a new competence in educational training (Barr & Stephenson, 2011; Wing, 2006). The project was planned in two phases, with the objective of evaluating the initial and ongoing training of a group of teachers of the pre-university education system of the Dominican Republic in relation to Computational Thinking, the theoretical and practical knowledge of teachers of the primary and secondary cycles in relation to computational thinking was determined, the same group was considered for the implementation of a course in computational thinking. The second phase refers to changes in theoretical and practical knowledge once the course has been completed. The study is conceived from a field modality, at a descriptive level, under a mixed approach, where qualitative and quantitative dimensions and indicators were considered. The proposal aims at the revision of the initial and permanent teacher training to optimize the quality of education, where innovative elements are included, having an importance in the pedagogical field, since it seeks to address the situations presented in school spaces by implementing updated strategies in public and private institutions in the Dominican Republic in the described area.

### KEYWORDS

Computational thinking, teacher training, TPACK.

## 1. Introducción

La educación enfrenta realidades que llevan de manera permanente a reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario considerar los avances científicos e innovaciones tecnológicas para brindar experiencias oportunas que atiendan a la realidad educativa. En relación a lo expuesto Wolpert (2022), oficial de Educación Unesco México refiere: «La idea tiene que ver con cómo se comprometen todos los miembros de la sociedad para este beneficio en común que es el derecho a la educación: cómo redefinimos la relación entre nosotros, cómo desarrollamos nuevas pedagogías que sean más solidarias y puedan atender a la diversidad y al pluralismo», este planteamiento considera aspectos relacionados con avances científicos y tecnológicos, que brinden a los estudiantes estrategias para asumir un verdadero compromiso con el planeta y el desarrollo sostenible.

Para llevar a cabo propuestas que se ajusten a la realidad educativa y puedan responder a competencias formativas en los estudiantes se requieren de docentes comprometidos con una actitud que refleje un proceso formativo y de acción permanente que les permite adaptar sus prácticas a la realidad del contexto escolar. Estas competencias en el docente deben ser consideradas desde su formación inicial en los diseños curriculares de la carrera de Educación y en la formación permanente a través de talleres y programas a los docentes en ejercicio del sistema educativo.

Con relación a lo anteriormente reseñado, en la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, República Dominicana se propone implantar y garantizar un sistema educativo nacional de calidad, que capacite para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida; estima fortalecer la formación, profesionalización y capacitación de los docentes; mejorar la enseñanza de las ciencias, tecnologías de la información y la comunicación y las lenguas como vía para insertarse en la sociedad del conocimiento. Estos retos, que apuntan a una educación con gestión eficiente que mejore la formación y el desempeño docente, fueron reseñados en el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, s.f.).

Por otra parte, la educación sigue siendo un complejo sistema que afronta crisis permanentes relacionadas con el currículo, la formación del docente y del alumno, la actuación del docente, la evaluación, entre muchos otros aspectos. Los docentes exponen una formación inicial que, en muchas oportunidades, está ajena a la realidad educativa, hay escasa formación permanente a través de cursos y talleres que le brinden elementos significativos para su labor, tal es el caso del pensamiento computacional, área que resulta importante para atender la revolución paradigmática actual que no ha sido asumida desde un enfoque formativo en las competencias que el docente debería fortalecer para su práctica pedagógica.

La realidad observada en el contexto educativo lleva a reflexionar sobre la actuación del docente, donde se hace imprescindible obtener información sobre cómo aprende el alumno de los diferentes niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y Educación Superior y cuáles son sus fortalezas e intereses para así poder utilizar todos los recursos pedagógicos disponibles, entre ellos las tecnologías de información y comunicación.

Con relación a lo relatado, numerosos investigadores plantean que el pensamiento computacional debería ser incluido como una nueva competencia en la formación educativa porque, al igual que la matemática u otra disciplina del saber, es una habilidad fundamental cuya progresión en la comprensión de un concepto se basa en la comprensión del anterior y se puede desarrollar desde edades tempranas. Es tan importante como la lectura, la escritura y las matemáticas y debe ser incluido como parte del currículum escolar preuniversitario (Barr & Stephenson, 2011; Wing, 2006).

Por lo descrito anteriormente, se hace necesario plantear un programa de formación permanente en el área de pensamiento computacional que favorezca en los docentes la consolidación de saberes teóricos y prácticos, que le permitan la puesta en práctica de estrategias oportunas en la enseñanza. Por esta razón, esta investigación busca dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el conocimiento previo, las percepciones y preconcepciones de un grupo de docentes del sistema educativo dominicano sobre el pensamiento computacional? ¿Qué debe contener un plan de acción para la formación en pensamiento computacional? ¿Cuál fue el cambio experimentado por los docentes participantes en el programa formativo experimentado, en cuanto a sus concepciones sobre el pensamiento computacional? ¿Qué lineamientos pueden generarse para la formación inicial y permanente del docente del sistema educativo dominicano en pensamiento computacional?

El objetivo general buscó evaluar la formación inicial y permanente de un grupo de docentes del sistema de educación preuniversitaria de República Dominicana en relación con el pensamiento computacional. En cuanto a los objetivos específicos se plantearon: (a) evaluar el conocimiento previo y las concepciones del grupo docente sobre el pensamiento computacional, (b) diseñar un plan de acción para la formación en pensamiento computacional de un grupo de docentes, (c) ejecutar el plan de acción diseñado para la formación del grupo de docentes, y (d) contrastar el cambio experimentado por los docentes en el programa formativo sobre el pensamiento computacional.

## 2. Metodología

Esta investigación se desarrolló en dos fases:

La primera fase se centró en evaluar el conocimiento previo, las percepciones y preconcepciones de un grupo de docentes del sistema educativo dominicano sobre el pensamiento computacional, su importancia e integración en el currículum preuniversitario. Posteriormente se diseñó un plan de acción para la formación en pensamiento computacional de un grupo de docentes del sistema educativo dominicano, se desarrolló el plan de acción con el grupo seleccionado.

La segunda fase se centró en contrastar el cambio experimentado por los docentes participantes en el programa formativo experimentado, en cuanto a sus concepciones sobre el pensamiento computacional para generar lineamientos que apunten a la formación inicial y permanente del docente del sistema educativo dominicano en el pensamiento computacional.

**Tabla 1.**  
**Operacionalización de las variables**

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Ítems
Formación inicial y permanente de un grupo de docentes del sistema de educación preuniversitaria de República Dominicana en relación con el pensamiento computacional.	Los docentes necesitan tener conocimiento e integrar de la manera más apropiada y efectiva los conceptos del pensamiento computacional, primero en su propia esfera de contenido y conocimiento pedagógico y luego en el contenido y la práctica en el aula. (Barr & Stephenson, 2011)	Información demográfica del docente.	1, 2, 3, 4,5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
		Definición del pensamiento computacional.	17, 18, 19, 20
		Comodidad con el pensamiento computacional.	21, 22, 23, 24
		Interés con respecto a la competencia de pensamiento computacional.	25, 26, 27, 28
		Uso del pensamiento computacional en el aula.	29, 30, 31
		Impacto del pensamiento computacional en el desarrollo profesional del docente y en su futuro.	32, 33, 34, 35
		Conocimientos y creencias sobre el pensamiento computacional.	36, 37, 38, 39

Con el propósito de desarrollar el pensamiento computacional, los profesores tomaron el curso especializado «Introducción al Pensamiento Computacional en el Aula», diseñado por la Escuela de Ingeniería en Computación y Telecomunicaciones de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), el cual fue impartido en modalidad 100 % online a través del Centro de Tecnología y Educación Permanente (TEP) de dicha universidad.

El programa de esta formación contempló 40 horas divididas en sesiones de 2 horas, a completarse en un plazo de 10 semanas, desde el 30 de agosto hasta el 4 de noviembre del 2021.

Con la realización de este estudio se evaluó la formación inicial y permanente de un grupo de docentes del sistema de educación preuniversitaria de República Dominicana en relación con el pensamiento computacional. El estudio realizado se apoyó en una modalidad de campo y a nivel descriptivo (Sabino, 2014). Esta modalidad tiene como característica fundamental, situar al investigador en contacto con el fenómeno estudiado en el escenario escogido.

En lo que respecta al nivel responde a una investigación descriptiva, ( ya que se asocia con el diagnóstico y hace una enumeración detallada de las características o cualidades del hecho para ofrecer una panorámica más real o verídico de este (Hurtado, 2006, p.31). En el caso de los docentes estudiados se evaluó la formación en relación con el pensamiento computacional. El enfoque fue mixto, donde se abordan dimensiones e indicadores desde lo cualitativo y cuantitativo.

Para constatar los saberes teóricos y prácticos sobre pensamiento computacional de los docentes se diseñó un instrumento para la búsqueda de información, el cual fue aplicado al inicio de la investigación y al final, una vez concluida la etapa formativa, permitiendo una comparación de los resultados.

El instrumento fue diseñado bajo un enfoque mixto. Las preguntas fueron categorizadas basados en las dimensiones e indicadores del modelo IMPG (Clarke & Hollingsworth, 2002), el cual describe el cambio profesional de los docentes como un proceso no lineal que está compuesto de cuatro dominios analíticos (el dominio personal, el dominio externo, el dominio de la práctica y el dominio de las consecuencias), que se interconectan y los cuales representan múltiples caminos de crecimiento.

Así mismo fue considerado el marco de trabajo TPACK (Mishra & Koehler, 2006), para la integración de tecnología, el cual identifica tres tipos de conocimientos: tecnológico, de contenido y pedagógico, que los docentes deben combinar para una exitosa incorporación de la tecnología en el aula, de forma que enriquezca las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

El instrumento estuvo compuesto por veinticuatro ítems, agrupados en seis dimensiones: 1) definición del pensamiento computacional, 2) comodidad con el pensamiento computacional, 3) interés con respecto a la competencia de pensamiento computacional, 4) uso del pensamiento computacional en el aula, 5) impacto del pensamiento computacional en el desarrollo profesional del docente y en su futuro y, 6) conocimientos y creencias sobre el pensamiento computacional; con cuatro preguntas abiertas y veinte cerradas con una escala Likert.

Este se aplicó en el TEP a 11 participantes del curso «Introducción al Pensamiento Computacional en el Aula» que formaron parte de la muestra, realizado durante 10 semanas (septiembre-noviembre), mediante un

formulario electrónico. Los participantes son profesionales entre 21 y 57 años de edad, que durante la investigación trabajan en el sector público y privado, en el segundo Ciclo de Nivel Primario y en el Nivel Secundario.

Seis pertenecen al Colegio Intelecto e imparten docencia en el segundo Ciclo del Nivel Primario y el resto se sumó de manera voluntaria. Se dieron instrucciones explicativas vía la plataforma Google Meet para conocer el trabajo y completar el formulario diseñado.

La validez es la observación imparcial de un fenómeno, mientras que la confiabilidad se refiere a la reproducibilidad de los resultados de investigación (Merriam & Tisdell, 2015). Para asegurar la validez, se utilizó el juicio de expertos, donde participaron (1) metodólogo y (2) especialistas del área, cuyas sugerencias fueron incorporadas al instrumento final. La confiabilidad fue calculada mediante el Alpha de Cronbach (Bland & Altman, 1997), a través de una prueba piloto con seis docentes de Nivel Primario, independientes al estudio. El coeficiente de confiabilidad obtenido fue de 0.9656, que indica un alto grado de consistencia (Connelly, 2011).

Los datos fueron analizados mediante triangulación de los ítems cualitativos y análisis de frecuencias para los cuantitativos, considerando los indicadores que tenían porcentajes con cifras iguales o superiores al 50 %. En el análisis cualitativo se tomaron en cuenta las fuentes primarias y lo referido por los autores.

### 3. Resultados y discusión

A continuación, se analizan los datos de la primera etapa, es decir, que se les aplica el instrumento a los participantes del curso «Introducción al Pensamiento Computacional en el Aula» antes de iniciar para entender cómo están sus conocimientos previos.

En relación con la variable, *Saberes teóricos y prácticos del docente* en su dimensión *Definición del pensamiento computacional*. se pregunta al docente si ha escuchado hablar del pensamiento computacional y de ser así que provea una definición de este. El informante uno (I1) refirió: «El pensamiento computacional es aquella disciplina que permite desarrollar las competencias tecnológicas que poseemos». La respuesta del informante dos (I2) relata: «Sí, pienso que se trata de una materia que guíe al estudiante a conocer más profundamente las funciones de un ordenador y que, a la vez, pueda aprender a crear sus propias páginas de internet. Que conozca cómo desarrollar programas de distintas funcionalidades en una computadora». Al confrontar estas respuestas con la definición propuesta por (Wing, 2006), quien expresa que el pensamiento computacional es «una forma de pensar que no se restringe en exclusiva hacia programadores de sistemas ni científicos en computación, sino como un grupo de habilidades útiles para todas las personas», se puede precisar que los informantes en sus saberes teóricos consideran que el pensamiento computacional está directamente relacionado al uso del ordenador y manejo de páginas de Internet, estos saberes distan de la definición real que incluye un rango de herramientas mentales que reflejan y ponen de manifiesto la amplitud del campo potencial individual (Padrón et al., 2021).

El ítem dos presenta la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona el pensamiento computacional con otros campos y disciplinas? Provea algunos ejemplos. El informante cuatro (I4) responde de la siguiente manera: «Se relaciona con la educación, en cualquier trabajo se necesita desarrollar esta competencia, porque todos debemos aprender a resolver problemas computacionalmente». Por otro lado, el informante cinco (I5) indica: «El pensamiento computacional se relaciona con otras disciplinas, ya que el mismo aporta nuevas herramientas que facilitan actividades diarias como la enseñanza». Ambas respuestas se enfocan en el campo de la educación, sin embargo, son respuestas vagas que no responden directamente a la pregunta. Se espera una respuesta más específica.

Otra de las interrogantes que se refieren a esta misma variable y dimensión, es el ítem tres donde se pregunta al docente si puede mencionar algunas actividades para integrar el pensamiento computacional en el aula a lo cual el informante tres (I3) indica: «responder un test con preguntas generales, que permitan hacer un levantamiento de los conocimientos previos sobre un tema determinado». Mientras, el informante uno (I1) refirió: «utilizar varias herramientas tecnológicas, como juegos y aplicaciones». Como se puede observar, las respuestas de los informantes se basan en considerar la aplicación del pensamiento computacional en el aula como el uso de herramientas y aplicaciones tecnológicas. Dichas definiciones no están acorde a la aplicación del pensamiento computacional como eje transversal en las diversas asignaturas con actividades que desarrollen la lógica y la solución de problemas a través de algoritmos (Padrón et al., 2021).

El ítem número cuatro es el último de esta variable y dimensión: ¿Considera usted que el pensamiento computacional es lo mismo que programación de computadoras? Explique. El informante seis (I6) indica: «considero que se encuentran vinculadas, pero incluye más que programación», mientras que el informante siete (I7) responde es «más amplio porque se puede aplicar en cualquier área». Ambos informantes coinciden en que están relacionadas, aunque el pensamiento computacional es más abarcador que la programación.

**Tabla 2.**  
**Dimensión: Uso del Pensamiento Computacional en el Aula**

Ítem	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de Acuerdo
29- En mis planes de clase debería integrar el pensamiento computacional en favor del aprendizaje de los estudiantes.	---	---	---	3 - 27.3 %	8 - 72.7 %
30- Considero que formarme en pensamiento computacional complementaría mi acción pedagógica.	---	---	---	3 - 27.3 %	8 - 72.7 %
31- Tomando en cuenta mi centro educativo y los recursos con los que cuenta	---	---	1 - 9.1 %	3 - 27.3 %	7 - 63.6 %

Ítem	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de Acuerdo
considero que puedo incluir el pensamiento computacional en mi aula.					

Por lo que se refiere a la dimensión del uso del pensamiento computacional en el aula, en sus ítems 29, 30 y 31 del instrumento, se observa que el 72.7 % entiende que es importante integrar el pensamiento computacional en los planes de clases. El 72.7 % considera importante formarse en pensamiento computacional para complementar su acción pedagógica. Por último, el 63.6 % de los participantes está totalmente de acuerdo con que el centro educativo donde laboran y los recursos que tienen disponibles les permite incluir el pensamiento computacional en sus aulas.

A continuación, se analizan los datos de la segunda etapa, es decir, que se les aplicó el instrumento al final del curso para comparar cómo se desarrollaron sus conocimientos al concluir. En esta ocasión utilizamos las respuestas de los mismos informantes de la primera etapa para ver la evolución de las respuestas.

En relación con la variable, *Saberes teóricos y prácticos del docente*, se le pregunta al docente si ha escuchado hablar del pensamiento computacional y de ser así que provea una definición del mismo: el informante uno (I1) refirió: «El pensamiento computacional no es más que aquella habilidad o capacidad que tienen las personas de buscarle la solución a cualquier problema, nos ayuda además, a desarrollar otras cualidades, tales como, el sentido crítico, la resolución de problemas y el pensamiento analítico, y lo hace a través de una serie de pilares que se enfocan en cada una de estas habilidades». La respuesta del informante dos (I2) relata: «Es la forma de pensar y descomponer un problema por partes para lograr que una máquina informática o personas, a través de algoritmos logren resolverlo». Al confrontar estas respuestas con la definición propuesta por Wing (2006) quien expresa que el pensamiento computacional es «una forma de pensar que no se restringe en exclusiva hacia programadores de sistemas ni científicos en computación, sino como un grupo de habilidades útiles para todas las personas», se puede precisar que los informantes en sus saberes teóricos están acordes a lo estipulado por la autora.

El ítem dos presenta la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona el pensamiento computacional con otros campos y disciplinas? Provea algunos ejemplos. El informante cuatro (I4) responde de la siguiente manera: «Se puede aplicar en la educación, en clase vimos muchas actividades que nos permiten hacer uso del pensamiento computacional con temas de partes del cuerpo, multiplicaciones, la música». Por otro lado, el informante cinco (I5) indica: «Programación». La primera respuesta se sigue enfocando en el campo de la educación, sin embargo, la segunda respuesta fue muy poco descriptiva. La información suministrada por los informantes no aporta de manera amplia una idea del ítem.

Otra de las interrogantes que se refieren a esta misma variable y dimensión, es el ítem tres donde se pregunta al docente si puede mencionar algunas actividades para integrar el pensamiento computacional en el aula a lo cual el informante tres (I3) indica: «Medición de distancia utilizando la robótica educativa». Mientras, el informante uno (I1) refirió: «Se podrían realizar algunos programas en Scratch relacionadas a los temas del currículum y presentarlos en la clase, se les podría plantear un problemita a los estudiantes, para que siguiendo los pilares intenten resolverlo y que diseñen un programa relacionado al mismo». La primera respuesta sigue considerando la integración del pensamiento computacional como uso de herramientas específicas. En la segunda respuesta sí se observa una definición más acorde a la aplicación del pensamiento computacional como eje transversal en las diversas asignaturas con actividades que desarrollen la lógica y la solución de problemas a través de algoritmos (Padrón et al., 2021).

El ítem número cuatro es el último de esta variable y dimensión: ¿Considera usted que el pensamiento computacional es lo mismo que programación de computadoras? Explique. El informante seis (I6) indica «No es lo mismo, sin embargo, están relacionados. El pensamiento computacional permite solucionar problemas siguiendo un conjunto de instrucciones, la programación es la elaboración de una serie de instrucciones en un lenguaje entendido por el computador», mientras que el informante siete (I7) responde: «No, la programación de computadoras se basa en lenguaje de códigos, el pensamiento computacional busca soluciones de manera lógica y secuencial a un problema o situación de la vida diaria». La respuesta del informante seis, aunque se acerca a la realidad, utiliza términos que evidencian confusión entre ambos conceptos. Por otro lado, el informante siete evidencia más claridad en sus conocimientos del pensamiento computacional.

**Tabla 3.**  
**Dimensión: Uso del Pensamiento Computacional en el Aula**

Ítem	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de Acuerdo
13- En mis planes de clase debería integrar el pensamiento computacional en favor del aprendizaje de los estudiantes.	---	---	---	5 - 38.5%	8 - 61.5%
14- Considero que formarme en pensamiento computacional complementaría mi acción pedagógica.	---	---	---	3 - 23.1%	10 - 76.9%
15- Conociendo las características de mis alumnos y sus habilidades considero que puedo incluir el pensamiento computacional en mi aula.	---	---	---	5 - 38.5%	8 - 61.5%

Ítem	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de Acuerdo
16- Tomando en cuenta mi centro educativo y los recursos con los que cuenta considero que puedo incluir el pensamiento computacional en mi aula.	---	---	---	7 - 53.8%	6 - 46.2%

Por lo que se refiere a la dimensión del uso del pensamiento computacional en el aula, en sus ítems 13, 14, 15 y 16 del instrumento, se observa que el 61.5 % están totalmente de acuerdo con que es importante integrar el pensamiento computacional en los planes de clases. El 76.9 % respondió que está totalmente de acuerdo con la afirmación «Considero importante formarme en pensamiento computacional para complementar mi acción pedagógica». Al preguntarles sobre las características de los alumnos y sus habilidades, el 61.5 % de los participantes están totalmente de acuerdo en que pueden incluir el pensamiento computacional en su aula. Por último, el 53.8 % de los participantes está de acuerdo con que el centro educativo donde laboran y los recursos que tienen disponibles les permite incluir el pensamiento computacional en sus aulas.

#### 4. Conclusiones

Con relación a los resultados obtenidos, los docentes del estudio en la primera fase de la investigación muestran definiciones del pensamiento computacional que refieren únicamente al uso de la tecnología en el aula, distando de lo planteado por los autores. Se evidencia gran aceptación y apertura en fortalecer competencias profesionales relacionadas con el pensamiento computacional para mejorar su práctica pedagógica. En la segunda fase de la investigación después de la formación se evidencian cambios significativos en los saberes teóricos y prácticos, reconociendo la importancia y valor del pensamiento computacional en la labor docente.

Los docentes participantes demostraron un cambio en sus respuestas en la dimensión del uso del pensamiento computacional en el aula, gran parte del grupo de estudio están totalmente de acuerdo con la importancia de integrar el pensamiento computacional en los planes de clases, así como también consideran importante formarse en pensamiento computacional para complementar la acción pedagógica, están de acuerdo que pueden incluir el pensamiento computacional en su aula.

Se propone generar líneas de investigación que abarquen la formación inicial del docente, donde los planes y programas de estudio en las carreras de educación puedan ser sometidos a una revisión oportuna y la inclusión de pensamiento computacional en el diseño de estas. Es importante crear un programa de formación permanente que brinde al docente en ejercicio herramientas valiosas para incluir el pensamiento computacional en las planificaciones y actividades de clase.

## 5. Referencias

- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is Involved and what is the role of the computer science education community? *Acm Inroads*, 2(1), 48–54.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947–967.
- Hurtado, J. (2006). *El proyecto de investigación: Metodología de la investigación holística*.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017–1054.
- Padrón, N. P., Planchart, S. F., & Reina, M. F. (2021). Aproximación a una definición de pensamiento computacional. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 55–76.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Editorial Episteme.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (s.f.). *Docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 15 de octubre de 2022, de <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/docentes>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.
- Wolpert, R. (2022). *En 2022, transformemos la educación para un futuro con más esperanza: UNESCO*. Naciones Unidas en México. <https://r.issu.edu.do/AF>

## Implementación de códigos QR para optimizar el proceso de evaluación de los aprendizajes

*Implementation of QR codes to optimize the learning evaluation process*

  **Francisco Vásquez, Edwis**  
Ideice

### RESUMEN

En la actualidad, la comunidad educativa se enfrenta al desafío de mejorar los procesos didácticos-pedagógicos mediante la integración de tecnologías innovadoras, como los códigos QR, en el aula. Sin embargo, esta integración se ve obstaculizada por la falta de capacitación adecuada, la escasez de recursos tecnológicos y la resistencia al cambio por parte de los docentes. Esta problemática se ha convertido en una prioridad esencial en la educación.

La integración de códigos QR a diversos ámbitos de la cotidianidad es cada día más frecuente, su versatilidad permite implementarlos al ámbito educativo como una herramienta novedosa, brindando beneficios tanto a docentes como a estudiantes.

La justificación de abordar este problema radica en la necesidad de mejorar la calidad del proceso de evaluación de los aprendizajes con base en la utilidad de los códigos QR como una solución innovadora y de bajo costo. Los códigos QR permiten una retroalimentación más oportuna en tiempo real, el acceso a recursos adicionales y la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.

El objetivo de este estudio es analizar cómo la implementación de códigos QR mejora la calidad de la evaluación de los estudiantes en los politécnicos de San Felipe de Puerto Plata durante el año escolar 2023-2024. Para lograrlo, se empleó una metodología que combina enfoques cuantitativos y cualitativos, evaluando los efectos de la implementación de los códigos QR en la educación. La población objeto de la investigación está conformada por docentes y estudiantes de los politécnicos mencionados.

### PALABRAS CLAVE

Proceso de evaluación, códigos QR, innovación, tecnología.

### ABSTRACT

Currently, the educational community faces the challenge of improving didactic-pedagogical processes by integrating innovative technologies, such as QR codes, in the classroom. However, this integration is hindered by the lack of adequate training, the scarcity of technological resources and resistance to change on the part of teachers. This problem has become an essential priority in education.

The integration of QR codes into various areas of daily life is becoming more frequent every day; their versatility allows them to be implemented in the educational field as a novel tool, providing benefits to both teachers and students.

The justification for addressing this problem lies in the need to improve the quality of the learning evaluation process based on the usefulness of QR codes as an innovative and low-cost solution. QR codes allow for more timely real-time feedback, access to additional resources, and tailoring instruction to individual student needs.

The objective of this study is to analyze how the implementation of QR codes improves the quality of student evaluation in the polytechnics of San Felipe de Puerto Plata during the 2023-2024 school year. To achieve this, a methodology was used that combines quantitative and qualitative approaches, evaluating the effects of the implementation of QR codes in education. The population object of the research is made up of teachers and students from the aforementioned polytechnics.

### KEYWORDS

Evaluation process, QR codes, innovation, technology.

## 1. Introducción

En la actualidad, la dinamización y mejora de los procesos didácticos-pedagógicos es una de las principales preocupaciones de la comunidad educativa. Con el objetivo de satisfacer las demandas actuales, se ha producido una integración de nuevas tecnologías al proceso educativo, lo que ha permitido el desarrollo de métodos innovadores de enseñanza y nuevas estrategias aplicadas al proceso de evaluación de los aprendizajes. El uso de la tecnología en la educación ha brindado una oportunidad única para la creación de experiencias de aprendizaje personalizadas y atractivas. Los estudiantes pueden acceder a una variedad de recursos en línea, como videos, simulaciones y juegos interactivos, lo que les permite aprender de manera más efectiva y a su propio ritmo. Además, los educadores pueden utilizar herramientas digitales para diseñar lecciones interactivas y crear materiales educativos multimedia que sean visualmente atractivos y más eficaces para captar la atención de los estudiantes. Otro beneficio clave de la integración de la tecnología en el proceso educativo es la mejora en la evaluación de los aprendizajes. Los educadores pueden utilizar herramientas digitales para diseñar evaluaciones más precisas y completas, así como para recopilar y analizar datos sobre el rendimiento de los estudiantes. Esto les permite identificar rápidamente las áreas donde los estudiantes necesitan ayuda y personalizar su enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante.

### Antecedentes

Los códigos QR (Quick Response) son una tecnología que ha tenido un gran auge en los últimos años debido a su capacidad para almacenar información y ser leídos por dispositivos móviles. En el ámbito educativo, el uso de códigos QR se ha convertido en una herramienta útil para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes. Los códigos QR pueden ser utilizados por los docentes para proporcionar información adicional a los estudiantes, como referencias a materiales de apoyo, ejercicios y ejemplos de aplicación. Además, los códigos QR pueden ser utilizados para la evaluación de los aprendizajes, como una forma de realizar pruebas y encuestas en línea, proporcionando retroalimentación en tiempo real y mejorando la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación realizada por Cueva et al. (2018) muestra que los códigos QR son una herramienta efectiva para vincular la tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje debido a su facilidad de acceso, adaptabilidad, bajos costos y corto tiempo de implementación. Se llevó a cabo un estudio experimental con estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad Politécnica Salesiana en Guayaquil, donde se comparó el rendimiento académico de tres grupos: uno que recibió un manual con códigos QR, otro que accedió mediante una URL y un tercer grupo que no recibió ningún manual. Los resultados indicaron que el grupo que recibió el manual con códigos QR obtuvo un mejor rendimiento académico y los estudiantes mostraron satisfacción al acceder a información relevante a través de una herramienta nueva para ellos.

En su artículo "El uso de los códigos QR: una herramienta alternativa en la tecnología educacional" de Estrada et al. (2018) exploran la utilización de códigos QR como herramienta educativa. Los autores destacan que los códigos QR pueden utilizarse de diversas maneras, como por ejemplo para brindar información adicional sobre un tema en particular, para facilitar el acceso a recursos en línea, para realizar seguimiento de la asistencia de los estudiantes y para evaluar el aprendizaje. El artículo también discute las ventajas y desventajas del uso de códigos QR en la educación y proporciona algunas recomendaciones para su implementación efectiva. Los autores concluyen que los códigos QR pueden ser una herramienta valiosa para mejorar el aprendizaje y la enseñanza en la educación.

En el artículo de Jiménez Rodríguez et al. (2019) "Utilización de códigos QR para la evaluación continua en alumnos/as de Psicología Básica (prácticas)", el autor presenta un estudio sobre la utilización de códigos QR en la evaluación continua de alumnos de Psicología Básica durante sus prácticas. Los resultados indican que los estudiantes valoraron positivamente la incorporación de los códigos QR en su evaluación, considerándolos una herramienta útil y efectiva para la obtención de información sobre su progreso en la asignatura. La utilización de códigos QR permitió una evaluación más rápida y eficiente para los profesores, y fomentó la participación activa y el interés de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

El artículo "Effectiveness of QR-Code in Learning during Covid-19 Pandemic" de Syarifuddin et al. (2021) tuvo como objetivo evaluar la efectividad del uso de códigos QR como herramienta de apoyo al aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. El estudio se realizó en Indonesia con estudiantes universitarios, y se midió la efectividad del uso de códigos QR a través de encuestas y análisis estadísticos. Los resultados mostraron que los estudiantes consideraron que el uso de códigos QR fue efectivo para el aprendizaje durante la pandemia, ya que aumentó su motivación para aprender y mejoró su comprensión de los contenidos del curso. En general, el estudio sugiere que el uso de códigos QR puede ser una herramienta efectiva para mejorar el aprendizaje en tiempos de crisis como la pandemia de Covid-19.

El estudio "El uso de códigos QR y su eficacia en la aplicación de competencias profesionales", publicado por Artemova et al. (2022) en la revista Apuntes Universitarios, tuvo como objetivo evaluar la efectividad del uso de códigos QR en la aplicación de competencias profesionales. Los autores realizaron una revisión bibliográfica y un estudio de caso, en el que utilizaron códigos QR para mejorar la adquisición de conocimientos y habilidades en un curso universitario. Los resultados mostraron que el uso de códigos QR mejoró significativamente el aprendizaje de los estudiantes y su capacidad para aplicar las competencias profesionales requeridas en el curso. En general, este estudio sugiere que el uso de códigos QR puede ser una herramienta efectiva para mejorar la enseñanza y la aplicación de competencias profesionales.

En el artículo "Feasibility of using QR code for registration & evaluation of training and its ability to increase response rate - The learners' perception", Masih (2022) investiga la posibilidad de emplear códigos QR para el registro y evaluación de la formación en estudiantes de enfermería, y su capacidad para mejorar la tasa de respuesta. Los resultados del estudio sugieren que el uso de códigos QR fue altamente aceptado por los estudiantes, lo que se tradujo en una mayor tasa de respuesta en comparación con otros métodos. Además, los estudiantes informaron una mayor satisfacción con la herramienta de encuesta en línea que utilizó códigos QR.

Spinelli et al. (2023) publicaron un estudio titulado "Códigos QR en Educación Médica-Parte 3. Una Innovación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje" en los Anales de la Facultad de Ciencias Médicas (Asunción). El estudio analiza el uso de códigos QR en la educación médica y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tercera parte del estudio se enfoca en la implementación y evaluación de esta tecnología en la formación médica, y los resultados sugieren que el uso de códigos QR puede mejorar significativamente el aprendizaje y la retención de información por parte de los estudiantes. En general, este estudio destaca la utilidad de los códigos QR como una herramienta innovadora y valiosa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación médica.

## **Planteamiento del problema**

En la actualidad, se requiere una adaptación constante para responder a las demandas de una sociedad cada vez más cambiante y globalizada. En este contexto, la integración de nuevas tecnologías en el proceso educativo se presenta como una oportunidad para desarrollar métodos innovadores de enseñanza y estrategias más efectivas de evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, a pesar de los avances tecnológicos, muchos docentes aún no se sienten cómodos con el uso de herramientas digitales en el aula y enfrentan desafíos al intentar integrarlas de manera efectiva en su práctica docente. Además, la falta de capacitación adecuada, la falta de recursos tecnológicos y la resistencia al cambio son factores que pueden limitar la implementación exitosa de estas herramientas en el aula. Por lo tanto, es importante analizar los desafíos que enfrentan los docentes en el proceso de integración de tecnologías en la enseñanza, con el fin de desarrollar estrategias que permitan superar estos obstáculos y lograr una educación más dinámica y efectiva.

## **Justificación**

La justificación de este proyecto se basa en la necesidad de optimizar el proceso de evaluación de los aprendizajes mediante la implementación de códigos QR como una estrategia innovadora de evaluación continua y en tiempo real de los estudiantes. El objetivo es mejorar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecer una retroalimentación oportuna. A pesar de los avances tecnológicos, muchos docentes enfrentan desafíos al intentar integrar herramientas digitales de manera efectiva en su práctica docente debido a la falta de capacitación adecuada, recursos tecnológicos y resistencia al cambio. Por lo tanto, es necesario desarrollar estrategias que permitan superar estos obstáculos y lograr una educación más dinámica y efectiva.

La implementación de códigos QR como herramienta de evaluación podría ser una solución innovadora y efectiva para mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y, por lo tanto, contribuir a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proyecto de investigación se busca abordar estos desafíos y aprovechar las oportunidades que brinda la tecnología para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación se centra en los politécnicos del municipio de San Felipe de Puerto Plata durante el segundo ciclo del nivel secundario para el año escolar 2023-2024. El objetivo es desarrollar una metodología eficaz que permita una evaluación continua y en tiempo real de los estudiantes, promoviendo una retroalimentación oportuna y contribuyendo significativamente a mejorar la calidad educativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acorde con lo anterior se pretende dar respuesta a la pregunta principal de esta investigación, la cual se presenta a continuación:

¿Cómo integran los docentes los códigos QR como herramienta tecnológica educativa en la optimización calidad del proceso de evaluación de los aprendizajes en sexto grado del nivel secundario en los politécnicos del municipio de San Felipe de Puerto Plata en el año escolar 2023-2024?

En base a lo expuesto además surgen en la investigación siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cómo se utilizan los códigos QR en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el municipio de San Felipe de Puerto Plata?
2. ¿Cómo es el uso de códigos QR en la mejora de la calidad del proceso de evaluación de los aprendizajes en los politécnicos del municipio de San Felipe de Puerto Plata?
3. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la implementación de códigos QR en el proceso de evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los docentes y estudiantes?

La investigación se propone abordar estas preguntas con el fin de obtener una comprensión más profunda de los beneficios y desafíos asociados con la implementación de códigos QR en el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

La implementación de códigos QR en la evaluación continua y en tiempo real de los aprendizajes de los estudiantes es una estrategia innovadora que puede optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecer una retroalimentación oportuna. Esta tecnología brinda una oportunidad única para la creación de experiencias de aprendizaje personalizadas y atractivas, permitiendo que los estudiantes accedan a una variedad de recursos en línea, como videos, simulaciones y juegos interactivos, y aprendan de manera más efectiva y a su propio ritmo. Además, los educadores pueden utilizar esta herramienta digital para diseñar evaluaciones más precisas y completas, y recopilar y analizar datos sobre el rendimiento de los estudiantes. Esto les permite identificar rápidamente las áreas donde los estudiantes necesitan ayuda y personalizar su enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada uno de ellos.

La integración de nuevas tecnologías en el proceso educativo es una tendencia creciente en la educación moderna, y se presenta como una oportunidad para desarrollar métodos innovadores de enseñanza y estrategias más efectivas de evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, muchos docentes aún enfrentan desafíos al intentar integrar herramientas digitales de manera efectiva en su práctica docente debido a la falta de capacitación adecuada, recursos tecnológicos y resistencia al cambio.

Los códigos QR permiten desarrollar una metodología efectiva que permite la evaluación continua y en tiempo real del aprendizaje de los estudiantes. Mediante la creación de evaluaciones interactivas y la vinculación de códigos QR a preguntas y actividades, los estudiantes pueden escanear los códigos y responder directamente en sus dispositivos móviles. Esto facilita la recopilación inmediata de datos y brinda a los docentes la posibilidad de monitorear el progreso de los estudiantes de manera oportuna y precisa.

Además, los códigos QR promueven la retroalimentación oportuna. Los profesores pueden utilizar códigos QR para proporcionar comentarios instantáneos a los estudiantes sobre su desempeño en las evaluaciones. Al escanear los códigos, los estudiantes pueden recibir retroalimentación específica y personalizada que les ayuda a comprender sus fortalezas y áreas de mejora. Esto les permite realizar ajustes rápidos en su aprendizaje y abordar las dificultades de manera eficiente.

Otro aspecto importante es que los códigos QR optimizan el proceso de enseñanza-aprendizaje al proporcionar acceso rápido a recursos adicionales. Al escanear los códigos, los estudiantes pueden acceder a enlaces que los dirigen a materiales complementarios, como videos, simulaciones y documentos en línea. Esta variedad de recursos enriquece su experiencia de aprendizaje, les brinda la oportunidad de explorar conceptos en profundidad y les permite aprender a su propio ritmo.

Por último, la implementación de códigos QR como herramienta de evaluación puede contribuir a una mejora sustancial en la calidad educativa. Al brindar a los docentes una visión más clara y detallada del desempeño de los estudiantes, los códigos QR les permiten identificar rápidamente las áreas de dificultad y adaptar su enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada alumno. Esto fomenta un enfoque más personalizado y efectivo en la educación, lo que a su vez conduce a un mayor compromiso, motivación y éxito de los estudiantes.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar la optimización de la calidad del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes mediante la implementación de códigos QR como herramienta tecnológica educativa en los politécnicos del municipio de San Felipe de Puerto Plata en el año escolar 2023-2024.

### **Objetivos específicos:**

- Describir las aplicaciones de los códigos QR como herramienta tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el municipio de San Felipe de Puerto Plata.
- Determinar el uso de códigos QR como herramienta tecnológica en la mejora calidad del proceso de evaluación de los aprendizajes en los politécnicos del municipio de San Felipe de Puerto Plata.
- Identificar las ventajas y desventajas de la implementación de códigos QR en el proceso de evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.

## **2. Metodología**

La metodología de esta investigación se basa en un enfoque mixto que combina elementos cuantitativos y cualitativos para abordar los objetivos planteados. El estudio se llevó a cabo en los politécnicos del municipio de San Felipe de Puerto Plata durante el año escolar 2023-2024. La población objetivo incluyó tanto docentes como estudiantes de dichas instituciones.

### **Diseño**

El diseño de la presente investigación se establece como un estudio exploratorio con un enfoque mixto que integra elementos cuantitativos y cualitativos. Este diseño permite comparar de manera efectiva los resultados obtenidos por dos conjuntos de docentes: aquellos que han utilizado códigos QR como herramienta de evaluación y aquellos que no han empleado esta metodología.

Este diseño de investigación permite evaluar de manera rigurosa los efectos positivos y negativos de la implementación de códigos QR en el proceso de evaluación educativa. El enfoque mixto de esta investigación, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, y una muestra representativa, establece una base sólida para

obtener una comprensión profunda de cómo afecta la implementación de códigos QR al proceso de evaluación de los aprendizajes en los politécnicos de San Felipe de Puerto Plata para mejorar la calidad de la evaluación docente.

### **Sujetos (Población, Universo y Muestra)**

La población objetivo de esta investigación incluye a los docentes y estudiantes de sexto (6to) grado de los politécnicos del municipio de San Felipe de Puerto Plata durante el año escolar 2023-2024. Para una muestra de 213 estudiantes y 55 docentes, en lo que concierne a estos últimos se ha utilizado la totalidad de docentes que convergen en el grado académico de interés. La muestra ha sido seleccionada mediante un muestreo aleatorio simple. En este enfoque, cada individuo tiene la misma probabilidad de ser elegido, lo que garantiza una representación adecuada de la población.

### **Instrumentación**

La investigación combina técnicas cuantitativas y cualitativas para lograr una visión completa de la situación bajo estudio, a continuación, se muestran las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación:

Cuestionario estructurado:

- Propósito: Explorar las aplicaciones de los códigos QR en la mejora del proceso de evaluación de los aprendizajes.
- Instrumento: Cuestionario con preguntas cerradas sobre el uso de códigos QR en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Encuesta:

- Propósito: Determinar las aplicaciones de los códigos QR, así como sus ventajas y desventajas en el proceso de evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de docentes y estudiantes.
- Instrumento: Encuesta dirigida a docentes y estudiantes, con preguntas cerradas indagando sobre la percepción de la mejora en la calidad del proceso de evaluación.

Los datos se analizaron cuantitativamente (estadísticas descriptivas e inferenciales) y cualitativamente (análisis de contenido), y los resultados se presentaron en un informe detallado con conclusiones y recomendaciones.

### **Procedimientos (Recolección de Datos)**

Para la recolección de datos cuantitativos se aplicaron una encuesta (código IR-001) y dos cuestionarios estructurados: el cuestionario a docentes (código IR-002) y el cuestionario a estudiantes (código IR-003), los cuales fueron administrados en formato físico y en formato digital en los respectivos politécnicos. Previo a la aplicación, se solicitó la autorización de las autoridades educativas correspondientes y se garantizó la confidencialidad y el carácter voluntario de la participación. Los cuestionarios fueron aplicados por el investigador en horarios acordados bajo cronograma con los directores de los planteles para no interferir con las actividades académicas. Se hizo énfasis en la importancia de contestar honestamente. Una vez recopilados, los datos fueron capturados en una base digital para su posterior análisis estadístico.

### **Análisis de los Datos y Presentación**

Una vez recolectados los datos, se llevó a cabo su análisis. Para los datos cuantitativos, se empleó un análisis estadístico descriptivo para obtener medidas de tendencia central y dispersión de las variables. Además, se realizaron un análisis inferencial para evaluar en términos de calificaciones estudiantiles y la percepción de los docentes sobre la efectividad de los códigos QR.

La información recopilada a través de cuestionarios y encuesta se integra para generar un análisis completo y profundo de los resultados. Los resultados de la investigación son presentados en un informe escrito que incluye conclusiones y recomendaciones. La presentación de los resultados se llevó a cabo de forma clara y concisa, con el apoyo de tablas.

### 3. Resultados y discusión

Según los datos presentados en la Tabla 1, se observa una percepción positiva por parte de los docentes respecto a la utilidad de los códigos QR en el proceso de evaluación. El 60%, 33 de los docentes en total considera que el uso de códigos QR facilita en gran medida la identificación de áreas de mejora en el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, un 32.73%, lo percibe como una herramienta que permite la identificación de áreas de mejora de forma moderada.

**Tabla 1.**  
**Identificación de áreas de mejoras versus frecuencia de uso de los códigos QR para la evaluación de los aprendizajes**

		¿Con qué frecuencia ha incorporado códigos QR en sus actividades de evaluación											
		Nunca		Ocasionalmente		A veces		Fruentemente		Siempre		Total	
		Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
<b>¿En qué medida considera que el uso de códigos QR ha facilitado la identificación de áreas de mejora en el aprendizaje de los estudiantes?</b>	Muy poco	3	5.45%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	5.45%
	Poco	0	0%	1	1.82%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1.82%
	Moderadamente	6	10.91%	7	12.73%	5	9.09%	0	0%	0	0%	18	32.73%
	Mucho	7	12.73%	7	12.73%	12	21.82%	5	9.09%	2	3.64%	33	60%
	En gran medida	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>29.09%</b>	<b>15</b>	<b>27.27%</b>	<b>17</b>	<b>30.91%</b>	<b>5</b>	<b>9.09%</b>	<b>2</b>	<b>3.64%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

Fuente: Cuestionario a docentes (código IR-002).

Resulta interesante observar que incluso entre aquellos docentes que utilizan los códigos QR de manera intermitente: "A veces" (30.91% en total), todavía encuentran que esta tecnología es efectiva para identificar áreas de mejora en el aprendizaje de los estudiantes, a pesar de no emplearla de forma frecuente. Por otro lado, se destaca que el 29.09% de los docentes indican que nunca han implementado esta tecnología en sus actividades de evaluación. Sin embargo, resulta llamativo que el 23.64% de este grupo (compuesto por el 10.91% que la usa "Moderadamente" y aquellos que respondieron "Mucho" con un 12.73%) mantiene una percepción positiva sobre la potencialidad de los códigos QR para la identificación de áreas de mejora en el aprendizaje. Esto podría indicar una cierta resistencia al cambio por parte de los docentes en lo que respecta a la innovación en el proceso de evaluación de los aprendizajes. Es importante reconocer este grupo como una oportunidad para promover la adopción de tecnologías educativas que demuestran su eficacia.

**Tabla 2.****Nivel de mejora de la optimización y calidad del proceso de evaluación**

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna mejora	0	0%
Pequeña mejora	3	5.45%
Mejora moderada	8	14.55%
Mejora significativa	25	45.45%
Mejora sustancial	19	34.55%
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

Fuente: Cuestionario a docentes (código IR-002).

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes (80%) perciben que el uso de códigos QR mejora significativa o sustancialmente la calidad del proceso de evaluación. Esto indica que la implementación de códigos QR se asocia positivamente con mejoras en la evaluación según la perspectiva docente. Sin embargo, una minoría (20%) reporta solo una mejora moderada o pequeña. Esto sugiere que en algunos casos los efectos positivos pueden ser limitados.

Los resultados de la presente investigación proporcionan evidencia de la aceptación y el potencial de los códigos QR como herramienta tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos resultados concuerdan con estudios previos que han encontrado beneficios en la implementación de códigos QR en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

En relación al uso de códigos QR en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados consistentes con estudios previos como el de Cueva et al. (2018) que destacan los beneficios de esta herramienta en términos de facilitar el acceso a información relevante, mejorar el rendimiento académico y generar satisfacción en los estudiantes. Asimismo, los hallazgos sobre la variedad de aplicaciones y plataformas utilizadas concuerdan con lo planteado por Estrada et al. (2018) y Jiménez Rodríguez et al. (2019) sobre la flexibilidad de los códigos QR para fines educativos.

La perspectiva positiva de los docentes hacia la incorporación de códigos QR como ventaja estratégica reafirma lo expuesto por Artemova et al. (2022) sobre la efectividad de esta tecnología para la adquisición de conocimientos y habilidades. Además, los beneficios percibidos como la interacción, motivación y aprendizaje autónomo se alinean con los señalados por Masih (2022) sobre la mejora en la experiencia de aprendizaje.

En el ámbito de la evaluación, se confirma la preferencia de los docentes por el uso de códigos QR, especialmente en exámenes interactivos, así como la alta experiencia de los estudiantes en el manejo de esta tecnología, coincidiendo con la investigación de Jiménez Rodríguez et al. (2019) sobre la valoración positiva de su incorporación en la evaluación continua. Además, se destaca la adopción mayoritaria de esta tecnología en la evaluación, respaldando la valoración positiva de su incorporación, y se identifican mejoras en el aprendizaje y en la calidad de la evaluación, reforzando los hallazgos de Artemova et al. (2022) sobre la eficacia para la aplicación de competencias.

#### 4. Conclusiones

Los resultados obtenidos demuestran que la integración de códigos QR en la evaluación es percibida de forma mayoritariamente positiva tanto por docentes como por estudiantes. Específicamente, se observan mejoras en la calidad y optimización del proceso de evaluación, la eficiencia de la retroalimentación, la motivación y el compromiso de los estudiantes en el autodesarrollo de sus competencias mediante la autoevaluación.

En cuanto a la frecuencia de uso, se observa que una mayoría significativa de docentes ha integrado exitosamente los códigos QR en sus procesos de evaluación, pero existe un grupo que aún no los ha incorporado en sus

prácticas. Este hecho subraya la necesidad imperante de implementar estrategias de difusión y apoyo específicamente diseñadas para este segmento, con el objetivo de fortalecer la adopción de este tipo de metodología de evaluación. Este enfoque se enmarca en un cambio de paradigma innovador, suscitando a la integración de herramientas de apoyo que sistematicen y optimicen los procesos didáctico-pedagógicos.

Un hallazgo interesante es que la mayoría de los docentes que utilizan esta tecnología en su praxis pedagógica ha realizado adaptaciones en sus métodos de enseñanza a partir de la información obtenida mediante los códigos QR. Esto evidencia una actitud proactiva y abierta a la innovación por parte de algunos docentes. Sin embargo, la adopción de nuevas tendencias tecnológicas se ve obstaculizada por una variedad de factores que actúan como lastres, impidiendo el desarrollo óptimo y eficiente en la mejora de procesos que, en ocasiones, pueden resultar algo complejos o tediosos.

En relación al uso de plataformas de Sistema de Respuesta Inmediata (SRI) para evaluación mediante códigos QR, se observa una diversidad de enfoques entre los docentes encuestados. Mientras algunos aún no incorporan estas tecnologías, aquellos que lo hacen muestran marcadas preferencias por plataformas como Quizziz y Kahoot, esto producto de capacitaciones realizadas durante la pandemia del COVID-19 a través de programas como República Digital. Estos hallazgos subrayan la importancia de brindar apoyo y capacitación específica para maximizar el potencial de las tecnologías de evaluación basadas en códigos QR.

En cuanto a los desafíos de implementación señalados por los docentes los datos subrayan la importancia de abordar la brecha digital, brindar capacitación en la creación y seguimiento de códigos QR, y considerar alternativas accesibles para garantizar la inclusión de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y evaluación.

## 5. Referencias

- Artemova, E. G., Shishalova, Y. S., Melnikov, S. E., Orekhova, O. E., & Nikiporets-Takigawa, G. (2022). El uso de códigos QR y su eficacia en la aplicación de competencias profesionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 419-435.
- Cueva, J., Sumba, N., & López, R. (2018). El uso de los códigos QR: una herramienta alternativa en la tecnología educacional. *Revista Publicando*, 5(14(1)), 83-106.
- Estrada, J. C., Nacipucha, N. S., & Chila, R. D. L. (2018). El uso de los códigos QR: una herramienta alternativa en la tecnología educacional. *Revista Publicando*, 5(14 (1)), 83-106.
- Jiménez Rodríguez, V., Llopis Pablos, C., Calaforra Faubel, P. J., Puente Ferreras, A., & Alvarado Izquierdo, J. M. (2019). *Utilización de códigos QR para la evaluación continua en alumnos/as de Psicología Básica (prácticas)*.
- Masih, E. A. (2022). Feasibility of using QR code for registration & evaluation of training and its ability to increase response rate–The learners' perception. *Nurse Education Today*, 111, 105305. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105305>
- Spinelli, O.M., Dreizzen, E., Antonelli, A., & Stoeff Belkenoff, M.Z. (2023). Códigos QR en Educación Médica- Parte 3. Una Innovación en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas (Asunción)*, 56(1), 119-132. <http://dx.doi.org/10.18004/anales/2023.056.01.119>
- Syarifuddin, S., Takdir, T., Arsyad, M., & Mirna, M. (2021). Effectiveness of QR-Code in Learning during Covid-19 Pandemic. In *Proceedings of the 2nd Borobudur International Symposium on Humanities and Social Sciences, BIS-HSS 2020, 18 November 2020, Magelang, Central Java, Indonesia*. EAI. <http://dx.doi.org/10.4108/eai.18-11-2020.2311801>

## Integración de la competencia digital en la Enseñanza Superior: perspectivas en la Universidad de Almería

*Integrating digital competence in Higher Education: perspectives in the University of Almeria*

  **Montenegro Rueda, Marta**  
Universidad de Sevilla

  **Fernández-Cerero, José**  
Universidad de Sevilla

### RESUMEN

En la sociedad actual, la competencia digital se ha vuelto esencial, especialmente en la educación de estudiantes con discapacidad. Los docentes desempeñan un papel crucial en fomentar la inclusión social y digital, pero a menudo carecen de competencias digitales prácticas. De este modo, este estudio realiza una investigación cualitativa para identificar el nivel de preparación del profesorado universitario de la Universidad de Almería (España) en competencias digitales, así como identificar las barreras que dificultan la formación en competencias digitales de los docentes. Los resultados reflejan que el profesorado no se encuentra preparado ni capacitado para usar las TIC como apoyo al alumnado con discapacidad. Entre las principales barreras se encuentran la limitación temporal, la limitada oferta formativa, el costo económico de los cursos de formación y la falta de conocimiento y desinterés de algunos docentes. La formación en competencias digitales para apoyar a estudiantes con discapacidad es insuficiente, lo que conduce a la exclusión digital. La falta de conocimientos y las barreras identificadas deben abordarse para permitir que los docentes accedan a la formación necesaria y utilicen la tecnología de manera efectiva en la educación inclusiva. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen el potencial de mejorar la calidad de vida en el entorno educativo, pero su uso requiere una preparación adecuada por parte de los docentes. El estudio tiene como limitaciones la representatividad de la muestra y la necesidad de realizar más estudios en este campo de investigación.

### PALABRAS CLAVE

Competencia digital, TIC, formación del profesorado, Educación Superior, discapacidad.

### ABSTRACT

In today's society, digital competence has become essential, especially in the education of students with disabilities. Teachers play a crucial role in fostering social and digital inclusion, but often lack practical digital competencies. Thus, this study conducts a qualitative research to identify the level of preparation of university faculty at the University of Almeria (Spain) in digital competencies, as well as to identify the barriers that hinder teachers' digital competency training. The results show that the teaching staff is not prepared or trained to use ICTs to support students with disabilities. Among the main barriers are the time limitation, the limited training offer, the economic cost of training courses and the lack of knowledge and disinterest of some teachers. Training in digital skills to support students with disabilities is insufficient, leading to digital exclusion. The lack of skills and identified barriers need to be addressed to enable teachers to access the necessary training and use technology effectively in inclusive education. Information and Communication Technologies have the potential to improve the quality of life in the educational environment, but their appropriate use requires adequate preparation on the part of teachers. The study has limitations in the representativeness of the sample and the need for further studies in this field of research.

### KEYWORDS

Digital competence, ICT, teacher training, Higher Education, disability.

## 1. Introducción

Las instituciones de Educación Superior que avanzan hacia el paradigma de la educación inclusiva se enfrentan a una doble y compleja demanda. Por un lado, deben proporcionar una educación de alta calidad a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades, con el fin de prevenir la exclusión, segregación y discriminación, contribuyendo así a mejorar su calidad de vida. Por otro lado, simultáneamente, deben reconocer y abordar de manera personalizada las particularidades de cada alumno para promover y facilitar su inclusión en el entorno educativo.

Dada la función que desempeñan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad contemporánea, es esencial enfatizar este concepto, el cual ha sido abordado desde diversas perspectivas en la investigación especializada. Técnicamente, las TIC se definen como cualquier herramienta digital utilizada para el manejo de la información (Haag, et al., 2004). Desde una perspectiva institucional, se las describe como recursos electrónicos que facilitan la transmisión de información (OCDE, 2002). Por último, desde el ángulo educativo, las TIC engloban todas las herramientas que promueven y desarrollan la información y el conocimiento (Luque Parra & Rodríguez Infante, 2009).

En el ámbito educativo, la utilización de tecnologías como soporte para estudiantes con discapacidad ha sido objeto de investigación durante varias décadas, aunque en la última ha adquirido una relevancia significativa en el respaldo a dicho colectivo. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones se han centrado en entornos no universitarios (Fernández-Batanero et al., 2021). No obstante, la demanda de integrar las TIC en la Educación Superior se ha ido generalizando, ya que estas herramientas ofrecen la promesa de superar las barreras físicas que enfrentan las personas con discapacidad. A pesar de ello, la falta de capacitación del profesorado universitario plantea nuevos obstáculos que complican el acceso a los servicios proporcionados por las instituciones universitarias a estos estudiantes (Alba-Pastor y Zubillaga del Río, 2012).

El marco educativo establecido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mantiene como uno de sus principales objetivos el impulso de la formación continua y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en el contexto de las Universidades Públicas. Se reconoce como una necesidad fundamental la capacidad de abordar los desafíos relacionados con la competitividad y el uso de las TIC, con el propósito de mejorar la cohesión social, igualdad de oportunidades y la calidad de vida de los individuos. Numerosas instituciones educativas sostienen que las herramientas digitales desempeñarán un papel crucial en Europa (Baelo, 2009).

Este contexto nos motiva a llevar a cabo esta investigación con el objetivo de comprender cómo el profesorado universitario en Andalucía percibe su propia competencia digital en relación con el apoyo a estudiantes con discapacidad. Para abordar este propósito, formulamos las siguientes preguntas de investigación:

RQ1. ¿Está suficientemente preparado el profesorado universitario para el uso de las TIC en la atención a los estudiantes con discapacidad?

RQ2. ¿Cuáles son las barreras primordiales que enfrenta el profesorado universitario al emplear recursos digitales con el propósito de apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con discapacidad?

## 2. Metodología

Este estudio se llevó a cabo mediante un enfoque interpretativo de naturaleza cualitativa para abordar los objetivos y las preguntas de investigación planteadas. Para ello, durante el tercer trimestre del curso académico 2022/2023, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas como instrumento de recogida de información a un grupo de nueve profesores que desempeñaban sus labores docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería (España). La selección de estos profesores se realizó de manera deliberada, siguiendo un enfoque de muestreo no aleatorio intencional, tal como lo sugiere Maxwell (2013). En cuanto a la distribución de género, de los nueve profesores entrevistados, el 12.5 % eran mujeres, y 16.6 % eran hombres (Tabla 1).

**Tabla 1.**  
**Muestra participante**

Nº de profesores		Hombres		Mujeres		Universidad	Logo
N	%	N	%	N	%		
9	14 %	4	16,6 %	5	12,5 %	Universidad de Almería	

La entrevista semiestructurada se diseñó con el propósito de obtener información relevante para abordar los objetivos y las preguntas de investigación planteadas. De este modo, el guión de la entrevista constaba de cuatro preguntas relacionadas con el objetivo de investigación de este estudio:

- 1- ¿Cree usted estar suficientemente preparado en competencias digitales para ofrecer apoyo a estudiantes universitarios con discapacidad?
- 2- ¿Cree que el profesorado universitario es consciente de la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como apoyo a estudiantes con discapacidad?
- 3- ¿Cuáles son las principales barreras a las que se enfrenta al integrar las TIC para estudiantes con discapacidad en su labor docente?
- 4- ¿Desea agregar algún comentario adicional relacionado con el campo de estudio?

Para validar el guion de entrevistas, se recurrió a la estrategia de juicio de expertos a través del método Delphi. Esta técnica se aplicó incorporando un anexo a la entrevista que incluía una serie de preguntas abiertas. Dicho documento fue compartido con un panel de 8 especialistas en el ámbito de la Tecnología Educativa, los cuales provenían de distintas instituciones académicas de España. Una vez recopilada la información, se llevó a cabo el

análisis de las entrevistas, mediante la codificación de categorías y subcategorías deductivas, así como la evaluación de las respuestas de los entrevistados siguiendo criterios de concordancia y fiabilidad. Obtuvimos un coeficiente Kappa excelente, superando el valor 0.75 (Fleiss, 1981). Los detalles del sistema categorial utilizado en la investigación se encuentran en la Tabla 2.

**Tabla 2.**  
*Sistema categorial*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Conciencia del profesorado (CP)</b>	Existe conciencia (SC)	«Sí, hace una década no existía la misma concienciación que existe hoy en día entre los docentes». (ENTRE.6).
	No existe conciencia (NC)	«No se ha dado mucha importancia a esta temática a pesar de que cada vez más alumnos con discapacidad entran en las universidades» (ENTRE.3).
<b>Preparación del docente (PD)</b>	Está formado los docentes (SPD)	«Muchos docentes conocen estrategias y métodos para aplicarlas en estas situaciones» (ENTRE.4).
	No está formado los docentes (NPD)	«Siempre debemos estar dispuestos a capacitarnos más, y la formación continua es lo que nos falta». (ENTRE.1).
<b>Principales barreras en la formación del docente (BF)</b>	Tiempo (TI)	«Los docentes se enfrentan a limitaciones de tiempo que dificultan la realización de formación». (ENTRE.1).
	Economía (EC)	«Muchos de los cursos que he estado interesado en realizar son bastante caros» (ENTRE.7).
	Desconocimiento (DE)	«Existen numerosos profesores universitarios que no han tenido la experiencia de interactuar con estudiantes con discapacidad». (ENTRE.9).
	Falta de oferta (FO)	«Si no hay interés por parte de la sociedad en capacitarse, no se realizan dichos cursos, prácticamente porque no salen rentables». (ENTRE.2).

### 3. Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos en el estudio, una vez analizadas las entrevistas. La presentación de los resultados se realiza atendiendo a cada una de las categorías establecidas en el estudio.

En primer lugar, dentro de la categoría denominada «CP», se observa que la mayoría de los profesores universitarios que fueron entrevistados comparten la percepción de que, generalmente, existe conciencia en relación con el impacto fundamental que puede tener la aplicación de competencias digitales en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes con discapacidad.

En mi opinión, la mayoría de los profesores de esta facultad están al tanto de las dificultades que los estudiantes con discapacidad enfrentan en su rutina diaria. Son conscientes y se esfuerzan por ajustar sus métodos de enseñanza a sus necesidades particulares. (ENTRE 1)

Desde mi punto de vista personal, creo que tengo un entendimiento bastante amplio. A lo largo de los años de mi experiencia como docente, me he encontrado con situaciones que han hecho plantearme mi metodología en el aula. (ENTRE 3)

En lo que respecta a la subcategoría «BP», un considerable porcentaje de los participantes ha señalado que, a pesar de existir una conciencia sobre el tema, la principal barrera se encuentra en la falta de formación específica para utilizar las TIC como herramienta inclusiva. Esto podría deberse a que han tenido una experiencia limitada en la enseñanza de estudiantes con discapacidad a lo largo de sus años como docentes. Es relevante destacar que solo un pequeño número de entrevistados ha respaldado esta afirmación.

Personalmente, me sentiría bastante inseguro al considerar la inclusión de estudiantes con discapacidad en mis clases, ya que nunca he tenido una experiencia similar ni he recibido capacitación al respecto. Sería necesario que busque cursos en línea que puedan ayudarme a ajustar mi enfoque y modificar mi metodología, con el fin de lograr una mayor inclusión y equidad de oportunidades en mis clases. (ENTRE 6)

Entiendo la importancia de la inclusión en el aula, y estoy dispuesto a buscar capacitación en línea para mejorar mis habilidades y garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. (ENTRE 5)

Por último, la categoría «BP», los hallazgos del estudio destacan una serie de desafíos que dificultan la capacitación del profesorado en el desarrollo de sus competencias digitales. Entre las principales barreras identificadas se incluyen: la limitación de tiempo para la formación, los costos económicos de los cursos especializados, la escasa oferta formativa disponible y el desconocimiento o la falta de interés del profesorado. Estos obstáculos representan desafíos significativos que deben ser considerados al diseñar estrategias para

mejorar la preparación de los docentes en competencias digitales en el contexto de la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad.

El desafío principal para nosotros, los docentes, es la falta de cursos de formación sobre este tema ofrecidos por la universidad. Si deseamos capacitarnos en este ámbito, debemos buscar por nuestra cuenta, principalmente en línea. (ENTRE 9)

Hoy en día, los docentes están tan ocupados en la docencia y en la investigación, que no tienen tiempo suficiente para poder realizar cursos de formación en áreas tan importantes como en la diversidad. (ENTRE 8)

#### 4. Discusión

En la actualidad, la competencia digital se ha manifestado como una habilidad esencial en nuestra sociedad, y su aplicación efectiva puede repercutir de manera significativa en la calidad de la educación y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Desde esta perspectiva, el papel del profesorado se vuelve crucial en el fomento de la inclusión social y digital, especialmente para los estudiantes con discapacidad que enfrentan desafíos adicionales en el sistema educativo. Para lograrlo, es esencial que los docentes adquieran una competencia digital sólida que les permita utilizar y dominar eficazmente estas herramientas. Abordando la concienciación del profesorado, se observa un claro reconocimiento de la importancia de la competencia digital como un recurso crucial de apoyo para estos estudiantes. Este hallazgo se alinea con investigaciones previas realizadas en diversos entornos académicos (Fichten et al., 2012; García Valcárcel y Martín del Pozo, 2016), subrayando la necesidad de fomentar una conciencia crítica entre los docentes en lo que respecta a la implementación de las TIC con estudiantes que presentan discapacidad.

En lo que concierne a la preparación de los docentes, los resultados indican una falta de conocimientos prácticos al implementar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se enfatiza la importancia crítica de contar con un nivel adecuado de competencia digital, dado que esta es esencial para la exitosa incorporación de las TIC en las aulas universitarias (Moriña et al., 2015). En este contexto, se hace evidente una urgente necesidad de proporcionar formación en competencias digitales específicamente diseñada para el cuerpo docente, con un enfoque inclusivo. Se subraya la importancia de adaptar los programas de capacitación docente para abordar las necesidades particulares de una comunidad estudiantil diversa, conforme se ha discutido en investigaciones recientes (Pérez López y Yuste Tosina, 2023).

Finalmente, en relación a las barreras identificadas en el estudio, tales como la limitación temporal, la falta de conocimiento o interés por parte del profesorado, la carencia de programas formativos y los costos económicos asociados a los cursos de formación, arrojan luz sobre las áreas críticas que requieren atención y acción por parte de las instituciones educativas y las administraciones competentes:

- Limitación de tiempo: los docentes universitarios encuentran dificultades para dedicar tiempo a la formación en competencias digitales debido a sus cargas de trabajo y responsabilidades académicas (Pérez Sánchez y Salas Madriz, 2009). En este sentido, las instituciones deberían considerar la incorporación de un tiempo específico en el horario de trabajo de los docentes para fomentar su capacitación.
- Escasa oferta formativa: la disponibilidad limitada de cursos relacionados con la integración de TIC y discapacidad dificulta la posibilidad de acceso a una capacitación relevante para el profesorado (Cabero-Almenara et al., 2016). Las instituciones deberían colaborar con centros de formación para expandir su oferta formativa adaptada a las necesidades del profesorado.
- Desconocimiento y falta de interés: algunos docentes pueden carecer de conocimiento sobre la importancia de mejorar sus competencias digitales para abordar la diversidad en el aula, o pueden carecer de interés en esta área de desarrollo profesional. Para ello, se deberían de implementar programas de sensibilización y promoción entre el personal docente para aumentar la conciencia del profesorado (Aranda et al., 2014).
- Costos económicos: la inversión requerida para participar en cursos especializados en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y discapacidad, particularmente en instituciones privadas, representa una barrera financiera significativa (Fernández-Batanero et al., 2018). Las instituciones educativas pueden explorar opciones de colaboración interinstitucional para reducir los costos asociados.

## 5. Conclusión

En el presente estudio se ha constatado que la formación del profesorado en competencias digitales, para apoyar a estudiantes con discapacidad y mejorar su calidad de vida, es insuficiente. Se ha identificado una carencia evidente de conocimientos sobre el uso de herramientas digitales y un desconocimiento en lo que respecta a las diversas discapacidades que los docentes pueden encontrar en las aulas de Educación Superior. Este descubrimiento subraya la necesidad de fomentar la sensibilización y formación digital entre el cuerpo docente para lograr una implementación efectiva de las TIC en la educación inclusiva. La falta de esta capacitación se debe a la presencia de obstáculos significativos. Estos desafíos deben ser abordados de manera eficaz para asegurar que los docentes tengan acceso a la formación requerida y puedan aplicar la tecnología de manera efectiva en sus enfoques pedagógicos.

Las TIC son inclusivas y accesibles para el individuo cuando se utilizan de manera efectiva. Sin embargo, su uso inadecuado puede llevar a la marginación de este grupo en el entorno educativo. No obstante, es esencial reconocer las vastas posibilidades y beneficios que estas herramientas nos brindan, no solo para los estudiantes con discapacidad, sino también para el resto de las personas, contribuyendo a mejorar la calidad de vida en el contexto educativo.

Esta investigación presenta dos limitaciones principales. En primer lugar, se enfoca exclusivamente en las percepciones del profesorado universitario en Almería. En segundo lugar, el número reducido de participantes implica que, para generalizar los resultados, sería necesario ampliar la investigación con muestras más representativas de otras provincias. Como recomendación, se sugiere que las futuras investigaciones se centren en la evaluación de la efectividad de los programas de formación digital para el profesorado universitario, así como en las propuestas de mejora de esta formación. Estos estudios pueden contribuir de manera significativa a la promoción de la inclusión digital en el ámbito educativo.

Esta investigación forma parte del proyecto de I+D+i, PID2019-108230RB-I00, financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

## 6. Referencias

- Alba-Pastor, C., & Zubillaga del Río, A. (2012). The use of ICT in the academic activity of college students with disabilities. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 23-50.
- Aranda, R., Rodríguez, A.A., de Andrés, C., Acedo, E., Arias, S., Mendoza Vela, F., Aguilera, J.L., & Marchena, R. (2014). La formación del profesorado universitario mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias pedagógicas*, 23, 271-300.
- Baelo, R. (2009). El e-learning una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. *Pixel-Bit. Revistas de medios y Educación*, 35, 87-96.
- Cabero-Almenara, J., Fernández-Batanero, J. M., & Córdoba, M. (2016). Conocimiento de las TIC Aplicadas a las Personas con Discapacidades. Construcción de un Instrumento de Diagnóstico. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 157-176.
- Fernández-Batanero, J. M., Reyes Rebollo, M. M., & El Homrani, M. (2018). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 1-25.
- Fernández-Batanero, J. M., Román Graván, P., Montenegro Rueda, M., & Fernández Cerero, J. (2021). El impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en la Educación Superior. Una revisión sistemática (2010-2020). *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y Tecnología Educativa*, 10(2), 81-105.
- Fichten, C.S., Asunción, J., Wolforth, J., Barile, M., Budd, J., Martiniello, N., & Amsel, R. (2012). Information and communication technology related needs of college and university students with disabilities. *Research in Learning Technology*, 20(4), 323-344. <https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.18646>
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. John Wiley and Sons.
- García Valcárcel, A., & Martín del Pozo, M. (2016). ¿Se sienten preparados los graduados en maestro de primaria para afrontar la profesión docente? *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(2), 69-84.

- Haag, S., Cummings, M., & McCubbrey, D.J. (2004). *Management information systems for the information age*, 4<sup>a</sup> ed. McGraw-Hill.
- Luque Parra, D., & Rodríguez Infante, G. (2009). Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas al alumno con discapacidad: un acercamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 8-19.
- Moriña Díez, A., Cortés Vega, M.D., & Molina Romo, V.M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- Pérez López, E., & Yuste Tosina, R. (2023). La competencia digital del profesorado universitario durante la transición a la enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72), 1-19.
- Pérez Sánchez, B., & Salas Martínez, F. (2009). Hallazgos en investigación sobre el profesorado universitario y la integración de las TIC en la enseñanza. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-25.

## Servicio para la creación y administración de secuencias didácticas

*Service for the creation and administration of teaching sequences*

 **García Urbáez, José**  
República Dominicana

 **De León, Cristian**  
República Dominicana

### RESUMEN

Las secuencias didácticas desempeñan un papel fundamental en la gestión y organización de los programas de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo. Sin embargo, su creación y desarrollo implican una considerable inversión de tiempo y esfuerzo por parte de los docentes, lo que añade una carga significativa a su labor.

Para abordar esta oportunidad de mejora, se propone la implementación de modelos de Procesamiento del Lenguaje Natural (NLP, por sus siglas en inglés) para la automatización de una gran parte de los procesos necesarios para la elaboración de una secuencia didáctica.

Mediante el uso de NLP, es posible identificar los componentes curriculares necesarios para la elaboración del plan de enseñanza deseado, lo que reduce drásticamente la inversión de tiempo y energía requeridos para crear secuencias didácticas de calidad. Además, estos modelos pueden generar secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje basadas en estos componentes previamente extraídos de la disposición curricular, lo que agiliza aún más el proceso.

Por tanto, la adopción de modelos NLP en la creación de secuencias didácticas representa una oportunidad significativa de mejora para la gestión educativa. Al reducir la carga laboral de los docentes y simplificar la producción de planes de clase, se fomenta una enseñanza más eficaz y centrada en el estudiante, lo que beneficia tanto a educadores como a alumnos. Esta innovación tiene el potencial de aportar hacia una necesaria transformación de la educación en aras de hacerla más accesible y efectiva.

### PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial, secuencia didáctica, innovación.

### ABSTRACT

Didactic sequences play a fundamental role in the management and organization of teaching and learning programs in the educational field. However, their creation and development entail a considerable investment of time and effort from teachers, adding a significant burden to their work.

To address this opportunity for improvement, the implementation of Natural Language Processing (NLP) models is proposed to automate a substantial portion of the processes required for the creation of didactic sequences.

Through the use of NLP models, it is possible to identify the necessary curriculum components for the desired teaching plan, dramatically reducing the time and energy investments required to create high-quality didactic sequences. Additionally, these models can generate teaching and learning activity sequences based on these previously extracted curriculum components, further streamlining the process.

Therefore, the adoption of NLP models in the creation of didactic sequences represents a significant opportunity for improvement in educational management. By reducing the workload of teachers and simplifying the production of lesson plans, it promotes more effective, student-centered teaching, benefiting both educators and students. This innovation has the potential to contribute to the much-needed transformation of education, making it more accessible and effective.

### KEYWORDS

Artificial Intelligence, Didactic Sequence, Innovation.

## 1. Introducción

La planeación es una etapa vital para el desarrollo de cualquier proyecto o actividad. Euroinnova Business School (2023) señala que con la planeación es posible: trazar metas, realizar control de riesgos, evaluar los resultados y organizar cronológicamente los procedimientos a desarrollar. La institución también añade que la planeación es una herramienta que posibilita la corrección y prevención de errores, lo que en última instancia servirá para la materialización del éxito del proyecto.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje no están exentas de la realización de planes con los que se busca materializar el aprendizaje de los alumnos. Como explica el Consorcio Institucional Ferial de Madrid (Ifema Madrid, 2023), los planes de clase son una herramienta pedagógica que persiguen trazar una guía para la ejecución sistemática y coherente de las actividades que, en última instancia, producirán un aprendizaje significativo en los alumnos.

Sin embargo, la planificación puede ser una actividad extenuante en función de la dificultad de la tarea y el nivel de conocimiento y experiencia del individuo que va a ejecutar dicha tarea (Downer, s.f.). Downer también explica que poseer el mismo enfoque para todas las actividades termina en prácticas muy ineficientes, pero sobreplanificar las actividades puede terminar siendo una pérdida de tiempo con mucha facilidad. Esta realidad también afecta al diseño de las secuencias didácticas, pues requieren de una gran inversión de tiempo en su producción, ya que deben contener explícitamente los contenidos y competencias a desarrollar, los indicadores de logro a evaluar y una secuencia narrativa de actividades con las que se persigue agotar estos componentes. Otro factor que dificulta el trabajo de estos documentos es que los mismos deben ser diseñados de forma recurrente y adaptados a la realidad en constante cambio de cada aula, por lo que, sin importar el nivel de experiencia o conocimiento alcanzado por el docente, cada salón de clase posee individuos únicos, que crean un ambiente de aula nunca visto y que, por tanto, demanda de planeaciones nuevas que se adapten a estos.

En vista de la importancia de estas tareas y su inversión asociada es que se propone emplear modelos de procesamiento de lenguaje natural, en lo adelante NLP por sus siglas en inglés, para la automatización de una gran parte de los procesos necesarios para la construcción de una secuencia didáctica. Los NLP son una tecnología de machine learning que les brinda a los ordenadores la capacidad de interpretar, manejar y producir contenidos en lenguaje humano (Amazon Web Services, s.f.-a). Entre las funciones que puede realizar un NLP se encuentran: la clasificación y extracción de textos, tarea en la que el modelo puede extraer texto de una fuente y clasificarlo según una lista previa de campos posibles; la generación de texto, con la que el modelo puede generar texto nuevo siguiendo o no una directriz (Sordo, 2021).

Estas funciones posibilitan la lectura del currículo nacional en busca de los contenidos, competencias e indicadores de logro a emplear en las secuencias de clase, además de que se pueden consultar estos mismos contenidos extraídos del currículo para producir una secuencia de actividades coherente. Esta implementación automatizaría la extracción de contenidos y brindaría además un ejemplo o guía de actividades con los que estos

se podrían trabajar, lo que les permitiría a los docentes concentrarse en la adaptación de las secuencias didácticas obviando gran parte de su construcción. Con esta integración en el quehacer docente se espera liberar a estos de una carga de trabajo superflua, lo que le habilitaría para mejorar sus producciones y recursos o diseñar actividades más dinámicas para sus alumnos.

Esta propuesta de innovación, que vincula la construcción de secuencias didácticas y los modelos NLP, es lo que se persigue construir bajo el nombre de Planificador Docente. Esta innovación busca ser un sitio web con la dirección <https://planificadordocente.com> en la que se registrarían los docentes, y, mediante una secuencia simple de pasos, podrían tener acceso a núcleos entrenados de IA que realizarían tareas de búsqueda, análisis y construcción de secuencias didácticas de forma supervisada por una pieza de software que regularía la información que consumiría el NLP.

Como tal, el Planificador Docente busca trabajar con uno de los tres paradigmas principales respecto a la relación IA-Educación: AI-Empowered (Ouyang y Jiao, 2021). Este paradigma busca, basado en el modelo del aprendizaje como líder (Bandura, 2006), crear un vínculo con la Inteligencia Artificial que permita a los docentes, como actores humanos en la educación, aumentar su inteligencia al momento de realizar sus labores. En consecuencia, los docentes tendrán más herramientas para convertir a los alumnos en la pieza central del aprendizaje, logrando apoyarse en sus intereses y necesidades para construir verdadero aprendizaje significativo, como persigue el paradigma sociocrítico (Díaz López et al., 2017).

En resumen, esta propuesta busca que la comunidad educativa dominicana inicie a encarar las oportunidades y desafíos que trae la IA, sabiendo reconocer su potencial para transformar las estructuras y operaciones del sistema educativo (Popenici y Kerr, 2017), aprovechando las infinitas posibilidades de futuro que estas tecnologías ofrecen para desarrollar las potencialidades de los alumnos y docentes de una manera actualizada, eficaz y eficiente. Se busca desarrollar este proceso con responsabilidad, teniendo en cuenta las dificultades que plantean las nuevas realidades educativas respecto a la integración de la Inteligencia Artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuestiones que han sobrepasado hace tiempo las capacidades regulatorias de nuestros sistemas educativos (Razak et al, 2023), recordando que no toda innovación, por el hecho de innovar, es buena, y que el objetivo principal debe ser ante todo crear las condiciones para lograr las transformaciones necesarias.

## 2. Metodología

La construcción de las secuencias de clase se puede dividir en dos etapas claves, donde cada una posee un desafío técnico específico: la selección y la producción de contenidos.

En la selección de contenidos se busca emplear los modelos NLP para el análisis y clasificación de todos los componentes requeridos para el diseño de un plan de clase, según los lineamientos vistos en la disposición curricular diseñada por la Dirección General de Currículo (2023) del Ministerio de Educación de la República Dominicana, en lo adelante MINERD. La Dirección General de Currículo del MINERD señala en su disposición

una serie de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, además de una lista de indicadores de logro y competencias específicas que deben ser tomadas como una base indispensable para la enseñanza en cada grado académico.

Es en este apartado de análisis y selección de contenidos donde se pretende emplear tecnologías como el *embedding*, con modelos como “*text-embedding-ada-002*” de OpenAI, para automatizar la selección coherente de estos componentes en base a una entrada de datos por parte de los docentes. OpenAI (2023) explica en su portal para desarrolladores que el *embedding* es un proceso mediante el cual se construyen vectores multidimensionales que describen una relación entre distintos textos y que, usualmente, son empleados para la búsqueda, agrupación, reconocimiento y clasificación de textos. De esta forma, en la etapa de selección de contenidos, es posible emplear modelos de *embedding* para trazar un vector que localice las competencias, indicadores de logro y contenidos curriculares que más se asemejan a una frase brindada por el docente o a alguna actividad de enseñanza que este ya posea para la elaboración de su secuencia didáctica. Además, el *embedding* es una tecnología de selección y no de producción de texto, lo que elimina la aparición de alucinaciones, las cuales son el principal desafío técnico de este apartado.

Como explica Páez Pino (2023), las alucinaciones de los modelos NLP son fallos en las producciones donde el modelo se inventa o «alucina» con datos falsos y luego brinda argumentos lógicos para justificarlos. Páez Pino explica que este fenómeno se produce por la propia naturaleza de la herramienta, ya que, por ejemplo, en el caso específico de ChatGPT de OpenAI, las alucinaciones se producen por la forma en que este NLP funciona. ChatGPT emplea la generación de lenguaje autorregresivo, lo que significa que ChatGPT, pese a lo que parece, no interpreta realmente los textos, sino que coherentemente construye nuevas entradas en base a los contenidos previos, por lo que, si se suministra información falsa o el modelo en busca de responder a una solicitud inventa información, esta falla se tomará en consideración para la construcción lógica del resto de los contenidos (Páez Pino, 2023). Por tanto, es de vital importancia para la producción de secuencias didácticas confiables y coherentes el evitar este defecto de los NLP al momento de seleccionar los componentes fundamentales que edifican las actividades de enseñanza-aprendizaje dentro de las planificaciones.

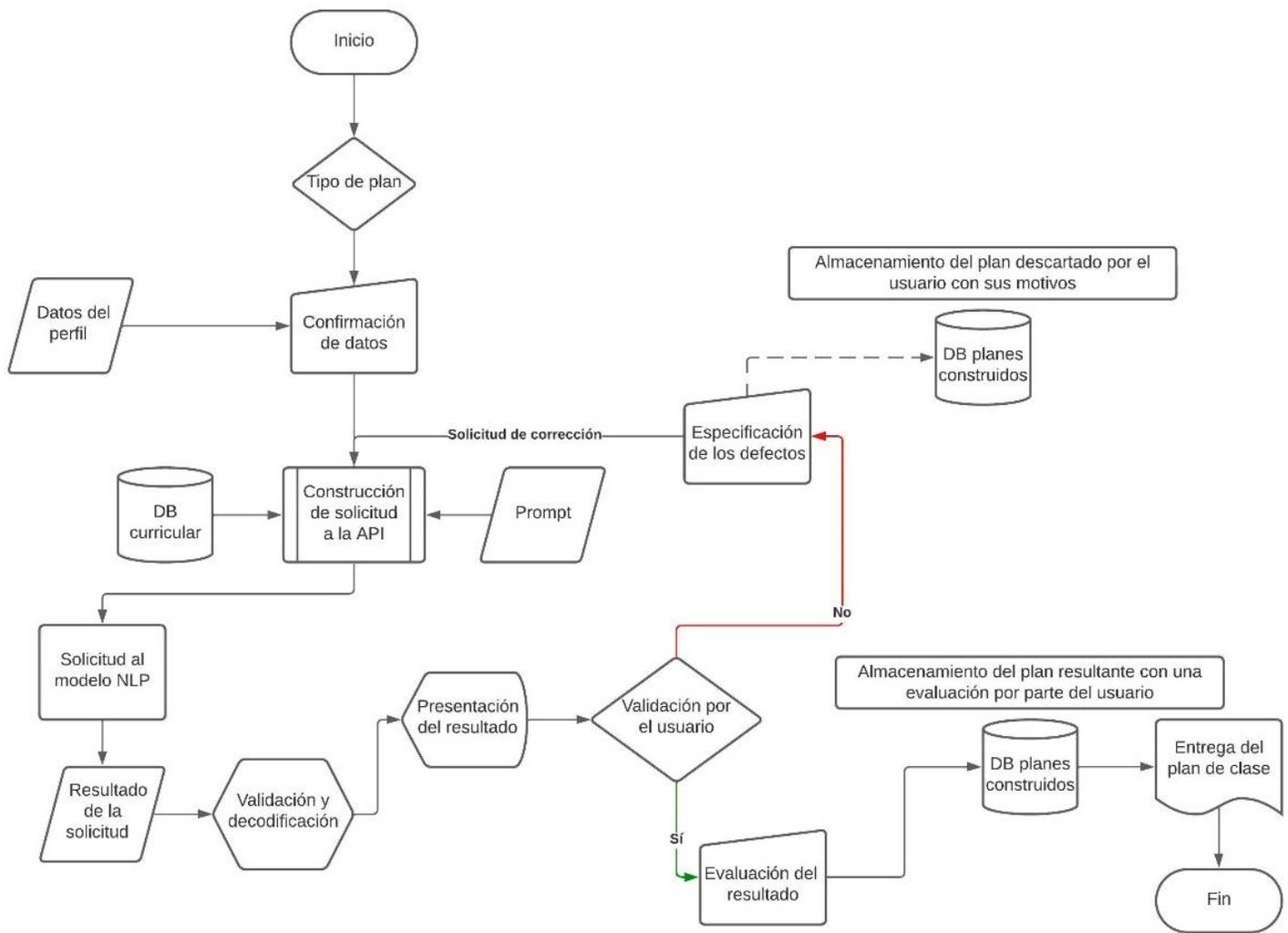
Por último, en la etapa de producción de contenidos se busca emplear los modelos NLP para la creación de textos nuevos que describan una posible secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje, que además reflejen todos los elementos relevantes para el desarrollo de la clase, dígase, los indicadores de logro, los contenidos y las competencias específicas que se persiguen construir. Para ello se pueden emplear modelos como «*gpt-3.5-turbo*», «*gpt-4.0*» o «*text-davinci-003*» de OpenAI (2023), a los que se les encomienda la tarea específica de crear una secuencia narrativa de actividades de enseñanza-aprendizaje en base a los componentes seleccionados de la disposición curricular. Para instruir a los modelos en esta tarea se emplea la técnica denominada como *fine-tuning*. Esta es una técnica mediante la cual se le especifica al modelo, mediante una reducida cantidad de ejemplos, una estructura de datos de entrada y las respuestas válidas para estos, de tal forma que el modelo sea capaz de distinguir los patrones que componen los datos de entrada y la forma en la que debe responder a estos

en la salida (OpenAI, 2023). OpenAI explica, además, que con el *fine-tuning* es posible obtener resultados de alta calidad con muy pocos ejemplos para el entrenamiento, ya que los modelos NLP poseen un gran entrenamiento en tareas de procesamiento de lenguaje natural, por lo que los ejemplos suministrados mediante el *fine-tuning* sirven exclusivamente para ajustar aún más el comportamiento del modelo ante una determinada secuencia de datos.

Esta herramienta de reentrenamiento brinda una serie de ventajas entre las que se pueden destacar: un aumento en la calidad de las respuestas, el incremento de la capacidad disponible para la construcción de un contexto de trabajo, una mejora en la velocidad de respuesta y una reducción de costos operativos (OpenAI, 2023). Con estas ventajas se puede evitar el desafío técnico de mayor importancia para este apartado, que son los errores en los modelos de respuesta. Como ya se ha mencionado anteriormente, los modelos NLP poseen una capacidad limitada de memoria de trabajo con la que generan nuevos textos, por lo que, frecuentemente, si se le especifica a un NLP que deberá responder a las consultas empleando una estructura de datos determinada, este puede terminar por «olvidar» esta solicitud o directamente no tomarla en consideración si la extensión de la solicitud es considerable. Pero, gracias al *fine-tuning*, es posible evitar en la gran mayoría de los casos estos eventos de dispersión en las respuestas entregados por los NLP, lo que les habilita para ser integrados de forma confiable dentro de otras estructuras de software.

Con todo lo anterior es posible entonces plasmar una estructura lógica de un software capaz de automatizar las tareas de producción de una secuencia didáctica, integrando las tecnologías anteriormente descritas. En la figura siguiente (Figura 1) se emplean las siglas DB para identificar las Bases de Datos, por su nombre en inglés DataBase.

**Figura 1.**  
**Secuencia lógica del programa**



El procedimiento definido con el nombre «Construcción de solicitud a la API» es donde se construye la solicitud a los modelos NLP a emplear por el proyecto. Las siglas API significan Interfaz de Programación de Aplicaciones, por sus siglas en inglés, y permiten la comunicación entre dos componentes de software mediante un conjunto de definiciones y protocolos previamente descritos (Amazon Web Services, s.f.-b). De esta forma se pueden implementar directamente todas las funcionalidades de los modelos NLP alojados en servidores de terceros, dentro de piezas de código nuevas que cumplan con tareas aún más específicas, como es el caso del presente proyecto de innovación, el cual persigue integrar los modelos NLP, brindados mediante la API de OpenAI, en conjunto a una pieza de software que habilite estos modelos para la construcción de secuencias didácticas.

### 3. Resultados y discusión

Aunque el proyecto todavía se encuentre en etapas iniciales de desarrollo, ya se han obtenido resultados de calidad empleando modelos como el ya mencionado «gpt-3.5-turbo» de OpenAI. A continuación, se brinda una secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje generada por el modelo con la que se buscaba cubrir el tema

de «Unidades de Medida» para el primer grado de Secundaria, empleando como datos de partida los contenidos, competencias e indicadores de logro que posee la disposición curricular para este tema.

**Tabla 1.**

**Secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje producidas por gpt-3.5-turbo**

Estrategias de enseñanza	Actividades de aprendizaje
<p><b>Introdutorias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar el tema de medidas utilizando ejemplos cotidianos y su relevancia en la resolución de problemas.</li> <li>• Realizar una demostración práctica del uso de un termómetro y cómo se mide la temperatura en diferentes escalas.</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar ejercicios de conversión de unidades de medida de masa, tiempo y temperatura.</li> <li>• Utilizar calculadoras científicas para hacer conversiones entre unidades y sistemas de medidas.</li> </ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar una evaluación escrita donde los estudiantes demuestren su comprensión de los conceptos y procedimientos relacionados con las medidas.</li> </ul>	<p><b>Introdutorias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar una investigación sobre la historia del sistema sexagesimal.</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas de conversión de unidades de medida de masa, tiempo y temperatura.</li> <li>• Resolver problemas de estimación de medidas en situaciones de la vida diaria.</li> </ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver un examen final donde los estudiantes demuestren su comprensión de los conceptos y procedimientos relacionados con las medidas.</li> </ul>

Es importante destacar de la producción anterior la consistencia lógica entre las actividades que va a realizar el docente y las actividades que van a realizar los alumnos, donde se puede evidenciar una correspondencia casi directa entre cada una de las actividades. Además, se puede destacar la forma en la que el modelo fue capaz de distribuir las actividades de forma lógica, realizando actividades de presentación de los contenidos en la introducción de la clase y finalizándola con una evaluación de los contenidos desarrollados en el transcurso. Por lo que, con esta prueba preliminar, ya se deja ver mucho del potencial que guardan los modelos NLP para su integración en sistemas con propósitos más específicos y concretos con los que potenciar el quehacer humano.

Otro dato importante es el tiempo que se demora el programa en realizar una planificación. Aunque el resultado mostrado en la Tabla 1 fue producido con una versión de pruebas poco optimizada del programa, la misma logra completar un plan de clase en su totalidad en un rango de tiempo de 1-2 minutos, entregando al final de la

ejecución un archivo de Word que puede ser fácilmente modificado a posterioridad por el docente. Entonces, empleando este tipo de integraciones, sería posible que los docentes planifiquen todas sus actividades de enseñanza para una semana de trabajo en apenas unos pocos minutos, reduciendo su labor a la adaptación de los planes obtenidos para que estos se adapten correctamente a su realidad áulica y a los recursos didácticos con los que dispone para la ejecución de sus clases.

Por último, la literatura reciente ha demostrado que la IA puede ser utilizada para mejorar las capacidades de resolución de problemas complejos en tres campos: afectivo, metacognitivo y procesos sociales. La labor docente posee componentes amplios de estas tres características, por lo que el uso de este tipo de integraciones es un paso natural para potenciar las capacidades de los educadores. Si un docente dedica menos tiempo al proceso de estructuración de documentos, puede invertir el tiempo ahorrado en idear mecanismos que potencien los aspectos afectivos y metacognitivos de su proceso de docencia y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es imprescindible recalcar que esta integración no es sustituta del componente humano necesario en la planificación docente. Atribuir características completamente humanas a los sistemas de IA es uno de los malentendidos frecuentes al emprender este tipo de proyectos (Bewersdorff et al., 2023). Esta herramienta de planificación logra su objetivo de integrar las tecnologías emergentes con la labor docente, pudiendo estar a la altura de las demandas de esta nueva revolución tecnológica, y cumpliendo con la frecuentemente solicitada modernización educativa, pero iniciando desde el elemento más básico y fundamental: los procesos administrativos previo al desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

#### 4. Conclusiones

Esta propuesta de innovación persigue reducir la carga laboral que poseen los docentes de cara a la construcción y adaptación de secuencias didácticas personalizadas para cada uno de sus grupos de clase. Para lograr lo anterior, se pretende integrar cuidadosamente las funciones disponibles en modelos NLP comerciales de la actualidad y brindar sus resultados a los docentes, los cuales podrán fácilmente implementar y adaptar estos resultados a sus respectivas realidades pedagógicas. Todo lo anterior, además, salvaguardando los problemas que poseen los modelos NLP para el tratamiento de la información y facilitando la integración de estas tecnologías en el ámbito docente, donde se busca que cualquiera, en independencia de su nivel de conocimiento sobre la programación y la Inteligencia Artificial, sea capaz de beneficiarse de integraciones tecnológicas en su realidad de trabajo.

Además, es importante destacar el potencial futuro de este tipo de integraciones tecnológicas, pues el trabajo pesado de construir los grandes modelos NLP está a cargo de empresas multinacionales como Google y Microsoft que día a día compiten para brindar innovaciones en los campos de la Inteligencia Artificial. Estas innovaciones pueden ser aprovechadas y empleadas para producir grandes beneficios para el sector educativo. Para destacar un ejemplo de este tipo de innovaciones, OpenAI (2023) se encuentra actualmente trabajando en la integración de *plugins* para sus modelos de ChatGPT. En el portal oficial de OpenAI se explica que estos *plugins* son

herramientas de terceros que podrán ser gestionadas y utilizadas por los modelos de Inteligencia Artificial de la empresa, con los que ahora se dotaría a los modelos de un repertorio de herramientas confiables que les habilitarían para una gran serie de tareas. En el listado preliminar de *plugins* que la empresa busca integrar a sus modelos se encuentra Wolfram, que le brindaría a los NLP la capacidad de realizar cálculos con rigurosidad matemática en tiempo real. Por lo que, en un futuro no muy lejano, sería incluso posible construir una integración que mediante los modelos de NLP sea capaz de construir evaluaciones para cada nivel académico, donde además sea posible automatizar la corrección de estos, brindando información detallada sobre las correcciones y los resultados esperados, e incluso modificando las futuras secuencias didácticas para que el docente aborde las deficiencias descubiertas, todo de forma automática.

Por tanto, es posible afirmar que el futuro de la educación pasa por integrar las nuevas tendencias tecnológicas a sus procesos, potenciando enormemente el desarrollo de sus actividades sin comprometer la calidad de la enseñanza. La Inteligencia Artificial se perfila como una tecnología que en el corto y mediano plazo pasará a formar parte integral del quehacer de muchos profesionales y es posible que, con las adaptaciones e integraciones necesarias, también forme parte del quehacer docente.

## 5. Referencias

- Amazon Web Services. (s. f.-a). *¿Qué es el Procesamiento de lenguaje natural (NLP)?*. Amazon. Recuperado el 14 de septiembre de 2023, de <https://aws.amazon.com/es/what-is/nlp/>
- Amazon Web Services. (s.f.-b). *¿Qué es una API?*. Amazon. Recuperado el 19 de septiembre de 2023, de <https://aws.amazon.com/es/what-is/api/>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bewersdorff, A., Zhai, X., Roberts, J., & Nerdel, C. (2023). Myths, mis- and preconceptions of artificial intelligence: A review of the literature. In *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100143>
- Díaz López, C., de Lourdes, M., & Loría, P. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Bajo Licencia Creative Commons-Reconocimiento*, 21(1). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Dirección General de Currículo. (2023). *Adecuación Curricular Nivel Secundario*. Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).
- Downer, A. (s. f.). Mejor ratio: *¿Cuánto tiempo deberías dedicar a planificar y a hacer para tener éxito con tus tareas?* Facilethings.com. Recuperado 18 de septiembre de 2023, de <https://facilethings.com/blog/es/planning-vs-doing>

- Euroinnova Business School. (2023). *Por qué es importante la planeación*. <https://www.euroinnova.do/blog/por-que-es-importante-la-planeacion>
- Ifema Madrid. (8 de mayo de 2023). *¿Qué es una secuencia didáctica?*. <https://www.ifema.es/noticias/educacion/que-son-las-secuencias-didacticas-proceso-y-beneficios>
- OpenAI. (2023). *ChatGPT plugins*. Recuperado el 20 de septiembre de 2023, de <https://openai.com/blog/chatgpt-plugins>
- Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>
- Páez Pino, A. (5 de junio de 2023). *Cuidado con las Alucinaciones del Chat GPT*. LinkedIn. <https://es.linkedin.com/pulse/cuidado-con-las-alucinaciones-del-chat-gpt-adriana-p%C3%A1ez-pino>
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Razak, A., Nayak, M. P., Manoharan, G., Durai, S., Rajesh, G. A., Rao, C. B. S., & Ashtikar, S. P. (2023). Chapter Seven - Reigniting the power of artificial intelligence in education sector for the educators and students competence. In V. Basetti, C. K. Shiva, M. R. Ungarala, & S. S. Rangarajan (Eds.), *Artificial Intelligence and Machine Learning in Smart City Planning* (pp. 103–116). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-323-99503-0.00009-0>
- Sordo, A. I. (2021). *14 aplicaciones del procesamiento de lenguaje natural*. Hubspot. <https://blog.hubspot.es/marketing/procesamiento-de-lenguaje-natural>

## Competencias investigativas mediadas por tecnologías en estudiantes de posgrado

*Investigative competencies mediated by technologies in graduate students*

  **Cabrera Félix, Ceferina**  
Instituto Superior de Formación Docente  
Salomé Ureña

  **Antúñez-Sánchez, Armando Guillermo**  
Universidad de Granma

### RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue establecer las competencias investigativas a través del uso de las herramientas de infotecnología en el proceso de gestión de información científica de los estudiantes que cursan maestrías. Se trabajó un enfoque cuantitativo, una investigación exploratorio-descriptivo, con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 109 maestrantes. Los principales resultados destacan que el 71.55 % tienen un criterio favorable sobre la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades infotecnológicas. El 87.16 % de los sujetos refieren que utilizan los buscadores y metabuscadores para gestionar información científica. Se concluye que el estudio desarrollado permitió mostrar la relevancia de las competencias investigativas mediadas por las tecnologías en los educandos, se evidencia un buen nivel de conocimiento y satisfacción en la utilización de las herramientas de infotecnologías como un apoyo para desarrollar investigaciones en los estudiantes que cursan maestrías.

### PALABRAS CLAVE

Competencias investigativas, tecnologías, infotecnología, estudiantes.

### ABSTRACT

The objective of the study was to determine the investigative competences through the use of infotechnology tools in the process of managing scientific information of students who are studying for master's degrees. A quantitative approach was used, an exploratory-descriptive investigation, with a non-experimental design. The sample consisted of 109 teachers. The main results highlight that 71.55% have a favorable opinion on the acquisition of knowledge, skills and infotechnological skills. 87.16% of the subjects report that they use search engines and metasearch engines to manage scientific information. It is concluded that the study carried out allowed to show the relevance of the investigative competences mediated by the technologies in the students, a good level of knowledge and satisfaction in the use of infotechnologies tools is evidenced as a support to develop research in the students who are studying masters.

### KEYWORDS

Investigative competences, technologies, Infotechnology, students.

## 1. Introducción

Las TIC tienen un rol importante en la educación superior, por lo que se hace necesario que los educandos utilicen de manera eficiente las herramientas tecnológicas en los procesos investigativos que se desarrollan en los programas de maestrías que se encuentran cursando. Ante esta situación se hace ineludible fortalecer las competencias investigativas mediadas por las tecnologías, que les permita a los estudiantes incrementar la cultura informacional y emplear las habilidades infotecnológicas para trabajar su proceso de investigación científica (Morales y Antúnez, 2021). Para Ibarrola & Anderson (2015) la investigación en los estudios de posgrado constituye una estrategia privilegiada, en la que se desarrollan y fortalecen las competencias investigativas, que serán de gran utilidad para enriquecer y mejorar su desempeño profesional, pues se genera conocimiento que les permite entender, analizar e identificar problemáticas existentes en su escenario laboral, así como incrementar las alternativas de solución de estas.

En este sentido Antúnez y Veytia (2020), hacen alusión a la formación de competencias investigativas con el apoyo de las tecnologías, afirman que ha tenido un gran impacto en los procesos investigativos en los actuales escenarios universitarios. De ahí la necesidad de que los profesionales que cursan posgrados desarrollen destrezas y aptitudes para el uso de las herramientas de infotecnología en función de fortalecer su labor investigativa. En ese mismo orden, Mena y Lizenberg (2013), afirman que la investigación científica, requiere que los estudiantes puedan utilizar con solvencia las herramientas tecnológicas que le permitan gestionar información, comunicar, investigar, archivar, procesar datos y conocimiento. También refieren que incorporar estas dimensiones a la tarea investigadora no es automático ni intuitivo, se necesita de un tiempo y un espacio, y su carencia tiene graves consecuencias en términos de la calidad en los procesos investigativos.

La presente investigación aborda el tema de las competencias investigativas y el uso de las herramientas de Infotecnología en estudiantes de posgrado. Los autores de este trabajo refieren que a pesar de que los estudiantes utilizan algunas de las herramientas de infotecnologías en las actividades investigativas todavía se aprecia que no se aprovechan todas sus potencialidades para la gestión de información científica. El presente trabajo tiene por objetivo determinar las competencias investigativas a través del uso de las herramientas de infotecnología en el proceso de gestión de información científica de los estudiantes que cursan maestrías.

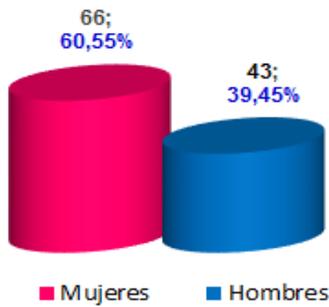
## 2. Metodología

Para ello, se utilizó un enfoque de diseño cuantitativo descriptivo. El tipo de investigación fue exploratorio descriptivo. Se diseñó como instrumento una encuesta estructurada, con el fin de obtener la información referente al objetivo planteado. La misma contó con 3 preguntas dicotómicas, que se respondieron con solo dos posibles opciones, Sí o No. Y 10 preguntas se diseñaron según la escala de Likert con una sola opción de cinco posibles respuestas: Los participantes en el estudio fueron 109 estudiantes que cursan estudios de maestrías, en universidades ubicadas en República Dominicana, Venezuela, México, Colombia y Cuba. El instrumento se

aplicó en línea en el año 2023. Para determinar el nivel de confiabilidad del instrumento se utilizó el software estadístico SPSS versión 25. Se calculó al Alfa de Cronbach que obtuvo como resultado 0,985, con lo cual indica un buen grado de confiabilidad del instrumento, ya que es superior al 0.7.

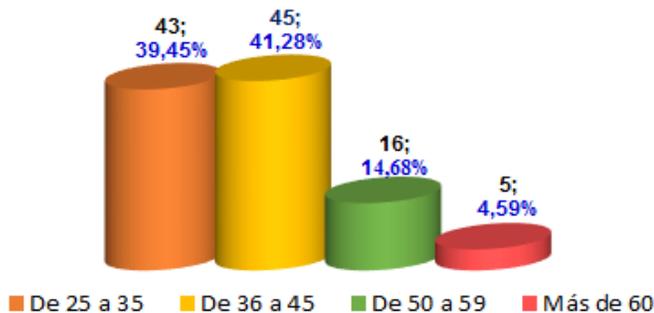
### 3. Resultados y discusión

**Figura 1.**  
*Resultados de la pregunta sobre el sexo de los maestrantes*



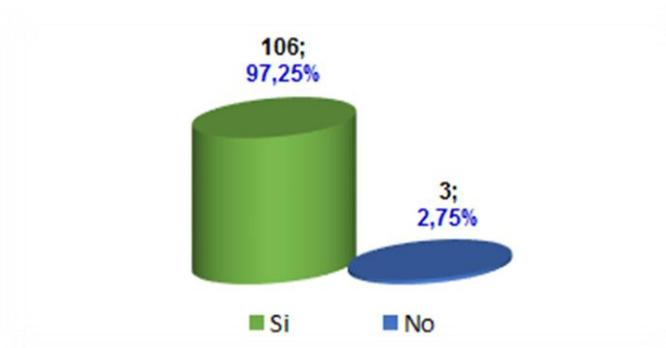
Como se puede apreciar en la Figura 1, los sujetos que formaron parte del estudio fueron 109, su proporción por género fue de 43 pertenecen al sexo masculino, lo que representa un 39.45 % y 66 al femenino, lo cual es un 60.55 %. En lo concerniente al sexo de los estudiantes se observa que hay predominio de las mujeres. En esta investigación se concuerda con un estudio realizado con educandos que cursan programas de maestrías de la Escuela de Salud Pública de México, en la que reportan un predominio del género femenino (Magaña et al., 2019).

**Figura 2.**  
*Rango de edad de los educandos*



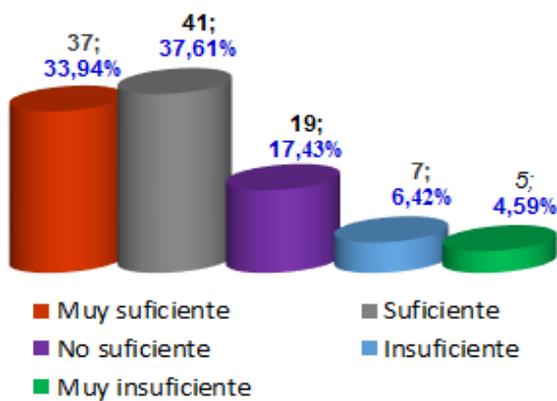
Al realizar el análisis del rango de edad de los educandos, se optó por ubicarlos en bloques de 10 años, en donde el primero lo conforman de 25 a 35 años, y el último de 60 años en adelante; los resultados obtenidos se presentan en la Figura 2. Sobre el uso de los dispositivos móviles en el proceso investigativo, se concuerda con otras investigaciones que plantean que el 98.8 % de los estudiantes de posgrados cuenta con móviles y los utilizan en sus investigaciones, (Antúnez y Veytia 2020).

**Figura 3.**  
*Uso de los dispositivos móviles en el proceso de investigación*



Como se refleja en la Figura 3, en lo relativo al uso de los dispositivos móviles en el proceso investigativo, se puede apreciar que de los sujetos encuestados 106, que representan el 97.26 %, refieren que emplean estos recursos, mientras que 3, el 2.75 % no lo usan. Morales y Antúnez (2021), acogen como viable el uso de los repositorios de tesis, afirman que estas herramientas almacenan las tesis doctorales y de maestrías, también refieren que son excelentes recursos para fortalecer la producción científica e investigativa, así como la difusión del conocimiento generado por las investigaciones realizadas en las universidades.

**Figura 4.**  
*Valoración de tus conocimientos y competencias de Infotecnología, en su labor investigativa*



En lo relativo a la valoración de tus conocimientos y competencias de Infotecnología, en su labor investigativa, como se puede apreciar en la Figura 4, el (33.94 %) lo valora de muy suficiente, mientras que suficiente el (37.61%), el (17.43 %), lo consideran no sufriente, y el (11.01 %) lo valoran de insuficiente y muy insuficiente. En lo relativo a la adquisición de nuevos conocimientos, competencias y habilidades por parte de los maestrantes, se concuerda con otras investigaciones que avalan de la necesidad de la adquisición de los nuevos conocimientos, competencias y habilidades en el uso de las herramientas de Infotecnología que les permitan a los estudiantes de posgrado convertirse en investigadores (Antúnez y Veytia 2020). En consonancia con esta investigación, se

conoce de otros estudios Morales y Antúnez (2021), en la que hacen alusión a las características y facilidades de estas herramientas especializadas, y su beneficio para la gestión de información científica.

**Figura 5.**  
*Uso de buscadores y metabuscaores para la gestión de información científica*



En torno a la utilización de los buscadores y metabuscaores para gestionar información científica, como se puede observar en la Figura 5, el 60.55 % de los encuestados valora que es imprescindible, mientras que el 26.61% lo avalan de muy necesario, y el 6.42 % de necesario y solamente el 6.42 % lo valora de poco necesario e innecesario. En correspondencia con esta investigación se encuentra el estudio realizado por Cárdenas et al. (2019), que afirman que estas herramientas proveen información de interés de diversas áreas científicas; además, señalan que son recursos eficaces para los procesos de investigación.

**Figura 6.**  
*Empleo de los directorios y hemerotecas científicas para la gestión de información científica*



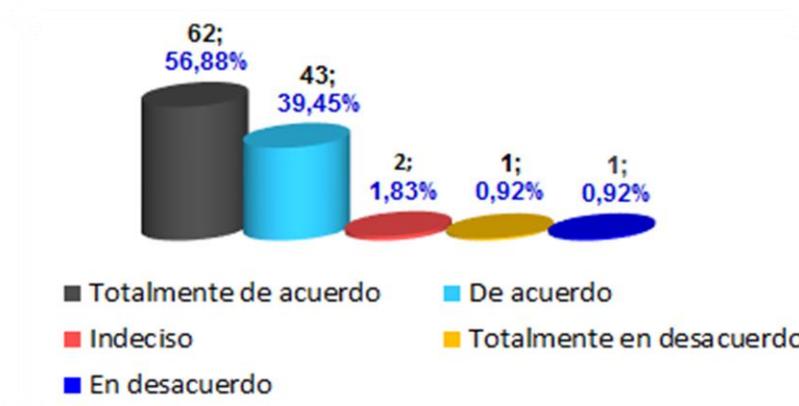
Como se puede apreciar en la Figura 6, en torno a la pregunta sobre su experiencia al empleo de los directorios y hemerotecas científicas para la gestión de información científica, el 77.80 % opina que es imprescindible, mientras que el 26.61 % opinan muy necesario, mientras que el (6.42 % lo consideran necesario, y el 7.33 % lo valoran de poco necesario e innecesario.

**Figura 7.**  
*Utilización de las redes sociales en el proceso investigativo*



En cuanto a la pregunta relacionada con el empleo de las redes sociales en su proceso investigativo, se puede apreciar en la Figura 7, que el 45.28 % de los estudiantes opinan que estas herramientas son imprescindibles, mientras que el 28.44 % dicen que es muy necesario, el 15.60 % considera que es necesario, mientras que el 14.68% lo consideran poco necesario e innecesario. Roig et al. (2015) ponderan el uso de las redes sociales y de manera especial las académicas, aseveran que estas herramientas brindan grandes posibilidades para la gestión de información científica, facilitan la comunicación directa con investigadores y permiten el acceder a los resultados que comparten por esta vía.

**Figura 8.**  
*Uso de las redes sociales para compartir información científica*



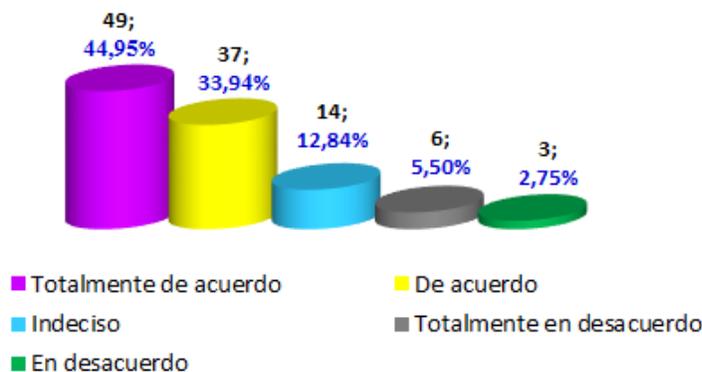
Las redes sociales también se consideran como un espacio que permiten compartir información científica con otros investigadores. Como se aprecia en la Figura 8, el 56.88 % de los estudiantes opinan estar totalmente de acuerdo, mientras que el 39.45 % opinan estar de acuerdo, el 1.83 % opina estar indeciso y el 1.84 % dice estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo.

**Figura 9.**  
**Favorecieron los repositorios de tesis la gestión de información científica**



En la Figura 9 se puede observar, en torno a la pregunta a sí los repositorios de tesis favorecieron la gestión de información, que el 46.79 % de los educandos opinan estar totalmente de acuerdo, el 34.86 % votan por estar de acuerdo, mientras que el 8.26 % indican estar indeciso y el 10.09 % opina estar en totalmente desacuerdo y en desacuerdo.

**Figura 10.**  
**Relevancia del uso de las herramientas antiplagio para la autoevaluación de su investigación científica**

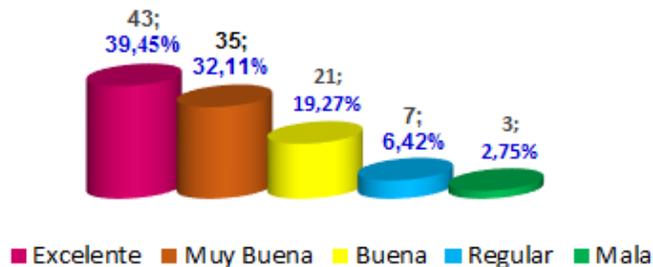


En la Figura 10 se puede observar que los estudiantes ponderan el uso de las herramientas antiplagio para la autoevaluación de sus investigaciones, el 78.89 % opinan estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, mientras que el 12.84 % revela estar indeciso y el 8.25 % opina estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. Estas herramientas pueden contribuir a mejorar las habilidades de redacción científica y fortalecen la ética investigativa de los estudiantes. La reflexión en torno al empleo de software para detectar plagio, se concuerda con Antúñez y Veytia (2020), que aseveran que estos recursos permiten asegurar la originalidad de los escritos

realizados por los estudiantes, así como el incremento de la calidad de los trabajos que se realizan en las actividades de maestrías.

**Figura 11.**

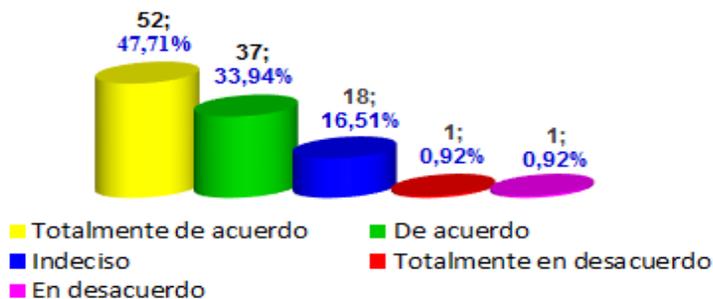
*Su experiencia en el uso de los gestores bibliográficos en el proceso investigativo*



En lo relativo a la pregunta relacionada con los gestores bibliográficos, se puede apreciar en la Figura 10, que el 71.56 %, de los educandos tienen el criterio de valorarlo de excelente y muy buena, mientras que el 19.27 % lo valora de buena y el 9.17 % opina que es regular y mala, Figura 11. Esto avala la relevancia que tiene la utilización de los gestores bibliográficos en la investigación científica. El empleo de gestores bibliográficos constituye una herramienta fundamental para los educandos, se concuerda con Reyes et al. (2020), que plantean que estos recursos se convierten en una excelente estrategia que ayuda en la búsqueda, organización y análisis de fuentes bibliográficas para el trabajo investigativo por lo que mejoran la calidad.

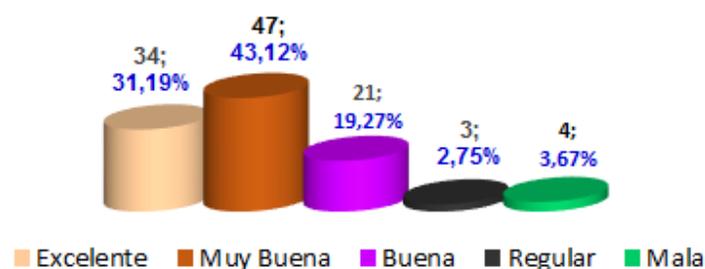
**Figura 12.**

*Uso del ORCID para potenciar tu perfil de investigador*



También, fue de interés conocer la experiencia de los estudiantes respecto a la utilización del ORCID. En la Figura 12, se observa que el 81.65 % refieren estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, mientras que el 16.51 % opinan estar indeciso y el (1.84 % indican estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. En esta experiencia se coincide con López y León (2021), que hacen referencia a la importancia del ORCID para los investigadores, este identificador digital, permite la actualización del currículum y la determinación de métricas en la producción científica.

**Figura 13.**  
**Experiencias en el uso de softwares estadísticos**



En lo relativo al empleo de softwares estadísticos, para analizar la información, procesarla e interpretar sus resultados, se observa en la Figura 13, que los educandos califican de excelente y muy buena (74.31 %), mientras que el 19.21 % opina que es buena, y el 6.42 % considera que es regular y mala. En torno al empleo de los softwares para el análisis de la información e interpretación de los resultados, se concuerda con Agüero y Pérez (2021) quienes señalan que es fundamental el uso de estos programas estadísticos, muy articulados con principios didácticos que propician el desarrollo de actividades relacionadas con la investigación científica.

#### 4. Conclusiones

El estudio desarrollado permitió mostrar la relevancia de las competencias investigativas mediadas por las tecnologías en los educandos, se evidencia un buen nivel de conocimiento y satisfacción en la utilización de las herramientas de infotecnologías como un apoyo para desarrollar investigaciones en los estudiantes que cursan maestrías. aquí. En este apartado debe haber una clara relación entre los objetivos y los resultados del trabajo.

#### 5. Referencias

- Agüero, F., & Pérez, O. (2021). Satisfacción, software y prácticas científicas sociales en la enseñanza para la formación en Ciencias Jurídicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 8-22. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n2/2218-3620-rus-13-02-8.pdf>
- Antúnez, A., & Veytia, M. (2020). Desarrollo de competencias investigativas y uso de herramientas tecnológicas en la gestión de información. *Revista Conrado*, 16 (72), 96-102. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n72/1990-8644-rc-16-72-96.pdf>
- Cárdenas, M., Guerra, C., & Soler, Y. (2019). Componentes y rasgos de la formación de la competencia investigativa, mediada por las TIC, en los docentes universitarios. *Revista Roca*, 15(2), 34-43. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/777/1409>
- Ibarrola, M. & Anderson, L.W. (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates*. ANUIES.

- López, R., & León, J. (2021). Uso del ORCID como identificador único y universal para investigadores. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 558-567. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n2/2218-3620-rus-13-02-558.pdf>
- Magaña, L., Castillo, L., Molina, J., & Díaz, S. (2019). Características de estudiantes del posgrado de la Escuela de Salud Pública de México, 2004-2014. *Revista Investigación en Educación Médica*, 8(31), 18-27. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v8n31/2007-5057-iem-8-31-18.pdf>
- Mena, M., & Lizenberg, N. (2015). Desarrollo de Competencias Investigadoras en la Sociedad Red. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (38). <https://revistas.um.es/red/article/view/234111>
- Morales, R., & Antúnez, A. (Coords.). (2021). *Infotecnología: herramienta para la gestión de información en la investigación*. Universidad de Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3966>
- Reyes, J., Cárdenas, M., & Aguirre, R. (2020). Los gestores bibliográficos, una herramienta de apoyo al proceso investigativo en los estudiantes de agronomía. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 232-236. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-232.pdf>
- Roig, R., Mondéjar, L., & Lledó, G. (2015). Redes sociales científicas. La Web social al servicio de la investigación. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 5, 170-183. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1615>

## Videojuego educativo para desarrollar competencias investigativas en estudiantes universitarios

*Educational video game to develop investigative skills in university students*



**Rojas Bello, Rogel**

Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña



**De Jesús González, Teresa**

Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña

### RESUMEN

Muchas son los estudios relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que evidencian que los videojuegos educativos constituyen un recurso eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando en los estudiantes habilidades cognitivas, los mantiene muy motivados, además de mejorar su rendimiento académico. De manera particular, en la socialización de la asignatura Metodología de Investigación, la cual ofrece a los estudiantes los elementos esenciales para iniciarse en la investigación educativa, es importante implementar en el aula, estrategias que estimulen el entusiasmo e interés de los participantes. Este es un estudio de diseño cuantitativo y enfoque descriptivo, tuvo como objetivo conocer las opiniones de los discentes de Metodología de Investigación respecto a la implementación de un videojuego, en una institución superior de República Dominicana. La muestra fue constituida por 24 discentes. Los resultados muestran que los videojuegos son potencialmente beneficiosos, pues despierta en los estudiantes aceptación e interés, puesto que la mayoría de los participantes opinan que con los videojuegos aprenden mejor, además les resultan divertidos y adecuados cuando son usados como recurso. Por otro lado, se destaca el compromiso asumido por los ellos, quienes opinan que incluirían los videojuegos en sus futuras actividades pedagógicas.

### PALABRAS CLAVE

Videojuegos educativos, Metodología de Investigación, estudiantes, opiniones.

### ABSTRACT

There are many studies related to Information and Communication Technologies (ICT) that show that educational video games are an effective resource in the teaching-learning process, developing cognitive skills in students, keeping them highly motivated, and improving their academic performance. In particular, in the socialization of the Research Methodology subject, which offers students the essential elements to get started in educational research, it is important to implement strategies in the classroom that stimulate the enthusiasm and interest of participants. This is a study with a quantitative design and descriptive approach, aimed at knowing the opinions of students in the Research Methodology regarding the implementation of a video game in a higher education institution in the Dominican Republic. The sample consisted of 24 students. The results show that video games are potentially beneficial, as they awaken acceptance and interest in students, since most participants believe that they learn better with video games, and they also find them fun and appropriate when used as a resource. On the other hand, the commitment assumed by them is highlighted, who believe that they would include video games in their future pedagogical activities.

### KEYWORDS

Educational video games, research methodology, students, opinions.

## 1. Introducción

Se ha demostrado a lo largo de varios años de investigación en tecnología educativa que el uso de videojuegos en los procesos educativos puede motivar a los discentes y mejorar sus habilidades cognitivas. (Flores-Tena et al., 2021; Guamán-Tayupnada, 2023; Rodríguez y García, 2020; Salazar, 2023; Terán y De-Oleo-Comas, 2021). Además, su uso es justificado porque se enfoca en la consecución de las competencias que los discentes necesitan para desempeñarse adecuadamente en su profesión, así como también con el trabajo en equipo (Galé-Lamuela et al., 2021).

Salazar y Silva (2021) en estudio cualitativo social, se analizaron las opiniones de profesores, monitores y graduados de una universidad colombiana, a través de grupos focales y entrevistas, con relación a los juegos cooperativos y su implementación en el aula. Las autoras hallaron que los sujetos definen el juego como un conjunto de herramientas eficaces para el trabajo en equipo, y como pilar fundamental de la educación tiene la buena intención del aprender a vivir juntos. Por otra parte, los sujetos afirman que las razones que tienen al implementarlos en su día a día son porque fomentan la convivencia, la integración al conseguir metas colectivas y prescindir de las desigualdades; además, desarrollar competencias para la vida, la obtención de valores, un buen ambiente para el aprendizaje y el fortalecer la cultura de la paz.

En este orden de ideas, Carrión et al. (2022) en la implementación de una propuesta pedagógica basada en los temas de la asignatura Ciencias Sociales en una carrera de Educación, usando la aplicación de un videojuego. Los autores concluyeron que la mayoría de los discentes expresaron que por medio de los videojuegos se alcanzan los resultados de aprendizaje de manera más eficiente en comparación con otras

metodologías; además, los discentes se perciben más motivados en su formación académica.

En este contexto, Metodología de Investigación, está integrada al área de formación general, en donde se socializan situaciones problemáticas educativas. Durante su desarrollo: se estudian, en el marco de problemas educativos, los modelos de la investigación científica, diseños y enfoques; se siguen las técnicas para la búsqueda de las fuentes confiables y válidas, así como la debida presentación de los productos de los estudios, en documentos académicos coherentes; además, se socializan los instrumentos de recogida de datos, con miras a seleccionar los adecuados para el abordaje de las situaciones problemáticas en los procesos educativos (Isfodosu, 2023).

Motivados por la necesidad de usar recursos eficientes de enseñanza-aprendizaje, en este trabajo se desarrolla un videojuego educativo adecuado para el aprendizaje de los fundamentos de Metodología de Investigación por parte de los estudiantes. Los videojuegos, según Carrubba (2020) han demostrado como medio de comunicación y como lenguaje en el aprendizaje, la capacidad de alcanzar la madurez.

No obstante, como los videojuegos son útiles y motivadores en la búsqueda consciente de oportunidades de aprendizaje en discentes de cualquier edad, deben acompañarse de estrategias que generen afiliación social. Por lo tanto, en este trabajo se plantea como objetivo: aplicar videojuegos educativos para conocer las opiniones de los maestros en formación sobre el progreso de sus aprendizajes en la asignatura Metodología de Investigación. La población del estudio fue conformada por los estudiantes de seis secciones de la asignatura de Metodología de Investigación del tercer cuatrimestre del 2022, ofertadas por el Recinto Félix Evaristo Mejía, adscrito al

ISFODOSU, y la muestra estará constituida por los estudiantes de dos de estas secciones.

## 2. Metodología

Es una investigación con diseño cuasiexperimental de enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo con grupo intacto, que según Zarta (2022): se trata de la reproducción y cuantificación de elementos guiado por los modelos postpositivista y positivista. Hernández y Mendoza (2018), con respecto a los estudios cuantitativos argumentan que «están asociados a un rango amplio de propósitos de investigación tales como explorar y describir fenómenos, variables, hechos, etc.; establecer precedentes; comparar casos, grupos, fenómenos, etc.; relacionar fenómenos; determinar causas y efectos; evaluar intervenciones; desarrollar tecnología; resolver problemáticas» (p. 41). También se adoptó un enfoque tecnológico como método de abordaje, ya que se diseñó un prototipo de videojuego.

La muestra fue elegida intencionalmente, compuesta por 24 estudiantes de 2 secciones ya formadas. La disposición de participar en el estudio fue criterio de elección, de las 2 secciones de la carrera de Educación del ISFODOSU, que de acuerdo a Arévalo et al. (2020), «en este tipo de muestra las unidades no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan. Los grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos cuya integración es independiente del experimento» (p. 106). Son discentes con edades comprendidas entre 15 y 30 años, 20 del sexo femenino y cuatro del sexo masculino. Se agrupan las edades en la Tabla 1 en tres intervalos, notándose que el 58.3 % se encuentra en el rango de 21 a 25 años.

**Tabla 1.**  
**Edad de los estudiantes agrupada en 3 categorías**

<b>Años</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>15-20</b>	8	33.3
<b>21-25</b>	14	58.3
<b>26-30</b>	2	8.3
<b>Total</b>	24	100

Según Rojas (2021), todo instrumento usado para la recolección de datos debe cumplir al menos dos requisitos: validez y confiabilidad. La validez, se trata de que este sirva para medir la variable en cuestión, esto es, que este sea preciso y adecuado. Con respecto a la confiabilidad, esta asegura la veracidad y exactitud de los datos.

Por consiguiente, se procedió a validar el cuestionario que recopila las opiniones de los estudiantes por el juicio razonado de 5 especialistas en el tema, para establecer en qué medida este instrumento tiene en cuenta los atributos de la definición teórica del tema, además de detectar las dificultades que pudieran tener los discentes en su contexto, en la comprensión de la terminología usada. Fue aplicado en las 3 dimensiones: claridad, pertinencia y coherencia el método de Hernández-Nieto (2002), estudiado por Cañete-Estigarribia et al. (2021) a partir de una experimentación. Hallándose el índice de validez promedio de .97, con lo cual el instrumento es válido.

Para establecer el nivel de confiabilidad del instrumento, el cuestionario le fue aplicado a un grupo de 10 discentes del mismo año a los de la muestra usando el Alpha de Cronbach. Resultando un índice de fiabilidad de .93, con lo cual el instrumento se considera confiable.

### 3. Resultados

La opinión de los estudiantes en cuanto a que, si los videojuegos son un buen recurso para sus aprendizajes, en la Tabla 2, se muestra que 19 participantes que constituyen el 79.2 % opinaron que estaban De acuerdo o Totalmente de acuerdo. Por otro lado, solo 2 participantes que representan el 8.3 % estuvieron en Total desacuerdo. Estos resultados sugieren una aceptación importante de los videojuegos como una herramienta efectiva de aprendizaje entre los participantes.

**Tabla 2.**

*¿Consideras que los videojuegos son un buen recurso para tu aprendizaje?*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Muy en desacuerdo</b>	2	8.3
<b>Neutral</b>	3	12.5
<b>De acuerdo</b>	6	25
<b>Totalmente de acuerdo</b>	13	54.2
<b>Total</b>	24	100

En la Tabla 3 se observa, la distribución de respuestas con relación a la diversión experimentada por los participantes al jugar videojuegos. Se observa que el 66.7 % de los participantes indicaron estar De acuerdo o Totalmente de acuerdo; y, solo el 20.9% está en Desacuerdo o Totalmente en desacuerdo.

**Tabla 3.**

*¿En el aprendizaje de Metodología de la Investigación te diviertes cuando usas videojuegos?*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Muy en desacuerdo</b>	4	16.7
<b>En Desacuerdo</b>	1	4.2
<b>Neutral</b>	3	12.5
<b>De acuerdo</b>	8	33.3
<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	33.3
<b>Total</b>	24	100

Las opiniones de los estudiantes con respecto a que, si aprenden mejor por medio de los videojuegos, se observa en la Tabla 4 que la mayoría (83.3 %) de los discentes están De acuerdo o Totalmente de acuerdo. Solo el 12,5% dice estar Muy en desacuerdo. Esta información sugiere que hay una percepción positiva entre los discentes con respecto al potencial de los videojuegos para mejorar los aprendizajes en la asignatura.

**Tabla 4.**

*¿Si se implementan videojuegos relacionados a la asignatura de metodología de la investigación aprenderías mejor?*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Muy en desacuerdo</b>	3	12.5
<b>Neutral</b>	1	4.2
<b>De acuerdo</b>	4	16.7
<b>Totalmente de acuerdo</b>	16	66.7
<b>Total</b>	24	100

En La Tabla 5 se observa que el 79.2 % de los participantes están De acuerdo o Totalmente de acuerdo en usar videojuegos en sus futuras clases. Solo el 8.3% está En desacuerdo.

**Tabla 5.**  
*¿Con tus futuros estudiantes Implementarías videojuegos en clases?*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Muy en desacuerdo</b>	3	12.5
<b>Neutral</b>	1	4.2
<b>De acuerdo</b>	4	16.7
<b>Totalmente de acuerdo</b>	16	66.7
<b>Total</b>	24	100

#### 4. Conclusiones

Los resultados aportados en este trabajo, muestran que la enseñanza- aprendizaje de Metodología de Investigación usando como recurso los videojuegos es potencialmente beneficiosa, pues parece despertar en los estudiantes aceptación e interés, ya que la mayoría de los participantes están De acuerdo o Totalmente de acuerdo en que con los videojuegos aprenden mejor, además les resultan divertidos y adecuados cuando son usados como recurso, lo cual se corrobora con Flores et al. (2021), quienes hallaron que los videojuegos constituyen un recurso eficaz para fortalecer los aprendizajes, logrando objetivos inalcanzables en comparación con otras metodologías, además de mantenerlos motivados e implicados en su formación académica.

Por otro lado, resalta el compromiso de asumido por los estudiantes bajo estudio, quienes expresan que incluirían los videojuegos en sus clases cuando les corresponda asumir su rol, lo que coincide con los autores Carrión et al. (2022), quienes hallaron que los maestros más jóvenes exhiben mayor prestancia a incluir los videojuegos en su aprendizaje y su disposición de usarlos en sus clases.

## 5. Referencias

- Arévalo, P., Cruz, J., Guevara, C., Palacio, A., Bonilla, S., Estrella, A., Guadalupe, J., Zapata, M., Jadán, J., Arias, H., & Ramos, C. (2020). *Actualización en Metodología de la Investigación*. Editorial Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Cañete-Estigarribia, D., Torres-Gastelú, C., Lagunes-Domínguez, A., & Gómez-García, M. (2021). Instrumento de autopercepción de competencia digital para futuros docentes. *Pädi Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías del ICBI*, 9 (Especial), 85-93. <https://doi.org/10.29057/icbi.v9iEspecial.7488>
- Carrión, E., Sotomayor, S. y Medel, I. (2022). El uso de los Videojuegos y la Gamificación como material didáctico innovador para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 11(2), 1–20. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i2.13663>
- Carrubba, L. (2020). El videojuego como dispositivo tecnopolítico. El caso de “Juegos del Común”. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 16(1), 212 - 237. <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1131>
- Flores-Tena, M., Ortega, M., & Sánchez-Fuster, M. (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 29-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.406051>
- Galé-Lamuela, D., González-Sanz, G., & Benavent-Climent, A. (2021). Aplicación de la técnica puzzle como estrategia de aprendizaje cooperativo en ingeniería sísmica. *Advances in Building Education*, 5(2), 40-54. <https://doi.org/10.20868/abe.2021.2.4722>

- Guamán-Tayupanda, M. (2023). *Aplicación de videojuegos educativos con enfoque constructivista para el aprendizaje de Soporte Técnico para estudiantes de 2° de bachillerato de la Unidad Educativa Primicias de la Cultura de Quito* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Digital. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/10671>
- Hernández, S., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw Hill.
- Hernández-Nieto, R. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2023). *Programas de Estudio de Grado*. <https://isfodosu.edu.do/index.php/programas/grado>
- Rodríguez, O., & García, J. (2020). Una guía para el desarrollo de un videojuego educativo en educación superior. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 73-86. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.05>
- Rojas, V. (2021). *Metodología de la Investigación: diseño, ejecución e informe*. Ediciones de la U. <https://r.issu.edu.do/l?!=13253kAL>
- Salazar, D., & Silva, M. (2021). Juego y aprendizaje cooperativo: Acciones de paz. En E. Serna (Ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (pp. 381–389). Instituto Antioqueño de Investigación.
- Salazar, H. (2023). *Desarrollo de un videojuego educativo configurable con mecánicas de aprendizaje y de juego que permitan reforzar el aprendizaje de Ciencia y Tecnología en estudiantes de 1ro de secundaria* [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio digital. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/23261>

Terán, X., & De-Oleo-Comas, A. (2021). Enseñanza de permutaciones a estudiantes de educación superior mediante el uso de un juego clásico. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 6(2), 10-25.  
<https://doi.org/10.25214/27114406.1062>

Zarta, F. (2022). Estructura de las revoluciones científicas en el siglo XXI: una perspectiva desde el quehacer investigativo. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 123-174.  
<https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.2022.3527>

## **Análisis de las competencias digitales del coordinador TIC que trabaja en la educación preuniversitaria**

*Analysis of the digital competencies of the ICT coordinator who works in pre-university education*



**Marrero-Pérez, Juan Antonio**  
Universidad de Sevilla - UCATEBA

**Marcelo-García, Carlos**  
Universidad de Sevilla

### **RESUMEN**

Numerosos autores se han referido a las competencias digitales y a la rápida evolución que ha tenido estas en los últimos tiempos. El uso de las TIC y su integración a la docencia es objeto de estudio por los investigadores alrededor del mundo. Para los docentes poder empoderarse de ellas necesitan de un acompañante que le apoye en ese proceso transformador en la escuela y en su vida, un coordinador de TIC. La investigación analiza las competencias digitales que posee el coordinador TIC que labora en la educación preuniversitaria de la República Dominicana. Con diseño mixto (cuanti-cuali). Aborda a 21 coordinadores de TIC regionales y 132 coordinadores TIC distritales, 12 miembros que componen los equipos de gestión de las Regionales y de los Distritos Educativos. 285 (12.32 %) dinamizadores TIC que se desempeñan en las escuelas, 56 facilitadores del programa República Digital Educación (RDE). En la fase cuantitativa se utilizó un cuestionario diseñado por el DigCompEdu. Los resultados preliminares muestran una población 65 % varones y 35 % hembras, edades entre 25-50 años, promedio de 10 años de experiencia en la función. Parte de las oficinas de trabajo funcionan en centros educativos, otros en locales alquilados y un 22 % en espacios propios de la institución. Algunas conclusiones: Las oportunidades de formación en línea, no han sido aprovechadas por los coordinadores TIC. 35 % de los coordinadores TIC no usan tecnologías digitales para proporcionar retroalimentación eficaz.

### **PALABRAS CLAVE**

Coordinador TIC, Competencia digital, Integración TIC.

### **ABSTRACT**

Numerous authors have referred to digital skills and the rapid evolution that they have had in recent times. The use of ICT and its integration into teaching is the subject of study by researchers around the world. In order for teachers to be empowered by them, they need a companion to support them in this transformative process at school and in their lives, an ICT coordinator. The research analyzes the digital skills possessed by the ICT coordinator who works in pre-university education in the Dominican Republic. With mixed design (quanti-quali). It addresses 21 regional ICT coordinators and 132 district ICT coordinators, 12 members who make up the regional and district management teams. 285 (12.32%) ICT facilitators who work in schools, 56 facilitators of the República Digital Educación (RDE) program. In the quantitative phase, a questionnaire designed by DigCompEdu was used. Preliminary results show a population of 65% males and 35% females, ages 25-50, average 10 years of experience in the role. Part of the work offices operate in educational centers, others in rented premises and 22% in the institution's own spaces. Some conclusions: Online training opportunities have not been taken advantage of by ICT coordinators. 35% of ICT coordinators do not use digital technologies to provide effective feedback.

### **KEYWORDS**

ICT Coordinator, Digital Competence, ICT integration.

## 1. Introducción

La investigación analiza la competencia digital de los coordinadores TIC que prestan sus servicios en los centros educativos en el nivel preuniversitario en el contexto de la República Dominicana. El estudio se fundamenta en el marco de competencia digital, en el marco europeo de competencia digital del profesorado, en los estándares ISTE para educadores, en el marco de competencia TIC para docentes de la Unesco, entre otros. También está basado en autores como Tirado-Lara & Roque- Hernández (2022) quienes sostienen que las TIC son pilares para desarrollar las competencias digitales. Además en Ramírez-Rueda et al. (2021) quienes afirman que su impacto ha sido de gran relevancia en la sociedad, sobre todo a lo largo de las últimas décadas. Por ejemplo, los países han elaborado estándares de competencia en TIC con el propósito de aprovechar, con éxito, recursos humanos, disfrutar de los beneficios de las ganancias de productividad, además de aprovechar la creación de empleo y también el crecimiento económico (Araiz, 2018).

El objetivo general planteado es analizar las competencias digitales que posee el coordinador TIC, las acciones y las actividades formativas en las que participa, la percepción que tienen los propios coordinadores, docentes y miembros del equipo de gestión acerca de las competencias y el rol que desempeñan.

Dentro de los objetivos específicos se encuentran: 1) Identificar las acciones formativas en la que participa el coordinador TIC para mejorar las competencias digitales. 2) Identificar cuáles son las actividades formativas que realiza el coordinador TIC en sus respectivos centros educativos. 3) Describir cómo es percibido el coordinador TIC por los docentes con respecto a sus competencias digitales. 4) Describir cómo es percibido el coordinador TIC por el equipo de gestión en relación a sus competencias digitales. Y 5) Describir la percepción que tiene el coordinador TIC acerca de su rol.

El origen y justificación de la presente investigación tiene como contenido central la competencia digital de los coordinadores TIC en los centros preuniversitarios de la República Dominicana. Es una investigación relevante puesto que se han realizado pocos estudios relacionados a la figura del coordinador TIC, a pesar de que se han realizado numerosas investigaciones en TIC y en otros contextos. Los coordinadores TIC son considerados agentes de cambios, de transformación para los procesos de aprendizaje y de enseñanza de hoy (Araiz, 2018; Skues & Cunningham, 2013; Lai & Pratt, 2004; Tondeur et al., 2010).

El coordinador TIC, como figura del proceso educativo, ha sido estudiada por algunos autores y desde diferentes perspectivas, desde las funciones que deben desarrollar, su capacitación e incluso tomando en consideración el liderazgo que ejerce en los diferentes puestos de trabajo. En el caso particular del Reino Unido, por ejemplo, los coordinadores de TIC en las escuelas se consideran líderes (Wong, 2008). Otros autores han investigado sobre los coordinadores de TIC en educación general en contextos internacionales como Nueva Zelanda (Lai & Pratt, 2004), Bélgica (Devolder et al., 2010), Australia (Skues & Cunningham, 2013; Tondeur et al., 2010), Irlanda (Mcgarr & McDonagh, 2013), España (Area-Moreira et al., 2019), Hong Kong (Woo & Law, 2020); los Estados Unidos (Murphy et al., 2017); en la comunidad Valenciana (Rodrigo et al., 2014).

Otros autores también se han referido al papel de los coordinadores de TIC, por ejemplo Blau et al. (2020), ha argumentado que es un papel amplio y como Avidov-Ungar & Shamir-Inbal (2017) sostienen que es complejo: se espera que sean líderes con conocimientos tecnológicos, expertos pedagógicos-tecnológicos, que tengan conocimientos organizativos y, además, conocimientos de docencia, ocupen puestos de dirección media en sus escuelas. También, las competencias desarrolladas en liderazgo de los coordinadores TIC son fundamentales para la promoción de innovaciones educativas en sus respectivas organizaciones (Avidov-Ungar & Shamir-Inbal, 2017).

Area-Moreira et al. (2019) lo definen como un agente educativo cuya misión principal es promover el proceso pedagógico. Donde una de sus funciones principales es la elaboración de la plataforma del centro (Fernández-Larragueta & Lázaro, 2008). Cinta & Vidal (2012) definen al coordinador TIC desde una perspectiva profesional capaz de dinamizar, proponer y apoyar la integración digital coincidiendo con Garrido-Arroyo et al. (2008). Otra mirada lo define como un agente regulador de los diferentes procesos donde se pone de manifiesto la innovación escolar, tomando en consideración el currículo en su justa dimensión y aporta sus conocimientos para la organización de las diferentes actividades a desarrollar en el centro educativo (González-Pérez, 2017).

Rodríguez-Miranda et al. (2014) analizó el papel del coordinador TIC en las escuelas de Andalucía, España. Las funciones más relevantes, según el estudio, son las proponentes de integración TIC en aula, y estas funciones resultan en ser menos complejas ya que se ajustan al rol tradicional del maestro. La finalidad de discutir estos hallazgos es la de fortalecer el liderazgo de los coordinadores en la transformación que la implementación de TIC demanda en las escuelas.

Rodrigo (2014) analiza el coordinador de TIC de una escuela, la percepción de los docentes y también del propio coordinador acerca de las funciones y sus tareas. Los resultados de esta investigación evidencian una ausencia de formación en lo que respecta a la preparación; también se evidencia la necesidad de reconocimiento a los actores que hacen posible el desarrollo de la docencia en el contexto.

Avidov-Ungar & Hanin-Itzak (2017) desarrollaron una investigación con el objetivo de revelar patrones de empoderamiento entre los coordinadores de TIC durante la implementación de la reforma de las TIC en las escuelas, y examinar el empoderamiento en sus roles como profesores y agentes de cambio. Los hallazgos mostraron empoderamiento por parte de los coordinadores en tres áreas, a saber: área personal, área temática y liderazgo. El estudio mostró otros resultados, pero se desea resaltar los siguientes: «Los coordinadores TIC informaron que el cargo de coordinador de TIC afectó positivamente la forma en que emprendieron sus otras funciones docentes. El estudio indica que la sinergia resulta de tener un papel dual como docente y coordinador de TIC» (Avidov-Ungar & Hanin-Itzak, 2017, p. 123).

El desarrollo provocado por la tecnología y su incidencia en los procesos educativos, así como en otros contextos laborales, demanda de profesionales con más y mejores competencias para el buen desempeño de sus funciones.

Los coordinadores TIC no escapan a tal realidad, al igual que los demás funcionarios, que convergen en la dirección de los procesos formativos, todos juegan un importante rol con miras a desarrollar procesos de calidad y en ese sentido resaltamos la responsabilidad que debe asumir un coordinador TIC en la tarea que debe realizar.

Según Engeness (2021) a pesar de que la digitalización impone exigencias a los profesores, esta ofrece valiosas oportunidades de aprendizaje. En ese sentido se espera que los maestros puedan ser usuarios profundos de las tecnologías educativas, también que puedan ser partícipes del diseño de los entornos digitales como cursos en línea, que puedan participar en los sistemas de gestión del aprendizaje y aplicaciones móviles. Con el acompañamiento de un coordinador de TIC.

Desde la óptica de Hancock (1990) el coordinador TIC es un tutor para el alumnado. En referencia a los docentes es un modelo y en el contexto administrativo es una persona que en base a estrategias colabora de manera activa y de forma efectiva. Una de las tareas, en beneficio de los docentes, tiene que ver en el orden de mostrar cómo pueden utilizar la computadora y diferente software de utilidad y aplicabilidad para el aprendizaje y la enseñanza (Devolder et al., 2010).

Los análisis realizados en el contexto de la investigación son pocos (Mumcu, 2017). Dígase en el sistema educativo dominicano preuniversitario, de ahí la importancia de poder dar soluciones a las cuestionantes de investigación. La relevancia la adquiere toda vez que numerosos investigadores alrededor del mundo están aportando sus hallazgos y reflexiones en torno al coordinador de TIC (CTIC) en procura de elevar los niveles de calidad de su ejercicio profesional y por vía de consecuencia aportar a la calidad de la enseñanza.

## 2. Metodología

El trabajo es una investigación en curso y en este momento nos encontramos en la etapa cuantitativa. En la actualidad se observa un gran repunte en los diseños de métodos combinados o métodos mixtos (cuantitativos-cualitativos). Las tecnologías desempeñan un papel fundamental en los procesos de investigación educativa, sobre todo en los métodos combinados (Dagnino et al., 2020). Para la investigación, se tomó en cuenta un método mixto ya que los mismos permiten analizar tanto datos cuantitativos como datos cualitativos con miras a un acercamiento a la realidad circundante (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocanto, 2020).

Como estrategia podemos mencionar que el plan de investigación se lleva a cabo en dos fases: una primera fase extensiva de acuerdo a un enfoque cuantitativo y una segunda fase intensiva con un corte cualitativo. Esta metodología se caracteriza porque en ella se pone de manifiesto la recolección de los datos y posteriormente su análisis para dar respuestas a las preguntas planteadas en la investigación y poder negar o afirmar las hipótesis que se hayan establecido previamente. Confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Cerdeña-Díaz, 2014). Por vía de consecuencia esta es la primera fase de la investigación que nos ocupa.

Las dimensiones que se proponen han sido diseñadas y estudiadas por el MCCDD (Marco Común de Competencia Digital Docente) que a su vez ha tomado como base el Marco de Competencia Digital Europeo del Profesorado y según Vuorikari et. al. (2022) son seis, en el documento general se ofrecen detalles de las mismas.

Se ha optado por la encuesta y la entrevista como las técnicas principales de recogida de la información (Rodrigo et al., 2014). Para la fase cuantitativa, y tomando en consideración que la técnica de recolección de información más habitual en metodología cuantitativa es la encuesta (Hueso & Cascant, 2012), se aplicó un cuestionario de encuesta adaptada, tomando como referencia los autores Rodrigo et al. (2014) y Asio y Bayucca (2021).

Para esta investigación se ha tomado un cuestionario de encuesta basado en el marco de competencia DigCompEdu 2.2, tomado del sitio web Meta Red Universia (Universia, 2022).

### 3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de encuesta y que responde a la primera fase de una investigación más completa.

El 65 % de los coordinadores TIC son masculinos y 35 % femeninos, con edades comprendidas entre 25 años y 50 años, aunque un menor porcentaje supera los 50 años (7 %). Los años de experiencia se ubican de los 5 a 10 años, destacando que el 53.5 % tiene 10 años o menos de experiencia. El 57 % expresó que su lugar de trabajo se encuentra en un centro educativo. Un 22.8 % trabaja en un espacio físico propio de la institución, mientras que el resto tiene una condición de local para oficinas alquilado o prestado.

Respecto a la conexión de internet, los encuestados respondieron que se conectan de algún modo: de la wifi del trabajo, de su propio internet, en el trabajo, aunque no con la calidad requerida, o con un internet que suministra el Programa República Digital Educación (PRDE). Todas estas afirmaciones representan un 96.5 %. El restante 3.5 % respondió que ninguna de las afirmaciones representa su situación.

El 97.4 % de los encuestados dijo tener 20 años o menos de experiencia en la función de coordinador o dinamizador TIC, mientras que un 2.6 % dijo que tiene más de los 20 años de experiencia. El 98.2 % de los coordinadores TIC son licenciados, tomando en consideración que el 43.8 % dijo tener una licenciatura y/o ingeniería. Es preciso resaltar que el 51.8 % de los coordinadores dijo haber realizado una especialidad, maestría o doctorado. Este último, en una proporción menor, apenas dos coordinadores respondieron de manera afirmativa. El 25.4 % de ellos está nombrado, el 14.2 % dijo estar como técnico interino, esto que su nombramiento es de profesor y realiza la función de técnico. Un 2.6 % dijo estar en una condición bajo contrato.

El 87.7 % respondió que utiliza algún medio digital, como WhatsApp, correo electrónico, para mejorar la forma de comunicarse con sus alumnos, familias y colegas. Sin embargo, el 8.8 % respondió que raramente usa los medios digitales.

Respecto al uso de tecnologías digitales para trabajar con colegas dentro y fuera de la organización educativa, todos los coordinadores respondieron de manera afirmativa, para el intercambio de materiales, para trabajar de manera colaborativa con otros compañeros, para el intercambio de ideas y experiencias, para crear contenidos con otros profesores en una red.

El 8.8 % de los coordinadores TIC manifestó que rara vez tiene tiempo para trabajar en las habilidades de docencia digital, frente al 90 % que de algún modo se ocupa de desarrollar sus habilidades activamente de docencia digital.

Las oportunidades de formación en línea, no han sido aprovechadas por los coordinadores TIC. Afirmación que se hace sobre la base de las respuestas ofrecidas por los coordinadores encuestados, donde establece que es un área nueva para algunos, otros no las han explorado, aunque muestran interés, poca participación en formaciones en líneas. Aunque otros aseguran que han probado diferentes oportunidades (28.1 %) y otro 43.0 % aseguró que participa en todo con una frecuencia importante.

El 77.2 % de los coordinadores TIC afirmaron utilizan motores de búsqueda, evalúan y seleccionan recursos y comparten con otras personas. Un 22.8 % dijo aconsejar a los compañeros sobre recursos adecuados y estrategias de búsqueda.

Respecto a la creación de recursos digitales, los coordinadores, en un 97.4 % aseguró que crea o los adapta. Un 32.5 % dijo crea presentaciones ppt y prezi. El 43.0 % crea diferentes tipos de recursos interactivos. Un reducido 7 % dijo crear apuntes o listas de lectura usando la computadora y luego imprime.

En cuanto a la protección de los datos, el 87.7 % de los coordinadores afirmó que se ocupa de proteger los datos, el resto 12.3 % afirma que evita almacenar datos personales y, en otros casos, el coordinador no necesita hacerlo porque el centro se encarga.

La competencia fundamental del marco, que se refiere al diseño, planificación e implementación del uso de las tecnologías digitales, el 19.3 % dijo que hace uso básico o no usa esporádicamente las tecnologías digitales; el 22.8 % utiliza una gran variedad de recursos; 21.1 % dijo emplear herramientas digitales para mejorar sistemáticamente la enseñanza, finalmente un 36.8 % respondió que usa herramientas digitales para implementar estrategias pedagógicas innovadoras.

Los encuestados dijeron que no usan entornos digitales con sus alumnos (11.4 %), tampoco que monitorizan las actividades de los alumnos en los entornos virtuales que utilizan (7.9 %). El 11.4 % respondió que de vez en cuando revisa sus debates y otras actividades. Mientras que el 69.3 % dijo que regularmente monitoriza e interviene en el desarrollo de las actividades en línea, para motivar y corregir (37.7 % y 31.6 % respectivamente).

Siete coordinadores establecieron que sus alumnos no trabajan en equipo, igual número expresó que no le es posible integrar las tecnologías en el trabajo en grupo. El 19.3 % manifestó que animan a los estudiantes a trabajar en grupos y a buscar información en línea o presentar sus resultados en formato digital. 42.1 % dice que solicita a sus estudiantes que trabajen en equipo y que utilicen internet para buscar información y presentar sus resultados en formato digital. El 26.3 % aseguró que sus estudiantes intercambian evidencias y crean conocimientos en forma conjunta en un espacio colaborativo en línea.

Las respuestas ofrecidas respecto a si utilizan tecnologías digitales para permitir a los alumnos planificar, documentar y monitorizar su aprendizaje por sí mismo, el 14 % aseguró que no es posible en su lugar de trabajo. Un 7.9 % sostiene que sus alumnos reflexionan sobre su aprendizaje, pero no con tecnologías digitales. 17.5 % manifestó que algunas veces utiliza tecnologías digitales, por ejemplo, pruebas de autoevaluación. El mayor porcentaje, 37.7 % utiliza varias herramientas digitales para permitir que los estudiantes puedan planificar, documentar y reflexionar sobre su aprendizaje. Los encuestados afirmaron, en un 22.6 %, que integran sistemáticamente herramientas digitales para permitir que sus alumnos planifiquen, supervisen y reflexionen sobre su aprendizaje. Es decir, que el 60.5 % de los sujetos, utilizan herramientas que permiten a los estudiantes planificar, supervisar y reflexionar sobre su aprendizaje.

El 6.1 % de los coordinadores no monitoriza el progreso de los alumnos. Sin embargo, el 9.6 % dijo supervisar regularmente el progreso de los alumnos, solo que no con tecnologías digitales. Para la misma pregunta, los encuestados respondieron que a veces utilizan herramientas de evaluación digital. Por ejemplo, un cuestionario de opción múltiple en línea. El mayor porcentaje de los coordinadores TIC, 43.9 %, utiliza una variedad de herramientas digitales para evaluar y monitorear el progreso de los alumnos. Y el 21.1 % dijo utilizar sistemáticamente una amplia variedad de herramientas digitales para evaluar y monitorear el progreso de los estudiantes.

Los datos como compromiso, rendimiento y calificaciones no son analizados por los encuestados, de acuerdo al 13.2 %. El 8.8 % solo analiza datos académicos relevantes, por ejemplo, notas. Un 19.3 % toma en consideración los datos de actividades y comportamiento de los estudiantes para identificar aquellos que necesitan apoyo adicional. Así mismo, el 35.1 % manifestó que examina regularmente las pruebas disponibles para identificar a los estudiantes que necesitan apoyo adicional. Los resultados muestran a un 23.7 % que analiza sistemáticamente los datos e interviene de una manera oportuna.

Respecto al uso de tecnologías digitales para proporcionar retroalimentación eficaz, 6.1 % manifestó que no es necesaria la retroalimentación en el entorno de trabajo, mientras que 11.4 % proporciona retroalimentación, pero no en formato digital. El 19.3 % manifestó que a veces utiliza medios digitales para aportar comentarios. En cambio, el 35.1 % utiliza una amplia variedad de medios para proporcionar retroalimentación a sus alumnos y el 28.1 % dijo utilizar medios digitales sistemáticamente para proporcionar retroalimentación. Es decir, el 36.8 % no utiliza tecnologías digitales para retroalimentar contra un 63.2 % que respondió que sí la utiliza.

Las tecnologías digitales son una de las fortalezas claves en la educación para impulsar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y su autonomía. Al respecto, los coordinadores de TIC, un 8.8 % manifestó que no crea tareas digitales, mientras que un 7.9 % dijo que sus alumnos no tienen problemas para acceder y utilizar la tecnología digital. 23.7 % manifestó que adapta la tarea para minimizar las dificultades. 14% dice comentar las posibles barreras con los alumnos, además propone soluciones. Un importante porcentaje, 45.6 % expresó que permite variedad en el marco de que adapta tarea, discute soluciones con los alumnos, ofrece formas alternativas de completar la tarea, etcétera.

Cuando se preguntó a los encuestados acerca del uso de tecnologías digitales para ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje personalizadas, ellos respondieron de la siguiente manera: en mi entorno laboral todos los alumnos están obligados hacer las mismas actividades independientemente de su nivel, un 5.3 %. El 23.7 % dijo que proporciona a sus alumnos recomendaciones de recursos adicionales. El 13.2 % manifestó proporcionar actividades opcionales para aquellos que tienen un nivel más avanzado o aquellos que necesitan apoyo. Un 28.1 % respondió que, siempre que puede, utiliza tecnologías digitales para proporcionar oportunidades de aprendizaje diferenciadas. Finalmente, en esta pregunta, el 29.8 % dijo adaptar sistemáticamente su enseñanza para vincularla a las necesidades individuales de aprendizaje, preferencias e intereses de sus alumnos.

Las respuestas ofrecidas por los encuestados, respecto al uso de tecnologías digitales para que los estudiantes participen activamente en clase, estuvieron en el siguiente orden: un 4.4 % dijo que en sus clases no es posible involucrar activamente a los estudiantes. El 5.3 % manifestó que involucra activamente a los alumnos, pero no con la tecnología digital. Cerca del 40 % (39.5 %) se refiere a que utiliza estímulos digitales motivadores cuando enseña, por ejemplo, videos, animaciones, dibujos animados, etcétera. Un 29.8 % dijo que sus alumnos interactúan con medios digitales en sus clases. Por ejemplo: actividades en línea, juegos, cuestionarios, aplicaciones. Y el 21.1% aseguró que sus alumnos utilizan sistemáticamente las tecnologías digitales para buscar, discutir y crear conocimiento.

Respecto a la pregunta que se refiere a si enseña a los estudiantes a cómo evaluar la fiabilidad de la información y a identificar información errónea y sesgada, los coordinadores TIC respondieron: el 4.4 % dijo que no es posible en su asignatura o entorno de trabajo; 24.6 % dijo que de vez en cuando les recuerda a los alumnos que no toda la información que se encuentran en internet es confiable. 28.9 % dijo que les enseña a diferenciar entre fuentes confiables y no confiables. 21.9 % dijo debatir con sus estudiantes como verificar la exactitud de la información. Finalmente, en esta pregunta, los encuestados manifestaron que debaten exhaustivamente cómo se genera la información y cómo se puede distorsionar.

Conforme a la configuración de tareas que requieren que los estudiantes usen medios digitales para comunicarse y colaborar entre sí o con una audiencia externa, un 15.8 % dijo que no es posible en su asignatura o entorno de trabajo, igual porcentaje expresó que solo en raras ocasiones se les pide a los estudiantes que se comuniquen o

colaboren en línea. Un 28.9 % aseguro que sus estudiantes se comunican y trabajan de manera cooperativa utilizando herramientas digitales. El 23.7 % sostiene que sus estudiantes utilizan formas digitales para comunicarse y cooperar entre sí y con una audiencia diferente a la habitual. De los encuestados, el 15.8 % dice programar tareas sistemáticas que permiten a los estudiantes mejorar lentamente sus habilidades.

En otro orden, los coordinadores TIC, en el contexto de la configuración de tareas que requieren a los estudiantes crear contenidos digitales (por ejemplo: videos, audios, fotos, presentaciones digitales, blogs, wikis, etcétera) respondieron que no es posible en la asignatura o entorno de trabajo (9.6 %), mientras que el 8.8 % dijo que era difícil implementar con los alumnos. Otro 13.2 % manifestó que a veces, por diversión y motivación. Un poco más del 50 % (53.5 %) aseguró que sus alumnos crean contenidos digitales como parte integral de su aprendizaje. El 14.9 % expresó que esta es una parte integral de su aprendizaje y que incrementa, sistemáticamente, el nivel de dificultad para un mayor desarrollo de sus habilidades.

En la cuestión de enseñar a los estudiantes a usar la tecnología digital de manera segura y responsable, el 0.9 % de los coordinadores que respondieron la encuesta dijeron que no era posible en su asignatura o entorno de trabajo. Sin embargo, el 28.9 % dijo que les informa a los alumnos que deben tener cuidado al transmitir información personal en línea. Un 24.6 % manifestó que explica las reglas básicas para actuar con seguridad y responsabilidad en entornos en líneas. El 19.3 % aseguró que discuten y acuerdan las reglas de comportamiento en línea. El 25.4 % dijo que desarrolla sistemáticamente reglas sociales para los estudiantes en los diferentes entornos digitales utilizados por ellos.

En el sentido de si los encuestados animan a los estudiantes a usar las tecnologías digitales de manera creativa para resolver problemas concretos, un 2.6 % dijo que no era posible en la asignatura o en el entorno de trabajo. Sin embargo, 6.1 % manifestó que rara vez se tiene la oportunidad de fomentar la solución digital de problemas de los estudiantes. Pero, un 23.7 % manifestó que ocasionalmente, siempre que surja la oportunidad. El 33.3 % ha respondido que a menudo experimentan con soluciones tecnológicas para problemas específicos. Finalmente, un 34.2 % dijo integrar sistemáticamente tareas para la solución digital de problemas de manera creativa.

#### **4. Conclusiones**

En este momento las conclusiones son limitadas, producto de que estamos trabajando la parte cuantitativa. Sin embargo, haremos algunas puntualizaciones conforme los hallazgos analizados respecto a las competencias digitales.

Las oportunidades de formación en línea, no han sido aprovechadas por los coordinadores TIC.

Los datos como compromiso, rendimiento y calificaciones no son analizados por los encuestados, de acuerdo al 13.2 %. El 8.8 % solo analiza datos académicos relevantes, por ejemplo, notas. Un 19.3 % toma en consideración los datos de actividades y comportamiento de los estudiantes para identificar aquellos que necesitan apoyo

adicional. Así mismo, el 35.1 % manifestó que examina regularmente las pruebas disponibles para identificar a los estudiantes que necesitan apoyo adicional. Los resultados muestran a un 23.7 % que analiza sistemáticamente los datos e interviene de una manera oportuna.

La investigación concluye que el 35 % de los coordinadores TIC no usan tecnologías digitales para proporcionar retroalimentación eficaz.

Los coordinadores TIC animan a los estudiantes a usar las tecnologías digitales de manera creativa para resolver problemas concretos.

## 5. Referencias

- Araiz, J. A. (2018). Profile and Level of Competence of Information and Communications Technology (ICT) Coordinators among Secondary Schools in the Division of Davao del Sur. *JPAIR Multidisciplinary Research*, 32(1), 124. <https://doi.org/10.7719/jpair.v32i1.579>
- Area-Moreira, M., Manuel-Hernández, V. M., & Sosa-Alonso, J. J. (2019). Leadership and school integration of ICT. Teachers perceptions in Spain. *Education and Information Technologies*, 24(1). <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9789-0>
- Asio, J. M. R., & Bayucca, S. A. (2021). Spearheading education during the COVID-19 rife: Administrators level of digital competence and schools readiness on distance learning. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 3(1), 19-26. <https://doi.org/10.33902/jpsp.2021364728>
- Avidov-Ungar, O., & Hanin-Itzak, L. (2017). Sense of Empowerment Among School ICT Coordinators: Personal, Subject-Area and Leadership Empowerment. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(3), 401-417. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9346-8>
- Avidov-Ungar, O., & Shamir-Inbal, T. (2017). ICT Coordinators' TPACK-based Leadership Knowledge in their Roles as Agents of Change. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16, 169-188. <https://www.informingscience.org/Publications/3699>
- Blau, I., Shamir-Inbal, T., & Hadad, S. (2020). Digital collaborative learning in elementary and middle schools as a function of individualistic and collectivistic culture: The role of ICT coordinators' leadership experience, students' collaboration skills, and sustainability. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 672-687. <https://doi.org/10.1111/jcal.12436>
- Cerda-Díaz, L. L. (2014). *Evaluación de las competencias TIC de estudiantes de Pedagogía de la Universidad Católica del Maule (Chile)* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://r.issu.edu.do/ptF>
- Dagnino, F., Dimitriadis, Y., Pozzi, F., & Rubia-avi, B. (2020). El rol de las tecnologías de apoyo en un diseño de investigación de métodos mixtos. *Comunicar*, XXVIII(65), 53-63. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-05>

- Devolder, A., Vanderlinde, R., Braak, J. Van, & Tondeur, J. (2010). Identifying multiple roles of ICT coordinators. *Computers & Education*, 55(4), 1651-1655. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.007>
- Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 96-114. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129>
- Fernández-Larragueta, S., & Lázaro, M. N. (2008). Coordinador/a TIC. Pieza clave para la integración de las nuevas tecnologías en las aulas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 177-187. <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- Garrido-Arroyo, M. del C., Fernández-Sánchez, R., & Sosa-Sánchez, M. J. (2008). Los coordinadores TIC en Extremadura. Análisis legislativo y valoración de su implantación en los Centros Educativos de primaria y secundaria de la Región. *Quaderns digitals. Eduteka*, 1-19. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/10931.pdf>
- González-Pérez, A. (2017). Dinamización tecnológica de la escuela a través del liderazgo del coordinador TIC. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 115-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200006>
- Hancock, V. E. (1990). Promoting Secondary School Computer Use? A Coordinator is the Key. *Paper presented at the meeting of the International Conference on Technology and Education, Brussels.* <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED327143.pdf>
- Hueso, A., & Cascant, J. (2012). Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación. En Universitat Politècnica de València (Ed.), *Cuadernos docentes en procesos de desarrollo* (Vol. 1).
- Lai, K., & Pratt, K. (2004). Information and communication technology (ICT) Secondary Schools : the Role of the Computer Coordinator. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 461-475. <https://doi.org/10.1111/j.0007-1013.2004.00404.x>
- Mcgarr, O., & Mcdonagh, A. (2013). Examining the role of the ICT coordinator in Irish post-primary schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(2), 267-282. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2012.755132>
- Mumcu, F. (2017). Planning Integration of ICT into the Learning and Teaching Process: Lesson Plans. En Y. K. Usluel (Ed.), *Various Aspects of ICT Integration in Education* (pp. 257-284). [http://laboursofhercules.com/wp-content/uploads/2015/01/various\\_aspects\\_of\\_ict\\_integration\\_in\\_education.pdf?cv=1](http://laboursofhercules.com/wp-content/uploads/2015/01/various_aspects_of_ict_integration_in_education.pdf?cv=1)
- Murphy, C. A., Allred, J. B., & Brescia, W. F. (2017). The role of educational technology professionals as perceived by building administrators. *Education and Information Technologies*, 23(1), 179-191. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9593-2>

- Ramírez-Montoya, M. S., & Lugo-Ocanto, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar*, XXVIII(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Ramírez-Rueda, M. del C., Cózar-Gutiérrez, R., Roblizo Colmenero, M. J., & González-Calero, J. A. (2021). Towards a coordinated vision of ICT in education: A comparative analysis of Preschool and Primary Education teachers' and parents' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103300>
- Rodrigo, M. R., Chacón, J. P., Alonso, Á. S. M., & Fernández, I. G. (2014). Percepciones en torno al coordinador TIC en los centros educativos inteligentes. Un estudio de caso. *Educar*, 50(1), 167-184. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.111>
- Rodríguez-Miranda, F. P., Pozuelos-Estrada, F. J., & León-Jariego, J. C. (2014). The role of ICT coordinator . Priority and time dedicated to professional functions. *Computers & Education*, 72, 262-270. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.11.009>
- Skues, J. L., & Cunningham, E. G. (2013). The role of e-learning coaches in Australian secondary schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 179-187. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00488.x>
- Tirado-Lara, P. J., & Roque-Hernández, M. del P. (2022). Validación de la Escala Uso y Función de las TIC en Contextos Educativos para estudiantes de Educación Superior. *RELATEC*, 21(1), 9-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.9>
- Universia. (2022). *Sobre DigCompEdu*. [https://universia.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV\\_78LxYCncZorucjY](https://universia.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_78LxYCncZorucjY)
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Joint Research Centre (European Commission). <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wong, K. (2008). School-based technology coordinators and other human factors in the implementation of ICT in primary schools: a comparative study. *International Journal of Education and Development using ICT*, 4(1), 13-26. <http://www.learntechlib.org/p/42209/>
- Woo, D. J., & Law, N. (2020). Information and communication technology coordinators: Their intended roles and architectures for learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(4), 423-438. <https://doi.org/10.1111/jcal.12407>

## Salud lumbar: impacto de las TIC y el peso de la mochila en estudiantes

*Lumbar health: Impact of ICT's and backpack weight in students*

  **Bernarol, Gustavo Adolfo**  
Ministerio de Educación de la República Dominicana

  **Almonte Disla, Jairo**  
Ministerio de Educación de la República Dominicana

  **Peguero Gómez, Cidric Moisés**  
Ministerio de Educación de la República Dominicana

### RESUMEN

La sobrecarga en las mochilas escolares es uno de los factores que provoca el dolor lumbar, aproximadamente 568 millones de personas en el mundo padecen este tipo de afecciones, en unos 160 países realizan reportes de esta enfermedad donde junto a otros trastornos musculoesqueléticos son la causa principal de discapacidad en el mundo. El objetivo de esta investigación es determinar la influencia de las TIC's en el peso de las mochilas de los estudiantes de Secundaria. La misma se llevó a cabo con 340 estudiantes de Nivel Secundario proveniente de diferentes centros educativos del Gran Santo Domingo y el Distrito Nacional, tomando en cuenta su género, edad, peso corporal, peso de la mochila y el grado. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes objeto de investigación tienen una buena relación entre el peso corporal y pesos de sus mochilas donde el 100 % no excede el 15 % de su peso corporal. En conclusión, la inclusión de las TIC's en el proceso de enseñanza- aprendizaje han facilitado el transporte de la mochila escolar, lo que contribuye de manera significativa a la higiene postural, de igual manera beneficia la salud lumbar de los estudiantes y previene dolores de espalda y padecimiento de este tipo de enfermedades.

### PALABRAS CLAVE

Educación Física, Higiene postural, Lumbalgia, Peso de mochila, TIC.

### ABSTRACT

The overloading of school backpacks is one of the factors that affect low back pain, approximately 568 million people in the world suffer from this type of affections, in about 160 countries there are reports of this disease which together with other musculoskeletal disorders are the main cause of disability in the world. The objective of this research is to determine the influence of ICTs on the weight of high school students' backpacks. The study was carried out with 340 high school students from different educational centers in Greater Santo Domingo and the National District, taking into account their gender, age, body weight, backpack weight and grade. The results obtained show that the students under investigation have a good relationship between their body weight and the weight of their backpacks, where 100% do not exceed 15% of their body weight. In conclusion, the inclusion of ICTs in the teaching-learning process has facilitated the transport of the school backpack, which contributes significantly to postural hygiene, and also benefits the lumbar health of the students and prevents back pain and the suffering of this type of disease.

### KEYWORDS

Back Weight, ICTs, Low Back Pain, Physical Education, Postural Hygiene.

## 1. Introducción

Alrededor de 1710 millones de personas a nivel mundial experimentan trastornos musculoesqueléticos. El dolor lumbar es el más común de estos trastornos, afectando a 568 millones de personas, siendo esta la principal causa de discapacidad en todo el mundo y, en particular, el dolor lumbar es la causa más frecuente de discapacidad en 160 países (Organización Mundial de la Salud, 2021).

El dolor lumbar es una condición común que afecta hasta el 64.7 % de los adolescentes a nivel mundial (Calvo-Muñoz et al., 2012). En una encuesta realizada a 1122 estudiante entre 12 y 18 años (Sheir-Neiss et al., 2003) advierte que el 74 % de estos utiliza una mochila pesada en relación con su peso corporal, lo que favorece el crecimiento de los casos de afección de dolor en la espalda baja a nivel global, producida por la tensión ejercida por los músculos abdominales y de la espalda, lo que genera una compresión de los discos intervertebrales y, en consecuencia, lumbalgia (Allegri et al., 2016).

Por lo regular, los estudiantes y sus familiares no son conscientes de los efectos de una mala postura y el peso de la mochila para su salud, así como de los beneficios de la buena higiene postural y la actividad física (Amado Merchán, 2020). La higiene postural es de vital importancia por la influencia que esta tiene en la salud de la espalda. Numerosos alumnos tienden a sufrir deformación en la columna vertebral a causa del exceso de peso en las mochilas (Chacón et al., 2018). Entre las alteraciones posturales más frecuentes se encuentran cifosis, lordosis y escoliosis (Espinoza Rodríguez, 2012).

Aunque el contenido de higiene postural recae sobre la asignatura de Educación Física, ha esta se le pone muy poca o nada de importancia (Gonzales-Hernández, 2019) y, considerando que el dolor lumbar, además de una mala higiene postural, va muy relacionado a la falta de actividad física y el sedentarismo (Monroy et al., 2017), debería ponerse más importancia en las clases de Educación Física.

Al considerar el peso de un libro (880 gramos aproximadamente) y un estudiante de Secundaria mínimo utiliza 4 de estos al día, esto sería un peso de 3520 gramos sin incluir los cuadernos y otros materiales didácticos imprescindibles. Para el año 2020 Unicef indica que el 67 % de la población de América Latina y el Caribe, menor a 24 años, utiliza teléfono móvil (Graciano Santelises, 2021). Por consiguiente, para un proceso de aprendizaje eficaz en los adolescentes de esta generación es indispensable el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que actualmente no se concibe el conocimiento sin la interacción con estos dispositivos (Zambrano et al., 2018).

## 2. Metodología

Se realizó un estudio de carácter cuantitativo teniendo un enfoque de corte transversal. La técnica de muestreo utilizada en la investigación fue no probabilística por conveniencia porque permitió la inclusión de estudiantes que mostraron disposición a participar en el estudio (Hernández et al., 2014). 340 estudiantes de bachillerato de

tres instituciones educativas del Distrito Nacional y el Gran Santo Domingo de la República Dominicana que conformaron la muestra.

Para su medición en la investigación se utilizó la báscula Smart Body Scale, la cual contiene dos decimales a continuación del punto. Se tomó en cuenta la definición de Cardon & Balagué (2005) sobre el límite de peso de una mochila, que es del 15 % del peso corporal del usuario. De igual forma, se aplicó una encuesta sobre el uso de la tecnología en el aula, así como preguntas sobre información personal (género, edad y grado escolar).

En cuanto al inicio de la aplicación de la toma de datos, se solicitaron permisos pertinentes en los centros educativos para, posteriormente, recolectar los datos del alumnado objeto de estudio. El procedimiento fue llevado a cabo por los docentes del área de educación física bajo la supervisión de los integrantes de la investigación en cada uno de sus centros educativos. El análisis y procesamiento de los resultados fue realizado en el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 27, el cual permitió obtener las frecuencias, media aritmética, máximo, mínimo, porcentajes y desviación típica de los resultados.

### 3. Resultados y discusión

**Tabla 1.**  
**Peso de la mochila y uso dispositivo**

Sexo	Curso	N	MI	MA	$\bar{x}$	T	Dispositivos	PC/PM
Femenino	2do	27	2.76	11.46	5.66	2.00896	96 %	100 %
	3ro	130	2.65	13.45	6.83	2.15066	98 %	100 %
	5to	17	4.41	9.70	7.38	1.45959	90 %	100 %
Masculino	2do	31	.5	9.70	5.74	2.12544	95 %	100 %
	3ro	127	.88	20.28	7.20	3.17120	98 %	100 %
	5to	8	5.29	11.02	7.38	2.33009	90 %	100 %

*Nota.* N: número de muestra, MI: mínimo, MA: máximo,  $\bar{x}$ : media, T: desviación típica y PC/PM: peso corporal entre peso mochila.

Con relación al segundo grado de Secundaria, las hembras cargan una mochila más pesada que los varones, estando entre las 11.46 libras como máximo y 2.76 libras mínimo. La media de dicho grupo se encuentra en 5.66 libras, mientras que los varones cargaban un máximo de 9.70, una media de 5.74 y un mínimo de 0.5 libras.

Referente al tercer grado de Secundaria, los varones muestran un mayor peso en la mochila, alcanzando un máximo de 20.28 libras y un mínimo de 0.88 libras, la media se sitúa en 7.20. En cuanto al sexo femenino se evidencia entre 13.45 libras como máximo y 2.65 libras como mínimo, con una media de 6.83 libras.

De igual manera, en el quinto grado de Secundaria se evidencia que el sexo masculino cargaba mayor peso en sus mochilas, obteniendo una carga 11.02 libras de máximo y 5.29 libras mínimo, a su vez la media se ubica en 7.38 libras. Mientras que los de sexo femenino alcanzaron un máximo de 9.70 libras, un mínimo de 4.41 libras y una media de 7.38 libras.

Con respecto al uso de dispositivos electrónicos, la utilización de esto oscila entre el 90 % y 98 % de la población investigada de ambos sexos, siendo el quinto grado el de menor porcentaje con un 90 % entre ambos sexos, el tercer grado con el mayor, donde el 98 % tanto hembras como varones los utiliza, mientras en el segundo grado el 95 % para los de sexo masculino y el 96 % para las del sexo femenino tienen acceso a la tecnología.

De manera general, se pudo constatar, en cuanto a la relación existente entre el peso corporal y el peso de la mochila, que todos los estudiantes parte de la investigación utilizaban el peso correcto en la mochila (PC/PM).

El sobrepeso en la mochila es un factor que afecta la salud lumbar (Monroy et al., 2017). Sin embargo, los resultados obtenidos indican que los estudiantes cargan un peso adecuado a lo que plantean (Cardon & Balagué, 2005), en concordancia con la investigación, Soto et al., (2021) expresan que, en el año escolar 2019-2020, el 90% de los estudiantes cargaron mochila con peso menor al 10 % de su peso corporal, esto por la ausencia de libro de texto. Con la inclusión de las TIC, en el proceso enseñanza aprendizaje, los estudiantes le han dado una gran acogida a la inclusión de herramientas tecnológicas en dicho proceso, por la disminución de carga en su mochila (Zambrano et al., 2018). Lo que contribuye con su higiene postural por el cuidado de la misma en edades temprana y la adolescencia (Amado Merchán, 2020).

#### 4. Conclusiones

En conclusión, la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha contribuido de manera significativa a la higiene postural, peso y transporte de la mochila escolar, lo que expresa mayores beneficios para la salud lumbar de los estudiantes, a su vez la prevención de dolores de espalda y el padecimiento de este tipo de enfermedades en los estudiantes.

Los resultados obtenidos en esta investigación arrojaron que los escolares no presentaron sobrepeso en sus mochilas. El 100 % de los participantes de este estudio carga menos de 15 % de su peso corporal, lo que se debe a la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje donde entre 90 % y 98 % de los estudiantes tiene acceso al uso de las tecnologías dentro de su proceso de aprendizaje, en el cual han sustituido la carga de por los menos 4 libras al día por un aparato electrónico.

## 5. Referencias

- Allegri, M., Montella, S., Salici, F., Valente, A., Marchesini, M., Compagnone, C., Baciarello, M., Manferdini, M. E., & Fanelli, G. (2016). Mechanisms of low back pain: a guide for diagnosis and therapy [version 2; peer review: 3 approved]. *F1000Research*, 5(F1000 Faculty Rev), 1530. <https://doi.org/10.12688/f1000research.8105.2>
- Amado Merchán, A. (2020). Higiene postural y prevención del dolor de espalda en escolares. *NPunto*, III(27), 1-150.
- Calvo-Muñoz, I., Gómez-Conesa, A., & Sánchez-Meca, J. (2012). Prevalencia del dolor lumbar durante la infancia y la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista Española de Salud Pública*, 86(4), 331-356.
- Cardon, G.M., & Balagué, F. (2005). Letters. *Spine*, 30(9), 1106. <https://doi.org/10.1097/01.brs.0000161010.36059.f9>
- Chacón Borrego, F., Ubago-Jimenez, J. L., La Guardia García, J. J., Padial Ruiz, R., & Cepero González, M. (2018). Educación e higiene postural en el ámbito de la Educación Física. Papel del maestro en la prevención de lesiones. Revisión sistemática (Education and postural hygiene in the field of physical education. Teacher's role in injury prevention. Systematic rev. *Retos*, 34, 8-13. <https://doi.org/10.47197/retos.voi34.54319>
- Espinoza Rodríguez, J. D. (2012). *Detección de problemas posturales en los estudiantes de noveno de básica del Colegio Ciudad del Coca ubicado en la provincia de Orellana: diciembre de 2012* [Tesis de grado, PUCE].
- Gonzales-Hernández, A. (2019). *La higiene postural el contenido relegado de la Educación Física*. Publicaciones didácticas, 102, 116-122.
- Graciano Santelises, C. (2021). *Adolescentes y el uso de internet: resumen del estudio uso y riesgos en el uso de internet de adolescentes escolarizados entre 12 y 17 años con enfoque de explotación sexual en línea*. Print Mix SRL. <https://r.issu.edu.do/TV>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del pilar. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Monroy Antón, A. J., González Catalá, S. A., & Santillán Trujillo, M. L. (2017). El dolor lumbar en jóvenes. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 284-291.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Trastornos musculoesqueléticos*. <https://r.issu.edu.do/oL>

Sheir-Neiss, G. I., Kruse, R. W., Rahman, T., Jacobson, L. P., & Pelli, J. A. (2003). The association of backpack use and back pain in adolescents. *Spine*, 28(9), 922-930. <https://doi.org/10.1097/00007632-200305010-00015>

Soto, J., Yebra, J., & Amorós Teijeiro, M. (2021). *Peso y hábitos de uso de mochilas escolares y alteraciones posturales en estudiantes de 12 a 14 años*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. <https://r.issu.edu.do/rG>

Zambrano Acosta, J., Arango Quiroz, L., & Lezcano Rueda, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y su relación con el uso de las TIC en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(21). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1087>

## Prácticas externas en la formación docente: retos y desafíos vinculados al trabajo final de grado

*External practices in teacher training: challenges linked to the final degree project*

  **Figueroa, Rosario**  
Instituto Superior de  
Formación Docente  
Salomé Ureña

  **De Jesús Salcedo,  
Orlenda**  
Instituto Superior de  
Formación Docente  
Salomé Ureña

  **Calderón Mora,  
María Nely**  
Instituto Superior de  
Formación Docente  
Salomé Ureña

**Báez, María del  
Carmen**

### RESUMEN

En esta investigación se abordaron las prácticas externas en la formación docente de una universidad de la República Dominicana: retos y desafíos vinculados al trabajo final de grado de los estudiantes de Práctica Docente. El objetivo general fue describir los retos y desafíos de la práctica Docente vinculados al trabajo final de grado.

El estudio responde al enfoque mixto con un diseño descriptivo. La población es de 350 estudiantes y 16 docentes. Con un muestreo por conveniencia.

Las técnicas empleadas: grupo de discusión y encuesta. Los instrumentos el cuestionario y una guía de preguntas.

Entre los resultados se encuentran que los principales retos y desafíos son: elaboración de diarios reflexivos, tiempo dedicado a las actividades, cantidad de clases a desarrollar y la cantidad de asignatura que cursan. Como fortalezas: se fortalecen las prácticas pedagógicas, la reflexión, manejo de gestión de aula, desarrollan habilidades para la redacción, manejo del currículo, aplican estrategias pedagógicas.

### PALABRAS CLAVE

Prácticas externas, Proyecto de investigación-acción, Trabajo final de grado, Competencias Docente.

### ABSTRACT

In this research, external practices in teacher training at a university in the Dominican Republic were addressed: challenges and challenges linked to the final degree project of the Teaching Practice students. The general objective was to describe the challenges of the Teaching practice linked to the final degree project.

The study responds to the mixed approach with a descriptive design. The population of 350 students and 16 teachers. With convenience sampling.

The techniques used: discussion group and survey. The instruments the questionnaire and a guide to questions.

Among the results are found that the main challenges are: elaboration of reflective diaries, time dedicated to activities, number of classes to develop and the number of subjects they take. As strengths: pedagogical practices are strengthened, reflection, classroom management, develop writing skills, curriculum management, apply pedagogical strategies.

### KEYWORDS

External Practices, Action Research Project, Final Degree Project, Teaching Skills.

## 1. Introducción

En la universidad donde ha surgido esta investigación (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña - Isfodosu), las Prácticas Docentes constituyen el referente y diferenciador de la formación de los futuros docentes. Durante este proceso los practicantes se insertan en un centro educativo donde realizan sus prácticas de aula de observación, ayudantía e intervención y ejecutan proyectos de investigación-acción como Trabajo Final De Grado (Isfodosu, 2018, p.3).

Otro factor muy influyente en la práctica docente es el contexto, se puede afirmar que el análisis de las Prácticas Docentes tiene un fuerte componente contextual, referido a políticas públicas e intereses institucionales (Montes Pacheco et al., 2017).

El desarrollo de las competencias profesionales depende fundamentalmente de la posibilidad de ponerlas en práctica en un contexto real. Por eso son tan importantes las prácticas externas, en cuanto a una experiencia formativa en la que el alumnado hace una inmersión en la organización de prácticas (Zabalza, 2011).

En este sentido, para los autores (Aneas et al., 2015) el Trabajo Final de Grado, supone fundamentalmente la integración y aplicación de los conocimientos y habilidades académicas adquiridas a lo largo del grado. Ambas asignaturas, se plantean, también en sus fines, contribuir a la consolidación de la identidad profesional del graduado, mediante un proceso de reflexión sobre su práctica y su experiencia académica.

Dos de los propósitos fundamentales de las Prácticas Docente y el proyecto de investigación - acción en el Isfodosu son: desarrollar competencias propias del rol docente que le permitan al

practicante planificar, ejecutar, evaluar y sistematizar prácticas pedagógicas y de gestión, de acuerdo con los principios del sistema educativo dominicano y los enfoques curriculares vigentes y desarrollar competencias mediante el uso de la estrategia de investigación-acción que le permitan al practicante reflexionar críticamente sobre su práctica e introducir mejoras en la actividad docente de manera sistemática, los cuales se ven amenazados, porque los practicantes se concentran más en el proyecto de investigación que en las propias prácticas pedagógicas. Para confirmar esta problemática se consideraron egresados de las Prácticas Docentes IV, V, VI y docentes de dos recintos (Luis Napoleón Núñez Molina y Emilio Prud'Homme - cohorte septiembre – diciembre 2021 y enero-julio, 2022) del Isfodosu.

Ante esta situación surge la siguiente pregunta:

¿Cuáles retos y desafíos enfrentan los estudiantes del recinto Emilio Prud'Homme y Luis Napoleón Núñez Molina al realizar la Práctica Docente juntamente con el Trabajo Final de Grado?

En tal sentido se planteó el objetivo general: Describir los retos y desafíos de la práctica docente vinculado al trabajo final de grado; y los específicos:

1. Identificar las fortalezas que se desarrollan al realizar las prácticas pedagógicas conjuntamente con el proyecto de investigación-acción.
2. Enumerar las dificultades y limitaciones que se presentan al desarrollar las prácticas pedagógicas conjuntamente con el proyecto de investigación-acción.

## 2. Metodología

El presente estudio responde al enfoque mixto porque se usaron preguntas abiertas, y escala tipo Likert para los datos cuantitativos con un diseño descriptivo. De acuerdo a Chaves Montero (2018) para implementar la metodología mixta con el fin de conseguir mayor eficacia en la investigación, los investigadores primero deben tener en cuenta todas las características pertinentes de los métodos cuantitativo y cualitativo. Con este método mixto se estudia más a fondo una situación específica porque los instrumentos de ambos métodos al trabajar juntos arrojan información que permite comprender y analizar esa realidad objeto de estudio para su posterior transformación.

La población participante fueron 350 estudiantes egresados de Práctica Docente IV, V y VI y 16 docentes que impartieron las asignaturas. La selección de la muestra se hizo a través del muestreo por conveniencia o muestreo de datos disponibles, a través de un formulario de Google, por medio del cual se recolectó una muestra de 68 estudiantes.

Las técnicas empleadas para recoger las informaciones fueron el grupo de discusión con los docentes que impartieron las asignaturas, y la encuesta para los estudiantes. Los instrumentos usados fueron el cuestionario para los estudiantes y una guía de preguntas para los docentes. Estos instrumentos se organizaron en dos dimensiones (retos y desafíos, y fortalezas y debilidades) con preguntas abiertas, de selección múltiple y tipo Likert.

El grupo de discusión con los docentes sirvió para contrastar sus opiniones con las informaciones obtenidas de los estudiantes. Los recursos utilizados para la organización y análisis de los datos fueron: formulario de Google utilizado para aplicar la encuesta a los

estudiantes, Excel para tabular y organizar los datos y el software estadístico SPSS para los descriptivos.

### 3. Resultados y discusión

**Tabla 1.**  
*Principales retos y desafíos*

	Respuestas	
	N	Porcentaje
El tiempo dedicado a las actividades	39	13.8 %
Cantidad de clases que tienes que desarrollar	37	13.1 %
Cantidad de planificaciones	26	9.2 %
Cantidad de recursos que se deben elaborar	31	11.0 %
Elaboración de diarios reflexión	43	15.2 %
Elaboración de portafolio digital	21	7.4 %
Cantidad de asignaturas	37	13.1 %
Actividades cocurriculares	14	5.0 %
Diplomado de inglés	34	12.1 %
<b>Total</b>	<b>282</b>	<b>100.0 %</b>

En la tabla se evidencian los principales retos y desafíos que se presentan al desarrollar las prácticas pedagógicas conjuntamente con el proyecto de investigación – acción están:

elaboración de los diarios reflexivos, con 15.2 %, seguido del tiempo dedicado a las actividades, con 13.8 % la cantidad de clases que deben tener que desarrollar y la cantidad de asignatura que cursan obtuvieron un 13.1 % cada una.

En este sentido,

Responder con una propuesta formativa de calidad y pertinente al contexto socioeconómico y cultural tanto de la población estudiantil que recibe el Instituto como del Sistema Educativo Dominicano en general, es identificado como uno de los principales retos que enfrenta el Isfodosu (Valera, 2018).

**Tabla 2.**  
**Principales fortalezas**

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
A través de la implementación de los talleres para el informe, se pueden fortalecer las prácticas pedagógicas	50	17.0 %	73.5 %
Se aumenta el nivel de seguridad en las prácticas pedagógicas	41	13.9 %	60.3 %
Fortalece el manejo de la gestión del aula	45	15.3 %	66.2 %
Manejo de diversas estrategias pedagógicas	43	14.6 %	63.2 %
Fortalecimiento de la planificación docente	36	12.2 %	52.9 %
Fortalece el proceso de evaluación	30	10.2 %	44.1 %

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Favorece la reflexión sobre la propia práctica	49	16.7 %	72.1 %
<b>Total</b>	<b>294</b>	<b>100.0 %</b>	<b>432.4 %</b>

Las principales fortalezas identificadas por los participantes incluyen el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas (17 %), la reflexión sobre la propia práctica (16.7 %), y el manejo de la gestión del aula (15.3 %). También se destacaron el manejo de estrategias pedagógicas, el aumento de la seguridad en las prácticas, la planificación docente y el proceso de evaluación.

**Tabla 3.**  
*Dificultades y limitaciones*

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Poco apoyo de los docentes guías	8	3.4 %	12.5 %
Índice académico bajo	2	0.9 %	3.1 %
Incumplimiento de las tareas en diferentes asignaturas	19	8.2 %	29.7 %
Afecta el estado físico	18	7.7 %	28.1 %
Afecta el estado emocional (estrés, cansancio, ansiedad)	51	21.9 %	79.7 %

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Se reduce mucho el tiempo para compartir con familia y amigos	33	14.2 %	51.6 %
Limitación de tiempo para la planificación de las clases a impartir en los centros de práctica	31	13.3 %	48.4 %
Dificultad de la redacción del informe por las exigencias	10	4.3 %	15.6 %
Dificultad para alcanzar las competencias del programa	16	6.9 %	25.0 %
Exceso de cantidad de días en la escuela	24	10.3 %	37.5 %
Cantidad de clases e intervenciones que se deben realizar	21	9.0 %	32.8 %
<b>Total</b>	<b>233</b>	<b>100 %</b>	<b>364.1 %</b>

Dentro de las dificultades y limitaciones, mencionaron en primer lugar, la que afecta el estado emocional (estrés, cansancio, ansiedad) con 21.9 %, seguido de que se reduce el tiempo para compartir en familia con un 14.2 % y, en tercer lugar, con un 13.3 % está la limitación del tiempo para las planificaciones de clases a impartir.

Los estudiantes estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con 95 %, que se propicia la reflexión crítica sobre su compromiso con la profesión docente.

Las competencias que más destacan los estudiantes son la sistematización de las prácticas pedagógicas y de gestión, con un 39.7 %, seguido del trabajo en equipo, con un 22.1 %, y la evaluación de procesos pedagógicos, con un 17.6 %.

En el grupo de discusión con los docentes, los principales retos y desafíos que enfrentan los estudiantes son: el poco tiempo para el desarrollo de la investigación-acción, las interrupciones propias de las dinámicas del centro, las actitudes de algunos docentes anfitriones, la insuficiente formación en investigación y redacción académica, y las asignaturas que deben cursar. Por otro lado, las ventajas incluyen la vinculación entre teoría y práctica, la inserción en la realidad educativa, la adquisición de experiencia docente, la formación de hábitos reflexivos, entre otras.

#### 4. Conclusiones

Se concluye según objetivos:

1. Identificar las fortalezas que se desarrollan al realizar las prácticas pedagógicas conjuntamente con el proyecto de investigación-acción:
  - Favorece la reflexión sobre su práctica y la gestión de aula.
  - Desarrollan la redacción académica, manejan el currículo, aplican estrategias, descubren su vocación. Trabajan en equipo, planifican de acuerdo a su área.
  - Usar recursos diferentes.

2. Enumerar las dificultades y limitaciones que se presentan al desarrollar las prácticas pedagógicas conjuntamente con el proyecto de investigación-acción:

- El estado emocional.
- Reducción del tiempo con familia y amigos.
- El poco apoyo de los docentes anfitriones.
- Limitación del tiempo para las planificaciones.
- Las asignaturas que cursan conjuntamente con la investigación.

3. Describir los retos y desafíos de la Práctica Docente vinculado al trabajo final de grado:

- La cantidad de clase que deben impartir en el centro educativo.
- Elaboración de los diarios reflexivos.
- Cantidad de planificaciones que deben elaborar.
- Cantidad de asignaturas que cursan.
- Diplomado de inglés.

Tanto los estudiantes como los docentes coinciden en que los mayores desafíos de realizar las prácticas pedagógicas juntamente con el proyecto de investigación-acción está el tiempo, cantidad de asignaturas que deben cursar, el poco apoyo por parte de los docentes en el centro educativo.

## 5. Referencias

- Aneas, A., Vilà, R., & Alòs, M. (2015). La vinculación de las prácticas externas y el trabajo final de grado, Percepciones del alumnado sobre su desarrollo competencial. En Univest (Ed.), *Los retos de mejorar la evaluación* (pp. 402-408). Dipòsit Digital de la Universitat de Girona. <https://r.issu.edu.do/eQ>
- Chaves Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado, S. Gadea, W. F. Gadea, S. Vera-Quíñonez (Coords.), *Rompiendo barreras en la investigación* (pp.164-184). UTMACH. <http://hdl.handle.net/10272/15178>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2018). *Sistema de Prácticas Docentes*.
- Montes Pacheco, L. D., Caballero Guichard, T. P., & Miranda Bouillé, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (25), 197-229. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283152311009>
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la Formación Universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, (354), 21-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417760>

## Calidad educativa e identidad docente en República Dominicana, un siglo de transformaciones

*Educational Quality and Teacher Identity in the Dominican Republic, a Century of Transformations*



**Gallo, Óscar**  
Universidad de Antioquia

### RESUMEN

Calidad educativa y la identidad docente no son fenómenos transhistóricos. La identidad y la calidad educativa más que conceptos, fenómenos o entidades universales, eternos o inmutables son realidades históricas y sociológicas. Por lo mismo, entre calidad educativa e identidad docente se puede establecer una relación: a cada modelo educativo corresponde una calidad educativa y una expectativa del trabajo docente, al igual que una autopercepción del ejercicio profesional. En esta ponencia me interesa analizar las transformaciones de la educación dominicana a lo largo del siglo XX. Y en especial provocar una reflexión sobre cómo los cambios produjeron una identidad docente y una percepción de la calidad educativa.

### PALABRAS CLAVE

Identidad docente, calidad educativa, historia de la educación.

### ABSTRACT

Educational quality and teacher identity are not transhistorical phenomena. Identity and educational quality, rather than universal, eternal or immutable concepts, phenomena or entities, are historical and sociological realities. For this reason, a relationship can be established between educational quality and teaching identity: each educational model corresponds to an educational quality and an expectation of the teaching work, as well as a self-perception of the professional practice. In this paper I am interested in analyzing the transformations of Dominican education throughout the twentieth century. And especially to provoke a reflection on how the changes produced a teaching identity and a perception of educational quality.

### KEYWORDS

Teacher identity, educational quality, history of education.

## Introducción

Como se puede inferir del título, mi premisa es que la calidad educativa y la identidad docente no son fenómenos transhistóricos. Con el plural quiero destacar entonces que su objetivación remite al tiempo, el espacio y la cultura. Para decirlo más claramente, la identidad y la calidad educativa más que conceptos, fenómenos o entidades universales, eternos o inmutables son realidades históricas y sociológicas. Por lo mismo, entre calidad educativa e identidad docente se puede establecer una relación: a cada modelo educativo corresponde una calidad educativa y una expectativa del trabajo docente, al igual que una autopercepción del ejercicio profesional. A su vez, «toda sociedad diseña e implementa un sistema educativo que va de acuerdo con su propia naturaleza y que le brinda los instrumentos necesarios para asegurar su continuidad» (Fernandez, 1980, p. 6).

Sé que la calidad educativa es un concepto reciente que evoca las nociones de calidad total provenientes del horizonte semántico del *managerialismo* contemporáneo. No obstante, si entendemos la calidad educativa como la efectividad y eficacia de los procesos educativos en el logro de metas y objetivos predefinidos, abarcando tanto los resultados académicos como el desarrollo integral de los estudiantes, se puede inferir que desde el proyecto civilista del siglo XIX hasta el siglo XXI existen unas expectativas educativas que superan lo estrictamente curricular y se materializa en unas expectativas de «calidad educativa» y unas identidades docentes.

### El proyecto civilista decimonónico (1880-1930)

La escuela del siglo XIX en República Dominicana es la aspiración de determinados grupos sociales, una expresión de la lucha política y el espacio social en que se pintan pasados tenebrosos y presentes gloriosos. En la escuela republicana, se fundamentan las raíces y proezas del acto fundacional. Es el espacio privilegiado para la transmisión del relato historiográfico de la nación y la construcción de un discurso hegemónico sobre la república (Palacios, 1995).

En efecto, desde Chile hasta México, pasando por República Dominicana, para solo pensar en Hispanoamérica, el proyecto educativo decimonónico subyace al esfuerzo por construir un relato que con sus hitos, héroes y fechas le dé sentido a la República. La escuela es el espacio donde la política racializada se une a las preocupaciones por la barbarie y la búsqueda de la civilización. Por lo tanto, la escuela se mide en tanto artefacto de la política republicana o según la capacidad para contribuir al olvido, borrar los desvíos y apelar a la idea de armonía social. En síntesis, hay menos de ciencia y verdad que de legado y política de Estado.

La meta de la escuela es facilitar la encarnación de valores incontestables y contribuir al engrandecimiento de la patria mediante múltiples performances patrióticas. Hay que decirlo con claridad, a la escuela no se asiste para rectificar o aclarar, sino para escuchar del maestro todo aquello digno de historiar. Se asiste para reafirmar la idea de un pueblo ignorante, enajenado o manipulado, pero, sobre todo, para conocer todo aquello que contribuye a fortalecer el espíritu público de los pueblos y la identificación del interés particular con el general del Estado (Colmenares, 2009; Palacios, 1995).

Si las políticas y reformas educativas son uno de los espacios de experiencia y horizonte de expectativa en que se construye la identidad docente (Carrasco Aguilar et al., 2023, p. 36), entonces el positivismo implicó una identidad que reconoce el valor de los progresos materiales y científicos, pero al mismo tiempo reconocía la debilidad y el retraso del progreso moral en la civilización moderna. Del maestro de esta época y de la escuela se espera que logre la adscripción de los sujetos a los valores republicanos, pero, sobre todo, se espera una escuela que permita que los niños se den cuenta de quiénes son colectivamente. Para seguir con la analogía propuesta, una escuela es racionalmente efectiva cuando provoca una adscripción a una cultura colectiva. La instrucción pública privilegia la formación moral del niño para evitar la degeneración espiritual y social de la familia y el pueblo. A la educación moral se suman preocupaciones por las prácticas corporales y las conductas que garanticen una dominicanidad sana.

### Del proyecto educativo autoritario al proyecto de democratización

Durante los 30 años de la dictadura, la educación dominicana creció cuantitativamente al paso que acentuaba la dominación. En la visión de los ideólogos del trujillismo el sujeto moral del proyecto educativo autoritario es el dominicano optimista que ha depositado su confianza en «El Jefe» y se siente orgulloso de ser uno más de sus «soldados». En efecto, el proyecto educativo de la Patria Nueva tiene como objetivo formar un sujeto moral obediente y sumiso, incapaz de crítica y reparos. En este espacio de experiencia, el maestro no es ni conservador, ni liberal, ni socialista, es un colaborador decidido del presidente Trujillo en la marcha ascendente de la nación dominicana (Pérez, 2015, p. 720).

Nótese también que la idea de una marcha ascendente supone un pasado catastrófico que se abandona gracias a los principios paternalistas de un gobierno fuerte. Si Trujillo nació para «cumplir un destino inminente, imponderable, fuera de toda previsión sentimental» y es «el padre, el guía, el maestro, el líder y el salvador del pueblo» todos los mecanismos y miembros del Estado tienen como misión imponer la visión teocrática del mandatario (Franco Pichardo, 2001). En la marcha a la civilidad de la mano del líder se destacan: la exaltación de la cultura hispánica y todo lo español y el prejuicio racial expresado bajo el camuflaje del antihaitianismo.

En la memoria de algunos maestros dominicanos hay nostalgia por los desfiles infantiles de la dictadura. Un tiempo en que se era trujillista con orgullo y desconocimiento de otra realidad. Un tiempo en que el «orden y la disciplina en la escuela contribuían a impedir el caos». En la escuela se inculcaba la propaganda y se exaltaba la figura del benefactor en el desayuno escolar o el aula. De esta manera, la escuela se presentaba como un artefacto político, ideal para la transmisión sutil de los ideales autoritarios de la nación. La normalización de la situación era palpable, y hablar en contra del régimen era un tabú, tanto así que en las casas debía haber una placa que decía «Aquí en esta casa, Trujillo es el jefe».

Resumiendo, en los relatos biográficos que sustentan la identidad de los maestros se mezclan la estabilidad y el orden con la participación clandestina y las luchas por la educación. Cada relato identitario contribuye a pintar

un retrato vívido de la República Dominicana bajo el gobierno de Trujillo, un testimonio de conflicto político, resistencia y resiliencia que aún resuena en las memorias de aquellos que lo vivieron. Luego de la dictadura viene el tiempo de la transición. Este periodo es reflejo del complejo escenario de democratización y de batalla por la libertad. Es el periodo en que algunos maestros se involucran en las luchas por los derechos laborales y políticos o contra el Fondo Monetario Internacional. Es también la época en que la identidad del maestro se confunde en las voces de quienes resistieron en los barrios durante la Revolución del 65 o quienes participaron en la insurrección, destacando la valentía de quienes defendieron sus ideales.

En efecto, los años 1960 y 1970 son recordados por los maestros dominicanos como décadas en «que las escuelas públicas se convirtieron en campos de batalla contra la policía y bastiones de lucha por las libertades públicas y los derechos humanos». Para aquellos formados en los años 1960 y 1970, los recuerdos de la infancia se confunden con el periodo democrático de Juan Bosch y su sensibilidad social e intento de redistribución, el temor permanente al golpe, el irrefrenado lugar de la política exterior de los Estados Unidos con su combinada e intensiva injerencia en los asuntos dominicanos o la declaratoria de emergencia, la guerra civil y la invasión. Así, uno de los maestros recuerda que la «señora que daba las clases» en la «escuelita hogar», tuvo que suspenderlas debido a la guerra de abril y solo volvió a su vida escolar en 1966.

Así dos identidades se perciben durante este periodo. Por un lado, en el régimen de Trujillo, el maestro y la escuela aparecen como instrumentos de la estabilidad y el orden, es el maestro que contribuye a la formación de la dominicanidad desde el ámbito escolar y la exaltación de la cultura hispánica. En una frase, el maestro es colaborador decidido del presidente. Del periodo siguiente se destacan los maestros comprometidos con los movimientos sociales, las luchas, resistencias desde las calles y los barrios, así como el papel fundamental en el proceso de redemocratización.

### **Estado educador, modernización social e internacionalización**

En perspectiva, la experiencia y trayectorias profesionales de los maestros del último cuarto del siglo XX sugieren una relación siempre cercana a las aulas y las comunidades. Esto es así incluso para aquellos que comenzaron en el sector privado y en la industria. En otros casos la relación con la comunidad está presente desde su fase de formación y desde las clases para jóvenes y adultos en jornadas que se extendían de seis de la mañana a seis de la tarde o también en todas las fases de la educación inicial y primaria.

Los maestros hablan de una mística en la forma de relacionarse con los estudiantes, pero también de una intensa actividad social, que supera lo curricular y los años de formación del estudiante. Para ellos, el acompañamiento de estudiantes y familias pasaba también por ayudarlos a conseguir trabajo o hacer de la escuela normal un lugar de esperanza y de refugio. Incluso en medio de la precariedad la escuela comienza a ser ese lugar en que se reflexiona sobre el currículo dominicano o los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la práctica docente

aprendieron de las diferencias entre el modelo autoritario de enseñanza que debía ser sustituido y el método Paulo Freire que debía abrir nuevos caminos.

En la narrativa identitaria que sostienen los maestros en sus relatos biográficos, de esta época también se destaca el reconocimiento social de los maestros, al punto de ser figuras reverenciadas incluso fuera de las aulas. Según lo relatado por varios maestros, los educadores eran «estrellas que iluminaban el camino hacia el conocimiento», enseñando no solo matemáticas y lengua española, sino también valores y ética. La enseñanza no solo era transmitir conocimientos, sino también forjar el carácter y cultivar valores. Dicho de otra manera, la participación en la comunidad internacional para el mejoramiento de la educación dominicana, los debates en la legislación, contradicciones, luchas y negociaciones políticas van de la mano de los intentos de crear una sociedad más progresista y humana, con altos valores morales y éticos.

La incertidumbre de los años 1960 y 1970 además de la caída de la inversión del Estado, condujeron a una crisis en la educación. La educación superior se extendió cuantitativamente, no así cualitativamente pues el crecimiento vino «acompañado por una acelerada caída de la calidad educativa y una profundización de las diferencias sociales» (Díaz Santana, 1996, p. 9). Dicha crisis se materializó en baja calidad, ausencia de material didáctico, descenso presupuestario, baja cobertura de la educación preescolar, la educación especial y los programas culturales, el analfabetismo creciente, el descuido de la educación técnica, el poco uso de medios de comunicación colectiva, el calendario escolar corto, la desvinculación de las familias y las comunidades, la escasa atención a los estudiantes pobres, el deterioro de la infraestructura física, el empobrecimiento creciente de los maestros y la ineficiente administración. Para tener una idea de la realidad educativa de los años 1980, se estimaba que 7 de cada 10 familias no contaban con trabajos fijos, en 7 de cada 10 familias se estimaba una pobreza crítica y casos de desnutrición, sumado a enfermedades y déficit habitacional y apenas 1 de cada 10 niños recibían educación preescolar, mientras que la secundaria era prácticamente inaccesible.

Por otro lado, se estimaba que las condiciones de trabajo de los docentes eran inferiores a todos los trabajadores del sector servicios. Los salarios apenas cubrían una tercera parte de la canasta familiar. Según cálculos de Mirian Díaz Santana los salarios «alcanzaban para comprar apenas el 14.5 % de lo que podían adquirir en 1970, mientras que los servicios oficiales de farmacia, seguro médico, vivienda y jubilación adolecían de tantas fallas que no cabía considerarlos incentivos a la docencia. Al final la precariedad laboral suscitó el ausentismo, el pluriempleo y la deserción del magisterio» (Díaz Santana, 1996, p. 12).

En 1988 se dio para algunos el giro más importante de la historia de la educación dominicana reciente. Ese año, iniciativas lideradas por la sociedad civil concretaron varios programas orientados a rescatar la educación dominicana y modernizarla. En concreto, para los fines de esta presentación no me voy a detener en programas como Acción para la Educación Básica-Educa o el Programa SEEBAC-BID-Banco Mundial, me interesa destacar el Decálogo Educativo que sirvió de base para el Plan Decenal y según el cual eran acciones prioritarias: eliminación del analfabetismo, preescolar obligatorio, generalización de la educación primaria, expansión

técnica, ampliación de la educación secundaria, reorganización de la educación superior, revalorización de la profesión maestro, mejoramiento de la formación docente, elevación de la inversión en educación y ejecución de una campaña nacional de concientización, creación de nuevos centros de educación comunitaria. Con respecto a la transformación curricular el Plan Decenal (1992-2002) se propuso extender la jornada un mínimo de 42 semanas, 5 días y 5 horas, realización de pruebas escolares nacionales, promoción de las ciencias, la lengua, la historia y la geografía, además de informática, ecología, deporte y artísticas, finalmente se crearon comisiones para la producción de textos por grado, nivel, materia, especialidad. En cuanto a la condición docente, se destacó la necesidad de «mejorar significativamente la condición social, económica y profesional de los educadores». Al finalizar el periodo se esperaba que «el funcionario gozara del grado de profesionalización y los salarios del sector privado» (Díaz Santana, 1996, pp. 68-69).

En este contexto se deben destacar el perfil del docente dominicano y sus condiciones de trabajo en torno a los años 1990. Siete de cada diez eran mujeres menores de 35 años, en su gran mayoría contaba con una formación de primaria o secundaria en instituciones públicas de baja calidad, 20 % no tenían título de magisterio, 38 % eran formados en normales y 33 % licenciados. Los salarios eran los más bajos de la escala salarial nacional, al punto de estar al mismo nivel de los obreros no calificados: «se da el caso de maestros peor pagados que las secretarias y los choferes». Para tener una idea el salario de los maestros a doble jornada era de aproximadamente 5000 pesos en 1995, pero la canasta familiar tenía un costo de 4700 pesos y el nivel de la línea de pobreza se estimaba en 4500 pesos. Al final, la profesión docente no «permitía a sus miembros la posibilidad de vivir decentemente o desarrollar condiciones de excelencia» (Díaz Santana, 1996, p. 73) y constituía un refugio temporal al que llegaban personas sin una formación suficiente. Cualquier «cambio en la calidad del trabajo docente debería producirse en el marco de una elevación general de su categoría profesional y de sus condiciones sociales y económicas» (Díaz Santana, 1996, p. 75), por eso la capacitación sabatina no resolvió el problema.

En efecto, según los observadores contemporáneos, el maestro de esta época se identificaba con un enfoque individualista de la enseñanza, la aplicación inflexible de la norma o la poca asimilación de los contenidos emanados del nivel central. En una frase, era un maestro que formado tímidamente en aspectos pedagógicos estimaba importante el exceso de contenidos y la memorización de aspectos parcelados. Para enfrentar esta última situación curricular se propuso una reforma curricular con un fuerte énfasis pedagógico y lo psicológico que, sin embargo, redundó en una individualización de los procesos socioeducativos. De esta manera, como anota Carmen Díaz Santana, «las deficiencias educativas se redujeron a problemas cognitivos y las inequidades y diferencias sociales aparecen minimizadas y tratadas de forma marginal» (Díaz Santana, 1996, p. 81).

El esfuerzo de renovación curricular no logró concretarse en los programas y los ejercicios docentes, entre otras cosas porque la filosofía participativa liderada por los organismos internacionales tiene un criterio instrumental. A lo anterior se sumó el esfuerzo de meritocracia emulado, así como la intención de introducir la calidad total o la escuela eficaz en el horizonte institucional. Como sugieren algunos, el problema tal vez fue la rapidez con que

la arena política se transformó y las buenas ideas se abandonaron pues no lograron afianzarse a nivel central ni a nivel territorial. Al respecto afirma un maestro: «A partir del momento de la ejecución hay actores que parecen no ser necesarios, no se toma en cuenta a los profesores, los padres y mucho menos a los estudiantes». En una frase, la participación de los profesores era teórica, no real.

Un último asunto para cerrar este periodo. Con la Normativa 09-15 los programas de formación de docentes del país pasaron a estructurarse en tres componentes: formación general, formación disciplinaria y formación psicopedagógica. Los cambios en la estructura curricular al igual que los requerimientos para los docentes de los distintos ciclos se explicaban por los desafíos de transformar los niveles de calificación de los docentes dominicanos, pero resumiendo, la normativa implicó una reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación, la redefinición del perfil de los docentes, la creación de sistemas de evaluación y mecanismos de aseguramiento de la calidad y la acreditación de los planes de estudio. En la práctica la nueva administración de las carreras de educación tuvo efectos institucionales en tres ámbitos: estructura, estrategia y cultura. Para el grueso de los docentes dicha transición curricular promovida por la normativa se dio sin que estuvieran capacitados para identificar la transversalidad de las competencias, sus implicaciones didácticas o los desafíos del cambio.

## Conclusiones

Para terminar, quisiera agregar algunas palabras sobre el maestro dominicano durante la pandemia. Creo que esto es importante porque insinúa un compromiso con los procesos de formación de los estudiantes que escapa a todos los indicadores de calidad. Voy a decirlo más claramente, frente a las evidencias de la brecha digital y la imposibilidad de medir la escuela con los criterios previos a la pandemia, la resiliencia o la capacidad de adaptación estratégica surgieron como evidencias intangibles de la calidad educativa.

Aunque directores y profesores son pesimistas frente a los conocimientos adquiridos, apenas tres de cada diez estudiantes se sintieron desmotivados o tuvieron la sensación de estar aprendiendo menos. Más de la mitad de los estudiantes se sintieron retroalimentados y acompañados en diferentes momentos del proceso formativo. Se puede afirmar que entre maestros y padres se configuró una estructura de apoyo y orientación. El papel de los padres durante la pandemia fue fundamental, no cabe duda, pero se destaca también que los padres se reunieron una o dos veces por semana con los maestros y con frecuencia fueron a la escuela a recoger o entregar tareas. Así mismo, los encuentros sincrónicos no ocuparon un lugar significativo, pero los estudiantes reconocen que los profesores estuvieron presentes mediante otro abanico de estrategias, entre las que se puede destacar las llamadas telefónicas. La distancia física no impidió que los maestros evaluaran, comentaran las asignaciones o hicieran sentir al estudiante su preocupación por el proceso de aprendizaje.

En efecto, pese al estrés o la tristeza, los maestros siempre tuvieron tiempo para ayudar a los estudiantes con las tareas. En una muestra de 1473 maestros se constató que 7 de cada 10 de ellos realizó en promedio seis horas

diarias de docencia directa, mientras que dedicó aproximadamente cuatro horas diarias a la preparación de clases, evaluación y otras actividades docentes. Me interesan estas cifras para destacar el compromiso solidario con la comunidad, la vocación o el altruismo asociado a la práctica docente, en una frase, una identidad ajena a cualquier cálculo de visibilidad o racionalidad instrumental.

Esa suerte de apostolado se expresó no solo en el hecho de que, pese a las brechas digitales, los maestros se idearon medios para llevar el aula a las casas de los estudiantes, evaluarlos, retroalimentarlos, sino también en una experiencia corporal singular pues pese a la jornada laboral ampliada; 5 de cada 10 de los maestros sintió que el tiempo para realizar sus actividades era suficiente. La misma tecnología que en otros contextos parece haber sido un adversario que tensiono o fisuró la identidad (Orozco-Gómez, 2022), fue vista por los maestros dominicanos como profundamente enriquecedora y atractiva para los procesos de enseñanza. En conclusión, la coyuntura implicó una negociación intersubjetiva y el despliegue de un potencial creativo para enfrentar la adversidad. Y más que la aceptación pasiva, hubo una aceptación propositiva que concluyó en una consciente integración de los beneficios prácticos del nuevo contexto de docencia.

Decía al comienzo que las políticas y reformas educativas son uno de los espacios de experiencia y horizonte de expectativa en que se construye la identidad docente. A su vez la práctica docente «es pensada en virtud de unos fines culturales e institucionales que dan cuenta de ideales de hombre plausibles para determinada sociedad. [Por lo anterior] podría vaticinarse que la pandemia de COVID-19 supone un factor estructurador/reestructurador de las prácticas docentes» (Orozco-Gómez, 2022, pp. 132-133).

A lo largo de estas reflexiones intenté problematizar la identidad docente según el contexto de reforma o transformación educativa. Con estas palabras acerca del contexto pandémico se cierra el arco de un siglo, sugiriendo la amplitud y complejidad de la práctica docente, pero también la importancia de vislumbrarla según el universo simbólico en el que habitan e interpelan su subjetividad o las formas como los maestros piensan su quehacer o toman sus decisiones (Orozco-Gómez, 2022, pp. 132-133). Finalmente, pero no menos importante, la trayectoria descrita en esta presentación confirma algo que muchos de los aquí presentes saben: las identidades docentes son contextuales, provisionales, colectivas, biográficas, estructurales e institucionales, a veces sustanciales y en otras situacionales o el resultado de la confluencia e intersección de factores endógenos y exógenos. En una frase, la identidad docente es devenir y pura potencia y, por suerte, más E (Empatía) y menos H.

## Referencias

- Carrasco Aguilar, C., Luzón Trujillo, A., & López Leiva, V. (2023). Contexto político y socio-histórico del profesorado en Chile: Análisis desde su identidad. *Mañé, Ferrer & Swartz: Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico*, 1(1 (May 2023)), 35-51.
- Colmenares, G. (2009). *Las convenciones contra la cultura: Ensayos sobre la historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Díaz Santana, M. (1996). *Educación y modernización social en República Dominicana: Un análisis sociológico del Plan Decenal*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/211>
- Fernandez, J. (1980). *Sistema educativo dominicano: Diagnóstico y perspectivas*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/273>
- Franco Pichardo, F. (2001). La ideología de la dictadura de Trujillo. *Iberoamericana*, 1(3 (2001)), 129-133. <https://doi.org/10.18441/ibam.1.2001.3.129-133>
- Orozco-Gómez, W. (2022). Educación y pandemia COVID-19: Implicaciones para prácticas e identidades docentes en una Escuela Normal colombiana<sup>1</sup>. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 127-154.
- Palacios, M. (1995). *Siete ensayos de historiografía: España, Argentina, México*. Editorial Universidad Nacional.
- Pérez, O. (2015). La ideología en la era de Trujillo. En R. Cassá (Ed.), *Historia General del Pueblo Dominicano: Vol. CXX* (pp. 691-725). Academia Dominicana de la Historia.

## Las consignas: elementos que deben incluir para el buen diseño de secuencias de actividades

*Instructions: elements that must be included for the good design of sequences of activities*



**Rodríguez-Paulino, Máxima A.**  
Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña



**Murillo-Estepa, Paulino**  
Universidad de Sevilla

### RESUMEN

El aprendizaje constituye un proceso que debe ser cuidadosamente planificado. En su diseño es necesario contemplar una serie de componentes que guíen a los estudiantes de una manera progresiva. Aunque los elementos son múltiples, este artículo pone el foco en las consignas como parte importante en el diseño de las secuencias de aprendizaje. Estas, a pesar de su importancia, evidencian descuido en su elaboración, omitiendo elementos indispensables en ellas. Los resultados que se presentan forman parte de la investigación «Uso de las herramientas tecnológicas en las secuencias de actividades de aprendizaje. El caso del Diplomado en Informática Educativa», desarrollado en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), en la República Dominicana. Se trató de un estudio de caso único. El trabajo de campo fue llevado a cabo en los 6 recintos que forman el ISFODOSU. Implicó la aplicación de 20 entrevistas a docentes y 17 grupos de discusión con estudiantes. En opinión de los docentes y estudiantes, las consignas de estos cursos resultan confusas y, en algunos casos, incoherentes. Aunque parten de situaciones reales, no incluyen situación de aprendizaje en su diseño. En ellas siempre se solicita la entrega de un producto, para lo cual se explicitan los criterios de evaluación.

### PALABRAS CLAVE

Planificación de la Educación, Orientación pedagógica, Proceso de aprendizaje, Aprendizaje en línea, Informática educativa.

### ABSTRACT

Learning is a process that must be carefully planned. In its design, it is necessary to contemplate a series of elements that guide students in a progressive way. Although these elements are multiple, this article focuses on instructions as an important element in the design of learning sequences. Which, despite their importance, show carelessness in their elaboration, omitting indispensable elements in them. The results presented are part of the research on the use of technological tools in the sequences of learning activities. The case of the Diploma in Educational Informatics, developed at the Salomé Ureña Higher Institute of Teacher Training (ISFODOSU), in the Dominican Republic. This was a unique case study. The fieldwork was carried out in the 6 campuses that make up ISFODOSU. It involved 20 interviews with teachers and 17 focus groups with students. In the opinion of teachers and students, the instructions of these courses are confusing and, in some cases incoherent. Although they are based on real situations, they do not include learning situations in their design. In them, the delivery of a product is always requested, for which the evaluation criteria are explicit.

### KEYWORDS

Educational Planning, Educational Guidance, Learning, Electronic Learning, Educational Computing.

## 1. Introducción

El diseño del aprendizaje es un proceso que cobra mayor interés en contextos cada día más cambiantes. Aunque son diversos los elementos que se deben considerar en este proceso, en esta ponencia la atención se centra en las consignas. Pues, se hace necesario analizar y reflexionar respecto a los componentes que deben incluir para favorecer el logro de aprendizaje y el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

A pesar de su importancia, se percibe que a las consignas no se les presta la debida atención. Se observa que, en ocasiones, estas están desprovistas de los objetivos que se persiguen con la tarea en cuestión, la información que se ofrece para orientar el proceso es limitada y no siempre las indicaciones son claras. En muchos casos los enunciados «son ambiguos o generan confusión en los estudiantes porque dan lugar a variadas interpretaciones» (Camelo, 2010, p. 3). Esto conlleva a que los estudiantes no respondan de manera adecuada a las expectativas de la tarea y del profesor.

### **Conceptualización de consigna**

Resulta conveniente tener claro qué son las consignas. Pérez-Chaverri (2015), Penzo et al. (2010) y Camelo (2010) las conciben como indicaciones o instrucciones, organizadas en secuencias, que se ofrecen a los estudiantes para la realización de una actividad. Torres y Jiménez (2019) y Pérez-Chaverri (2015) consideran que forman parte de las acciones del profesor con el interés de desarrollar en los estudiantes un aprendizaje efectivo; pues mediante ellas se solicita a los estudiantes la entrega de un producto, evidencia o un resultado por medio del cual se verifique el logro de aprendizaje.

Torres y Jiménez (2019) presentan una clasificación de consignas, enmarcándolas en simples y complejas. En el primer caso, incluyen pedidos que no guardan relación entre sí, lo que podría sugerir que el aprendizaje queda segmentado en lo superficial; en cambio, las complejas establecen conexión entre lo que se solicita que los estudiantes hagan, permitiendo que estos tengan avances escalonados en sus aprendizajes.

Sin importar de qué tipo de consigna se trate, estas deben indicar qué información hay que usar y para qué. Será correcta en tanto oriente claramente sobre lo que se tiene que hacer (Camelo, 2010) y respecto a dónde se tiene que buscar la información (Penzo et al., 2010). Para Tobón et al. (2010) y Camelo (2010) las consignas deben ser relevantes al contexto; a pesar de que Penzo et al. (2010) y Tobón et al. (2010) consideran como un reto el hecho de relacionar las consignas con situaciones reales.

Cuando se trata de aprendizaje en línea, las consignas deben procurar la promoción de aprendizaje autónomo y autorregulado (Pérez-Chaverri, 2015), puesto que esta es una característica particular de esta modalidad de aprendizaje. En estos casos, es necesario lograr una comunicación directa y sencilla de los pasos que implica la realización de una tarea, evitando brindar exceso de información y sin caer en reiteraciones (Pérez-Chaverri, 2015), lo cual podría provocar que los estudiantes se pierdan en la interpretación.

Torres y Jiménez (2019) analizaron 39 consignas montadas en cursos virtuales, en ellas encontraron «una marcada tendencia al diseño de consignas que dan prevalencia al monitoreo de la lectura y la comprensión, con lo que se promueven aprendizajes superficiales» (p.148). Del mismo modo, Ema y Farias (2017) al analizar las consignas de trabajos prácticos hallaron que «en las consignas [...] no se explicita la reorganización de la información nueva, ni la conexión a saberes previos» (p.142), lo cual podría ser cuestionable en cualquier proceso educativo.

El hallazgo de Torres y Jiménez (2019) entra en contradicción con lo planteado por Martín y Faria (2017) para quienes, la consigna debe estar impregnada de complejidad; llevando a los estudiantes a la reflexión, la confrontación, la argumentación, entre otros. Además, de que lo ideal es que, por medio de las actividades, los estudiantes activen la metacognición, evaluando de este modo autoevaluarse, desarrollar el razonamiento, autorregularse y autocorregirse (Vila et al., 2023). Pero, como lo plantea Camelo (2010) las consignas, en la generalidad, presentan dificultades en sus enunciados y planteamientos.

### **Importancia de las consignas**

Las consignas revisten gran importancia en el diseño de secuencias de actividades. Estas permiten al maestro guiar y orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes proporcionándoles los pasos claros y concretos en la realización de una tarea o actividad en particular. En tanto, el estudiante tiene la oportunidad de comprender en qué consiste la tarea y que se espera de él en su desarrollo (Camelo, 2010).

Dentro de los beneficios que proporcionan las consignas están: la facilidad que brinda para la comunicación, sea esta sincrónica o asincrónica. Son claves para el buen funcionamiento de los equipos en las actividades colaborativas (Hernández-Sellés et al., 2014), pues en ellas se orienta respecto a cómo se agruparán los estudiantes o si, por el contrario, la actividad será individual; favorecen la metacognición de los estudiantes. Permiten que los estudiantes identifiquen el camino a seguir en el desarrollo de una actividad, entre otros. En definitiva, sin una buena consigna se hace difícil el logro de los objetivos propuestos, sobre todo cuando se trabaja en un entorno virtual.

### **Elementos de la consigna**

Los elementos que deben contener las consignas han sido descritos por diferentes autores. Por ejemplo, Atorresi (2005) considera que en la consigna es adecuado referir el propósito del tema, situación de comunicación y el tipo de texto. Por otro lado, Centurión et al. (2021) plantean que toda consigna debe estar provistas de buen trato y cordialidad en la escritura, indicar qué deben hacer los estudiantes y cómo lo deben hacer, deben indicar el contexto donde se realizará la tarea, los criterios de evaluación, los plazos de entrega; también se deben especificar los contenidos a trabajar y la bibliografía fundamental.

Pérez-Chaverri (2015) y Camelo (2010) agregan que deben estar escritas con claridad, ser comprensibles, evitar los errores ortográficos. También deben ser coherentes con el contexto, con los estudiantes, con las estrategias, los recursos que se dispongan y con el plan de estudio para el cual se circunscribe la tarea. Así mismo, es necesario que promuevan la motivación y busquen que el estudiante se haga consciente de los beneficios que podría obtener al realizar la actividad, no que se centre de manera exclusiva en una calificación numérica.

En resumen, en su estructura deben contemplar: un saludo cordial que conecte inicialmente con los estudiantes; se debe establecer el objetivo que se procura lograr y cómo este se relaciona con la tarea en cuestión; indicar el producto que debe entregar el estudiante, los pasos que se deberán cumplir para lograrla. Es muy importante indicar los criterios que se aplicarán para evaluar la actividad, la forma de organización de los estudiantes. Es preciso aclarar el formato para la entrega de la tarea, su extensión, tipo de producto o documento, por cuál medio se entregará, el tiempo del que dispone el estudiante hasta la entrega. Finalmente, una despedida (Pérez-Chaverri, 2015). Tobón et al. (2010) proponen, además, que el diseño de las secuencias de actividades en su consigna incluya una situación de aprendizaje.

### **La evaluación como elemento de la consigna**

Los criterios de evaluación es un componente esencial en la estructura de las consignas. Estos son los que van a guiar el nivel de logro que alcancen los estudiantes. En ese sentido, es necesario que la consigna siempre vaya acompañada de una rúbrica que guíe a los estudiantes hacia los aspectos que se espera que cumplan en la tarea; ésta serviría no solo para que el docente evalúe el trabajo del estudiante, sino para que el propio estudiante evalúe su progreso (Centurión et al., 2021).

El Ministerio de Educación del Gobierno de La Pampa, a través de la Dirección de la Educación Inclusiva, en su guía de orientación para la intervención en dificultades específicas de aprendizaje [DEA] (2018), indica que para llevar a cabo la evaluación en los niños con necesidades educativas específicas «las consignas de las tareas a realizar deben ser: claras y concisas para que les permita ejercitar y consolidar un solo proceso cognitivo por vez» (p.21). Pero, además, indican que estas deben ser breves y estar acompañadas de otros medios como imágenes y audios. Esto significa que la tarea debe estar bien planificada, no solo respecto a cómo se llevará a cabo, sino también a cómo se evaluarán los aprendizajes (Garibay, 2013).

La adecuación curricular establece que «la comprensión de la consigna o mandato de las actividades que se proponen deben ser aprovechadas siempre para alcanzar las competencias» (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2022, p.85). Lo planteado en esta adecuación no sería posible si cada consigna no viene acompañada de los respectivos criterios de evaluación.

El objetivo estuvo centrado en analizar los elementos que se incluyen en las consignas de las secuencias de las actividades de aprendizaje de los cursos del Diplomado en Informática Educativa desarrollado en el ISFODOSU, Rep. Dom. Por cuanto cabe preguntar: ¿Están las consignas de las secuencias de las actividades de aprendizaje

de los cursos del Diplomado en Informática Educativa desarrollado en el ISFODOSU, Rep. Dom diseñadas adecuadamente? ¿Cuáles elementos se contemplan en el diseño de las consignas de las secuencias de las actividades de aprendizaje de los cursos del Diplomado en Informática Educativa desarrollado en el ISFODOSU, Rep. Dom?

## 2. Metodología

La investigación siguió un enfoque empírico, desarrollado a partir del diseño de estudio de caso, de carácter cualitativo. Fue un caso único, constituido por el Diplomado en Informática Educativa que se desarrolla en el ISFODOSU. Esta es una institución estatal dedicada de manera exclusiva a la formación docente. Su estructura orgánica cuenta con una Rectoría y seis Recintos ubicados en diferentes puntos de la geografía nacional.

El Diplomado consta de 5 cursos que se ofertan en modalidad virtual. Estos no forman parte del plan de estudios, es una oferta extracurricular; pero tienen carácter de obligatoriedad. Con el mismo se busca nivelar a los docentes en formación en cuanto a las competencias digitales que deben exhibir una vez egresen de la institución.

La información fue recogida por medio de guías, de entrevistas, de grupos de discusión y de observación. Estas fueron sometidas a validación por medio de juicio de expertos donde participaron 10 jueces en total. Posteriormente, se procedió a aplicar una prueba piloto para completar el proceso de validación. En esta etapa se aplicaron 5 entrevistas a docentes que formaban parte de la población estudiada. Se realizaron también 10 grupos de discusión con estudiantes. Este proceso se realizó entre abril y mayo de 2019.

El trabajo de campo se ejecutó en los seis recintos del ISFODOSU. Implicó la aplicación de 20 entrevistas dirigidas a los docentes que se encontraban activos en los cursos del Diplomado durante el periodo de recogida de información. Se ejecutaron 17 grupos de discusión con los estudiantes. La selección de los estudiantes se realizó mediante la estratificación, de modo que se garantizara la participación de estudiantes de los diferentes planes de estudios y los cursos que se ofertan en el Diplomado en ese momento. Este proceso fue desarrollado en el periodo mayo – octubre 2019.

El proceso de validación y la recogida de información conllevó la solicitud de los permisos correspondientes, tanto desde la Rectoría del ISFODOSU, como en cada Recinto en participar. Del mismo modo, se entregó a cada informante un consentimiento informado donde se establecía el propósito de la investigación, se ofrecía garantía de confidencialidad y se solicitaba aprobación para participar de la investigación y para publicar los resultados.

La población estuvo constituida por los docentes y estudiantes que se encontraban activos en, por lo menos, uno de los cursos del Diplomado. Se excluyeron todos los docentes y estudiantes del ISFODOSU que no cumplieran con esta condición.

**Tabla 1.**  
*Entrevistas y grupos de discusión*

Recintos	Docentes del área de Tecnología por recinto	Cantidad grupos de discusión
R1	6	4
R2	2	2
R3	4	3
R4	2	2
R5	1	3
R6	5	3
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>17</b>

### 3. Resultados y discusión

El análisis de las informaciones se efectuó aplicando tanto el método cuantitativo, como el cualitativo. Por tanto, se podrá observar algunas informaciones que se presentan, por medio de tablas, cuantificando los datos. De igual modo, se presentan otras informaciones donde se realiza un análisis del discurso con las informaciones proporcionadas por los informantes claves. Este proceso fue auxiliado del programa MAXQDA 2020.

**Tabla 2.**  
*Variables de documentos*

Nombre del documento	TipactConsigna	Palabras	Nombre del documento	TipactConsigna	Palabras
Entrevista 2 R6	54	2913	Grupo de Discusión 1 R1	58	6856
Entrevista 5 Virtual R6	16	851	Grupo de Discusión 2 R4	81	5416
Entrevista 4 R6	53	3170	Grupo de Discusión 2 R1	43	3643
Entrevista 1 R2	52	4116	Grupo de Discusión 3 R3	61	4800
Entrevista 1 R1	80	5125	Grupo de Discusión 1 R5	78	5060
Entrevista 1 R6	68	3953	Grupo de Discusión 1 R3	87	6813
Entrevista 2 R2	38	3578	Grupo de Discusión 1 R6	103	5170
Entrevista 2 R1	64	4909	Grupo de Discusión 2 R2	62	3441
Entrevista 2 R3	53	3647	Grupo de Discusión 2 R3	52	5510
Entrevista 3 R3	87	5153	Grupo de Discusión 2 R6	88	5204
Entrevista 3 R6	53	2559	Grupo de Discusión 3 R5	77	3884
Entrevista 4 R1	84	5259	Grupo de Discusión 3 R6	110	5624
Entrevista 4 R3	61	3898	Grupo de Discusión 3 R1	89	8848
Entrevista 5 R1	64	4961	Grupo de Discusión 1 R2	122	6778
Entrevista 5 R3	30	2899	Grupo de Discusión 2 R5	92	5527
Entrevista 6 R1	41	4080	Grupo de Discusión 4 R1	70	7415
Entrevista 1 R3	58	5159	Grupo de Discusión 1 R4	55	4265
Entrevista 1 R5	58	3675			
Entrevista 3 R1	72	4597			
Entrevista 1 R4	86	4272			

La tabla muestra los 20 documentos correspondientes a las 20 entrevistas realizadas con los docentes y los 17 documentos que contienen las informaciones proporcionadas por los estudiantes en los grupos de discusión. El nombre de los documentos indica la técnica de recogida de información aplicada (entrevista/grupo de discusión), el número de la entrevista (1-6) y el recinto en el cual fue aplicada (R1, R2, R3...). Se observa, además la dimensión que interesa para esta ponencia: las consignas, la cual fue analizada dentro de la variable tipos de actividades en la investigación general. Esta se muestra con el código que se identifica en el programa MAXQDA (TipActConsignas).

Los números presentados en la tabla indican que el tema de la consigna fue abordado en aproximadamente el 80 % de las entrevistas realizadas a los docentes, con una frecuencia superior a 50. Se resalta que en la Entrevista 5 del recinto R6, es donde el tema que se analiza aquí fue tocado en una menor proporción, alcanzando apenas una frecuencia de 16; cabe aclarar que esta se desarrolló de manera virtual, a diferencia de las demás que se realizaron de manera presencial. En contraposición, se destaca que en las entrevistas Entrevista 3 R3, Entrevista 4 R1 y Entrevista 1 R4, el tema alcanzó una frecuencia mayor a 80.

En cambio, en los grupos de discusión se destaca que el tema se abordó con frecuencia mayor a 50, en casi la totalidad de sesiones. Se evidencia que donde menos se tocó el tema fue en Grupo de Discusión 2 R1.

**Figura 1.**  
**Nubes de palabras entrevistas y grupos de discusión**



Las nubes de palabras fueron utilizadas para contrastar el discurso entre docentes y estudiantes. Para crear las nubes, se especificó al programa que excluyera los artículos y que incluyera sólo las palabras que se repetían con una frecuencia igual a 10 o más. Las nubes mostradas evidencian que en el discurso de ambos informantes las palabras fueron coincidentes. Se perciben ligeras diferencias; por cuanto, se considera que el discurso de docentes y estudiantes en torno a las consignas es similar.

Además de lo cuantitativo, en el análisis se presentan resultados que parten de las propias opiniones de los informantes claves de esta investigación. A continuación, se presenta una triangulación que da cuenta de lo que

a juicio de los docentes y de los estudiantes incluyen las consignas en las secuencias de aprendizaje de los cursos del Diplomado en Informática Educativa del ISFODOSU. El análisis se realiza, además, tomando en cuenta los planteamientos teóricos, que sobre la temática se consideró en la investigación. Cada resultado es acompañado de fragmentos de textos de las entrevistas y los grupos de discusión a partir de la codificación interactiva en el programa MAXQDA.

Las informaciones ofrecidas por los docentes evidencian que en las consignas no hay mucha coherencia, en ocasiones no están claras y resultan confusas. Se hace necesario explicarlas en la medida que los estudiantes van realizando los cursos del Diplomado. En otro caso, entienden que la interpretación también depende de la capacidad del estudiante. Se puede apreciar cierta coherencia entre este resultado y los planteamientos de Camelo (2010), quien refiere la ambigüedad que se percibe en los enunciados de algunas consignas, lo cual dificulta su interpretación. En torno a este aspecto, se aprecia cierta discrepancia con la opinión de estudiantes, para quienes pueden ser interpretadas con claridad. Aunque otros indican no entender lo que se les pide, lo cual atribuyen a la redundancia y extensión de las instrucciones. A continuación, se presentan algunas consideraciones concretas de docentes y estudiantes:

[Lo que no hay mucha coherencia muchas veces en las consignas, que a veces no están muy claras] (Entrevista 1 R3: 41 – 41).

[Yo podría decirte que sí, pero de acuerdo con la experiencia con los estudiantes veo que no, porque si tú siempre tienes que explicarle tienen que volver, hasta tienes que sentarte y leerle para que ellos puedan entender y luego explicarle con tu palabra, porque realmente yo no entiendo por qué para ellos no es fácil entender] (Entrevista 6 R1: 62 – 63).

[Bueno en las consignas hay algunas que te dicen claramente lo que tú debes de hacer y en el material de trabajo tú lo consigues exactamente así, hay otras que tú tienes que tratar de interpretarla lo más acertado posible, porque como que hay frases que confunden al estudiante a la hora de realizar las actividades] (Entrevista 3 R3: 93 - 93).

[En algunas oportunidades en otras no porque también depende de la capacidad del estudiante.] (Entrevista 1 R2: 59 - 59).

[En mi caso ahora cómo va el curso yo lo he entendido bien, por ejemplo, el curso de ellos yo tenía que leerlo muchas veces, la consigna tenía que leerla muchas veces para entenderla, pero tal vez sería debido al conocimiento que yo tengo ahora se me hace más fácil entenderlo] (Grupo de Discusión 1 R2: 93 - 93).

[A veces uno no entiende lo que la profesora explica y uno quiere leer para ver si entiende lo que dice y tampoco, ya que puede ser sencillo, pero no te explican bien te bloqueas, porque a mí me pasó] (Grupo de Discusión 2 R3: 59 - 59).

Por otro lado, tanto docentes como estudiantes entienden que las consignas parten de situaciones reales, porque toman en cuenta el proceso de pasantía que deben cumplir los estudiantes. Siendo así, estas estarían en coherencia con los planteamientos de Pérez-Chaverri (2015) y Camelo (2010), quienes destacan el contexto como elemento importante a incluir en las consignas. Siendo que estas parten de situaciones reales, es obligatorio contextualizar a los estudiantes en su realización. Algunos de ellos lo expresaron de la siguiente manera:

[Cuando a los estudiantes se les exige que diseñen un pequeño proyecto, se les exigen que sean situaciones que ellos hayan visto o no se le exige, sino que se les orienta a que sean situaciones que ellos hayan visto en su práctica cuando van a la escuela y que sean situaciones que ellos hayan podido ver, percibir en las escuelas...] (Entrevista 2 R1: 95 - 95).

[Cuando ellos están trabajando los proyectos se les pide que tomen en cuenta las características que tiene su grupo, son estudiantes que ya están en pasantía y han tenido la experiencia con otros estudiantes, se les pide que tomen en cuenta las características a la hora de diseñar un proyecto] (Entrevista 6 R1: 70 – 70).

[Toma en cuenta la experiencia de pasantía, porque esos cursos fueron diseñados para profesores, pero si fueron adaptados a estudiantes de magisterio] (Entrevista 1 R3: 76 - 76).

[Están plasmadas para la vida real, para que un futuro docente la utilice dentro de un aula. Hay actividades de estas que estimula la creatividad del mismo estudiante para que puedan implementar lo que han aprendido en un futuro y ésta se interpretan con mucha claridad] (Grupo de Discusión 1 R1: 46 - 46)

[Se basa en la vida real, porque aquí nos presentan como uno puede trabajar, el trabajo colaborativo en las aulas, porque a veces uno se enfoca en trabajar con los niños de manera individual y ellos a través de este curso nos enseñan que es importante la colaboración] (Grupo de Discusión 4 R1: 68 - 68)

[Si se basa en situaciones de la vida real, porque una de las cosas que debemos tener pendiente a la hora realizar una actividad, es situarnos nosotros como docentes] (Grupo de Discusión 1 R6: 59 - 59)

En cuanto a si presentan situaciones de aprendizaje, algunos docentes opinan que sí, mientras que otros opinan que no siempre es así.

[Siempre parten de una situación de aprendizaje, porque eso es lo que se busca que ellos relacionan estos cursos teóricos, aunque no tiene la práctica de crear, pero con relación al contexto se relaciona, por qué parte de lo teórico a lo práctico] (Entrevista 1 R5: 49 - 49).

[No, no parte, simplemente describen la actividad que el estudiante debe realizar] (Entrevista 5 R3: 84 - 84).

[A veces sí, a veces no] (Entrevista 2 R2: 67-67).

[No en todos los casos] (Entrevista 6 R1: 66 - 66).

En las consignas, se les pide a los estudiantes que realicen un producto digital o presenten evidencias del análisis de lectura, tal cual indican Torres y Jiménez (2019) y Pérez-Chaverri (2015), pues a través de este es que se evidenciará el logro del aprendizaje en los estudiantes.

En las consignas se indican a partir de cuáles criterios se evaluará la actividad, normalmente se hace a través de rúbricas de evaluación, condición que Centurión et al. (2021) consideran necesaria, pues esta sirve de guía al estudiante para el desarrollo óptimo de la tarea; además, facilita la evaluación al profesor y la autoevaluación a los estudiantes.

De acuerdo con los estudiantes y los docentes, dentro de los criterios de evaluación incluidos en las consignas se encuentran: originalidad, coherencia, ortografía, calidad del producto elaborado, dominio de las tecnologías, entre otras.

[Para la evaluación los criterios básicos incluyen: la originalidad, la puntualidad, la producción, se toma en cuenta elementos como la redacción, la coherencia, entre otros] (Entrevista 1 R4: 60 - 60)

[.... el buen uso de las herramientas, el tiempo, la coherencia, la ortografía, no podemos tener faltas ortográficas. En la evaluación, la rúbrica que ellos hacen presenta como una escala de 4 criterios dónde uno es malo, dos regular, 3 más o menos y 4 excelente] (Grupo de Discusión 2 R5: 48 - 48)

[También se evalúa la puntualidad a la hora de entregar y la creatividad] (Grupo de Discusión 2 R3: 75 - 75)

#### 4. Conclusiones

El objetivo para este artículo fue analizar el cumplimiento de los elementos que se incluyen en las consignas de las secuencias de las actividades de aprendizaje en los cursos del Diplomado en Informática Educativa desarrollado en el ISFODOSU, Rep. Dom.

Las consignas de las secuencias de actividades de los cursos del Diplomado en Informática Educativa no siempre son claras. En ocasiones presentan incoherencias en sus enunciados y no pueden ser correctamente interpretadas por los estudiantes.

En su diseño se considera la contextualización, pues parten de situaciones reales. Para su realización, los estudiantes deben considerar su experiencia en los procesos de pasantía que desarrollan en las escuelas. A pesar de que no siempre parten de situaciones de aprendizaje que guíen su desarrollo.

Siempre se les solicita a los estudiantes que elaboren algún producto que deben presentar como evidencia. En todos los casos, se establecen los criterios de evaluación que se seguirá para comprobar el logro de las competencias; muchas veces estos criterios están contenidos en una rúbrica.

## 5. Referencias

- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1),4-14. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/447/678>
- Camelo, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación* 15(2), 58-67. <https://r.issu.edu.do/DI>
- Centurión, I., Lara, M., & Román, C. (2021). El uso de la rúbrica para evaluar tareas en entornos virtuales de aprendizaje: un caso aplicado a estudiantes avanzados de la carrera de economía. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2021(13), 9-17. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2021.13.2>
- Ema, M., & Farias, A. (2017) Las consignas de trabajos prácticos: ¿Una hoja de ruta para las acciones mentales?. *Cuadernos de Educación*, 15(15), 132-144. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/19070>
- Garibay, M. (2013). El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. Colección Tesis. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20161114025652/pdf\\_1198.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20161114025652/pdf_1198.pdf)
- Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. (2014). Planning collaborative learning in virtual environments. [La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales]. *Comunicar*, 42, 25-33. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-02>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022). Adecuación Curricular Nivel Primario. <https://r.issu.edu.do/4L>
- Ministerio de Educación del Gobierno de La Pampa - Dirección de la Educación inclusiva. (2018). Guía de orientación para la intervención en dificultades específicas de aprendizaje (DEA).
- Penzo, W., Fernández,V., García, L., Gros, B., Pagès, T., Roca, M., Vallès,A. & Vendrell, P. (2010). *Guía para la elaboración de actividades de aprendizaje*. Editorial Octaedro. <https://r.issu.edu.do/Gia>
- Pérez-Chaverri, J. (2015). Conceptualizando las consignas como parte de las actividades de un curso virtual: una experiencia basada en los procesos de capacitación en la UNED. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 6(2), 136–163. <https://doi.org/10.22458/caes.v6i2.954>
- Tobón, S., Pimienta, J. & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.

- Torres, A., & Jiménez, A. (2019). Las consignas escritas como instrumentos didácticos de aprendizaje y reflexión. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 2019(28), 127-153. <https://r.issu.edu.do/ck>
- Vila, L., Márquez, C., Oliveras, B. (2023) propuesta para el diseño de actividades que desarrollen el pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(1) [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2023.v20.i1.1302](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i1.1302)

## Promoviendo la mejora escolar de las instituciones educativas a través de estrategias de formación continua

*Promoting school improvement in educational institutions through continuous training strategies*



**Del Rosario, María**  
Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña

**Carvajal, Eddy**  
República Dominicana

### RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de experiencias innovadoras y buenas prácticas de los procesos pedagógicos e institucionales gestados a través de las intervenciones de formación y acompañamiento situado, de manera sistemática e integral a partir de la práctica áulica reflexiva del docente y del equipo directivo a la gestión institucional; implementados desde la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE), en el Distrito Educativo 02-03, Las Matas de Farfán, durante el periodo 2021-2023, con miras a promover la mejora continua de la gestión escolar y a elevar los niveles de alfabetización inicial y oportuna en los estudiantes del Primer Ciclo de Primaria. Estos esfuerzos vienen a dar respuestas a los diversos resultados nacionales e internacionales que ponen en evidencia la persistencia de los bajos desempeños del estudiantado dominicano. La metodología se enmarca en la herramienta de investigación-acción, con un enfoque práctico en los diferentes problemas del quehacer diario del docente, la reflexión de su realidad y el planteamiento de soluciones contextualizadas. Como resultados se lograron fortalecer las competencias curriculares de los docentes, el liderazgo pedagógico, la gestión pedagógica e institucional mediante la presentación y divulgación de buenas prácticas, publicaciones de diarios reflexivos digitales y la mejora continua en los aprendizajes de los estudiantes del Primer Ciclo de Primaria, evidenciados en los resultados arrojados en la comparación de las pruebas de impacto, con relación a los resultados de la línea base del proyecto.

### PALABRAS CLAVE

Formación continua, Gestión escolar, Acompañamiento situado, Práctica reflexiva, Alfabetización inicial.

### ABSTRACT

This work presents the results of innovative experiences and Good Practices of the pedagogical and institutional processes created through training interventions and situated support, in a systematic and comprehensive manner based on the reflective classroom practice of the teacher and the management team. institutional management, implemented from the School-Centered Continuing Training Strategy (EFCCE), in the educational district 02-03, Las Matas de Farfán, during the period 2021-2023, with a view to promoting the continuous improvement of school management and to raise the levels of initial and timely literacy of students in the First Cycle of Primary School. These efforts come to respond to the various national and international results that highlight the persistence of the low performance presented by the Dominican student body. The methodology is framed in the action research tool, focused on the practical approach to the different problems of the teacher's daily work, the reflection of their reality and the proposal of contextualized solutions. As a result of these training and accompaniment, it was possible to strengthen the curricular competencies of teachers, pedagogical leadership, pedagogical and institutional management through the presentation and dissemination of Good Practices, publications of digital reflective journals and the significant improvement of student learning. of the First Cycle of Primary, evidenced in the results obtained in the impact tests, in comparison with the results of the project's baseline.

### KEYWORDS

Continuous training, School management, Situated accompaniment, Reflexive practice, Initial literacy.

## 1. Introducción

Durante las últimas décadas el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), ha implementado varios programas, planes y políticas educativas que han apostado a la mejora de los aprendizajes de la lectura y de la escritura en el Primer Ciclo de Educación Primaria, como parte de esta iniciativa surge el proyecto Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE),

La EFCCE es una política de formación pedagógica establecida por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), con la intervención del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) como institución formadora. Desde este proyecto se concibe la formación continua del docente como un proceso situado que ocurre en un contexto determinado y que responde a características específicas, en función de una escuela particular, de un colectivo docente y de un grupo de estudiantes definido. En esta perspectiva, se asume el desarrollo profesional como un proceso colectivo de aprendizaje, que involucra a toda la institución escolar y que necesariamente favorece a la mejora de la escuela.

Los objetivos del proyecto son los siguientes: propiciar el desarrollo de las competencias, curricularmente prescritas, para el aprendizaje de la Lengua Española y Matemática en estudiantes del Nivel Primario, Primer Ciclo, en el tiempo adecuado y en la edad oportuna, y articular la vinculación técnica Regional/Distrito/institución formadora, a fin de fortalecer los procesos pedagógicos en los centros educativos donde se desarrolla.

Las formaciones fueron dirigidas a maestros, coordinadores pedagógicos, directores de centro de Primer Ciclo de Primaria, técnicos regionales y distritales y miembros representantes de toda la comunidad educativa, que hacen vida en la escuela con asiento dentro o fuera de ella, con la finalidad de tomar decisiones informadas para la mejora de la gestión escolar, dejando instalada una cultura de liderazgo compartido que incide positivamente en los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

La EFCCE está concebida en su estructura mediante cuatro componentes: 1. Formación Continua y Acompañamiento, 2: Recursos para el Aprendizaje, 3: Evaluación y Monitoreo y el 4: Fortalecimiento Institucional.

Desde el proyecto se desarrollaron diversos procesos de formación continua: Diplomado en Alfabetización inicial de Lengua Española, Diplomado en Alfabetización inicial de Matemática, Diplomado en Acompañamiento y gestión para supervisores líderes, Diplomado en Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque por Competencias, Curso-taller sobre planes de mejora y otros cursos-talleres dirigidos a fortalecer el rol de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Iniciada la formación a todos los participantes se les aplicó un pretest, con miras a identificar la línea base con los niveles de competencia que poseían los docentes a fin de orientar los procesos formativos en base a las

necesidades de mejoras evidenciadas y, al finalizar, cada formación se aplicaba un postest para evidenciar los logros alcanzados.

Durante el desarrollo de los procesos formativos, los docentes debían llevar un diario reflexivo desarrollado en base a un guion metodológico donde se establece la ruta de aprendizaje, con unos criterios preestablecidos. En este diario, donde de manera descriptiva y creativa, los participantes registraban: qué aprendieron, cómo lo aprendieron, para qué lo aprendieron; además, explican cómo articulaban esas teorías a sus prácticas, cuáles competencias se han fortalecido y cuáles aprendizajes evidencian sus estudiantes.

El proyecto utiliza una serie de instrumentos para acompañar y valorar el desempeño de los procesos pedagógicos del docente participante en los procesos formativos de las áreas de Lengua Española y Matemática; esto mediante la estrategia de acompañamiento, observación áulica, que valora la práctica docente en las dimensiones siguientes: sobre el contenido curricular, sobre el proceso enseñanza aprendizaje y compromiso personal y profesional.

Sobre la aplicación de la estrategia de acompañamiento de los talleres reflexivos, como espacio de reflexión en la acción en el cual se combina la docencia con la investigación desde la acción en su contexto escolar, reflexionando en lo que se hace. Para el desarrollo de estos espacios de reflexión grupal se tomaron las fechas del calendario del MINERD de los grupos pedagógicos para los centros regulares y para los multigrados.

Otras estrategias de acompañamiento en pares, aplicada por la EFCCE, para los centros con bajos niveles de desempeño y que no cuentan con un coordinador pedagógico son la tutoría y mentoría entre pares, con un maestro mentor líder formado.

En cuanto a la formación en acción y acompañamiento a la gestión institucional, estas se desarrollaron a través de las mesas de aprendizaje con el equipo directivo de gestión del centro y el técnico distrital, monitoreado por el equipo coordinador de la EFCCE; en las mesas se revisan, analizan y evalúan los avances y logros de indicadores, así como las metas establecidas en los planes, proyectos y programas institucionales que orientan la gestión del centro.

Dentro de los recursos utilizados para el desarrollo de estas formaciones están: la plataforma [www.virtualissu.edu.do](http://www.virtualissu.edu.do), documentos curriculares y normativas oficiales del MINERD, además los recursos elaborados por la estrategia.

Para la valoración de los aprendizajes en los estudiantes se aplicaron pruebas en las áreas de Lengua Española y Matemática, prácticas remediales e instrumentos para la valoración de los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Finalizada la formación se aplicó unas encuestas de satisfacción, para valorar el impacto de los procesos formativos y los acompañamientos.

Los procesos formativos desarrolladas desde la EFCCE se fundamentan en los enfoques constructivista, sociocultural del aprendizaje, por competencias y socioformativo, a partir de los cuales el aprendizaje se asume desde una construcción social en un contexto cultural dado y en un momento histórico determinado, asumiendo una perspectiva transdisciplinaria del aprendizaje, desde el enfoque de derechos, la cultura de pertenencia, los aportes de las neurociencias y los desafíos de la sociedad del conocimiento y la información.

En el Modelo pedagógico del Primer Ciclo del Nivel Primario «los maestros cuentan con las orientaciones para los procesos pedagógicos en los primeros grados, encaminados a la alfabetización inicial» (MINERD, 2016, P.5).

Los procesos de aprendizaje planteados en este documento responden a los enfoques que sustentan el currículo de la educación dominicana, este articula tres orientaciones teóricas: El enfoque histórico cultural, El enfoque Sociocrítico y el Enfoque de Competencias. Desde estas orientaciones teórico-metodológicas se ofrecen concreciones para que sea posible el proceso de Alfabetización Inicial en el Primer Ciclo del Nivel Primario (MINERD, 2016, P. 7).

Además, se fundamenta en el principio de la Educación Inclusiva que promueve la minimización de barreras y maximización de oportunidades educativas de calidad, para que todos los estudiantes participen de la experiencia educativa y evidencian una mejora en los aprendizajes.

«La formación continua implica una acción con y sobre el sujeto, con el propósito de lograr transformaciones en su vida personal y profesional, que influyan en la forma de saber hacer, saber obrar y saber pensar» (Marco de formación continua, 2013, p. 20). Además, los procesos formativos desarrollados por la EFCCE se enmarcan en 4 de los 5 ejes estratégicos planteados en el Plan Estratégico del Ministerio de Educación 2021-2024: 1. Mejoramiento sostenido de la calidad del servicio de educación. 2. Desarrollo de las competencias y bienestar del personal docente. 4. Participación social y ciudadanía activa. 5. Fortalecimiento de los procesos internos y de gestión. Así, «El modelo de formación del profesorado centrado en el desarrollo concibe al docente: “como un profesional activo y reflexivo, capaz de formular y decidir su agenda de perfeccionamiento» (Vezub, 2013, p.105).

Así mismo, «formación centrada en la escuela combina actividades de formación fuera del aula que incluyen el trabajo colaborativo y la socialización de experiencias innovadoras, secuenciaciones y otras propuestas curriculares» (Vezub 2010, citado por IDEICE informe de Política educativa 2020, p.1).

El proyecto asume la práctica reflexiva como una metodología de formación en acción donde los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica, fortaleciendo con ella su identidad personal y profesional.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco,2020, p.7-14) plantea que es fundamental la formación de los directivos en temas de gestión; que se les brinden estrategias,

conocimientos y recursos para la organización e intervención en la gestión de la institución que dirige, basada en los principios de eficacia, relevancia, pertinencia, eficiencia y equidad.

El “Modelo de gestión de calidad de los centros educativos”, documento perteneciente al MINERD, constituye un instrumento que procura la transformación de las prácticas de gestión de centros educativos desde la propia escuela, convirtiéndola en un verdadero centro de aprendizaje, en el que se promuevan la creatividad y la innovación, que articule un conjunto de valores que haga posible que éstos se organicen para asegurar un aprendizaje de calidad, respondiendo a los intereses de las personas y de la sociedad”.

“Una escuela aprende a ser innovadora cuando los docentes asumen su labor, teniendo en cuenta un profesionalismo complejo, basado en el intercambio de sus experiencias e historias de vida” (Godson y Hardgreaves, 1996, citado por Marco de Formación Continua, 2013, p. 30).

La escuela, como espacio de organización de las relaciones entre los sujetos que participan en el desarrollo de los aprendizajes, es una entidad dinámica: cambia y siempre podrá cambiar, en la medida en que se piense a sí misma como espacio responsable del aprendizaje de todos los niños, adolescentes y jóvenes. Lo cual implica asumir el centro educativo como un espacio de gestión del cambio y desarrollo (Hopkins, 2005; citado por Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos, 2006).

La escuela, mirada como comunidad, recoge lo fundamental de la actividad escolar. La formación continua tiene el desafío de ofrecer a los docentes oportunidades de desarrollo personal y profesional coherentes con la instalación de prácticas democráticas y dialógicas, en la escuela y la comunidad, que contribuyan a estructurar formas de trabajo basadas en la comunicación humana, como el foco principal para el cambio (citado por Marco de formación continua, 2013, p. 27).

Es indispensable que la escuela se constituya en una comunidad de aprendizaje para ser utilizada como fuente de aprendizaje y oportunidad para aprender a vivir en comunidad y adoptar cambios significativos en el aula, para que esto sea posible es necesario el desarrollo de un liderazgo educativo que se focalice en la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes a través del monitoreo sistemático de las evidencias que demuestran los niveles de logros alcanzados, creando y promoviendo espacios y posibilidades para el cambio crítico, efectivo y sostenible.

El acompañamiento situado se constituye en una dimensión clave del Componente de Formación Continua y se fundamenta en una visión de la escuela como una comunidad que aprende y que promueve una educación democrática, inclusiva y de calidad para todos. La alfabetización, desde esta perspectiva, es un derecho humano fundamental y constituye la base de los aprendizajes a lo largo de toda la vida. Esto requiere brindar oportunidades educativas de calidad e inclusivas desde los primeros años de vida.

Ferreiro (1997- 1999), plantea que «la alfabetización es un proceso evolutivo que es experimentado por los niños en su aprendizaje de la escritura alfabética» (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2018, p.7).

En el documento del diseño curricular, Nivel Primario, Primer Ciclo (1ro, 2do y 3ro), la Alfabetización inicial se concibe «como el dominio elemental de la lectura, la escritura y la matemática».

Según Zamora y cols. (op. cit.), el momento que sigue a la alfabetización temprana es la alfabetización inicial. Empieza cuando el niño ingresa al primer grado y finaliza en tercero o cuarto grado. Según la literatura revisada sobre la alfabetización inicial, aquellos niños que desarrollaron a cabalidad su alfabetización temprana (espontánea y con oportunidades de interactuar lúdicamente con textos), son los niños que más fácilmente aprenden a leer y escribir (citado en, el documento, Alianza Nacional por la Alfabetización Inicial en la Etapa Oportuna, 2018, p. 9).

El diagnóstico situacional que da origen de esta estrategia de intervención se fundamenta en los diversos estudios que apoyan la idea de que una gestión institucional y pedagógica de calidad influye en el desempeño de los estudiantes (EDUCA-Gallup, 2008). Los estudios comparativos realizados por Unesco en Latinoamérica ponen en evidencia la persistencia de los bajos desempeños presentados por el estudiantado dominicano. Los datos del SERCE, donde participaron 16 países latinoamericanos y el Estado de Nuevo León de México, República Dominicana es el país de toda la Región con más bajos desempeños en comprensión lectora tanto en tercero (395.44 puntos), como en sexto (421.47 puntos) del Nivel Básico. En comparación con los países participantes, se encuentra en el extremo inferior de desempeño.

Los resultados en la prueba internacional SERCE/UNESCO mostraron evidencias que ubican a la República Dominicana en uno de los lugares más bajos en Latinoamérica (90% de los estudiantes encuestados en matemáticas, y el 78 % en lenguaje, se ubicaron en el nivel 1 o bajo dicho nivel). Esta situación implica un desafío en varios aspectos: formación de docentes, sistema educativo en su conjunto y prácticas pedagógicas en el aula (citado en Marco de formación continua, 2013, p. 14).

Según se plantea en el documento Plan Estratégico del Ministerio de Educación 2021-2024 la brecha porcentual que tiene nuestro país, en habilidad de Lectura, Matemáticas y Ciencias, en los resultados PISA 2018, donde se evidencia que tenemos como país una diferencia porcentual que oscila entre un 33 % y 40 %, en índice promedio en el ranking PISA con los países escogidos como escenario aspiracional (Singapur, Japón y Finlandia). De la misma forma tenemos una diferencia que oscila entre un 13 % y un 19 % con los países del escenario cercano y pertinente (Chile, Costa Rica y Colombia).

Las evaluaciones diagnósticas a nivel nacional desarrolladas por el Ministerio de Educación en tercer grado del Nivel Primario (2017 - 2018), concluyeron que solo el 12 % de los estudiantes lograron un nivel de dominio satisfactorio en comprensión lectora, según lo esperado en el grado.

Un factor clave cuando hablamos de la calidad educativa, lo constituye el desempeño de sus docentes. Los resultados de la evaluación del desempeño docente aplicada por IDEICE (2017-2018), en la Regional 02, de San Juan y sus Distritos Educativos evidenciaron que el 66 % mostró desempeño entre básico e insatisfactorio, y el 34 % en las escalas destacado y competente. A nivel nacional el desempeño docente muestra que en escala de desempeño Insuficiente quedaron el 38,1 % y que sólo el 2.9 % de docente alcanzó la escala de Destacado desempeño.

En la evaluación del desempeño docente realizada por el IDEICE (2017-2018), se pudo identificar un alto porcentaje de docentes que no presentan coherencia entre lo planificado y su práctica de aula, así como poco dominio de los contenidos que enseña. Estos datos hacen observable que la capacitación recibida por los docentes requiere mejorar en el aspecto de la práctica pedagógica.

## 2. Metodología

La metodología de investigación- acción sustentada en la construcción personal de conocimiento y que provocará el aprendizaje por descubrimiento del participante, centrada en un enfoque práctico, como herramienta de reflexión, cambio y mejora de su práctica, a partir de su propia realidad, analizando las causas de sus problemas en situaciones de enseñanza y gestión de manera situada, compartiendo experiencias, intercambiando saberes y conocimientos, utilizando diversas técnicas para recoger información y la reflexión de su práctica, aprovechando los resultados en beneficio de la organización escolar y de la comunidad educativa.

Las estrategias metodológicas utilizadas fueron: la reflexión sobre su propia práctica, integrando el conocimiento teórico y el práctico en acciones de formación, con observaciones focales de la práctica docente en lectoescritura y Matemática, colocando al alumno y los maestros del centro como sujetos activos del análisis de este estudio, mediante el uso del diario reflexivo; desarrollo de comunidades de aprendizaje, a través de grupos pedagógicos y microcentros, y las estrategias para el acompañamiento pedagógico talleres reflexivos, mentoría, tutoría y Observación áulica y para el acompañamiento institucional se contempló la realización de las mesas de aprendizaje.

## 3. Resultados y discusión

En cuanto a los resultados cuantitativos de las principales formaciones desarrolladas por la EFCCE, están:

**Tabla 1.**

**Matriz cuantitativa de procesos formativos y de acompañamiento situado**

Proceso formativo	Primer año, 2021-2022	Segundo año, 2022-2023	Total, de impactados
Diplomado de Alfabetización inicial de Lengua Española	152 maestros, coordinadores pedagógicos y técnicos.	34 maestros	186 maestros, coordinadores pedagógicos, directores y técnicos.
Diplomado de Alfabetización inicial de Matemáticas	150 maestros, coordinadores pedagógicos y técnicos	37 maestros	187 maestros, coordinadores pedagógicos, directores y técnicos.
Diplomado en Acompañamiento y Gestión para supervisores líderes.	73 directores, subdirectores coordinadores pedagógicos y técnicos regionales y distritales	—	73 directores, subdirectores de centros, coordinadores pedagógicos y técnicos distritales y regionales.
Diplomado en Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque Por Competencias.	—	69 docentes	69 docentes
Curso-taller sobre planes de mejora	91 directores de centros.	14 directores de centros	105 directivos de centros.
Acompañamiento pedagógico por áreas	250 acompañamientos	210 acompañamientos	460 acompañamientos
Maestros acompañados por área	128 maestros	68 maestros	196 maestros
Acompañamiento en talleres reflexivos de centros regulares	—	Promedio de 88 Maestros y coordinadores	
Acompañamiento en talleres reflexivos de centros multigrados	—	Promedio de 91 maestros y coordinadores	
Acompañamiento a la gestión Institucional a directores de centros educativos	—	48 directores	48 directores
Acompañamiento en Mesa de trabajo en centros regulares	—	74 directivos de centros educativos	
Acompañamiento en Mesa de trabajo en centros multigrados	—	80 directivos de centros educativos	

**Tabla 2.**

**Matriz cuantitativa y cualitativa con resultados de valoración de los procesos formativos por áreas y procesos de formación**

Procesos formativos	Grupo meta	Resultados cuantitativos	Resultados cualitativos
Diplomado en alfabetización inicial de Lengua Española	Maestros y coordinadores pedagógicos del Primer Ciclo de Primaria y técnicos	78 % de los participantes formados valoraron como positiva la formación en la innovación de la práctica dominio de contenido, uso de estrategias y recursos y planificación.	Fortalecimiento de las competencias de elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación, Planificación, estrategias de enseñanza y de aprendizaje y elaboración de recursos. Reflexión de su práctica.
Diplomado en alfabetización inicial de Matemática	Maestros y coordinadores pedagógicos del	89 % de los participantes formados valoraron como positiva la formación.	Fortalecimiento de las competencias de elaboración y aplicación de instrumentos de

Procesos formativos	Grupo meta	Resultados cuantitativos	Resultados cualitativos
	Primer Ciclo de Primaria y técnicos		evaluación, Planificación de la enseñanza y estrategias de enseñanza y de aprendizaje y elaboración de recursos. Reflexión de su práctica.
Diplomado de Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque por competencias	Maestros, directores y coordinadores pedagógicos del Primer Ciclo de Primaria y técnicos	86 % de los participantes expresaron poseer un nivel de dominio entre resolutivo, autónomo y estratégico.	Fortalecimiento de las competencias de elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación
Curso- taller Planes de mejora	Directores y coordinadores del centro y técnicos	71 % de los directivos formados valoran que el centro cuenta con su plan de mejora funcional, a partir de la formación.	Participación de la comunidad educativa en la elaboración del plan.
Curso taller para representantes de la Asociación de padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE)	Representantes de la APMAE.	97 % de los padres formados expresaron que sus expectativas se cumplieron.	Padres empoderados sobre su rol -
Talleres reflexivos	Maestros y coordinadores del Primer Ciclo de Primaria.	97 % de los participantes encuestados coinciden con una alta valoración sobre el logro de las temáticas abordadas y cumplimiento del protocolo metodológico de los talleres reflexivos.	Fortalecimiento de las competencias de liderazgo y colaboración
Maestros acompañados en su práctica pedagógica áulica	Técnicos distritales acompañantes.	98 % de los participantes formados expresaron que los procesos de acompañamiento impactaron positivamente.	Técnico con competencias fortalecidas sobre el acompañamiento reflexivo.
Mesas de aprendizaje	Director y coordinador del centro y técnicos distritales y regional	89 % de los directivos formados encuestados expresaron poseer un nivel de dominio entre autónomo y estratégico.	Centro educativos con su PEC, PCC, PAC, POA, planes de mejora, plan lector, y plan de acompañamiento elaborados y en proceso de ejecución.
Elaboración de diarios reflexivos digitales	Maestros, directores y coordinadores pedagógicos del centro y técnicos distritales y regionales	91 diarios reflexivos elaborados en el primer período y 85 en el segundo periodo, para un total de 176 diarios reflexivos.	Desarrollo profesional y prácticas éticas-
Presentación de Buenas prácticas	Director y coordinador del centro y técnicos distritales.	Presentación de 5 Buenas prácticas	Desarrollo profesional y prácticas éticas.
Campamento EFCCE, Juego, Aprendo y me Divierto.	Estudiantes del tercer grado de Primaria	Participación de 94 estudiantes de 3er. grado de Primaria.	Estudiantes fortalecidos en sus competencias de comprensión y producción escrita y matemática

En el marco del componente evaluación y monitoreo, se aplicó una prueba de evaluación a los estudiantes en las áreas de Lengua Española y Matemáticas, en primero, segundo y tercer grado, para establecer la línea base del

proyecto. Para la aplicación de estas se elaboraron instructivos con miras a orientar el rol de cada uno de los implicados, luego se aplicó una evaluación de medio término durante el proceso y, al finalizar el año escolar, se aplicó una prueba de impacto.

Debemos destacar que dentro de las acciones remediales de cara a los resultados evidenciados por los estudiantes en las pruebas de impacto el proyecto EFCCE, programó y desarrolló el Campamento de verano: Juego, Aprendo y me Divierto (EFCCE) al cual asistieron 93 niños de tercer grado, los mismos fueron certificados y, además, se aplicaron las prácticas remediales elaboradas por la EFCCE.

En cuanto a los resultados de evaluación de los estudiantes se pudo evidenciar avances significativos en los niveles de logros en los procesos de maduración de la escritura, comprensión y producción escritas en los estudiantes, a través de la intervención del docente formado, evidenciados en la prueba de impacto aplicada al finalizar el año escolar 2023 en comparación con los resultados de la prueba inicial censal 2022 (línea base).

A continuación, se presenta un cuadro comparativo con los resultados de los aprendizajes al inicio del proyecto (línea base) y de impacto al final del proyecto.

**Tabla 3.**  
*Cuadro comparativo de resultados de evaluaciones 2021 y 2023, distrito educativo 02-03, Las Matas de Farfán*

Nivel alfabético de maduración de la escritura (Línea base 2022)	Nivel alfabético de maduración de la escritura (evaluación de impacto junio 2023)	Producción escrita (Línea base 2022)	Producción escrita (evaluación impacto junio 2023)	Comprensión escrita (Línea base 2022)	Comprensión escrita (evaluación impacto junio 2023)
53%	100%	3%	39%	4%	35%

En el componente fortalecimiento institucional, destacamos la implementación y el desarrollo de la mesa de trabajo distrital con la finalidad de dar seguimiento a los procesos desarrollados por el proyecto en el cual se elaboraron e implementaron los planes de mejora durante el periodo 2021-2023.

**Tabla 4.**  
*Matriz cuantitativa sobre los procesos institucionales implementados por la EFCCE*

Procesos institucionales	período 2021-2022	período 2022-2023	Total, general
Mesa de Trabajo distrital	10 mesas de trabajo	17 mesas de trabajo	27 mesas de trabajo
Planes de mejora de centros educativos	47 centros Educativos	12 centros educativos	59 centros educativos

#### 4. Conclusiones

Desde una mirada interna, reflexiva, crítica y propositiva, asumiendo las lecciones aprendidas durante el proceso de implementación del proyecto, arribamos a las siguientes conclusiones:

- Partir de una línea base del proyecto, mediante la aplicación de una prueba diagnóstica por grado y área.
- Implementación de estrategias, actividades y procedimientos innovadores, pertinentes y efectivos, que permitieron ir definiendo y ajustando las intervenciones programadas a partir de la realidad y problemática de cada contexto escolar.
- Desarrollo de jornadas de sensibilización con los sujetos directos implicados en el proyecto al inicio del desarrollo de los acompañamientos.
- Jornada de inducción dirigida a toda la comunidad educativa.
- Curso- taller propedéutico sobre uso y manejo de las Tics.
- Desarrollo de jornadas de formación de formadores.
- Implementación y desarrollo de la Mesa de Trabajo Distrital.
- Formaciones desarrolladas a través de la metodología reflexiva de la práctica, mediante el uso del diario reflexivo y la sistematización y divulgación de las Buenas Prácticas desarrolladas.
- Desarrollo focalizado para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico e institucional en los participantes en función de su rol de desempeño, mediante la articulación de la teoría con la práctica, partir de los problemas reales de los contextos áulicos con los actores de la comunidad educativa y de gestión y equipo de trabajo plantear alternativas de soluciones informadas.
- Articular las acciones de formación con el acompañamiento situado a través del uso de diferentes estrategias de acompañamiento: talleres reflexivos, mesa de aprendizaje, tutoría, mentoría, microtalleres y observación áulica en los espacios de microcentros para los centros multigrados y grupos pedagógicos para los centros regulares.
- Programación y desarrollo del Campamento de verano, Juego, Aprendo y me Divierto (EFCCE) 2023.
- Aplicación de prácticas remediales elaboradas por la EFCCE.
- Integración durante todo el proceso formativo de los directivos de la ADP, ONGs e instituciones sociales y civiles de la comunidad.

## 5. Referencias

- De Lima Jiménez, D. (2013). *Las Concepciones Docentes sobre la Lectoescritura y los Factores de Éxito o Fracaso Escolar*. Instituto Dominicano de Evaluación en Investigación de la Calidad Educativa. <https://r.issu.edu.do/jA>
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Evaluación de desempeño 2017 [Informe de Resultados]. Ministerio de Educación de la República Dominicana. <https://ideice.gob.do/programas/evaluacion-del-desempeno-docente>
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela [Informe de Política Educativa]. <https://r.issu.edu.do/tp>
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. (2013). *Marco de Formación Continua: Una Perspectiva Articuladora para una Escuela de Calidad*. [https://issuu.com/inafocam/docs/marco\\_de\\_formacion\\_continua-alta\\_1/52](https://issuu.com/inafocam/docs/marco_de_formacion_continua-alta_1/52)
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016) *Modelo Pedagógico Primer Ciclo del Nivel Primario*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2021). *Plan Estratégico Institucional 2021-2024*.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Alianza Nacional por la Alfabetización Inicial en la Etapa Oportuna, Propuesta para el Debate*. <https://r.issu.edu.do/r3>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura., & Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2018). Evaluación del Desempeño Docente 2017-2018 [Informe de Sistematización]. <https://ideice.gob.do/programas/evaluacion-del-desempeno-docente>
- Portal de la Educación Dominicana. (Agosto de 2006). *Modelo de Gestión de Calidad para los Centros Educativos*. <https://r.issu.edu.do/ak>
- Quispe-Pareja, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(1), 7–14. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>

## Ajuste psicosocial: qué es, qué variables lo determinan y cuál es su modificabilidad educativa en el alumnado con y sin NEAE

*Psychosocial adjustment: what is it, what variables determine it and what is its educational modifiability in students with and without SESN*

 **Revuelta, Lorena**  
Universidad del País Vasco/Euskal Heriko Unibertsitatea

**Rodríguez-Fernández, Arantzazu**  
Universidad del País Vasco/Euskal Heriko Unibertsitatea

**Izar de la Fuente Díaz de Cerio, Iker**  
Universidad del País Vasco/Euskal Heriko Unibertsitatea

### RESUMEN

En este trabajo se presenta una síntesis de los últimos hallazgos empíricos acerca de un modelo teórico del ajuste psicosocial, entendido como bienestar psicológico y ajuste escolar, del alumnado adolescente con y sin necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Dicho modelo teórico, analizado por medio de la Metodología de Ecuaciones Estructurales (SEM), recoge la influencia de las principales fuentes de apoyo social percibido y el papel mediador sobre el ajuste psicosocial que juegan variables psicológicas tales como el autoconcepto, la resiliencia o la inteligencia emocional. Se finaliza exponiendo el programa de intervención diseñado derivado del análisis del modelo. Se discuten las aportaciones teóricas y empíricas que la presente investigación supone.

### PALABRAS CLAVE

Ajuste psicosocial, adolescencia, satisfacción con la vida, implicación escolar, apoyo social.

### ABSTRACT

This paper presents a synthesis of the latest empirical findings on a theoretical model of psychosocial adjustment, understood as psychological well-being and psychosocial adjustment, of adolescent students with and without Specific Educational Support Needs (SESN). In this theoretical model, analyzed under the Structural Equation Modeling methodology (SEM), the influence of the main sources of perceived social support and the mediating role played by psychological variables such as self-concept, resilience, or emotional intelligence in this psychosocial adjustment are included. The intervention program designed from the results of the structural model is presented. The theoretical and empirical contributions of this research are discussed.

### KEYWORDS

Psychosocial adjustment, adolescence, life satisfaction, school involvement, social support, psychological variables.

## 1. Introducción

El grupo de investigación PSIKOR, consolidado del Sistema Universitario Vasco, nace en la década de los 90 de la mano del catedrático D. Alfredo Goñi Grandmontagne, quien aúna los intereses de un grupo de profesores quienes, investigando variables especialmente relevantes en las situaciones educativas, llegan a una variable tan relevante psicológicamente como el autoconcepto. Así comienza un trabajo de investigación exhaustivo en torno a esta variable, orientado a determinar su estructura interna, medida y variabilidad, así como su papel en diferentes aspectos de la conducta del estudiantado, y que deriva progresivamente en el estudio de otras variables psicoinstruccionales vinculadas a la misma, tales como la motivación, las habilidades sociales, la inteligencia emocional, la resiliencia, la procrastinación, etc., pero que, sistemáticamente, aparecen también vinculadas al ajuste psicosocial.

De este modo, como se indica posteriormente, el objetivo de PSIKOR a lo largo de los últimos años ha sido, tomando como referencia los principales antecedentes e interrogantes teóricos al respecto, la comprensión del fenómeno del ajuste psicosocial a partir de la síntesis y la clarificación de las relaciones entre las variables tanto contextuales como psicológicas que sobre él ejercen algún tipo de influencia explicativa. Derivado de los trabajos de investigación realizados con tal objetivo, surge el modelo teórico de tres niveles (variables contextuales, psicológicas y resultantes) explicativo del ajuste, verificado por medio de la metodología de ecuaciones estructurales (SEM) tanto para alumnado con algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo como para alumnado sin ellas, y sobre cuyas principales conclusiones, de las cuales da cuenta el presente trabajo, se basa el programa de intervención psicoeducativo para la mejora del ajuste en el que el grupo trabaja actualmente y al que se hace referencia en el apartado final. La primera parte de esta exposición recoge tanto los antecedentes teóricos que han guiado el trabajo investigador del grupo hasta el momento actual, como en las conclusiones de este.

### **El ajuste psicosocial adolescente**

El concepto de ajuste está estrechamente relacionado con el de adaptación y se ha definido en términos de competencia social, manifestada a nivel conductual o en términos de éxito en la realización de tareas durante una etapa del desarrollo (Masten & Tellegen, 2012). Constituye, por tanto, un indicador de desarrollo saludable o positivo de indiscutible relevancia social y económica, dada su contraposición al concepto de inadaptación y a fenómenos con él relacionados como el fracaso escolar, el estrés, el bullying, etc. (Otero-López et al., 2014). Estos fenómenos son especialmente significativos en la adolescencia, un periodo vital en el que los y las jóvenes deben afrontar, de manera simultánea, numerosos cambios y retos en distintos ámbitos, tanto personales como sociales.

Así, dado que el contexto escolar constituye uno de los principales microsistemas de desarrollo humano y un marco de referencia de indudable importancia para los adolescentes, de los muchos indicadores que pueden utilizarse para medir el ajuste psicosocial, junto al ajuste personal, entendido como bienestar psicológico, el ajuste escolar adquiere un papel determinante como índice de adaptación social (Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Por ajuste escolar entendemos la adaptación de los sujetos a las demandas y características del sistema escolar, así como también la percepción del propio estudiante respecto a la comodidad, compromiso y aceptación que siente en contextos educativos (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004 & McMahon et al., 2008). De este modo, la implicación escolar aparece estrechamente ligada al ajuste en este ámbito y se contempla como un posible antídoto ante la falta de motivación, el bajo rendimiento o el abandono escolar (Fredricks et al., 2004), así como un predictor importante del futuro estatus social y bienestar adolescente (Sijtsema et al., 2014), empleándose habitualmente, por tanto, junto al rendimiento académico, como indicadora de un adecuado ajuste escolar.

En cuanto al bienestar psicológico, una revisión sobre el concepto muestra que la investigación se ha ido consolidando en dos tradiciones de estudio diferentes: una referente al bienestar psicológico, basada en los estudios de Maslow, Rogers o Allport y que entiende el bienestar como un concepto eudaimónico en cuanto desarrollo del potencial humano y el despliegue de las propias capacidades (Blanco & Díaz, 2005); y, otra, centrada en el bienestar psicológico subjetivo, cuyo centro de interés es el bienestar hedónico, interesándose por el estudio de la felicidad y/o de la satisfacción con la vida. Es precisamente esta última concepción la más vinculada con el desarrollo psicosocial al entender que este viene derivado de las valoraciones positivas que la persona hace acerca de cómo está llevando su vida, es decir, del ajuste psicológico propio (Goñi, 2000a).

Tomando como referencia esta segunda perspectiva, Schwarz y Strack (1988) definen el bienestar como la sensación subjetiva de alegría total, que puede ser definida como estado afectivo o satisfacción con la vida. Esta definición será la que recoja Diener para desarrollar la suya y su trabajo sobre el bienestar, definiéndolo como una actitud con dos componentes: una evaluación global de la propia vida y una preponderancia de la experiencia placentera con respecto a la displacentera (Diener & Larsen, 1993).

El primer modelo del bienestar es propuesto originariamente por Bradburn y Caplovitz (1965), emergente de un estudio piloto en el que sus autores intentaron desarrollar medidas operacionales de los problemas de la vida diaria. Este modelo toma el bienestar como un constructo bidimensional, según el cual la posición de una persona en la dimensión del bienestar psicológico es una resultante de la posición del individuo sobre dos dimensiones independientes: una de afecto positivo y otra de afecto negativo (Bradburn, 1969). Así, el modelo especifica que una persona tendrá un alto grado de bienestar psicológico en la medida en que experimente mayor número de sentimientos positivos que de negativos, es decir, que el afecto positivo predomine sobre el negativo.

Si bien durante décadas este es el modelo predominante, desde la propuesta de Diener (1984), el bienestar psicológico se considera el resultado de la conjunción de tres componentes diferentes relativamente independientes, cada uno de los cuales exhibe un patrón único de asociaciones con diferentes variables (Diener et al., 1999; Diener & Lucas, 2000; Diener, 2009; Rodríguez-Fernández & Goñi, 2011): 1) el afecto positivo, una de las dos facetas centradas en los aspectos afectivo-emocionales referidos a los estados de ánimo del sujeto y que se refiere a la experimentación de emociones positivas como la alegría, el placer o la euforia; 2) el afecto negativo, la segunda faceta centrada en los sentimientos o emociones que experimenta el sujeto, pero, en este caso, referidos a las emociones negativas como el miedo, estrés o tristeza, de manera que, cuando concurren la reducida experimentación de afecto negativo y la frecuente experimentación de afecto positivo, el balance afectivo resultará satisfactorio y, por tanto, el bienestar subjetivo se incrementará; y, 3) la satisfacción con la vida, componente de índole cognitivo-valorativo que se construye a partir de los juicios que la persona hace referidos a su vida. A pesar de la relevancia de la satisfacción con la vida en el bienestar subjetivo, aquella ha sido muchas veces utilizada como sinónimo o indicador del bienestar psicológico, complicando esto el estudio de su impacto real sobre el bienestar psicológico.

Así, en lo que respecta al ajuste psicosocial adolescente, el resultado más deseable sería conseguir un nivel adecuado de ajuste escolar y de bienestar psicológico, siendo, por tanto, imprescindible identificar las variables asociadas a cada uno, con el fin de favorecer su optimización.

Es este sentido, las aproximaciones a los factores que inciden de forma significativa en el desarrollo del ajuste psicosocial han de hacerse desde una concepción holística, integral y ecológica (Paz-Navarro et al., 2009 & Ruiz De Miguel, 2001) e incluir dos tipos de factores: los contextuales y los individuales o psicológicos (González-Pienda, 2003). Por tanto, parece necesario atender a las variables contextuales (apoyo social de los principales agentes de influencia sobre los adolescentes) y a las variables individuales o psicológicas (inteligencia emocional, resiliencia, motivación o autoconcepto, entre otras) para dar cuenta del ajuste (Estell & Perdue, 2013; Fall & Roberts, 2012), tarea a la que se dedica el apartado siguiente.

### **Variables asociadas al ajuste psicosocial**

La teoría ecológica de la conducta (Bronfenbrenner, 1979) destaca la influencia de los factores contextuales sobre la conducta humana. Las relaciones y, en general, los contextos cercanos al sujeto (microsistemas) promueven la competencia (King & Ganotice, 2014; Ryan & Deci, 2000) e incentivan la implicación escolar (Perdue et al., 2009 & Veiga, et al., 2012) y el bienestar psicológico (Rodríguez-Fernández et al., 2012), siempre y cuando dichas relaciones garanticen un apoyo afectivo y positivo (Hughes & Chen, 2011). En la misma línea, tomando como referencia la teoría interpersonal de aceptación-rechazo (IPAR Theory), el ajuste psicológico y la disposición conductual están afectados por la aceptación o rechazo recibido (apoyo social) de aquellas personas más significativas para cada cual (Ali et al., 2015).

En este sentido, la familia, la escuela y los iguales son los principales referentes de los jóvenes y, aunque pueden llegar a favorecer la aparición de situaciones de inadaptación social, también pueden ejercer una función protectora ante dicha inadaptación (Saldana, 2001) a través del apoyo social que pueden brindarles.

El apoyo parental está estrechamente relacionado con el desarrollo personal de los adolescentes (Cava et al., 2007) al desempeñar un papel clave en su ajuste psicológico, sirviendo a su vez como factor de protección (Lorence-Lara et al., 2013). Ejerce, asimismo, un rol determinante en el ajuste escolar, ya que la familia es considerada el principal agente de socialización en el desarrollo de los niños y adolescentes (Gavazzi, 2013 & Martínez, 2009). Dicho de otra forma, cuando las relaciones entre los padres y los hijos adolescentes se caracterizan por el afecto, el apoyo y la comunicación, se favorece el ajuste personal (Rodríguez-Fernández et al., 2012) y escolar (Gaylord et al., 2003) de los hijos.

No obstante, aunque las relaciones con los padres siguen siendo relevantes durante toda la adolescencia, durante esta etapa evolutiva del desarrollo, el grupo de iguales se convierte paulatinamente en un agente de socialización más influyente (Fernández & Bravo, 2000). A medida que los niños hacen el tránsito a la adolescencia y a la edad adulta temprana, su autoestima y su satisfacción vital dependen cada vez más de las relaciones con sus iguales y cada vez menos de las relaciones con sus padres (Oliva et al., 2002).

En relación con el ajuste escolar, algunos estudios indican que los compañeros influyen considerablemente en las actitudes hacia la escuela, el compromiso escolar, el éxito académico, la motivación y el gusto por la escuela (Lubbers et al., 2006; Studsrød & Bru, 2011). Sin embargo, otros estudios refutan esa influencia de los compañeros en el ajuste escolar, afirmando que solo la familia llega a ejercer un efecto sobre dicha variable, dejando a los compañeros la capacidad de influir sobre la satisfacción con la vida (Rodríguez-Fernández et al., 2012). Mayor acuerdo existe en las relaciones entre el apoyo de los iguales y el ajuste psicológico, donde se asume una asociación directa entre ambas variables e incluso se ha identificado como un claro factor de influencia causal en el bienestar subjetivo (Brannan et al., 2013; Oberle et al., 2011; Rodríguez-Fernández et al., 2016c; Vitaro et al., 2009 & Wentzel, 2009).

Existe, por el contrario, un notable grado de consenso en cuanto a la influencia del contexto escolar en el ajuste psicosocial de los adolescentes, especialmente en el desarrollo de conductas adaptativas y desadaptativas (Otero-López, 2001). En este sentido, la figura del profesor es especialmente importante, sobre todo si tenemos en cuenta el hecho de que el clima de la escuela es creado principalmente por los adultos presentes en ese entorno (Woolley, 2006). Por tanto, es lógico suponer que una buena relación entre profesores y alumnos tendrá múltiples beneficios tanto para el ajuste escolar como para el personal (Hughes & Kwok, 2007; Hughes et al., 2008).

Algunos de los mecanismos utilizados para entender la relación entre los contextos y ajuste adolescente son las variables psicológicas (Rodríguez-Fernández et al., 2016a). La relación entre el apoyo social y el autoconcepto de los adolescentes es irrefutable, tanto en lo que se refiere al apoyo percibido de la familia (Salazar et al., 2004),

como en lo referente al proporcionado por los iguales (Skogbrott et al., 2014). Del mismo modo, el apoyo y la valoración de los profesores se han relacionado con el autoconcepto académico (Santana y Feliciano, 2011).

La resiliencia es una variable intrasujeto que permite un adecuado ajuste psicosocial adolescente incluso en contextos de riesgo (Lerner et al., 2013) y que ha cobrado considerable importancia en el campo de la psicología educativa debido al importante papel de la escuela en la promoción del bienestar (Toland & Carrigan, 2011). Existe evidencia empírica de su capacidad para fomentar y beneficiar la adaptación de los adolescentes (Cunningham & Swanson, 2010) y el rendimiento académico (Gaxiola et al., 2013; Kotzé & Kleynhans, 2013).

Se conoce el efecto que ejerce el apoyo social sobre la variable implicación escolar teniendo al autoconcepto y la resiliencia como variables mediadoras de tal efecto (Fall & Roberts, 2012). Algunos trabajos demuestran que el autoconcepto general media la relación entre el apoyo social del profesorado, del grupo de iguales y de la familia y el ajuste escolar y personal (Rodríguez-Fernández, et al., 2012; Rodríguez-Fernández, et al., 2016b & Rodríguez-Fernández, et al., 2016a), mientras que el apoyo tanto del profesorado como de la familia sumaría a tales efectos indirectos los efectos directos que tienen sobre ese ajuste (Ramos-Díaz et al., 2016). Igualmente, hay estudios en otras culturas que han analizado la relación entre diferentes dimensiones del autoconcepto con el rendimiento (Soufi et al., 2014) o la implicación escolar (Locke, 2014 & Wouters et al., 2011), encontrándose en todos los casos una correlación significativa.

En contextos educativos, la resiliencia se valora por su relación con características protectoras que contribuyen al éxito estudiantil (Prince-Embury, 2011); existe evidencia de su capacidad predictiva de la implicación escolar (Rodríguez-Fernández, et al. 2015) y del rendimiento académico (Kotzé & Kleynhans 2013), así como de su potencialidad y beneficios en el ajuste adolescente (Swanson, et al., 2011). Asimismo, se sabe qué factores familiares y sociales la promueven (Smith, 1992; Masten & Gewirtz, 2006) y se ha encontrado evidencia empírica sobre el efecto amortiguador de la resiliencia ante los posibles efectos negativos derivados de situaciones de adversidad, incrementando, en consecuencia, los niveles de implicación escolar y ajuste social durante la infancia y la adolescencia (Bethell et al., 2014).

En la misma línea, se ha observado que el alumnado no resiliente sufre un mayor impacto de variables contextuales de riesgo (clima escolar negativo o amistades de riesgo), de modo que la resiliencia amortiguaría el efecto negativo de dichos factores contextuales sobre el rendimiento (Gaxiola et al., 2013).

Por último, numerosas investigaciones han resaltado el papel de la inteligencia emocional en la adaptación del individuo a su medio social, gracias a la capacidad para regular los estados emocionales (Fernández-Berrocal et al., 2001), habiendo sido puesta en relación con el ajuste psicológico y emocional (Fernández-Berrocal et al., 1999) o la satisfacción con la vida (Ciarrochi et al., 2000; Dawda & Hart, 2000; Davies et al., 1998 & Martínez-Pons, 1997). Mucho menor es, sin embargo, la cantidad de estudios que lo han abordado en relación con el ajuste escolar, centrándose, los pocos que lo han hecho, en su relación con el rendimiento académico en general (Chico,

1999 & Schutte et al., 1998) o del alumnado en situación de vulnerabilidad (Ferrando et al., 2010) en particular, y encontrando que índices más elevados de inteligencia emocional se relacionan con mayor éxito académico.

### **El ajuste psicosocial en alumnado con NEAE**

En cuanto al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), los estudios sobre la temática son muy escasos y, a menudo, no emplean las mismas variables descritas anteriormente. Sobre el ajuste personal, entendido como bienestar psicológico, no se han encontrado estudios empíricos, y lo más aproximado son los trabajos que consideran la calidad de vida, encontrándose, en estos casos, que los factores ambientales más relevantes (familia, escuela y compañeros de clase) inciden sobre la misma (de la Iglesia et al., 2017).

Se sabe que un factor clave en la implicación escolar de este tipo de alumnado es el apoyo social, y los datos reflejan que, aunque reciben más apoyo, tienen más probabilidades de presentar un bajo rendimiento escolar (Kavale & Forness, 2012). Pese a lo anterior, no existen estudios sobre el apoyo de los padres y la implicación escolar, y la experiencia en las aulas de Educación Especial indica que, cuando los padres se involucran demasiado u ofrecen un apoyo más elevado, consiguen el efecto contrario al sobreprotegerles y restarles autonomía. En lo que respecta al apoyo del profesorado, este se ha puesto en relación únicamente con el rendimiento y no con el propio ajuste escolar. En el caso de los iguales, se apunta a que las estrategias de apoyo entre iguales también son adecuadas para mejorar el ajuste escolar de los adolescentes con NEAE (de Vroey et al., 2016 & Ladd et al., 2009).

Si se atiende a las variables de carácter psicológico, la revisión bibliográfica indica la no existencia de relación entre el apoyo del profesorado o de los progenitores y el autoconcepto, mientras que el apoyo de los iguales se relacionaría con este de forma negativa ya que, al compararse el alumnado con sus compañeros sin NEAE, saldrían perdiendo en la comparativa, lo que afectaría a su autoconcepto (Septien & Rodríguez, 2018). Sobre la resiliencia, el único trabajo encontrado, el cual analiza únicamente el apoyo materno, indica que este sí influiría positivamente en la capacidad resiliente del estudiante (Georgialdi et al., 2020).

Como se indica anteriormente, tomando como referencia los antecedentes anteriores, a lo largo de los últimos años, el objetivo del grupo PSIKOR de investigación ha sido sintetizar la dinámica de relaciones explicativas encontradas hasta el momento entre las diferentes variables (contextuales y psicológicas) vinculadas al ajuste escolar y personal adolescente, concretando aquellas cuestiones necesitadas de una mayor clarificación y/o de soporte empírico, y verificar la permanencia o las especificidades de la misma en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para formular y someter a verificación empírica un modelo teórico explicativo del ajuste psicosocial. Este modelo otorga sostén teórico y facilita el diseño de programas de intervención psicoeducativa, como el que se expone en el apartado de conclusiones y en cuyo desarrollo y mejora trabaja actualmente el grupo, dirigidos a padres/madres y a profesorado en los que se les facilitasen las estrategias comunicativas y habilidades más adecuadas en aras de optimizar el ajuste psicosocial de los estudiantes.

## 2. Metodología

### Participantes

Para cada uno de los estudios que han conformado esta investigación, se han utilizado muestras de, mínimo, en torno a 500 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, equilibradas en función del sexo. Para los estudios con alumnado con NEAE, el total de participantes fueron 495, los cuales se encontraban en los siguientes recursos educativos: refuerzo educativo, adaptación curricular individualizada, diversificación curricular, formación profesional básica y aulas de aprendizaje-tarea. El tipo de muestreo utilizado ha sido incidental por conglomerados bietápico de centros del País Vasco situados en barrios de nivel socioeconómico medio.

### VARIABLES e instrumentos de medida

Para medir el apoyo social percibido se utilizó el Cuestionario de Apoyo Social Percibido (APIK) de Izar de la Fuente (2023), compuesto por 27 ítems para evaluar el apoyo de los progenitores, los iguales y el profesorado y la tipología de apoyo (emocional, material e informativo). El índice de consistencia interna del cuestionario medido mediante el alfa de Cronbach es elevado (.90) y su fiabilidad compuesta se sitúa en .97 con una varianza media extractada de .55.

El autoconcepto, por su parte, se valoró mediante los 33 ítems del Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional de Fernández-Zabala et al., (2015), lo cuales evalúan las dimensiones académico-verbal, académico-matemática, habilidad y condición físicas, atractivo físico, fuerza, honradez, ajuste emocional, autonomía, autorrealización, responsabilidad social, competencia social, y autoconcepto general. La fiabilidad omega de McDonald y la fiabilidad compuesta son adecuadas (.97) con una varianza media extractada de .54.

En cuanto a la resiliencia, esta se midió mediante la versión en castellano de la Connor-Davidson Resilience Scale (Bobes et al., 2001). Contiene 25 ítems con una adecuada consistencia interna, fiabilidad test-retest, validez convergente y divergente (Connor & Davidson, 2003), y buena validez de constructo en población adolescente (Jorgensen & Seedat, 2008; Yu et al., 2011), obteniendo valores elevados de consistencia interna medida por medio de índice alfa de Cronbach (.89).

La inteligencia emocional se evaluó mediante la Escala de Inteligencia Emocional Percibida (Antonio 2019), formada por 16 ítems organizados en 4 sub-escalas: percepción, valoración y expresión emocional; facilitación emocional del pensamiento; comprensión y análisis de las emociones; y, regulación reflexiva de las emociones. Los resultados arrojados por los diferentes estudios llevados a cabo con la mismas arrojan valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) entre .70 y .82.

Para evaluar el ajuste escolar se emplearon dos medidas. De un lado, la implicación escolar, a partir de las respuestas al School Engagement Measurement (Ramos et al., 2016), cuestionario compuesto por 19 ítems con fiabilidades compuestas y varianzas medias extractadas entre .79-.88 y .50-.55 respectivamente (Rodríguez-

Fernández et al., 2015); y, de otro, el rendimiento académico, calculado a partir de la media de las calificaciones obtenidas en las asignaturas de Matemáticas y de Lenguaje en la evaluación pasada más próxima a la aplicación de los cuestionarios.

Por último, para la valoración del bienestar subjetivo se emplearon también dos medidas: por un lado, la satisfacción con la vida se midió mediante la Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1984; Atienza et al., 2000), cuyos índices de ajuste del cuestionario en los diferentes estudios arrojan datos adecuados (RMSEA < .06; AVE=0,510, y CRC=0,837); y, por otro, el balance afectivo se midió con la Affect Balance Scale (Bradburn, 1969, Godoy-Izquierdo, et al., 2008) que mantiene índices de consistencia alfa de Cronbach en torno al .80 en los diferentes estudios.

## **Procedimiento**

Para seleccionar la muestra se eligieron centros de titularidad pública y concertada aleatoriamente a partir de la lista de centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. En cada institución educativa se seleccionaron directa e intencionadamente los niveles educativos de interés para este estudio. Se contactó con la dirección de los centros educativos explicando el proyecto de investigación. Una vez confirmada su participación, se contactó con las familias a través de una carta informativa con el objetivo de pedir su colaboración, su autorización y garantizar el anonimato de los datos. Posteriormente, las investigadoras acudieron a los centros y administraron a los participantes los instrumentos de evaluación de forma grupal y en las propias aulas, siendo el período de respuesta medio de 40 minutos aproximadamente en las distintas pasaciones. Se siguió el criterio de ciego único y se evitó que los participantes conociesen la finalidad de la investigación con el propósito de evitar respuestas en la dirección de las hipótesis de esta. Por otro lado, se respetó el anonimato de las respuestas, tanto para la recogida de datos como en el tratamiento posterior de los mismos. La participación fue totalmente voluntaria para reducir los efectos de la deseabilidad social.

En todos los estudios se cumplió con los valores éticos requeridos en la investigación y la evaluación psicológica, respetando los principios fundamentales incluidos en el código ético de la Asociación Americana de Psicología (APA), y en las normativas vigentes (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio).

## **Análisis de datos**

Para el análisis de los datos se empleó la Metodología de Ecuaciones Estructurales (SEM), un procedimiento actualmente en fase de expansión en el área de las ciencias sociales y del comportamiento. Concretamente, se emplearon modelos de regresiones estructurales completos.

La técnica general de análisis dentro de las ecuaciones estructurales es el empleo de modelos de estructuras de covarianzas, a través del algoritmo de máxima verosimilitud. Ahora bien, según fueron requiriendo los modelos

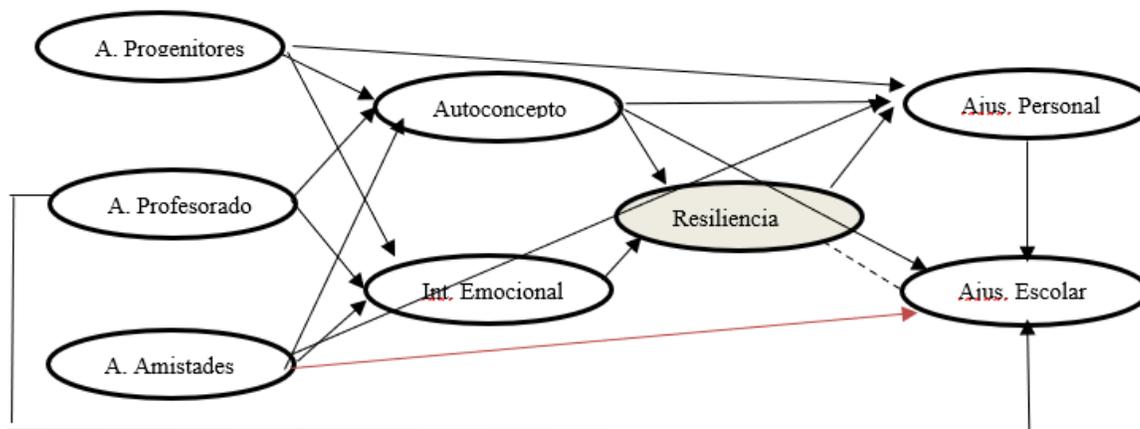
(según planteamiento de incidencia de interrelaciones y de naturaleza formativa y reflectiva de variables), o cuando la muestra no asumía una distribución normal que permitiera el empleo de las estructuras de covarianza, se utilizaron las técnicas de la regresión de mínimos cuadrados -Partial Least Squares PLS-, (Wold, 1966). Todos estos análisis fueron desarrollados con el programa EQS 6 (Bentler, 1985).

Dado que la estrategia para el análisis de este tipo de modelos consiste en la comparación del ajuste empírico de los distintos tipos de modelos sometidos a prueba, el ajuste de cada uno de los modelos para su posterior comparación se evaluó con una combinación de índices de bondad de ajuste absolutos y relativos:  $\chi^2$  y grados de libertad, la raíz cuadrática media (RMSEA), el índice de validación cruzada esperado (ECVI), el índice de ajuste no normado (NNFI), el residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR) y el índice de ajuste comparativo (CFI).

### 3. Resultados y discusión

Como se ha expuesto anteriormente, los trabajos de investigación llevados a cabo a lo largo de los últimos años por el grupo de investigación PSIKOR han buscado formular y someter a verificación empírica un modelo teórico explicativo del ajuste psicosocial adolescente (Figura 1) a partir de la síntesis y clarificación de las relaciones entre las diferentes variables (contextuales y psicológicas) vinculadas al ajuste escolar y personal de los estudiantes, así como verificar su permanencia o sus especificidades en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. A continuación, se recogen los principales resultados derivados del trabajo realizado.

**Figura 1.**  
**Modelo Teórico del Ajuste Psicosocial del Grupo PSIKOR de investigación**



En lo que respecta al ajuste escolar, los resultados de los diferentes estudios llevados a cabo por el grupo indican que, de los distintos factores contextuales, es el apoyo de las fuentes adultas (progenitores y profesores) el que ejerce un influjo notablemente más elevado, por encima del ofrecido por el grupo de amistades que, en algunos casos, especialmente en los últimos estudios, y de forma repetida, llega a no presentar influjo o incluso resultar negativo (Izar de la Fuente, 2023 & Septien, 2023). En el caso de los docentes, estos influirían directamente sobre el ajuste escolar, pero también indirectamente sobre él a partir de su influencia sobre las variables

psicológicas. En el caso de los progenitores, estos no ejercerían una influencia directa sobre el ajuste escolar (ni sobre la implicación escolar, ni sobre el rendimiento escolar), pero sí indirecta a través de su incidencia sobre las variables de tipo psicológico.

En lo que respecta al ajuste personal, de nuevo es el apoyo de las fuentes adultas el que influye en mayor medida sobre la satisfacción con la vida y el balance afectivo, si bien el único apoyo social percibido que lo hace de forma directa es el procedente de los progenitores. El influjo de las amistades tiene un peso bastante mayor sobre el bienestar psicológico de los adolescentes que sobre la implicación y rendimiento escolares. Ahora bien, mientras que en algunos estudios del grupo (Rodríguez-Fernández et al., 2015) es incluso mayor que el del apoyo percibido de los padres, en otros parece resultar menos determinante de ese bienestar dejando un papel mucho más relevante a los progenitores (Azpiazu et al., 2023).

En cuanto al papel de las variables psicológicas, en tanto que mediadoras de la relación entre el influjo ejercido por el apoyo percibido de las fuentes contextuales y el ajuste psicosocial, parece que el grado de resiliencia adolescente sería una variable resultante del nivel de autoconcepto y de inteligencia emocional. Asimismo, aunque parece confirmarse repetidamente que la resiliencia sería mediadora de la relación de influencia del autoconcepto y de la inteligencia emocional sobre el ajuste personal, no lo sería así en lo referente al ajuste escolar. Los trabajos del grupo PSIKOR que han analizado la influencia de la resiliencia sobre el ajuste escolar indican que, si bien su efecto es algo menor que el de otras variables psicológicas (como el autoconcepto), presenta un efecto directo significativo, así como un papel mediador entre el apoyo social de los distintos contextos y la implicación escolar (Rodríguez-Fernández, et al., 2016). Sin embargo, cuando se incluye en el modelo la relación entre el autoconcepto y la resiliencia, esta deja de tener capacidad explicativa directa sobre el ajuste escolar, por lo que parece que, en realidad, estaría al mismo nivel de influencia que el propio autoconcepto.

Los resultados de los trabajos llevados a cabo con estudiantes de Educación Secundaria con NEAE indican que estas conclusiones serían también aplicables a esta población, salvo porque (Septien, 2023): a) en este caso el profesorado sí ejerce un influjo positivo sobre el ajuste personal; b) la resiliencia estaría directamente afectada por los niveles de apoyo de los 3 tipos de fuente (familia, amigos y profesorado) y no únicamente de forma indirecta a través del autoconcepto y la inteligencia emocional; y c) la mayor o menor capacidad resiliente no parece ejercer un papel significativo sobre el ajuste escolar.

#### 4. Conclusiones

Tanto la investigación previa como los resultados de los diferentes estudios llevados a cabo durante los últimos 10 años por el grupo de investigación PSIKOR proporcionan solidez conceptual y empírica al planteamiento teórico del ajuste psicosocial explicitado anteriormente y que plantea el influjo directo de factores tanto personales o psicológicos como contextuales sobre el ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico) y el ajuste personal (bienestar psicológico) del adolescente a los contextos de interacción social.

Los resultados muestran que, entre los factores psicológicos, el autoconcepto, la inteligencia emocional y la resiliencia resultan fundamentales para el ajuste psicosocial en esta etapa de la vida. Además, todos ellos estarían fuertemente vinculados al apoyo proveniente de los contextos familiar y escolar, pero, muy especialmente, al trato, apoyo y educación recibida por parte de los progenitores, corroborándose la tradicional concepción de la familia como un microsistema con influencia directa y bidireccional sobre el adolescente en desarrollo (Bonfrenbrenner, 1979).

Como muestra el modelo, la interacción positiva, este apoyo positivo, entre el padre y/o la madre para con el hijo o hija suponen un recurso importante en el ajuste escolar y personal adolescente (Rodríguez et al., 2012 & Rodríguez et al., 2016), tanto de forma directa como a través de su influencia sobre el autoconcepto, la inteligencia emocional y la resiliencia, probablemente por su fuerte componente social y por ser estas capacidades o cualidades desarrolladas en la interacción con las personas significativas del entorno próximo. Pero no son las únicas variables que se han puesto en relación con el apoyo social de los contextos y el ajuste adolescente, especialmente en lo que respecta al ajuste escolar.

Parece evidente pensar que obtener altos niveles de funcionamiento psicológico va a facilitar un mejor ajuste psicológico (o bienestar psicológico), por lo que quizás esta parte de los datos ofrecidos no resulte tan novedosa. Sin embargo, mucho menos investigado hasta el momento estaba el papel que ese grado de funcionamiento psicológico podría ejercer sobre el ajuste escolar. De lo poco que se sabía era que prácticas parentales inadecuadas como el control psicológico muestran una asociación negativa con el autoconcepto académico filial (Lu et al., 2017), el cual, a su vez, media su influencia sobre el rendimiento académico (Weiser & Riggio 2010), mientras que las prácticas parentales adecuadas, al contribuir a co-regular durante la infancia las emociones filiales, predicen un mejor ajuste escolar (Herbers et al., 2014) o que la resiliencia de los hijos e hijas, variable que, como se indicaba anteriormente, contribuye al éxito estudiantil (Prince-Embury, 2011) dada su capacidad predictiva de la implicación escolar (Rodríguez-Fernández et al. 2015) y del rendimiento académico (Kotzé & Kleynhans 2013), se relaciona positivamente con la experiencia de apoyo parental (Bowes et al., 2010).

Por lo general, la investigación previa había examinado variables de naturaleza más psicoinstruccional como la competencia percibida o la motivación intrínseca (Ishak et al., 2012), quedándose a menudo esos análisis en meras correlaciones bivariadas. El gran aporte del trabajo del grupo, en estos últimos años, reside en haber sido más ambicioso con el análisis de relaciones y trabajar en el estudio de la dinámica de relaciones multivariadas y multinivel que estuvieran afectando al ajuste escolar.

El amplio consenso internacional en relación al profundo efecto que la parentalidad tiene sobre el desarrollo infantil ha supuesto reconocer la importancia de las relaciones parento-filiales positivas, basadas en vínculos afectivos en los que prima la aceptación y la demostración de cariño, se apoya el aprendizaje cotidiano y escolar, se comparte tiempo de calidad y se reconocen los logros evolutivos de los hijos/as (Suárez et al., 2016). Así, se recomienda a los estados que proporcionen apoyos psicoeducativos para que los progenitores puedan desarrollar

mejor su tarea parental, algo que resulta especialmente necesario en la adolescencia, ya que dicha etapa implica una serie de cambios rápidos que sitúan a los jóvenes en una mayor posición de vulnerabilidad, lo que complica la labor educadora (Rodríguez-Gutiérrez et al., 2016).

Vistas las relaciones de influencia que sobre el ajuste psicosocial tienen tanto los diferentes contextos como las diversas variables psicológicas o individuales, se apunta la necesidad de una intervención preventiva a través de programas psicoeducativos, los cuales han demostrado ser recursos de bajo costo y alta eficacia (Asmussen, 2011). Tales programas deben implicar no sólo a docentes, sino también al entorno familiar (Lereya et al., 2013) o a otros miembros de la comunidad educativa (Bao, Haas, & Tao, 2016) y su intención debería ser la de tratar de reeducar a todas las personas del entorno próximo del niño (Pinquart, 2016), a través de la mejora del afecto, la comunicación bidireccional, o la autonomía (Gómez-Ortiz et al., 2017). Deberían, además, educar en evitar el control o coerción y las prácticas punitivas, tanto físicas como psicológicas (Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2016; Pinquart, 2016), concienciando del impacto negativo de estas sobre el desarrollo del menor (Bao, Haas, & Tao, 2017).

En cuanto a la intervención para la mejora del ajuste escolar, una exhaustiva revisión de los programas existentes revela que la gran mayoría están centrados en la mejora de la implicación escolar a partir de la intervención sobre aspectos mayoritariamente instruccionales y/o didácticos como la modificación de las metodologías docentes y/o del apoyo de los/as estudiantes en el aprendizaje (Price y Tovar, 2014; Bergmann & Sams, 2014); del apoyo del profesorado desde la capacidad de análisis y la resolución de problemas durante la instrucción y el uso de diversos formatos de instrucción (Gregory et al., 2014); de la mentorización, tutorías entre iguales y comunidades de aprendizaje (Wils, 2015); o de la aplicación de recursos web 2.0 por su mayor capacidad motivante o facilitación del aprendizaje (Rutherford, 2010; Miller, 2015). Únicamente uno, desarrollado en contexto anglosajón y llevado a cabo con éxito (Oyserman et al., 2002), se centra en conseguir la implicación escolar a través del trabajo de otros aspectos indirectamente relacionados con ella como la implicación de las familias y la comunicación con sus hijos/as, las expectativas de futuro en relación tanto al autoconcepto general como personal, o la mejora de las habilidades de resolución de problemas sociales y escolares. Ahora bien, no trabaja aspectos que, como se ha visto previamente, se han observado centrales por su influencia sobre el ajuste e implicación escolares, tales como el apoyo del profesorado, el trabajo de la resiliencia o el de la inteligencia emocional.

Así, una vez conocidas: a) la dinámica de relaciones multivariada entre el influjo que ejercen las diferentes fuentes contextuales (progenitores, profesorado, amigos) sobre el ajuste psicosocial tanto directa como indirectamente a través de las variables psicológicas; b) la aplicabilidad del modelo estructural del ajuste psicosocial al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; y c) la escasez de programas formativos tanto para las familias como para los docentes, quedó clara la necesidad de su diseño.

Con este fin, además de tomar como referencia la investigación y conocimiento científico previo relativo a las prácticas parentales óptimas para un buen desarrollo adolescente, se consultaron previamente distintos programas basados en la evidencia e implementados en el territorio español (Martínez 2009, Rodrigo et al., 2010; Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez, 2015; Oliva, Hidalgo, Martín, Parra, Ríos & Vallejo 2007), a fin de conocer su estructura, cantidad de sesiones y recomendaciones respecto al número de personas participantes.

Tomando como referencia dichas directrices, se diseñó un psicoeducativo de 8 sesiones semanales de hora y media de duración. En el mismo, se destinan las 7 primeras semanas a trabajar los objetivos y, la última, al análisis del desarrollo del taller y el cierre de este. A lo largo del programa se trabajan los objetivos (organizados por sesiones) que se detallan a continuación: Sesión 1) Conocer los cambios físicos, cognitivos, emocionales y de relaciones sociales que se dan en la adolescencia; entender las consecuencias de estos cambios sobre la conducta adolescente y las relaciones en la familia. Sesión 2) Saber qué es el autoconcepto/autoestima y cómo se forma, y conocer la diferencia entre el yo real y el yo ideal; identificar el propio autoconcepto y expresiones de baja autoestima; y conocer estrategias para mejorar el autoconcepto; Sesión 3) Conocer qué son los estilos educativos parentales; entender los cambios de comunicación y expresión de afecto con los progenitores que necesitan los adolescentes; e identificar pautas correctas de comunicación entre padres/madres-hijos/as. Sesión 4) Atender y percibir las diferentes emociones; y comprender, diferencias y etiquetarlas. Sesión 5) Tomar conciencia de la influencia de las emociones en los pensamientos y la conducta; y aprender y utilizar estrategias para regular las emociones negativas. Sesión 6) Conocer en qué consiste la resiliencia; y conocer estrategias para lograr un pensamiento alternativo. Sesión 7) Conocer formas adecuadas e inadecuadas de control parental; entender que el conflicto puede ser positivo para el cambio; conocer las fases en la resolución de conflicto; e identificar estrategias adecuadas para resolver conflictos.

La implementación de la versión piloto del programa tuvo lugar a finales del año 2020 y principios del 2021. Tomaron parte un total de 42 padres y/o madres con, al menos, un hijo/a adolescente que se encontraba cursando Educación Secundaria Obligatoria en algún centro educativo de Álava.

Al inicio del curso escolar, el equipo de investigación se puso en contacto con diferentes AMPAS de los centros escolares de secundaria de Álava, dando a fin de dar a conocer el programa y facilitar el contacto e inscripción de las personas interesadas. En ese primer contacto, se les explicó a los responsables de las AMPAS la duración que tendría el programa de intervención y que sería impartido en formato online presencial debido a las restricciones por la pandemia COVID y en el horario habitual de las formaciones ofrecidas por las AMPAS (en horario de tarde, tras la finalización de las clases de los hijos/as). Se hizo especial hincapié en la importancia de que todos los participantes en el taller debían acudir a todas las sesiones a fin de garantizar la mínima muerte experimental.

La evaluación del programa de intervención se planteó bajo un doble sistema. Por un lado, para determinar la eficacia de la intervención, se diseñó un cuasiexperimento con medidas pretest y posttest con grupo control. Para

el pretest se facilitó los instrumentos de evaluación a las familias participantes y, tras la finalización del programa, se les entregó la misma batería de cuestionarios a fin de obtener las medidas posttest. Sin embargo, la gran mayoría de los participantes no rellenaron los cuestionarios, por lo que no fue posible llevar a cabo estos análisis del cuasiexperimento.

No obstante, la implementación del programa fue evaluada también de forma cualitativa, tanto desde el punto de vista de las familias, por medio de un cuestionario diseñado ad-hoc para evaluar la satisfacción con la implementación y calidad de la misma que los padres y madres participantes rellenaron durante la sesión de cierre, como desde el punto de vista del equipo de formadoras, evaluándose aspectos como la adecuación de la estructura y formato de las sesiones, de las actividades y materiales utilizados, la implicación y adherencia de los padres y madres, la realización de las tareas propuestas para casa, la fidelidad de la implementación al diseño inicial, la satisfacción de las personas participantes, etc. Los resultados de esta evaluación destacaron la satisfacción de los participantes al reconocer que el curso les había aportado técnicas para comunicarse mejor con sus hijos e hijas adolescentes y comprender mejor la etapa por la que estaban pasando, así como sus necesidades afectivas. Pero también se resaltó, por parte de las formadoras, la escasa participación/implicación de algunos padres/madres quizás debido al formato de impartición, íntegramente presencial on-line, que no facilitaba el contacto directo con las mismas (Izar de la Fuente et al., 2022).

A pesar de los importantes avances en el conocimiento de las variables implicadas en el ajuste psicosocial de los adolescentes, y de haber ayudado en el desbrozo del papel que cada una de ellas juega en la red de relaciones multivariadas sobre el ajuste escolar y sobre el ajuste personal, aún quedan importantes lagunas que aclarar como el papel que jugarían otro tipo de variables contextuales como los estilos educativos docentes o de socialización parental; si alguna variable psicológica, como por ejemplo la inteligencia emocional, ejerce un efecto moderador y no mediador en la relación contexto-ajuste psicosocial; si el tipo de NEAE afectaría al modelo teórico aquí expuesto; si la efectividad del programa de intervención aumentaría en una modalidad presencial; o si el nivel de implicación y compromiso de las familias con el programa de intervención mejoraría al hacerlo online-diferido, objetivos que guiarán, en el futuro, el trabajo del grupo.

\*Este trabajo se ha realizado bajo la financiación del Grupo Consolidado de Investigación IT179-22 del Sistema Universitario Vasco.

## 5. Referencias

- Antonio, I. (2019). *Inteligencia emocional percibida. Un nuevo instrumento de medida y su contribución a un modelo de ajuste personal y escolar en la adolescencia* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea].
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Azpiazu L, Antonio-Agirre I, Fernández-Zabala A, & Escalante N. (2023). How does social support and emotional intelligence enhance life satisfaction among adolescents? A mediational analysis study. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2341-2351. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S413068>
- Bao, W. N., Haas, A., & Tao, L. (2017). Impact of Chinese parenting on adolescents' social bonding, affiliation with delinquent peers, and delinquent behavior. *Asian Journal of Criminology*, 12, 81-105. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11417-016-9239-0>
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual (Vol. 6)*. Encino, CA: Multivariate software.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Ediciones SM.
- Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E., & Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: Assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health Affairs*, 33(12), 2106-2115. <https://www.healthaffairs.org/doi/10.1377/hlthaff.2014.0914>
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Bobes, J., Bascaran, M. T., García-Portilla, M. P., Bousoño, M., Sáiz, P. A., & Wallance, D. H. (2001). *Banco de instrumentos básicos de psiquiatría clínica*. Psiquiatría ED
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809-817.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine.
- Bradburn, N. M., & Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness: A pilot study of behavior related to mental health*. Aldine Publishing Co.
- Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C.D., Mortazavi, S. & Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology*, 8(1), 65-75. [www.doi.org/10.1080/17439760.2012.743573](http://www.doi.org/10.1080/17439760.2012.743573)
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101(1), 275-290.
- Chico, E. (1999). Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.

- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cunningham, M., & Swanson, D. P. (2010). Educational resilience in African American adolescents. *The Journal of Negro Education*, 79(4), 473-487. <https://www.jstor.org/stable/41341090>
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.
- Diener, E. (2009). *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (Vol. 37, pp. 11-58). Springer.
- Diener, E., & R. J. Larsen (1993). The experience of emotional well-being. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 405–415). Guilford.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 41-78.
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339. <https://doi.org/10.1002/pits.21681>
- Fall, A. M., y Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., & Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439(1-2), 119-123
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4 (8-9).

- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243045364005>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gavazzi, S. (2013). Theory and research pertaining to families with adolescents. En G. W. Peterson and K. R. Bush (Eds.), *Handbook of marriage and the family* (pp. 303-327). Springer.
- Gaxiola, J. C., González, S., Domínguez, M., & Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, metas y rendimiento académico en bachileres con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista Interamericana de Psicología*, 47(1), 71-81.
- Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., & Lockwood, R. L. (2003). Child Characteristics as Moderators of the Association Between Family Stress and Children's Internalizing, Externalizing, and Peer Rejection. *Journal of Child and Family Studies*, 12(2), 201–213. <https://doi.org/10.1023/A:1022862816506>
- Godoy-Izquierdo, D., Martínez, A., y Godoy, J. F. (2008). La Escala de Balance Afectivo: Propiedades psicométricas de un instrumento para la medida del afecto positivo y negativo en población española. *Clínica y Salud*, 19(2), 157-189.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(88), 27-38.
- González, M. T., & Landero, R. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una muestra de estudiantes. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1464-1480.
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A., & Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51(2), 143-163. <https://doi.org/10.1002/pits.21741>
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Narayan, A. J., & Masten, A. S. (2014). Parenting and coregulation: Adaptive systems for competence in children experiencing homelessness. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(4), 420-430. <https://doi.org/10.1037/h0099843>
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>

- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 278-287.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39-51. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Ishak, Z., Low, S. F., & Lau, P. L. (2012). Parenting style as a moderator for students' academic achievement. *Journal of Science Education and Technology, 21*, 487-493.
- Izar de la Fuente, I., Fernández-Zabala, A., & Izarguirre, L. (2022). Satisfacción con un programa formativo para la mejora de la implicación escolar de adolescents. En M. Bermúdez y M. Guillot-Valdés (Eds.), *International handbook for the advancement of science*. Thomson Reuters.
- Jorgensen, I. E., & Seedat, S. (2008). Factor structure of the Connor-Davidson resilience scale in South African adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 20*(1), 23-32.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2012). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Routledge.
- King, R. B., & Ganotice, F. A. (2014). The social underpinnings of motivation and achievement: Investigating the role of parents, teachers, and peers on academic outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher, 23*(3), 745-756. [www.doi.org/10.1007/s40299-013-0148-z](http://www.doi.org/10.1007/s40299-013-0148-z)
- Kotzé, M., & Kleynhans, R. (2013). Psychological well-being and resilience as predictors of first-year students' academic performance. *Journal of Psychology in Africa, 23*(1), 51-59.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of educational psychology, 101*(1), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse and Neglect, 37*(12), 1091-1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lerner, R. M., Agans, J. P., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Weiner, M. B., Schmid, K. L., & Warren, A. E. A. (2013). Resilience and positive youth development: A relational developmental systems model. En Goldstein, S., Brooks, R. (eds), *Handbook of Resilience in Children*, 293-308. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_17)
- Lorence-Lara, B., Hidalgo-García, M. V., & Dekovic, M. (2013). Adolescent adjustment in at-risk families: The role of psychosocial stress and parental socialization. *Salud Mental, 36*(1), 49-57

- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P., Kuyper, H., & Offringa, G. J. (2006). Predicting peer acceptance in Dutch youth: A multilevel analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 26(1), 4-35.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). *Resilience in development: The importance of early childhood*. Centre of Excellence for Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf>
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345-361.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401.
- Moronta Tremols, I. (2021). *El apoyo social percibido, el autoconcepto académico y la motivación escolar en el ajuste escolar del alumnado universitario de País Vasco y República Dominicana: un estudio comparativo* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea].
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighbourhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901, <https://www.doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>
- Oliva, A., Parra, Á., y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20(2), 225-242.
- Otero-López, J. M., Villardefrancos, E., Castro, C., y Santiago, M. J. (2014). Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 95-106. <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i2.105>
- Otero-López, X. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Coord.) *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp. 179-212). Pirámide.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), 313-326.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Price, D. V., & Tovar, E. (2014). Student engagement and institutional graduation rates: Identifying high-impact educational practices for community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(9), 766-782. <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.719481>

- Prince-Embury, S. (2011). Assessing personal resiliency in the context of school settings: Using the resiliency scales for children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 48(7), 672-685.
- Ramos, E., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish version of the School Engagement Measure (SEM). *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E86. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.94>
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/3002/5961>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016a). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01.003>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arrivillaga, A., & Galende, N. (2016b). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.11.002>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016c). Bienestar subjetivo en la adolescencia: El papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., & Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>
- Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(2), 327-332.
- Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C., & Cruz-Sosa, M. (2016). "Living Adolescence in Family" parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 103-110. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.004>
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Rutherford, C. (2010). Using online social media to support preservice student engagement. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(4), 703-711.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Suárez, A., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2016). Validación de la Escala de Parentalidad Positiva (EPP) para evaluar programas presenciales y online de apoyo parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3 (2), 112-120. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1883>
- Saldaña, D. (2001). *Cultural competency: A practical guide for mental health service providers*. Hogg Foundation Pamphlets.
- Santana, L. E., y Feliciano, L. (2011). Parents' and teachers' perceived support, self-concept and decisión making in high school students. *Revista de Educación*, 355, 493-519.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Schwarz, N., & Strack, F. (1991). Evaluating one's life: A judgment model of subjective well-being. En F. Strack, M. Argyle, y N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being. An interdisciplinary perspective*. Pergamon.
- Sijtsema, J. J., Verboom, C. E., Penninx, B. W., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2014). Psychopathology and academic performance, social well-being, and social preference at school: The TRAILS study. *Child Psychiatry and Human Development*, 45, 273-284. [www.doi.org/10.1007/s10578-013-0399-1](http://www.doi.org/10.1007/s10578-013-0399-1)
- Skogbrott, M., Kyrre, B. & Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 70-80. [www.doi.org/10.1007/s10964-013-9929-1](http://www.doi.org/10.1007/s10964-013-9929-1)
- Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., & Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 26-35.
- Studsrød, I., & Bru, E. (2011). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(2), 159-172.
- Swanson, J., Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & O'Brien, C. T. (2011). Predicting early adolescents' academic achievement, social competence, and physical health from parenting, ego resilience, and engagement coping. *The Journal of Early Adolescence*, 31(4), 548-576.
- Toland, J., & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32(1), 95-106.
- Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent development. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568-585). Guilford Press.

- Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609>
- Weiser, D. A., & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education*, 13, 367-383.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). Guilford Press.
- Wold, H. (1966). Estimation of principal components and related models by iterative least squares. En P.R. Krishnaiah (Ed.). *Multivariate analysis*. (pp. 391-420). Academic Press.
- Woolley, M. E. (2006). Advancing a positive school climate for students, families, and staff. En C. Franklin, M. B. Harrys, y P. Allen-Meares (Eds.), *The school services sourcebook* (pp. 777-784). OUP USA.
- Wouters, P., Frenay, M., & Parmentier, P. (2011). Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs. *Recherche et Formation*, 67, 73-90.
- Yu, X. N., Lau, J. T., Mak, W. W., Zhang, J., & Lui, W. W. (2011). Factor structure and psychometric properties of the Connor-Davidson Resilience Scale among Chinese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 52(2), 218-224.

## Relación entre los movimientos sacádicos y la fluidez lectora en los alumnos de 5.º de Primaria

*Relationship between saccadic movements and reading fluency in 5th grade students from elementary school*



**Liriano Hernández, Yolanda**  
Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña

### RESUMEN

Los movimientos sacádicos son oscilaciones oculares que permiten que el ojo se mueva de un lado y otro para observar todo lo que sucede a su alrededor. Si estos desplazamientos no están bien desarrollados influyen en los procesos y en la calidad de la lectura. En este sentido, la presente investigación se orientó a determinar la relación entre los movimientos sacádicos y la fluidez lectora en alumnos de 5.º grado de Primaria.

Se eligió una metodología con un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y descriptivo. La muestra poblacional estuvo conformada por 30 alumnos del Segundo Ciclo de Primaria y se les aplicó la prueba K-D que mide los movimientos sacádicos y la Prueba T.A.L.E para evaluar la fluidez lectora. Los datos obtenidos se presentan en porcentajes de la frecuencia absoluta y relativa. Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que existe una relación positiva entre los movimientos sacádicos y la fluidez lectora. Sin embargo, se concluye partiendo de la prueba T.A. L. E., que si no se da la relación entre los movimientos sacádicos y la lectura se pueden cometer errores de repetición, rotación, omisión e inversión. De acuerdo con los resultados de la prueba K-D se comprobó que existe una relación favorable y estadísticamente significativa entre los movimientos sacádicos y la fluidez lectora.

### PALABRAS CLAVE

Movimientos oculares, movimientos sacádicos, fluidez lectora, prueba KD y Prueba T.A.L.E.

### ABSTRACT

Saccades are ocular oscillations that allow the eye to move from one side to the other to observe everything that is happening around it. If these movements are not well developed, they influence the processes and quality of reading. In this sense, the present research was aimed at determining the relationship between saccadic movements and reading fluency in 5th grade primary school students.

A methodology with a quantitative approach with a non-experimental and descriptive design was chosen. The population sample was made up of 30 students from the second cycle of primary education and the K-D test that measures saccadic movements and the T.A.L.E Test were applied to them to evaluate reading fluency. The data obtained are presented in percentages of absolute and relative frequency. The results obtained in this research demonstrate that there is a positive relationship between saccadic movements and reading fluency. However, it is concluded based on the T.A. test. L. E., that if the relationship between saccadic movements and reading is not met, repetition, rotation, omission and inversion errors can be made. According to the results of the K-D test, it was found that there is a favorable and statistically significant relationship between saccadic movements and reading fluency.

### KEYWORDS

Eye movements, saccades, reading fluency, KD test and T.A.L.E test.

## 1. Introducción

La visión representa una de las capacidades sensoriales más importantes del individuo, pues, gracias a ella, se puede percibir todo lo que sucede en el entorno. Es justo en los ojos donde se transforma, luego de la captación de la luz, la energía luminosa en energía eléctrica a través de un complejo proceso descrito por Puell (2016). El ojo recibe los estímulos de entrada visual lo que los convierte de ondas luminosas a impulsos eléctricos, a través de los conos y los bastones fotorreceptores que están ubicados en la retina. Los conos se encargan de la agudeza y color visual y se encuentran en la fovea, mientras que los bastones son sensibles a la luz débil y al movimiento. Este tipo de células se conectan con las células bipolares, que a su vez se acoplan a los ganglionares, cuyos axones forman el nervio óptico. Las fibras del nervio óptico de cada uno de los ojos se cruzan con lo que se denomina quiasma óptico donde la imagen captada por el ojo derecho se proyecta hacia el hemisferio izquierdo, mientras las imágenes del ojo izquierdo se proyectan en el hemisferio derecho del cerebro. De ahí estos impulsos pasan directamente al tálamo y alcanzan el núcleo geniculado lateral haciendo sinapsis que es responsable de procesar la información visual enviándola a la corteza visual primaria, localizada en el área occipital. Un proceso importante de la visión son los denominados movimientos oculares que no es más que el giro libre que realizan los ojos en todas las direcciones, esto debido a sus seis músculos extrínsecos; cuatro de ellos rectos y dos oblicuos. Ambos pueden moverse simultáneamente gracias al grupo de músculos regulados que permiten el movimiento de los ojos al mismo tiempo, jugando estos movimientos un papel de principal importancia en la visión. Estos músculos regulados permiten el movimiento de los ojos al mismo tiempo, por lo que esta acción es de vital importancia en la visión (Castellón, 2012).

La importancia de estos movimientos de los ojos radica en que sólo gracias a ellos se puede obtener información visual detallada a fin de propiciar información acerca de los objetos que se inspeccionarán. Todo esto por medio de la fovea ubicada en la retina central que contiene la mayor concentración de fotorreceptores. Uno de estos movimientos realizados por los ojos son los llamados sacádicos rápidos del globo ocular. Estos cambios se caracterizan por ser saltatorios, breves, intencionales, conjugados, vertiginosos, rápidos, siempre con la misma intensidad y en la misma dirección; mostrándose, en mayor escala, en mayor proporción, en forma horizontal que vertical. Su propósito radica en transportar la mirada a un punto de interés que estimule la fovea o mover los ojos de un objeto a otro. Estos movimientos logran cambiar la fijación y seguir objetos en el campo visual que sean de mayor interés permitiendo que durante la lectura estos movimientos, ayuden fijando cada palabra y haciendo que el estímulo llegue a la fovea en el menor tiempo posible.

Es importante resaltar que cuando existe un mal funcionamiento de estos movimientos influyen directamente en la lectura, ocasionando regresiones, sustituciones, omisiones, retrocesos, así como mala interpretación del texto y comprensión de este (Ferré & Aribau, 2002).

Garrido (2013) estudió cómo la lectura puede verse afectada por disfunciones visuales con los movimientos oculares y, de manera específica, los sacádicos y su repercusión en las tareas de lectura, en especial en la fluidez

y la comprensión lectora y, en consecuencia, en el rendimiento académico. La lectura es requisito necesario para poder lograr el éxito académico, pero esta necesita que el alumno tenga un sistema visual coordinado y eficiente. Existen alumnos que muestran problemas en la adquisición adecuada en el desarrollo de la lectura expresiva y su correcta fluidez por tener dificultades en la ruta visual.

El movimiento ocular, específicamente los movimientos sacádicos, tienen una estrecha y directa influencia en la fluidez lectora ya que, de estar bien entrenados, se garantiza un lector con la destreza de reconocer diferentes palabras con tan solo una fijación, logrando así un buen equilibrio en la fluidez y la comprensión lectora.

Son varios los estudios que hacen referencia a la relación existente entre movimientos sacádicos y fluidez lectora, como Carballar et. al. (2017) quienes demostraron que existe una relación positiva y significativa entre las variables; movimientos sacádicos para leer, los patrones motores básicos, la lateralidad y la comprensión lectora. Comprobaron además que los alumnos con mayor habilidad de movimientos sacádicos obtuvieron mayor puntuación en la fluidez y comprensión lectora.

Por otro lado, (Taylor, 1965, como se citó en Lorenzo, 2012) comprobó que entre lectores expertos y los que poseen pobre rendimiento lector existen diferencias en sus movimientos sacádicos y la fluidez lectora. Los que poseían mayor fluidez lectora hacían menos regresiones y procesaban mayor cantidad de palabras en cada fijación que los malos lectores.

Otro estudio que también relaciona la fluidez lectora con los movimientos sacádicos que se llevan a cabo durante la misma, sobresalen Pavlidis (1998) y Vogel (1995), quienes demuestran que la fluidez con la que leemos lo determinan los movimientos sacádicos que se produzcan, la duración de cada una de las fijaciones, las regresiones que se hagan y el reconocimiento de las palabras. Esto comprueba que la vista es la encargada inicial del procesamiento de toda la información que recibimos, que los movimientos oculares son los responsables de la entrada de todos los estímulos que percibimos logrando comprender y asimilar todo lo que nos rodea. De los estudios consultados para esta investigación se utilizaron dos pruebas estandarizadas para medir los movimientos sacádicos que luego se tradujo en tablas y gráficos con frecuencias absolutas y relativas y se partió de la pregunta, ¿Cuál es la relación de los movimientos sacádicos y la fluidez lectora? El objetivo general fue determinar la relación que existe entre los movimientos sacádicos y la fluidez lectora de estudiantes del Nivel Primario.

## 2. Metodología

Para determinar la relación entre los movimientos sacádicos y la fluidez lectora en alumnos de 5.º grado de Primaria, se eligió un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y un análisis descriptivo. Para obtener los datos, se utilizaron dos instrumentos psicométricos estandarizados: el test de King y Devick (1976) o test K-D, que permite evaluar los movimientos oculares y sacádicos a través de la lectura de números, y la prueba de Análisis de Lectoescritura (TALE), que se implementó para valorar la fluidez lectora y la escritura.

Para la aplicación de las pruebas anteriormente mencionadas, se reunió a cada uno de los participantes para presentarles el proyecto y orientarlos sobre su colaboración en el desarrollo del mismo. Además, se solicitó la firma del consentimiento informado por parte de la dirección del centro educativo y del departamento de Orientación y Psicología.

La muestra de alumnos fue intencional, compuesta por 30 estudiantes correspondientes al Segundo Ciclo del Nivel Primario quienes estaban en 5.º grado de Primaria. Dicha escuela es de carácter oficial, ubicada en una zona urbana de la ciudad de Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Los estudiantes fueron seleccionados al azar con edades comprendidas entre 9 y 10 años.

Por cada alumno se tomó un tiempo aproximado de treinta minutos para la aplicación de los instrumentos. Se inició con la prueba de K-D y, posteriormente, con la prueba TALE. Todos los resultados de las pruebas se reunieron en una base de datos de Excel para su posterior análisis presentado en tablas y figuras de las frecuencias absolutas y relativas.

### 3. Resultados y discusión

**Tabla 1.**  
*Valoración del movimiento de ojos de los estudiantes durante la lectura expresiva*

Movimiento de ojos	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Bien	15	50 %
Regular	9	30 %
Mal	6	20 %
Total	30	100

La Tabla 1 presenta la frecuencia y sus respectivos porcentajes del movimiento de los ojos de los estudiantes al momento de leer, en las categorías de bien, regular y mal. Todos los alumnos que estuvieron en el rango regular y mal presentaron dificultades en el movimiento ocular durante el proceso de leer, demostrándose que, por esta razón, hacen omisiones, repiten sílabas, pierden el renglón de lectura y redundan varias veces en una oración o palabra.

**Tabla 2.**  
*Prueba K-D movimiento de cabeza y fluidez lectora*

Mueve la cabeza cuando lee	Fluidez lectora		
	Buena	Regular	Mala
Sí	1	5	10
No	8	4	2
total	9	9	12

$$X^2 = 10.804 \quad gl = 2; \quad P\text{-Valor} = 0.005$$

La Tabla 2 es de contingencia o cruzada y asocia la existencia del movimiento de la cabeza de los alumnos con la fluidez lectora que tienen los mismos, durante su proceso de lectura expresiva. También se muestran los resultados de la prueba chi cuadrado para probar una asociación estadísticamente significativa entre dichas variables.

**Tabla 3.**  
**Cruzada movimiento de ojos y fluidez lectora**

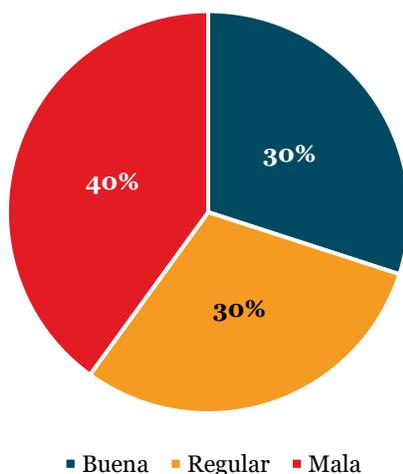
Movimiento de ojos cuando lee	Fluidez lectora			Total
	Buena	Regular	Mala	
Bueno	9	4	2	15
Regular	0	5	4	9
Malo	0	0	6	6
total	9	9	12	30

Tao\_b de Kendall =0.677

P\_valor = 0.00

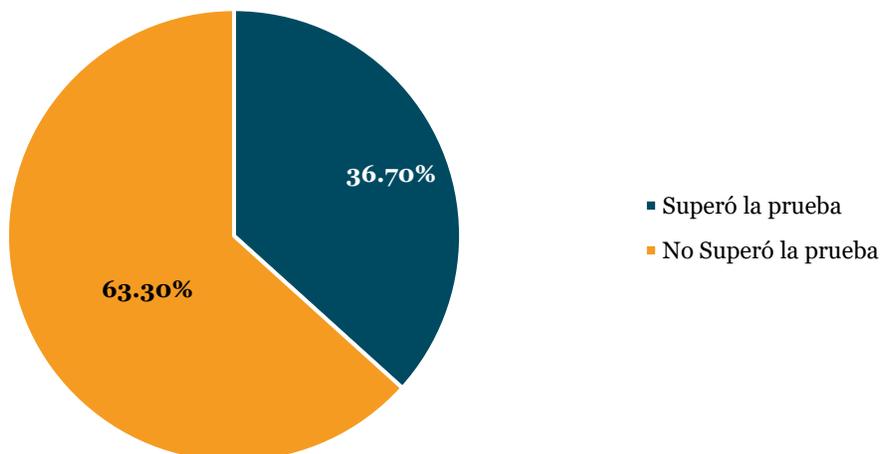
La Tabla 3 es de contingencia o cruzada y asocia las variables movimiento de ojos y fluidez lectora de los estudiantes en investigación. En este caso, el P- valor resultó  $0.00 < 0.05$ , lo que indica que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables en estudio.

**Figura 1.**  
**Fluidez Lectora**



La Figura 1 muestra el resultado de la frecuencia y porcentaje de cada una de las categorías de fluidez lectora, correspondientes a los estudiantes objeto de estudio. Los alumnos presentan dificultades para poder leer con fluidez, sus continuos y desorganizados movimientos oculares no le permiten seguir coherentemente la lectura.

**Figura 2.**  
**Movimientos sacádicos**



La Figura 2 presenta la frecuencia de la valoración de la prueba K-D, en las categorías de superado y no superado, para movimientos sacádicos. Un gran porcentaje de los alumnos mostraron muy baja la calificación, constantemente omitían letras, obviaban otras, pronunciación inadecuada de las palabras.

#### 4. Conclusiones

Con los resultados de las pruebas aplicadas se establecen los siguientes aspectos:

- Los errores de repetición, rotación, omisión e inversión cometidos por los estudiantes objeto de estudio, en la prueba TALE, afectan el tiempo que tardan en realizar la evaluación, influyendo negativamente en la fluidez lectora. En este sentido, (Taylor, 1965, como se citó en Lorenzo, 2002) comprobó que entre lectores expertos y los que poseen pobre rendimiento lector existen diferencias en sus movimientos sacádicos y la fluidez lectora. Los que poseían mayor fluidez lectora hacían menos regresiones y procesaban mayor cantidad de palabras en cada fijación que los malos lectores.
- Los correctos movimientos sacádicos se correlacionan positivamente con la fluidez lectora. García (2012) sostiene que un correcto movimiento sacádico tiene gran incidencia en la lectura. Rigal (2011), por su parte, señala que para lograr una buena fluidez lectora tenemos que conocer el funcionamiento visual (coordinación ojo –mano, movimientos de cabeza y ojo). Es por lo que aquellos alumnos que no han desarrollado buenos movimientos oculares en la lectura lo harán con lentitud, haciendo regresiones, mostrando cansancio y dificultades a nivel de comprensión de la lectura que afectará irremediablemente el rendimiento académico.
- De acuerdo con los resultados de la prueba K-D se determinó que cuando los alumnos poseen un nivel inadecuado de movimientos sacádicos se presentan las dificultades en la fluidez lectora. García (2012) estudió cómo la lectura puede verse afectada por disfunciones visuales como los movimientos oculares y

de manera específica los movimientos sacádicos y cómo repercute en las tareas de lectura, en su comprensión y fluidez.

- Los alumnos que obtienen buenos resultados en la prueba KD, también obtienen resultados positivos, en el TALE.

Asimismo, se comprobó la hipótesis de que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre los movimientos sacádicos y la fluidez lectora. Carballar et. al. (2017) quienes establecen que existe una estrecha relación entre los movimientos sacádicos para leer, los patrones motores básicos, la lateralidad y la comprensión lectora. Además, que los alumnos con mayor habilidad de movimientos sacádicos tienen mejor fluidez y comprensión lectora.

Se concluye señalando que en la lectura se dan procesos complejos en los que intervienen de manera directa factores neuropsicológicos. Como señalan Grisham et. al. (2008), una oportuna detección de dificultades en los movimientos sacádicos permite una intervención a tiempo, evitando que dificultades en la fluidez lectora puedan impedir un posible fracaso escolar.

## 5. Referencias

- Carballar, R., Martín-Lobo, P., & Matías-Gámez, A. (2017). Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en Educación Primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(2), 67-77. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443653716005.pdf>
- Castellón, M. C. (2012). *Funcionalidad visual y eficacia en los procesos lectores*. Material no publicado.
- Ferré, J. & Aribau, E. (2002). *El desarrollo neurofuncional del niño y sus trastornos*. Lebón.
- Grisham, D., Powers, M., & Riles, P. (2008). Visual skills of poor readers in high school. *Optometry - Journal of the American Optometric Association*, 78(10), 542-549. <https://doi.org/10.1016/j.optm.2007.02.017>
- King, A. T. & Devick, S. (1976). *Test de valoración de los movimientos sacádicos*.
- Lorenzo, J. R. (2012). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Tercera parte: procesos visoespaciales. *Interdisciplinaria*, 19(1), 1-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1801132800>
- Pavlidis, G. T. (1998). Sequencing, eye movements and the early objective diagnosis of dyslexia. En *dyslexia research and its application to education*. John Wiley.
- Puell, M. (2006). *Óptica fisiológica: el sistema óptico del ojo y la visión binocular*. Universidad Complutense de Madrid.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. INDE publicaciones.

## Abordaje psicopedagógico a jóvenes de primero de secundaria con conductas disruptivas originarios de familias en riesgo psicosocial

*Psycho-pedagogical approach to young people in first secondary school with disruptive behaviors originating from families at psychosocial risk*

  **Duarte Nares, Belkis Jamileth**  
Instituto Superior de Formación Docente  
Salomé Ureña, República Dominicana

### RESUMEN

La adolescencia es una etapa transitoria de la vida de todos los individuos que denota aspectos fundamentales de un futuro adulto, el tener una estabilidad emocional conllevará a experimentarla y evocarla de forma grata, lo que muy probablemente sea el inicio de individuos estables e insertados a la sociedad para su beneficio y del bien común, caso contrario podría pasar si la etapa se vive con adversidades familiares y escolares.

El siguiente trabajo se realizó con el objetivo de conocer las causas que inciden en conductas disruptivas de estudiantes de primer grado de Secundaria, quienes, al convivir con familias en situación de riesgo psicosocial, generan en su entorno escolar situaciones conflictivas que inciden negativamente tanto en su vida académica como en la convivencia que debe imperar entre sus iguales, personal, docente, psicólogas, psicopedagogas y comunidad en general. El estudio de tipo descriptivo no experimental permitió tener información sobre la infancia de los padres, madres y tutores y la incidencia de su crianza en la formación de sus hijos o hijas. Se vincularon tanto variables dependientes como independientes, permitió recabar datos de cada uno de los actores que se vinculan cotidianamente con los adolescentes, a su vez, las informaciones se cotejaron con los resultados que arrojaron, desapego y falta de acompañamiento de los padres hacia sus hijos o hijas, así como aspectos a mejorar por parte de la Unidad de Orientación Escolar, en cuanto al abordaje de los diferentes casos que se presentan entre los adolescentes.

### PALABRAS CLAVE

Adolescente, Conductas disruptivas, Psicosocial.

### ABSTRACT

Adolescence is a transitory stage in the life of all individuals that denotes fundamental aspects of a future adult. Having emotional stability will lead to experiencing it and evoking it in a pleasant way, which is most likely the beginning of stable individuals integrated into society. For their benefit and the common good, otherwise it could happen if the stage is experienced with family and school adversities. The following work was carried out with the objective of knowing the causes that affect disruptive behaviors of first-grade secondary school students, who, by living with families in situations of psychosocial risk, generate conflictive situations in their school environment that negatively affect both their academic life as well as the coexistence that must prevail among peers, staff, teachers, psychologists, educational psychologists and the community in general. The descriptive study made it possible to obtain information about the childhood of fathers, mothers and guardians and the impact of their upbringing on the formation of their sons or daughters. Both dependent and independent variables were linked, allowing data to be collected from each of the actors who interact daily with the adolescents, in turn, the information was compared with the results that showed, detachment and lack of accompaniment of the parents towards their children or daughters, as well as aspects to improve by the School Guidance Unit, in terms of addressing the different cases that arise among adolescents.

### KEYWORDS

Adolescent, Disruptive, Psychosocial.

## 1. Introducción

Uno de los entornos más complejos donde deben hacer vida los adolescentes son las instituciones educativas, lugar en el que enfrentaran diversidad de situaciones, en principio porque los niños(as) y jóvenes que allí conviven derivan de estructuras, realidades y composiciones familiares diversas. En el presente estudio se consideró necesario abordar la estructura o composición familiar de un grupo de estudiantes de primer grado de Secundaria de una institución educativa, en vista de las situaciones de conflicto que se evidenciaron en diferentes momentos de la jornada escolar.

República Dominicana es un país cercano a Haití y Venezuela, motivo por el cual hay una importante inmigración y al ser turístico atrae empresas transnacionales. Lo planteado anteriormente motivó a conocer de esos estudiantes, su rutina diaria, profesión de los padres, tiempo que le dedican a sus hijos, entre otros aspectos valiosos para determinar las posibles causas de las conductas disruptivas que evidenciaban.

En el año 2014 España y Portugal realizaron un estudio que deja ver a República Dominicana como uno de los países más violentos de la región, el mismo fue presentado en la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe y mostró los niveles de agresión y maltrato al género femenino, viéndose afectados jóvenes adolescentes que tienen que convivir en esos hogares, y hacen vida en entornos escolares. Dichos estudiantes tienden a presentar secuelas de su realidad familiar; generando, en muchos casos, conflictos de tipo relacional que impactan el devenir cotidiano de la vida escolar. Máiquez y Capote (2001) abordan a la familia desde las concepciones presentadas por Solé (1998) y dan una orientación de acuerdo a determinados enfoques, indicando que durante su evolución se enfrentan a diferentes fases de su ciclo vital y que la importancia de superarlos radica en la forma en que se puedan afrontar esas crisis que van de un ciclo a otro.

Las estadísticas censales asumidas en el país en cuanto a los tipos de hogares datan del año 2012, las cuales indican un porcentaje importante de familias monoparentales, estudio aplicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019). Lo planteado es relevante en vista que, si hay secuelas producto de frustraciones, maltrato, falta de control emocional, entre otros, lo que se espera que se supere como crisis paranormal, en consecuencia podría derivar en una profundización irreversible que incidirá en la vida de los más vulnerables, los hijos; es, en estos casos, donde se evidencian las denominadas familias en riesgo psicosocial, siendo caracterizadas por la falta de salud familiar, el poco desarrollo de sus miembros, especialmente de los niños o adolescentes (Pérez, 2006).

El objetivo principal fue identificar las causas que generan las conductas disruptivas en los jóvenes del primer año de Secundaria para ofrecer estrategias de convivencia escolar y, entre los objetivos específicos, se planteó, primero, describir las características y acciones que detonan las conductas disruptivas con familias en riesgo psicosocial; segundo, abordar desde la unidad de orientación escolar a las familias de forma individual para conocer su composición familiar.

Rodrigo et al. (2008, p. 42) señalan que las familias en situación de riesgo psicosocial son:

Aquellas en las que los responsables del cuidado, atención y educación del menor, por circunstancias personales y relacionales, así como por influencias adversas de su entorno, hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de amparo, en cuyo caso se considera pertinente la separación del menor de su familia.

Para enmarcar la situación de los pisos pedagógicos es importante presentar la definición de psicopedagogía que presentan Henao et al. (2006) quienes afirman la relevancia que tiene la psicología y la pedagogía, las cuales están centradas en procesos relacionados con la manera como aprenden y se desarrollan las personas; aportan, además, la necesidad de atender de forma intencional las dificultades que enfrenta el individuo en el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes. El aporte de los autores es relevante ya que se trata de adolescentes que, además de estar en algún tipo de riesgo, están en una transición de la escolaridad entre Primaria y el Primer Ciclo de Secundaria.

La adolescencia se puede percibir como etapa del desarrollo o periodo de transición, desde la conducta inmadura e infantil hacia las formas del comportamiento personal y social propias de la vida adulta, en la que se logra el dominio de una amplia gama de nuevas potencialidades a nivel cognitivo, afectivo, conductual y social. La adolescencia es, por tanto, un proceso esencialmente psicológico y social que debe diferenciarse de la pubertad que comprende los cambios físicos (Onrubia, 2005); sin embargo, para que esta teoría se dé es requerido que las condiciones del contexto donde hace vida el adolescente sean óptimas.

Por su parte la psicóloga Arroyo-Morales (2018) presentó una investigación sobre la percepción (específicamente) de los hijos varones adolescentes en cuanto a las relaciones sociales, familiares y de pareja, estableciendo lo que representa la etapa en el ser humano y deja por sentado que la adolescencia es un periodo del ciclo vital, sinónimo de transición y de múltiples cambios, tanto físicos como emocionales y familiares, en el que las relaciones juegan un papel importante, ya que se vuelven más intensas y, si cabe, más estables, experimentadas y determinantes para su vida adulta.

El abordaje se centró en conocer las causas que derivan en las conductas irregulares de los estudiantes de primer grado de Secundaria que provienen de diferentes tipos de composiciones de familiares, con la intención de conocer acciones o mejores prácticas que orienten a los involucrados a mantener un ambiente armónico que genere espacios para el óptimo desarrollo escolar, lo cual repercuta en un óptimo devenir de las acciones escolares permitiendo que los aprendizajes se adquieran de manera significativa.

## 2. Metodología

La presente investigación es no experimental de tipo descriptivo, pretendió dar a conocer tanto lo que está sucediendo en el contexto de los adolescentes involucrados. Durante la recogida de datos se asumió la técnica observacional no participativa lo cual dio la posibilidad de recabar información en diferentes espacios de la escuela sin involucrarse directamente con los sujetos. Es importante resaltar que dicha observación se estuvo llevando a cabo durante dos años escolares al mismo grupo de adolescentes quienes presentaban reiteradas conductas disruptivas y generaban situaciones conflictivas entre sus iguales.

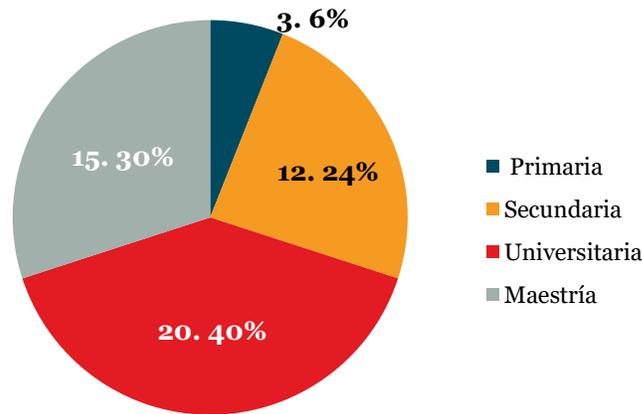
La población seleccionada fue tomada de forma aleatoria, en vista que todos los involucrados tenían características similares en cuanto a conducta, situación académica y situación familiar y sumaron un total treinta de (30) estudiantes de las tres secciones de primero de Secundaria, con edades entre 11 a 13 años respectivamente, quienes desde un tiempo determinado presentaron incidencias en conductas disruptivas, generando conflictos entre sus iguales y demás integrantes de la comunidad educativa.

Se desarrolló una rúbrica tipo lista de cotejo con aspectos relacionados a la conducta observada y/o situación académica, esta permitió chequear acciones irregulares que manifestaron los maestros, maestras o las psicopedagogas de la unidad de orientación escolar; el cuestionario fue el instrumento que permitió recabar datos de los padres, madres o tutores. Las psicólogas de la unidad de orientación formaron parte importante de esta investigación, en vista que llevaban de mano de la investigadora las situaciones conflictivas. Ellas fueron figuras clave, al momento de organizar los grupos de discusión, permitiendo además un acercamiento con los adultos responsables de los jóvenes involucrados. En todo momento cuidando la privacidad de cada joven. Se desarrollaron entrevistas orientadoras sobre las diferentes situaciones familiares y académicas que presentaron los jóvenes, cómo lo abordaban y, además, se pudo recabar parte de información personal, en línea general fueron receptivos del proceso.

## 3. Resultados y discusión

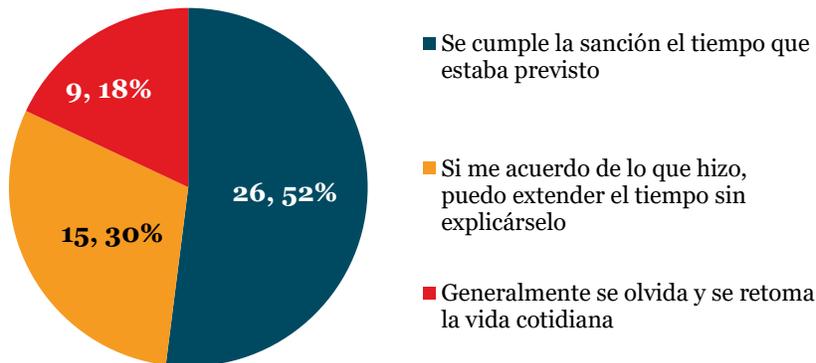
A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes, entre los que se vinculó la educación formal y el nivel de instrucción de los padres, madres o tutores en vista de que se consideró de importancia en el proceso de acompañamiento que deben tener con su hijo o hija en su vida escolar. Se colocó esta pregunta ya que se infiere que, mientras más conocimientos y formación integral del individuo, mayor pudiera ser su vinculación con la educación de su hijo o hija.

**Figura 1.**  
*Grado de Instrucción*



La siguiente figura indica lo concerniente a sanciones o consecuencias derivadas de las acciones irregulares como conducta disruptiva que hacen los adolescentes en la escuela.

**Figura 2.**  
*Tipos de sanciones*

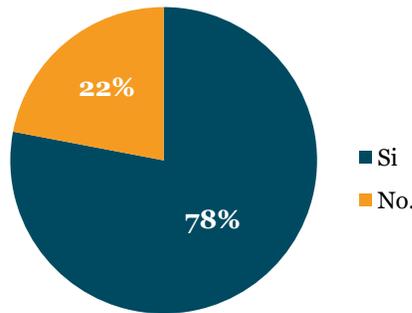


Se pudo evidenciar un factor importante, ya que se necesitó conocer quién o quiénes de los responsables de la formación de los jóvenes involucrados lleva seguimiento de las consecuencias impuestas por las psicólogas, psicopedagogas o maestros (as) de la escuela, de allí que surgió la pregunta: cuando su hijo comete un acto que requiera algún tipo de sanción, generalmente ¿qué sucede?

La figura centrado en el establecimiento de las normas permitió que durante la consulta sobre la figura que ejerce la sanción, pudiera determinar si era el padre, la madre o el tutor quien asumía la responsabilidad de hacerlo.

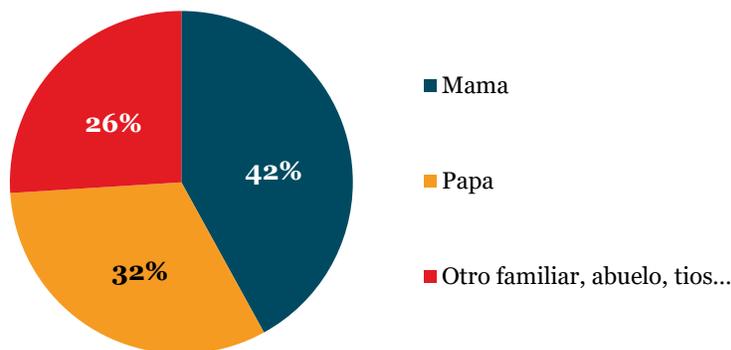
Con el fin de saber hasta dónde pudiera estar incidiendo conductas aprendidas o copiadas, se consultó si recordaban algún episodio de su niñez que le genere desaliento, rabia o incomodidad por considerarlo injusto durante su infancia.

**Figura 3.**  
*Posibles maltratos recibidos al padre, madre o tutor*



La figura muestra que el 78 % de los padres, madres o tutores recibieron maltratos versus el 28% que manifestó que en alguno momento lo recibió. En el momento que se presentó la reunión para solicitar su aprobación se les informó sobre este punto de la encuesta y se les solicitó que se tomaran el tiempo necesario que le permitiera evocar situaciones en las cuales fueron maltratados. Esta pregunta fue una de las presentadas, tipo abierta para que pudieran expresarse. Es importante tener en cuenta que el 28 % que aparece como No maltratado, no significa que nunca lo pegaron, sino que las agresiones no eran tan fuertes (palabras de los consultados)

**Figura 4.**  
*Establecimiento de normas*



Los resultados arrojaron que el porcentaje más alto se inclinó hacia la madre como la figura que establece la norma, sin embargo, es importante ver el resultado de la figura, esto debido a que, no es sine qua non que la figura que establece la norma es quien le da seguimiento.

El Modelo Ecológico puede ser el fundamento para la explicación de la violencia familiar desde una perspectiva social compleja (Barcelata & Álvarez, 2005), propuesto por Bronfenbrenner, al considerar simultáneamente los distintos contextos en que se desarrolla una persona, siendo estos: a) macrosistema; b) exosistema y microsistema. Especifica que el microsistema está conformado de 4 dimensiones: a) cognitiva, b) conductual, c)

psicodinámica y d) interaccional. Esta última es definida como pautas de relación y de comunicación interpersonal y básicas para la comprensión de los patrones de interacción padres-hijos en el síndrome del niño maltratado. Lo expuesto nos lleva a inferir que hay patrones de conducta que son copiados e inclusive pueden ser o no controlados por el adulto o responsable del adolescente.

#### 4. Conclusiones

Para dar respuesta al objetivo general, centrado en identificar las causas que generan las conductas disruptivas en los jóvenes del primer año de Secundaria para ofrecer estrategias de convivencia y motivación escolar, se desarrollaron los específicos y con la finalidad de alcanzarlos se establecieron acciones que al ser realizadas de forma secuencial permitieron describir características para la selección de los estudiantes que habían presentado por tiempo indeterminado conductas disruptivas, pertenecientes además a familias en riesgo psicosocial. Para lo cual se hizo sinergia con las orientadoras y, a su vez, con el consentimiento informado de las familias, para ello se les presentó la investigación, explicándoles que podía orientar a un abordaje de la situación para beneficio de las partes involucradas.

Otro de los objetivos se centró en abordar de forma individual a las familias y de esta manera conocer su composición y estabilidad laboral (lo cual fue uno de los aspectos vinculados en las preguntas) tener encuentros y ganar su confianza permitió generar espacios de diálogo para conocer cómo se estaban sintiendo antes tal realidad y lo que habían hecho para abordarlo y, a su vez, acercarlos a la institución para que de esta manera conocieran la realidad que también estaba viviendo su hijo(a) en su cotidianidad.

Se pudo evidenciar que luego de obtener los resultados y vincular, desde la base del respeto y comunicación asertiva, cómo se estaban sintiendo, ya que cada una de las etapas de la vida del ser humano representa de manera específica un proceso de evolución y adquisición de conocimientos que van desde los incidentales hasta los intencionales y de ellos dependerá el avance e inserción para alcanzar la siguiente etapa evolutiva.

En cuanto a la adolescencia, es una etapa de la vida donde ocurren cambios importantes, siendo la constitución familiar un factor primordial para su óptimo o perjudicial proceso de inserción, y que ese joven se reconozca como parte fundamental, tanto en lo social como en lo educativo. En este sentido se espera realizar una exploración que conlleve a un abordaje para determinar qué está afectando su actuar escolar y a qué se deben las conductas disruptivas que están manifestando, considerando que estas afectan de manera directa a sus compañeros, maestros y al ambiente escolar. El atender lo anteriormente expuesto aportara insumos para presentar las estrategias que respondan a las necesidades requeridas por el personal docente, y que ofrezcan actividades diferentes que permitan motivar e involucrar a todos los estudiantes de manera directa. También se espera ofrecer opciones (estrategias) a las familias para que, desde la Unidad de Psicología Escolar, determinar las acciones puntuales que se llevarán en conjunto con la escuela-alumno-familia.

Los resultados arrojados abrirán la posibilidad de conocer investigaciones relacionadas con la etapa de la adolescencia, el nivel de estabilidad emocional que debe tener el estudiante que inicia el ciclo de secundaria y las consecuencias de posibles frustraciones en su contexto próximo. Para lo anteriormente indicado se espera llegar a conclusiones que den muestra de la importancia de la integración familiar y la aceptación de sus integrantes para el beneficio de cada individuo, su entorno y su vida futura.

## 5. Referencias

- Arroyo-Morales, A. (2018) Ansiedad En Hijos Varones de Madres Con Nueva Pareja [Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjrcd/2018/05/22/Arroyo-Andrea.pdf>
- Barcelata, B. E., & Álvarez, I. (2005). Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, (13), 35-45.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019) *Las estadísticas censales asumidas en el país en cuanto a los tipos de hogares datan del año 2012, las cuales indican un porcentaje importante de familias monoparentales. Estudio aplicado por una organización no gubernamental.*
- Henao, G., Ramírez-Nieto, L., & Ramírez-Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: Definición, principios y componentes. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(45), 35-50
- Máiquez-Chaves, M. L., & Capote-Cabrera C. (2001). Modelos y enfoques en intervención familiar. *Intervención Psicosocial*, 10(2), 185-198. <https://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/76937.pdf>
- Onrubia, J. (2005). El papel de la adolescencia en el desarrollo del adolescente. En E. Martí y J. Onrubia (Eds.), *Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente* (pp. 11-34). El Comercio.
- Pérez-Cárdenas, C. (2006). Algunos problemas de salud de las familias, grupos y colectivos. *Revista de Psicología de América Latina*, 6.
- Rodrigo, M. J., Márquez, M. L., Martín, J. C., & Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide.
- Solé-Coll, C. (1998). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Monereo & I. (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza

## Carga de mochilas en estudiantes de nivel primario: impacto para la higiene postural

*Backpack carrying in primary school students: impact on postural hygiene*

  **Contreras Paredes, Melissa**  
Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña

  **Rodríguez Reyes, Melina**  
Ministerio de Educación de la  
República Dominicana

  **Martínez Nadal, Haifa Ariana**  
Ministerio de Educación de la  
República Dominicana

### RESUMEN

La higiene postural es de gran importancia en el ámbito escolar de la educación primaria, sin embargo, los/as estudiantes actualmente tienen poco conocimiento sobre qué hábitos y actitudes posturales son nocivos para la salud, y uno de los problemas es el aumento de peso en la mochila escolar. El objetivo de esta investigación es conocer la utilidad de la tecnología y su influencia en el peso de la mochila de los estudiantes del Nivel Primario. Este estudio se llevó a cabo con estudiantes de primero a sexto de Primaria de diversos centros educativos, donde se tomaron los datos de sexo, edad, peso corporal, peso de la mochila y el grado del participante. Los resultados evidencian que la integración de los aparatos electrónicos en los procesos educativos influye en la carga de las mochilas de los estudiantes, debido a que estos mantienen un peso no mayor del 15 % del peso corporal. En conclusión, la integración de la tecnología en las escuelas ha evitado que los estudiantes carguen un peso excesivo en las mochilas escolares, por lo que, los estudiantes cargan menos del 15 % de su peso corporal y van a adquirir menos enfermedades en el futuro por llevar un peso adecuado en sus mochilas.

### PALABRAS CLAVE

Educación primaria, higiene postural, peso-mochila, TIC.

### ABSTRACT

Postural hygiene is of great importance in the primary school environment, however, students currently have little knowledge about which habits and postural attitudes are harmful to health, and one of the problems is the increase of weight in the school backpack, the objective of this research is to know the usefulness of technology and its influence on the weight of the backpack of primary school students. This study was carried out with students from first to sixth grade of elementary school from different educational centers, where data on sex, age, body weight, weight of the backpack and the participant's grade were collected. The results show that the integration of electronic devices in the educational processes influences the load of the students' backpacks, due to the fact that they maintain a weight of no more than 15% of their body weight. In conclusion, the integration of technology in schools has prevented students from carrying excessive weight in their school backpacks; therefore, students carry less than 15% of their body weight and will acquire fewer diseases in the future by carrying an adequate weight in their backpacks.

### KEYWORDS

Backpack-weight, ITC, postural hygiene, primary education.

## 1. Introducción

Conocer acerca de la higiene postural es de gran importancia en el ámbito escolar en educación primaria, sin embargo, los/as estudiantes actualmente tienen poco conocimiento sobre qué hábitos y actitudes posturales son nocivos para la salud (Oliva et al., 2006). Debido a esto los daños que podrían sufrir en su columna vertebral por una incorrecta postura al sentarse o el exceso de peso en las mochilas escolares. Estos aspectos pueden influir en la adecuada postura del niño/a, a pesar de lo anterior, es necesario que el maestro disponga de un interés directo sobre el trabajo del esquema corporal (Chacón et al., 2018). Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo conocer la utilidad de la tecnología y su influencia en el peso de la mochila de los estudiantes del Nivel Primario.

La columna vertebral se representa como un elemento esencial en la búsqueda de una correcta postura corporal en la población escolar, tratándose de una estructura muy vulnerable y susceptible de alteraciones raquídeas (Amado, 2020). Para poder realizar correctamente las tareas cotidianas y actividades físicas o deportes, hay que desarrollar una buena higiene postural a una edad temprana. Esto puede ayudar a evitar o reducir el dolor de espalda crónico y los problemas musculoesqueléticos (Vidal et al., 2010). Por ello, se debe de desarrollar una buena higiene postural a una edad temprana y realizar actividad física adecuada a su etapa biológica y lleve sus propios patrones de crecimiento (Martí, 2016).

De acuerdo con Cardon y Balagué, (2005) los estudiantes deben llevar en la mochila el material que sea realmente necesario para ir a la escuela, y el límite de carga sugerido está entre el 10 y el 15 % del peso corporal del estudiante. Esto podría influir directamente en la postura que el estudiante pudiera adquirir. Sin embargo, el uso de las tecnologías ha facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que esta se encuentra presente en todos los ámbitos educativos (Sanguinetti & Rafael, 2021). Tomando en cuenta la cantidad de asignatura que el estudiante de primaria tiene en el día y los materiales didácticos que debe de cargar, el uso de las tecnologías y dispositivos móviles disminuyen el peso de la mochila (Godoy, 2014) y reducen los problemas de salud que esto pudiera acarrear.

Las enfermedades musculoesqueléticas que se pueden desencadenar en los escolares por no adoptar una postura correcta, a parte de la escoliosis, otras sobrecargas o inactividad excesiva las más comunes serían: alteraciones en las extremidades inferiores, deformidades del pie, equinismo funcional de tobillo, enfermedad de Sever, torsiones femorales, entre otras (Chacón et al., 2018). De igual forma como una causa adicional de lesiones de espalda se encuentra el aumento de peso excesivo de la mochila escolar, de la cual se asocia la lumbalgia, contracturas musculares e inflamación temporal o crónica (Macedo et al., 2015).

## 2. Metodología

El presente estudio es cuantitativo de corte transversal. El muestreo empleado en la investigación fue no probabilístico por conveniencia, ya que facilitó utilizar los estudiantes que mostraron disponibilidad para ser

parte del estudio (Hernández et al., 2014). La muestra estuvo compuesta por 550 estudiantes del Nivel Primario de cuatro centros educativos del gran Santo Domingo de la República Dominicana.

Con el fin de llevar a cabo la investigación se procedió a tomar el peso corporal en posición Frankfurt y posteriormente el peso de la mochila, donde se determinaría el 15 % del peso corporal con base a lo establecido por (Cardon & Balagué, 2005). En cuanto a la toma del peso corporal y la mochila se realizó por medio de la balanza WAVE Smart Digital Bathroom Weight Fat Scale Body BMI Mobile Fitbit Bluetooth que contaba con 2 decimales después del punto, del mismo modo se aplicó un cuestionario, el cual se conformaba de preguntas personales (sexo, edad, grado) y sobre el uso de tecnología en el aula.

En relación con el inicio de la aplicación de la toma de datos se solicitaron los permisos pertinentes en los centros educativos, seguidamente recolectar los datos del alumno objeto de estudio. El procedimiento fue llevado a cabo por los docentes del área de educación física bajo la supervisión de los integrantes de la investigación de sus centros educativos. El análisis y procesamiento de los resultados fue realizado en el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 27, el cual permitió obtener las frecuencias, media aritmética, máximo, mínimo, porcentajes y desviación típica de los resultados.

### 3. Resultados y discusión

En la siguiente tabla se muestran los resultados según el curso y el sexo de los estudiantes, peso de la mochila, el uso de dispositivos electrónicos y la relación del peso corporal y peso de la mochila.

**Tabla 1.**  
**Peso de la mochila y pertenencia de dispositivos electrónicos**

Sexo	Curso	N	MI	MA	$\bar{x}$	T	Dispositivos	PC/PM
Masculino	1ro	21	0.48	6.39	2.1626	1.74655	95 %	100 %
	2do	39	0.44	7.72	3.0299	1.81390	98 %	100 %
	3ro	67	0.27	12.46	4.6883	2.90690	96 %	100 %
	4to	31	0.22	13.23	3.3496	3.79230	98 %	100 %
	5to	104	0.54	14.99	6.7082	3.00899	97 %	100 %
	6to	24	0.46	14.00	8.1725	3.27407	95 %	100 %
Femenino	1ro	19	0.49	6.83	2.1234	2.08659	95 %	100 %
	2do	22	0.52	8.38	3.1266	2.60533	95 %	100 %
	3ro	65	0.5	9.81	3.7767	2.67532	96 %	100 %
	4to	46	0.57	13.23	5.0419	4.65462	98 %	100 %
	5to	93	0.53	14.99	5.0991	3.25475	95 %	100 %
	6to	19	0.48	10.58	7.5595	2.39999	98 %	100 %

**Nota.** N: número de muestra, MI: mínimo, MA: máximo,  $\bar{x}$ : media, T: desviación típica y PC/PM: peso corporal entre peso mochila.

La Tabla 1 muestra que las estudiantes de primero y segundo grado trasladaban las mochilas más pesadas, el peso fue entre las 6.83 y 0.49 libras, respectivamente y su media de 2.16 libras, mientras que en el segundo grado de Primaria obtuvieron una carga entre 8.38 y 0.52 libras con una media de 3.12 libras. De igual manera en el

primer grado los masculinos presentaron una carga entre 6.39 y 0.48 libras, una media de 2.16 libras, Sin embargo, en el segundo grado muestra entre 7.72 libras y de 0.44 libras, con una media de 3.03 libras.

A diferencia de los grados anteriores, las estudiantes de sexo femenino cargaban una mochila con menos peso en tercer grado con valores entre 9.81 y 0.50 libras, la media se ubica en las 3.77 libras, mientras que los masculino cargaban entre 12.46 y 0.27 libras, con una media de 4.68 libras.

Referente al cuarto y quinto grado, la carga presenta gran similitud en los pesos donde ambos sexos del cuarto grado de Primaria alcanzaron un máximo de 13.23 libras, pero los varones obtuvieron un mínimo de 0.22 libras y su media de 3.35 libras, mientras que las hembras presentan un mínimo de 0.57 libras y una media de 5.04 libras. De igual manera en el quinto grado de Primaria la máxima de 14.99 libras fue alcanzada por ambos sexos, pero los niños tienen un mínimo de 0.53 libras y una media de 6.71 libras y las niñas tienen un mínimo de 0.54 libras y la media de 5.10 libras.

Con respecto al sexto grado de Primaria los chicos trasladaban mochilas más pesadas entre 14.00 y 0.48 libras, con una media de 7.55 libras, mientras que las chicas obtuvieron un peso entre 10.58 y 0.46 libras y una media de 8.17 libras.

En relación con el acceso o uso de dispositivos electrónicos, la utilización de estos oscila entre el 95 % y 98 %. De igual manera cabe destacar que la relación existente entre el peso corporal y el peso de la mochila, que todos los estudiantes parte de la investigación utilizaban el peso correcto en la mochila (PC/PM).

La literatura existente demuestra concordancia con lo expresado en el estudio, con respecto al uso de la tecnología de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los materiales electrónicos contribuyen al transporte de una mochila menos pesada, estos han sustituido los libros de textos por los proyectos pedagógicos en los recursos electrónicos, ya que se identifican como un aparato complementario (Laiño, 2013 & Montrieux et al., 2015). Sin embargo, Yebra, (2019) contradice los resultados de esta investigación señalando que el 16.7 % de los estudiantes cargan un peso en la mochila superior al 15 % de su peso corporal, lo que resulta ser un factor clave para desarrollar enfermedades que afectan la salud, como es el dolor de espalda según afirman (Amado, 2020 & García, 2015)

#### 4. Conclusiones

En conclusión, de acuerdo con los resultados, los estudiantes cargan menos del 15 % de su peso corporal en sus mochilas, por lo que no van a adquirir enfermedades en el futuro ya que llevan un peso adecuado en sus mochilas a edad temprana. Además, esto puede estar influenciado por la integración de las TIC's para eficientizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La implementación de la tecnología en las escuelas evita una carga excesiva en las mochilas escolares.

## 5. Referencias

- Amado Merchán, A. (2020). Higiene postural y prevención del dolor de espalda en escolares. *NPunto*, *III*(27), 1-150.
- Cardon, G., & Balagué, F. (2005). *Are children's backpack weight limits enough? A critical review of the relevant literature—PubMed*. *1*(30), 9. <https://doi.org/10.1097/01.brs.0000161010.36059.f9>
- Chacón Borrego, F., Ubago Jiménez, J. L., Guardia García, J. J. la, Padial Ruz, R., & Cepero González, M. (2018). *Educación e higiene postural en el ámbito de la Educación Física: Papel del maestro en la prevención de lesiones: revisión sistemática*. *34*, 8-13.
- García Cascales, D. (2015). *Hábitos higiénicos, alimenticios y ejercicio físico*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/40562>
- Godoy Morote, N. (2014). *Retos del sistema educativo actual frente a la nueva y emergente era digital*. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/110120>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del pilar. (2014). *Metodología de la investigación* (Mexico). McGraw Hill Education.
- Laiño, F. (2013). Cuidados en el transporte de útiles escolares: El uso de mochilas y carritos. *ISDe Sports Magazine – Revista de entrenamiento*, *5*(16). <https://www.cienciasdelasalud.edu.ar/powerpoints/Mochilas.pdf>
- Macedo, R. B., Coelho-e-Silva, M. J., Sousa, N. F., Valente-dos-Santos, J., Machado-Rodrigues, A. M., Cumming, S. P., Lima, A. V., Gonçalves, R. S., & Martins, R. A. (2015). Quality of life, school backpack weight, and nonspecific low back pain in children and adolescents. *Jornal De Pediatria*, *91*(3), 263-269. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2014.08.011>
- Martín Sainero, J. (2016). Higiene postural en edad escolar. *Publicaciones didacticas.*, *71*. <https://core.ac.uk/download/pdf/235859694.pdf>
- Montrieux, H., Vanderlinde, R., Schellens, T., & Marez, L. D. (2015). Teaching and Learning with Mobile Technology: A Qualitative Explorative Study about the Introduction of Tablet Devices in Secondary Education. *PLOS ONE*, *10*(12), e0144008. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0144008>
- Oliva, F. J. C., Álvarez, J. L. H., Buendía, R. V., Puerta, I. G., Crespo, C. L., Rodríguez, A. L., Gorroño, M. E. M., Curiel, D. A., Rico, A. M., & Morales, J. M. M. (2006). La Formación En Conceptos En Educación Física: ¿Qué Saben Los Alumnos De Educación Primaria? *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, *6*(24), 173-187.

- Sanguinetti, V., & Rafael, H. (2021). *Impacto de la tecnología dentro de la Educación Primaria*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1662>
- Vidal Conti, J., Borràs Rotger, P. A., Ponseti Verdaguer, F. X., Gili Planas, M., & Palou Sampol, P. (2010). Factores de riesgo asociados al dolor de espalda en escolares de entre 10 y 12 años de Mallorca. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 17, 10-14.
- Yebra, J. A. (2019). Detección de alteraciones posturales en la columna vertebral en el centro escolar. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.47554/revie2019.6.20>

## Alfabetizar para la vida en la edad oportuna, una experiencia de Fe y Alegría

*Literacy for Life at the Right Age, an Experience of Fe y Alegría*

  **Márquez Rivas, Nayelí**  
Fe y Alegría, República Dominicana

  **Minyety, Fior**  
Fe y Alegría, República Dominicana

  **Suriel, Ana Victoria**  
Fe y Alegría, República Dominicana

  **Romero, Dely**  
Fe y Alegría, República Dominicana

  **Adames, Digna María**  
Fe y Alegría, República Dominicana

### RESUMEN

Los nuevos tiempos han exigido cambios progresivos en la manera de enseñar a leer y escribir, lo cual ha llevado a repensar la acción pedagógica en los centros educativos, propiciando la reflexión sobre el proceso de enseñanza dentro y fuera de las aulas. Cuando calidad de los resultados de los aprendizajes es consecuencia de un proceso de intervención de la realidad educativa, se propicia el espacio para atender la raíz del problema de la falta de correspondencia entre los postulados teóricos y metodológicos que plantean tanto el diseño curricular dominicano como la adecuación curricular con relación a la puesta en práctica de dichos planteamientos, por lo que surge como respuesta la propuesta integral metodológica de Fe y Alegría para la mejora de los procesos de planificación, promoción y evaluación de los aprendizajes. Este proceso de investigación persigue comprobar la efectividad de la implementación de la propuesta, planteando como objetivo describir los resultados de aprendizaje de la alfabetización inicial en Lengua Española y Matemática, tras la implementación de la *Colección Primer Grado* durante el año escolar 2022-2023 en los CE Fe y Alegría que refleje la situación actual y provea insumos para la toma de decisiones futuras tendientes a elevar los estándares de la calidad educativa. La metodología empleada parte del modelo de investigación-acción participativa. El resultado evidencia que la *Colección Primer Grado* favorece los procesos de alfabetización inicial y contribuye al desarrollo de las competencias del Diseño Curricular Dominicano fomentando una educación pública de calidad.

### PALABRAS CLAVE

Adquisición de la lectoescritura, Alfabetización inicial, Alfabetización matemática, Educación Primaria, Etapas de alfabetización.

### ABSTRACT

The new times have demanded progressive changes in the way we teach reading and writing, which has led to rethinking the pedagogical action in schools, promoting reflection on the teaching process in and outside the classroom. Being the quality of the results of the learning a consequence of the process of intervention of the educational reality, the space is propitiated to address the root of the problem in the lack of correspondence between the theoretical and methodological postulates in both the Dominican curricular design and the curricular adaptation and on that note, in relation to the implementation of these approaches, comes the integral methodological proposal of Fe y Alegría arising as a response. for the improvement of the processes of planning, promotion, and evaluation of learning in first grade. This research process aims to verify the effectiveness of the implementation of the proposal by setting the following objectives: To describe the learning outcomes of initial literacy in Spanish Language and Mathematics, after the implementation of the First Grade Collection during the 2022-2023 school year in the CE Fe y Alegría that reflects the current situation and provides inputs for future decision-making aimed at raising educational quality standards. The methodology used is based on the participatory action research model. The result shows that the First Grade Collection favors the processes of initial literacy and contributes to the development of the competencies of the Dominican Curriculum Design promoting quality on public education.

### KEYWORDS

Literacy acquisition, Initial literacy, Mathematical literacy, Primary education, and Literacy stages.

## 1. Introducción

La alfabetización oportuna y de calidad sienta las bases para la formación y desarrollo de competencias de una población en constante crecimiento, minimizando las brechas de la desigualdad social al garantizar mayor equilibrio en el aprovechamiento de oportunidades educativas. Fe y Alegría dominicana como movimiento de educación popular y promoción social, que apuesta a la transformación de la sociedad y los contextos en los que se encuentra inmerso, evalúa las necesidades presentes y emergentes de la educación dominicana en el marco del acompañamiento que lleva a cabo en centros educativos (CE) públicos, para el diseño e implementación de propuestas y gestión de recursos que contribuyan al fortalecimiento del Sistema de Mejora de la Calidad (SMC) continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de las propuestas de Fe y Alegría a partir de la valoración del SMC de los CE y el contraste con evaluaciones nacionales, surge el programa de Atención Integral y de Calidad a la Primera Infancia AICPI, el cual contempló como parte de sus acciones, la dotación de recursos para incentivar la lectura (bibliotecas áulicas), formación y acompañamiento docente y la propuesta didáctica-metodológica: Colección de libros de Primer Grado.

Esta colección fue presentada al viceministerio de educación con la finalidad de que la misma sea valorada y aprobada como recurso para ser implementada en los CE acompañados, en tal sentido la propuesta fue permitida como libro complementario y puesto en ejecución en el período escolar 2021-2022. En virtud de los favorables hallazgos tras la implementación de la Colección de Primer Grado en los Centros Educativos de Fe y Alegría como recurso complementario, el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD), ratificó la utilización del recurso como texto principal para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje con énfasis en la alfabetización inicial, instando a emplearse con fines investigativos para el período escolar 2022-2023.

En este sentido, Fe y Alegría asume la «Política Nacional de Alfabetización Inicial en la Etapa Oportuna» como parte del compromiso corresponsable en la tarea de contribuir en la mejora de la educación en la edad temprana, enfatizando en el desarrollo de las competencias de la lectura, escritura y matemática en las niñas y los niños del Primer Ciclo de Primaria que promuevan las habilidades para utilizar sus aprendizajes de manera significativa en los espacios en los que se desenvuelven, atendiendo a la concepción sobre alfabetización inicial contenida en el Currículo Dominicano bajo el enfoque por competencias y constructivista Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016); hacia el logro de procesos alfabetizadores que contribuyan a formar ciudadanos críticos y autocríticos y, asumiendo además las categorizaciones y postulados de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre el proceso de alfabetización que sostiene que la adquisición de la escritura se desarrolla progresivamente; por lo que, al reconocer en las y los estudiantes cada etapa, se favorece el seguimiento pedagógico mejorando resultados. Estas etapas son: pre-silábica, silábica, silábica-alfabética y alfabética con o sin valor sonoro convencional y las categorías de lectura que van del 1 al 5 en orden de evolución de los aprendizajes.

Por tal motivo, con el propósito de validar la propuesta alfabetizadora de Fe y Alegría, esta investigación recoge la sistematización de la experiencia de implementación de la Colección Primer Grado en un año escolar regular que se desarrolló al 100 % en modalidad presencial a diferencia del período escolar anterior, para el cual se plantearon los siguientes objetivos:

### **Objetivo General**

Describir los resultados de aprendizaje de la alfabetización inicial en Lengua Española y Matemática, tras la implementación de la Colección Primer Grado durante el año escolar 2022-2023 en los CE Fe y Alegría que refleje la situación actual y provea insumos para la toma de decisiones futuras tendientes a elevar los estándares de la calidad educativa.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar avances en el proceso de alfabetización inicial de niñas y niños de primer grado en Lengua Española y Matemática, luego de la implementación de la propuesta alfabetizadora durante el año escolar 2022-2023, a partir de los resultados evidenciados con los instrumentos aplicados.
2. Analizar la relación de resultados obtenidos en la evaluación de los aprendizajes al finalizar el período escolar 2022- 2023, en contraste con la condición inicial mediante muestra de casos comparativos.
3. Diseñar un modelo de base de datos para la sistematización de los niveles de alfabetización de estudiantes de primer grado que oriente los focos de atención prioritarios en los procesos de alfabetización inicial dentro de los planes de mejora de los CE.

## **2. Metodología**

El proceso metodológico del presente estudio se enmarcó en el modelo de investigación-acción participativa, entendido como un modelo de reflexión desde y sobre la práctica en la que los actores involucrados comprenden la realidad, reflexionan, interpretan y actúan para mejorarla.

Asimismo, el estudio partió de un enfoque mixto que, según Hernández Sampieri y otros (2008), utiliza la integración de datos cualitativos y cuantitativos para lograr una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

El análisis cuantitativo se utilizó prioritariamente para procesar los datos obtenidos de las pruebas aplicadas a las y los estudiantes, mientras que el análisis cualitativo fue pertinente para procesar la información recabada de las encuestas aplicadas a docentes y/o coordinadores y para profundizar en la interpretación de datos obtenidos producto de acompañamientos áulicos.

En este sentido, se procedió a la identificación operativa de las variables, en este caso, asociadas al nivel de alfabetización inicial de las y los estudiantes de primer grado en los centros educativos de Fe y Alegría para el

período escolar 2022- 2023, concretamente se abordaron las competencias de lectura y escritura en las áreas de Lengua Española y Matemática.

Para el año escolar 2022- 2023, la matrícula total de niñas y niños cursantes del primer grado en los 35 CE de Fe y Alegría ascendió a 2536 estudiantes que componen la población general del Nivel Primario pertenecientes a diferentes zonas y regiones del país en los que el Movimiento de Fe y Alegría incide. De los 35 centros educativos, se establecieron de manera aleatoria 20 de ellos como el universo participante del estudio, con una población general de 1413 estudiantes. De este universo se eligió igual número de secciones, una sección por cada CE obteniendo una población de 638 estudiantes lo que representa el 45 % del universo, de esta población se escogió una muestra aleatoria de 10 estudiantes por sección para un total de 200 estudiantes, lo que representa el 31 % de población.

A fin de evidenciar la rigurosidad y objetividad del estudio, se exponen los procedimientos y técnicas empleados, partiendo del diseño y aplicación de diversos instrumentos:

- Prueba escrita en lengua para valorar los avances en convencionalidad y etapas de escritura.
- Prueba psicopedagógica de lectura para evidenciar las categorías de lectura y su correspondencia con las etapas de escritura.
- Prueba de matemática para medir los aprendizajes correspondientes a las dimensiones de numeración, geometría y estadística.
- Encuesta a docentes sobre implementación de la Colección Primer Grado para identificar fortalezas, oportunidades de mejora, utilidad y niveles de satisfacción al integrar el recurso a la práctica pedagógica.
- Revisión de registros existentes.
- Instrumento de acompañamiento áulico con respecto a la planificación, promoción y evaluación de los aprendizajes a partir de la implementación de la colección de primer grado.

Luego de recolectar la información, la misma fue sometida a un proceso de codificación, tabulación y análisis estadístico. En tal sentido, el análisis de los datos del presente estudio se plantea en tres (3) momentos, de acuerdo con los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos diseñados.

### **3. Resultados y discusión**

Este análisis se plantea en tres (3) momentos, de acuerdo con los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos diseñados. Inicialmente se describen los avances en el proceso de alfabetización en Lengua Española y

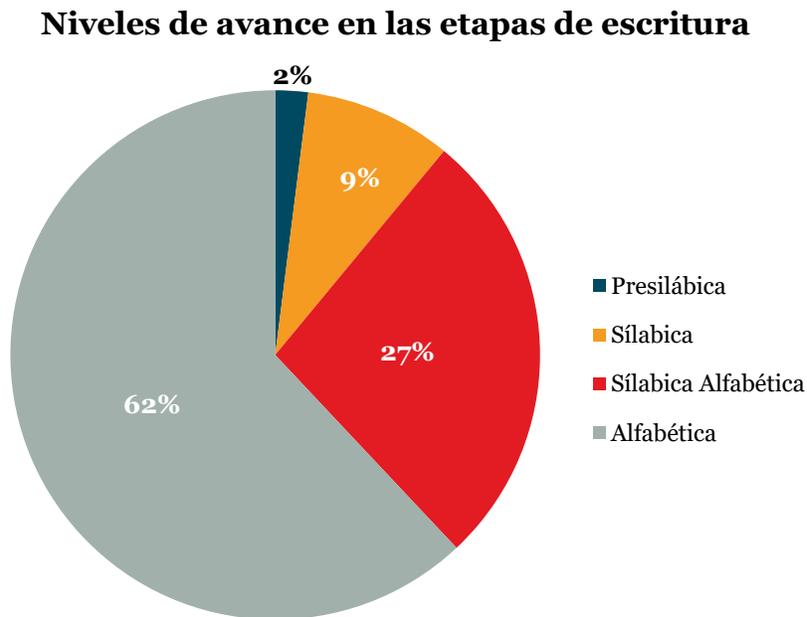
Matemática, seguido de la valoración docente con respecto al uso y efectividad de la propuesta alfabetizadora y, posteriormente, la síntesis de los resultados del proceso de acompañamiento áulico.

En un segundo momento, se evidencia un análisis de contraste con la línea base, tomando como referencia los resultados de la evaluación diagnóstica. Por último, se presenta el diseño de un modelo de base de datos para la sistematización de avances en los niveles de alfabetización inicial para el Primer Ciclo de Nivel Primario.

### Avances en el proceso de alfabetización inicial en Lengua Española y Matemática

El 62 % de estudiantes alcanzó la etapa alfabética, el 27 % se ubica en la etapa silábica alfabética, mientras que el 9 % está en la etapa silábica y solo un 2 % de la muestra se ubica en la etapa presilábica (ver Figura 1).

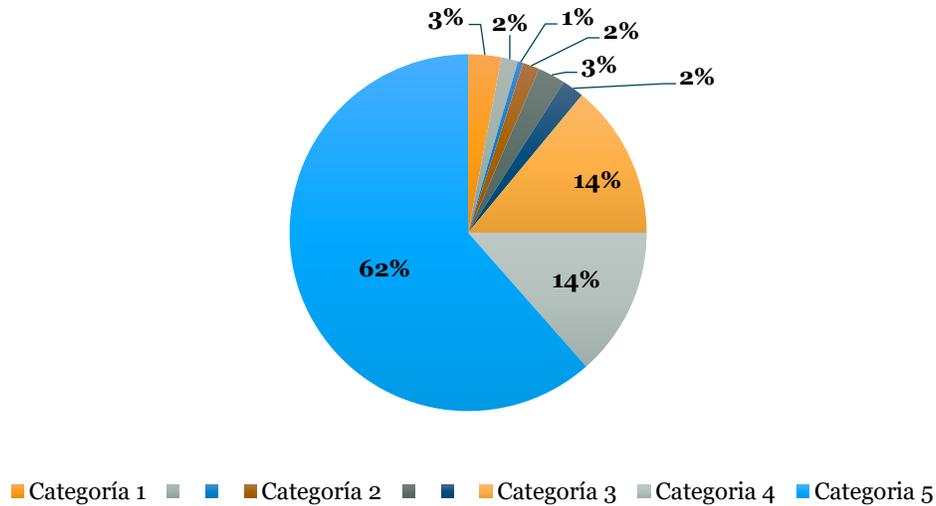
**Figura 1.**  
*Avances en la etapa de alfabetización de niñas y niños evaluados*



El 62 % se encuentra en la categoría 5 de lectura, indicando que son capaces de establecer relación entre la secuencia gráfica y los fonos del habla, mientras que solo el 3 % se ubica en la categoría 1A evidenciando que el texto no tiene validez, por lo que no tiene significado (ver Figura 2).

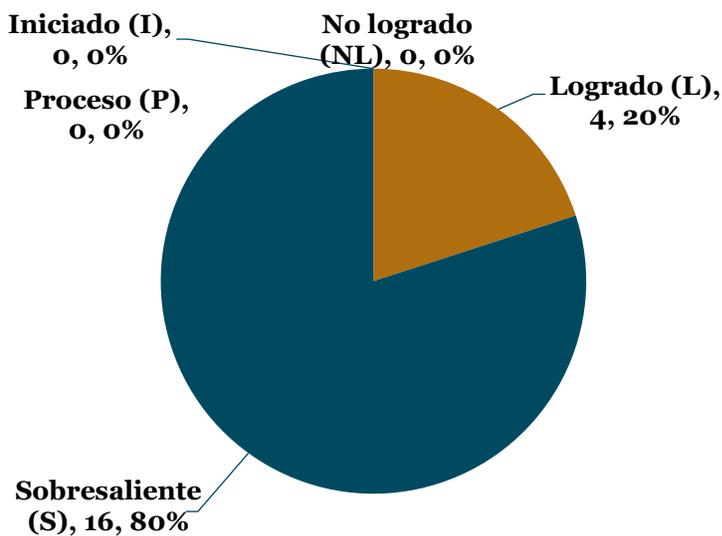
**Figura 2.**  
Avances en las categorías de lectura de niñas y niños evaluados

**Niveles de avance en las categorías de lectura**



En cuanto a los logros alcanzados en el área de matemática considerando los niveles de alcance de competencias se observa que el 80 % se ubica en el nivel sobresaliente y un 20 % logrado, para la valoración total de la muestra (ver Figura 3).

**Figura 3.**  
Niveles de logro en el área de matemática por centro educativo



Puntuación	Niveles
0 a 6	No logrado (NL)
7 a 12	Iniciado (I)
13 a 18	Proceso (P)
19 a 24	Logrado (L)
25 a 30	Sobresaliente (S)

**Tabla 1.**  
**Valoración docente de la propuesta alfabetizadora**

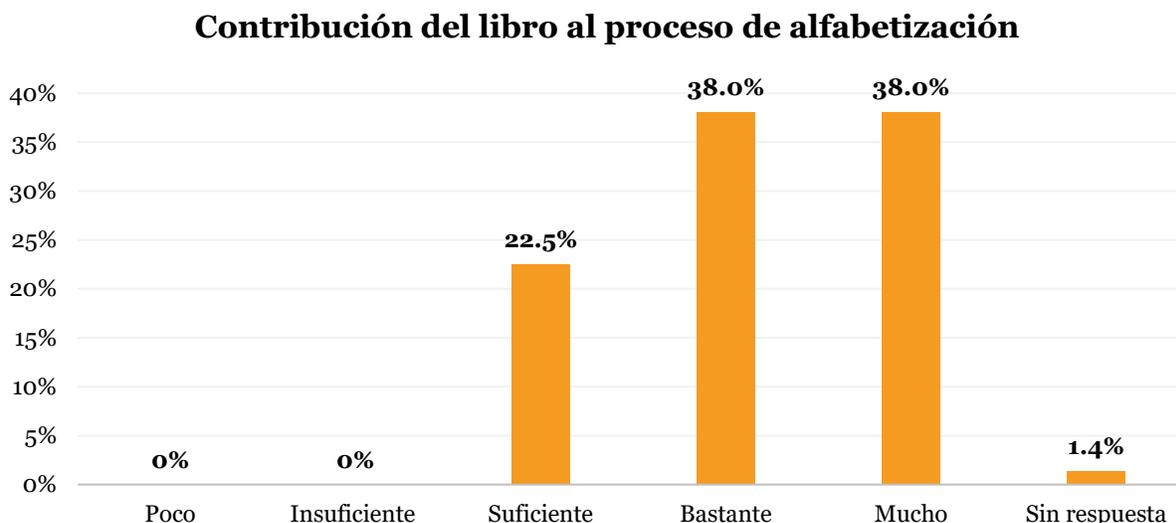
Categoría	Respuesta textual
Fortalezas/aportes	<p>Cuenta con actividades lúdicas y creativas. Promueve el interés y motivación de los niños/as. Facilita la retroalimentación. Promueve la atención a la diversidad. Fomenta la pedagogía del cuidado. Responde a las necesidades de aprendizaje específicas. Integra el enfoque de género. Facilita la planificación docente. Promueve una práctica pedagógica dinámica y creativa.</p> <p>Material bien ilustrado, específico para la alfabetización, por su secuencias de las actividades, para el grado, va acorde con la malla curricular, están implementadas todas las áreas, los niños y niñas tienen la oportunidad de retomar actividades y validar su aprendizaje, da indicaciones claras y precisas sobre lo que la maestra va a invitar a los niños a realizar, sugiere a la maestra los recursos apropiado para lograr el aprendizaje pleno de la actividad a trabajar, ayuda a trabajar de forma organizada cada actividad, da espacio a que la familia se integre al proceso de aprendizaje de sus hijos a través de la asignaciones que se trabajan en casa, clasifica el desarrollo de las diferentes actividades por etapa, entre otras.</p>
Mejoras/sugerencias	<p>Reducción de las actividades por áreas para sacarle más provecho y lograr un contenido más acabado y fácil. Todo esto porque cada asignatura tiene 45 minutos y en primer grado por el proceso y el ritmo de aprendizaje de los niños toma más tiempo para lograr que un grupo de 35 o más estudiantes puedan lograr comprender esas actividades si no nos da el tiempo.</p> <p>Los materiales visuales (carteles, poesías) venir impresos para utilizar en las actividades diarias. Incluir más actividades de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Dar seguimientos a la impresión de los libros, ya que el segundo libro se le salían las páginas.</p>

Fe y Alegría se propuso como apuesta fundamental que, al finalizar el Primer Ciclo de Primaria, con el uso de la Colección de Primero y la continuidad de los procesos metodológicos afianzados a partir de la formación docente, las niñas y niños estarán plenamente alfabetizados, y desde esta perspectiva, la propuesta se enfoca hacia las hipótesis descritas a continuación, obtenidos de la encuesta realizada a 71 maestras de primer grado.

### **Contribución del libro al proceso de alfabetización**

Teniendo en cuenta los dos últimos niveles de satisfacción se evidencia que el 76 % considera que la colección contribuye (bastante y mucho) para la alfabetización de las niñas y los niños, indicando alto nivel de eficiencia y eficacia (ver Figura 4).

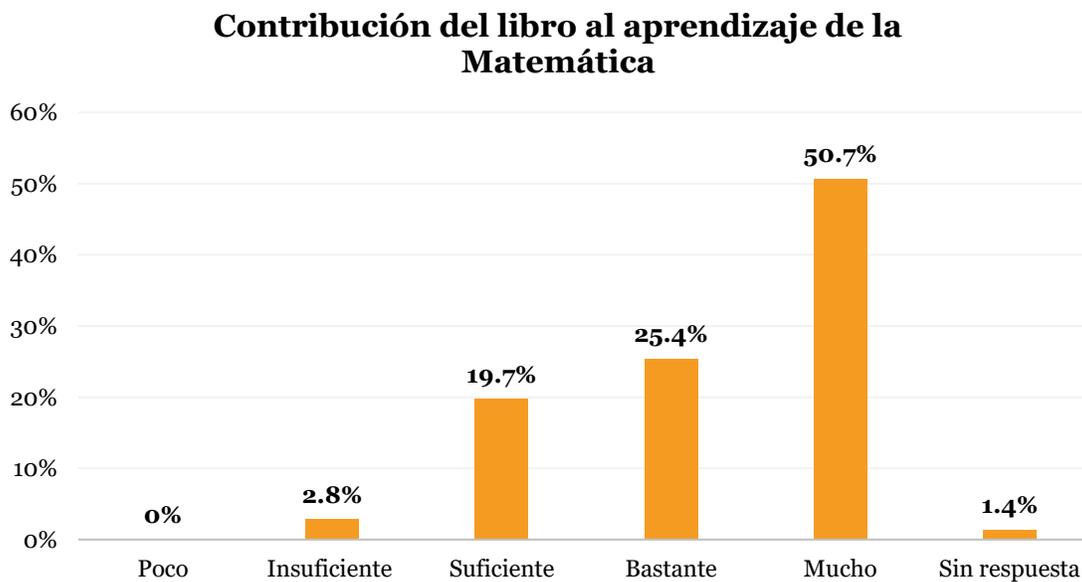
**Gráfico 4.**  
**Contribución del libro al proceso de alfabetización**



**Contribución del libro al aprendizaje de la matemática en el Primer Ciclo, razonar, argumentar, conectar, resolver problemas.**

Las maestras evaluaron que el libro contribuye mucho en un 50.7 % y bastante en un 25.4 % lo que representa un total de 76.1 % que afirma su utilidad (bastante-mucho) para desarrollar las competencias específicas en Matemática (ver Figura 5).

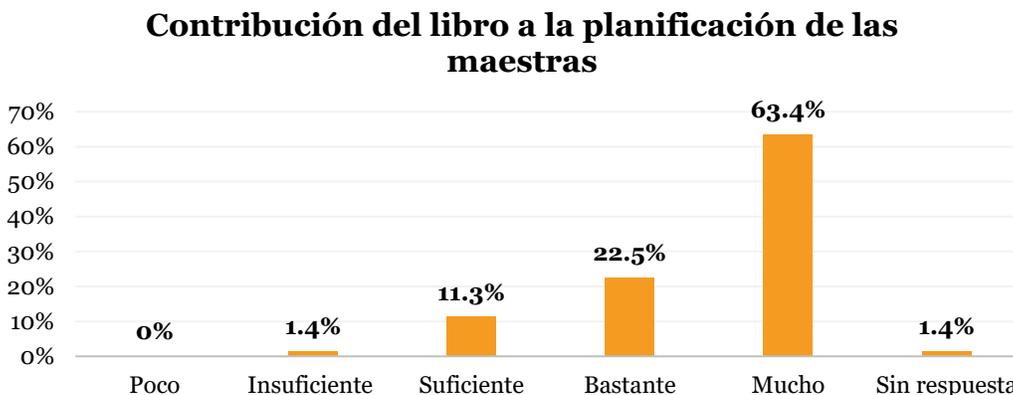
**Figura 5.**  
**Contribución del libro al aprendizaje de la matemática en el Primer Ciclo, razonar, argumentar, conectar, resolver problemas**



## Contribución del libro en la guía de la planificación docente

El 63.4% indicó que les sirvió mucho. Teniendo en cuenta que 61 maestras afirmaron que les sirvió bastante-mucho se obtiene un 85.9 % que indican altos niveles de contribución a sus procesos de planificación. Solo el 1.4 % equivalente indicó ser insuficiente (ver Figura 6).

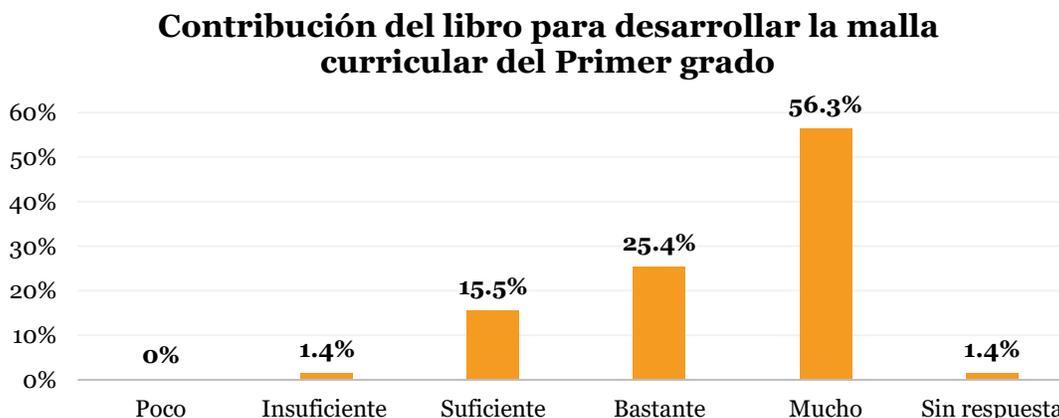
**Figura 6.**  
*Contribución del libro en la guía de la planificación docente*



## Contribución del libro para desarrollar la malla curricular del primer grado

De acuerdo con el gráfico 9 el 81.7 % de las maestras indicó que el libro contribuye (mucho y bastante) a desarrollar la malla curricular. 58 maestras de 71 así lo han considerado, sin embargo, una maestra indica que fue insuficiente (1.4 %) (ver Figura 7).

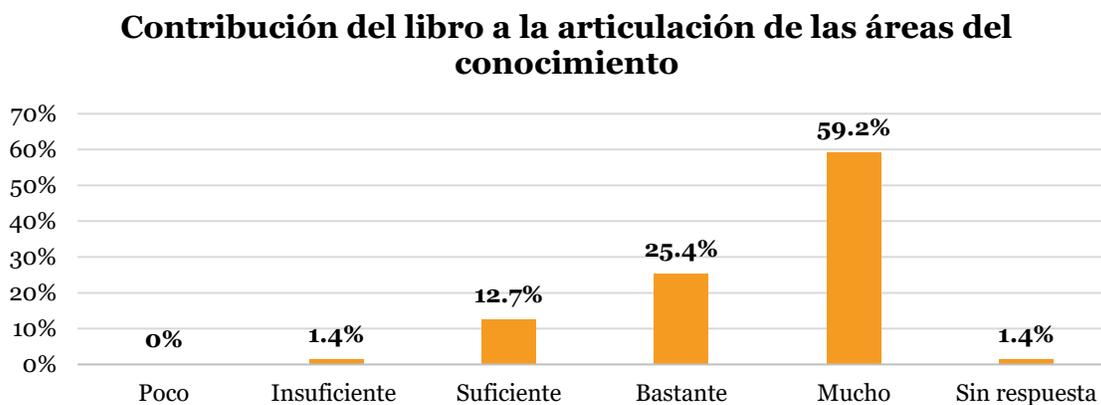
**Figura 7.**  
*Contribución del libro para desarrollar la malla curricular del primer grado*



## Contribución del libro a la articulación de las áreas del conocimiento

El 84.6 % de las maestras indicó que el libro favorece (bastante – mucho) la articulación de las áreas. Nueve maestras, equivalente a un 12.7 % indicaron ser suficiente, mientras que el 1.4 % señaló ser insuficiente (ver Figura 8).

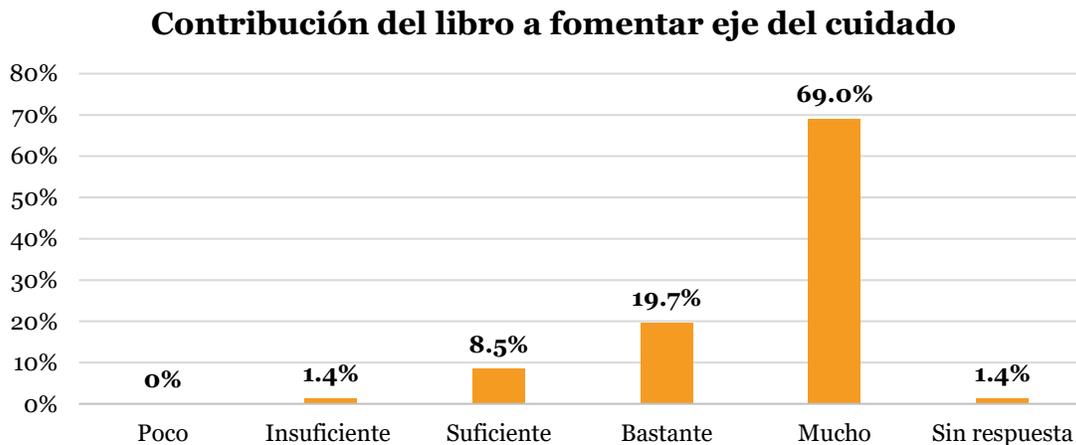
**Figura 8.**  
*Contribución del libro a la articulación de las áreas del conocimiento*



## Contribución del libro a fomentar eje del cuidado

Al valorar la contribución del libro a fomentar el cuidado, 63 maestras equivalentes al 88,7 % indicaron que el libro contribuye (bastante-mucho) al fomento del eje del cuidado (ver Figura 9).

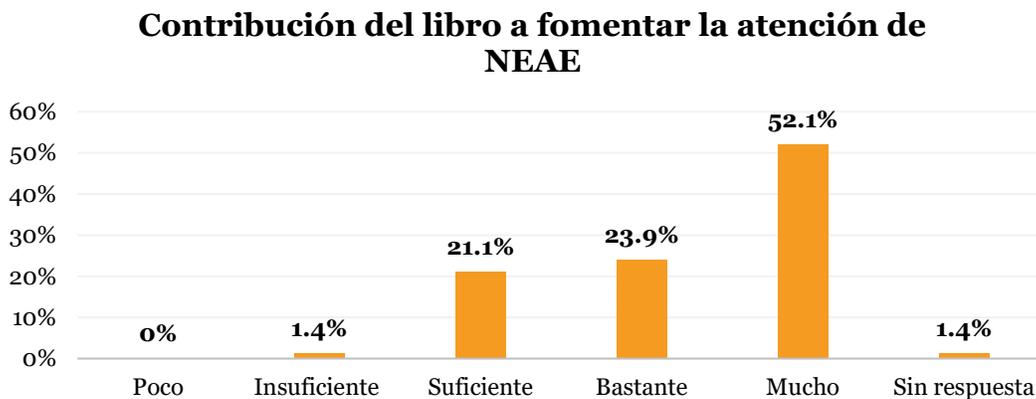
**Figura 9.**  
*Contribución del libro a fomentar el eje del cuidado*



## Contribución del libro a fomentar la atención a las NEAE

Al preguntar a las maestras si el libro contribuía para fomentar la atención a las NEAE en el aula el 76 % indicó que sí lo hacía (bastante o mucho), 15 maestras, equivalente al 21.1 % indicaron ser suficiente, una maestra que era insuficiente, mientras que una se abstuvo (ver Figura 10).

**Figura 10.**  
*Contribución del libro a fomentar la atención de NEAE*



## Contribución del libro a desarrollar actividades creativas

La Figura 11 evidencia altos niveles de satisfacción de las maestras con la Colección de Primer Grado; el 85.9 % indicó que el libro contribuye (bastante-mucho) al desarrollo de actividades creativas, ocho maestras indicaron que era suficiente (11.3 %) y una que era insuficiente (1.4 %) (ver Figura 11).

**Figura 11.**  
*Contribución del libro a desarrollar actividades creativas*



## El libro ofrece actividades para todas las áreas del conocimiento

El 85.9 % de las maestras considera que el libro ofrece (bastante-mucho) actividades para todas las áreas del conocimiento. Más de la mitad de las maestras, equivalente al 64.8 % indicó la máxima valoración a este criterio,

resaltando su importancia, ya que es una apuesta que integra todas las áreas de manera progresiva, considerando los niveles de dominio y avances de las niñas y los niños en el proceso de adquisición de las competencias de lectura y escritura (ver Figura 12).

**Figura 12.**  
*Contribución del libro a ofrecer actividades para todas las áreas*



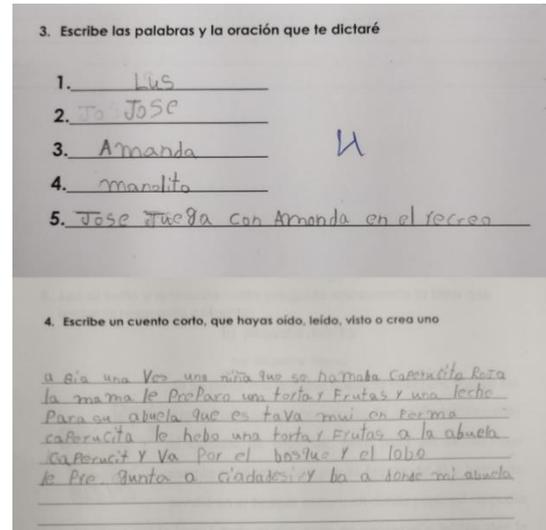
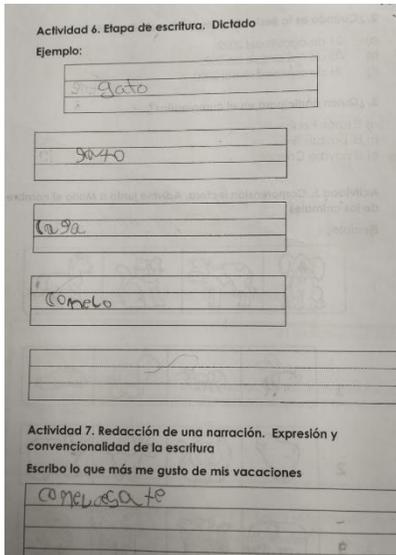
**Tabla 2.**  
*Valoración de la propuesta alfabetizadora desde el acompañamiento áulico*

Fortalezas	Oportunidades de mejora
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve la buena práctica de la docente, ya que se evidenciaron docentes involucrando sus estudiantes de manera activa en el proceso formativo, utilizando recursos pedagógicos pertinentes, dominando el contenido, fomentando el desarrollo de competencias para la vida, utilizando un lenguaje adecuado y trabajando el error constructivo.</li> <li>- Valida los diálogos establecidos entre coordinadoras y docentes, generando espacios de autorreflexión sobre la práctica docente a partir de preguntas dialógicas.</li> <li>- Favorece el empoderamiento y la motivación docente ante el desarrollo de su práctica.</li> <li>- Contribuye a que las niñas y los niños evidencien dominio de las competencias en las dimensiones de comprensión y producción oral.</li> <li>- Permite el trabajo diferenciado y manejo adecuado de la disciplina en clase al trabajar estrategias adecuadas y variadas.</li> <li>- Facilita el dominio y la coherencia en los momentos de la clase.</li> <li>- Promueve el uso de recursos tecnológicos para apoyar los temas trabajados.</li> <li>- Invita a cuidar y considerar el tema de la buena iluminación, materiales manipulativos, aula organizada y ambientada.</li> <li>- Promueve la elaboración de textos a partir de sus aprendizajes demostrando avances en la comprensión y producción escrita.</li> <li>- Motiva a las y los estudiantes para trabajar en el libro de la colección Primer Grado.</li> <li>- Estimula el uso de estrategias metodológicas para vincular los saberes previos.</li> <li>- Promueve la coevaluación y autoevaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión previa de la planificación y adecuación en la promoción de los aprendizajes para incluir elementos del contexto.</li> <li>- Desarrollo de las dimensiones de producción y comprensión escrita en las y los estudiantes con mayor énfasis.</li> <li>- Unificación y utilización efectiva del registro actualizado de las categorías de lectura y niveles de escritura.</li> <li>- Cuidado en el uso de recursos para la alfabetización que no se corresponden con la propuesta actual.</li> </ul>

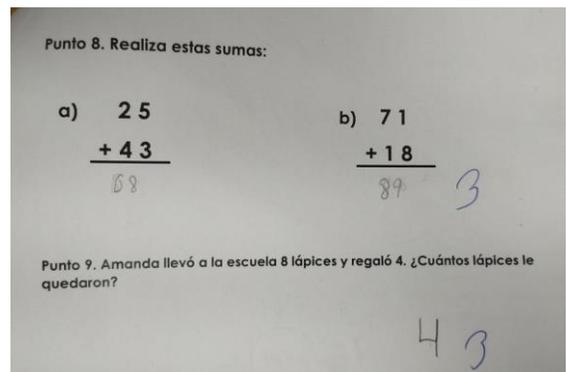
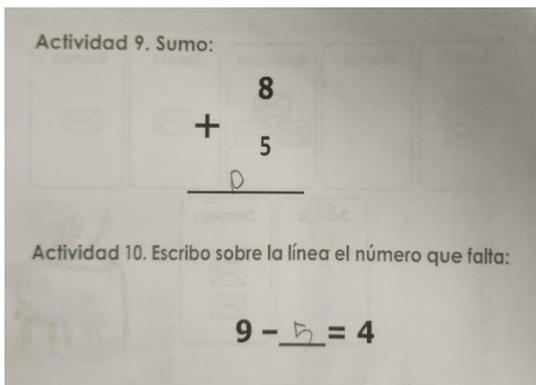
# Contraste de resultados de la evaluación diagnóstica a inicio del período escolar con la evaluación AICPI a fin del año 2022-2023

N1.

Evaluación diagnóstica: Inicio año escolar 2022-2023	Evaluación AICPI Junio 2023
---	--------------------------------



**N1 en Lengua Española:** el contraste evidencia que N1 ha avanzado de la etapa silábica alfabética con valor sonoro convencional a la etapa alfabética, mostrando competencias para escribir palabras completas y oraciones, además de ser capaz de producir un cuento tomando en cuenta estructura y elementos de convencionalidad.

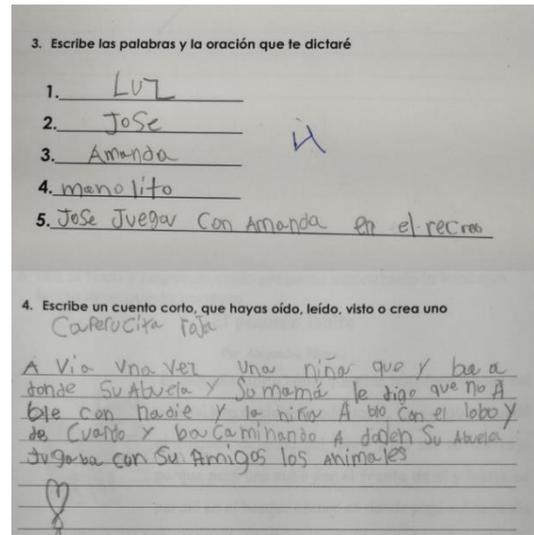
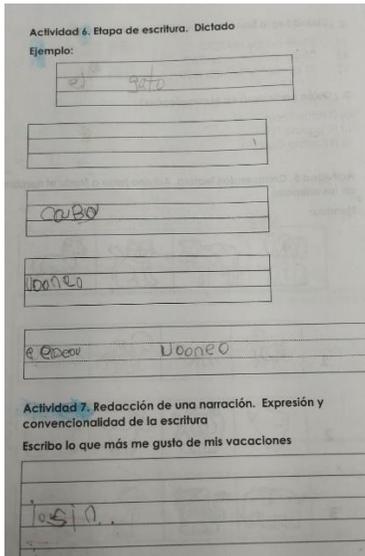


**N1 en Matemática:** al contratar se evidencia avances en el dominio en las operaciones de adición con dos cifras y resolución de problemas, mostrando trazos definidos y direccionalidad adecuada.

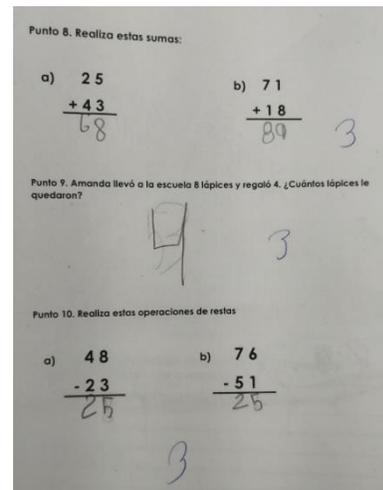
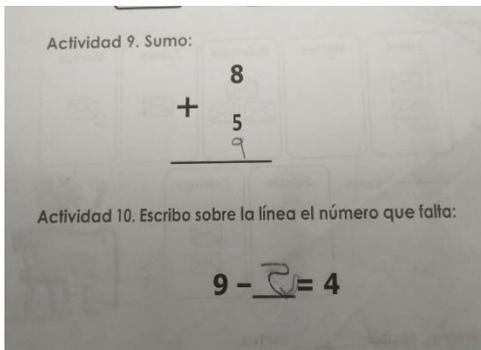
N2.

Evaluación diagnóstica:  
Inicio año escolar 2022-2023

Evaluación AICPI  
Junio 2023



**N2 en Lengua Española:** en la primera imagen N2 se encontraba en la etapa silábica con inicio de valor sonoro convencional; al contrastar muestra competencias para escribir oraciones completas, además de producir cuento tomando en cuenta la estructura y elementos de convencionalidad avanzando a la etapa alfabética.



**N2 en Matemática:** N2 evidencia avances en la resolución de operaciones de adición y sustracción, mostrando trazos definidos, direccionalidad adecuada, aún le falta desarrollar la linealidad.

## Diseño modelo de base de datos para el registro de los niveles de alfabetización

A fin de ofrecer a los CE un instrumento que permita orientar sobre los focos de atención prioritarios en los procesos de alfabetización inicial dentro de sus planes de mejora, se presenta el diseño de un modelo de base de datos para la sistematización de los niveles de alfabetización en el Primer Ciclo de Nivel Primario.

## Formatos de modelo para el diseño de la base de datos

Figura 13.  
Modelo de tablas y columnas para el diseño de la base de datos

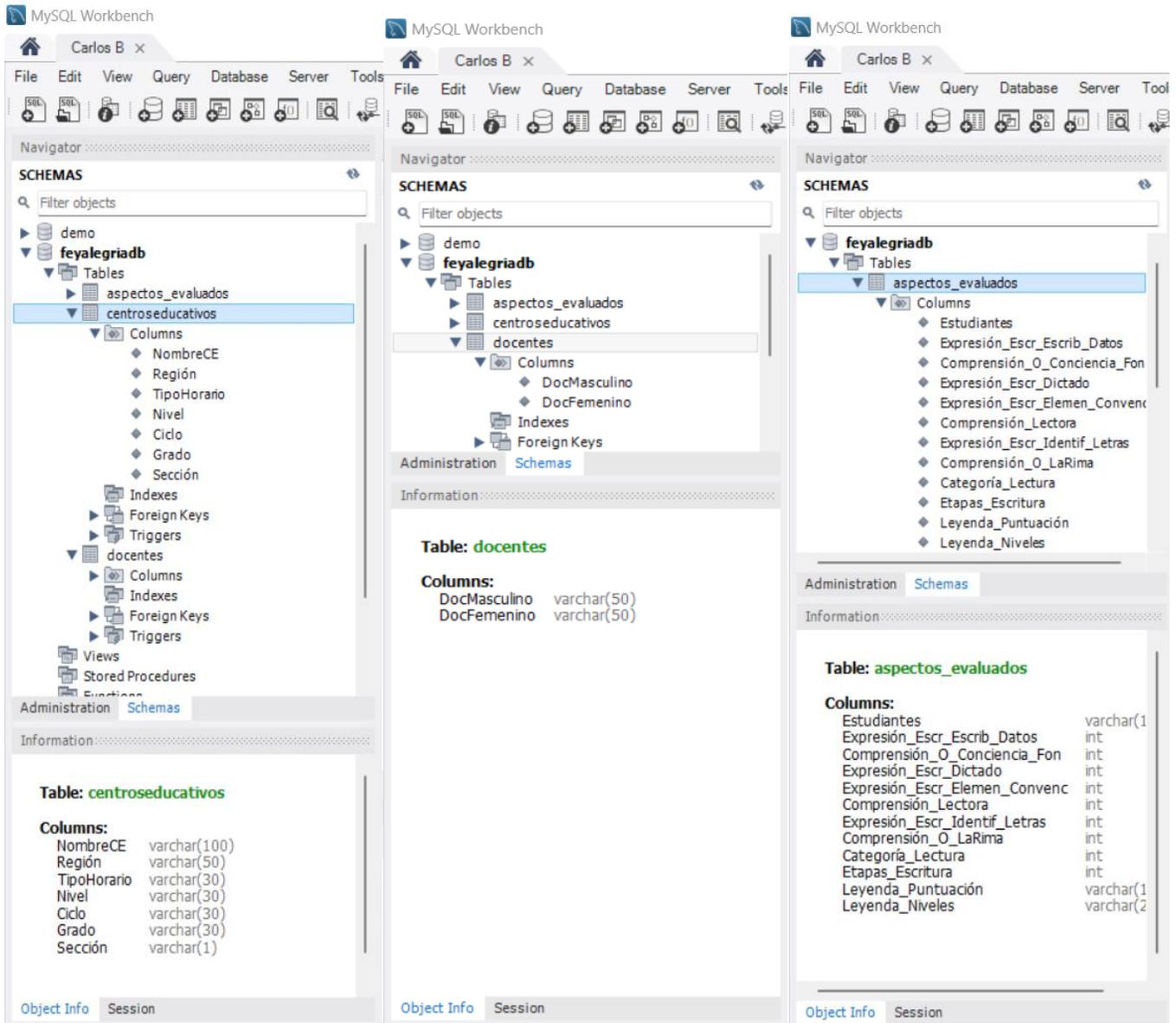


Figura 14. Modelo de registros para el diseño de la base de datos

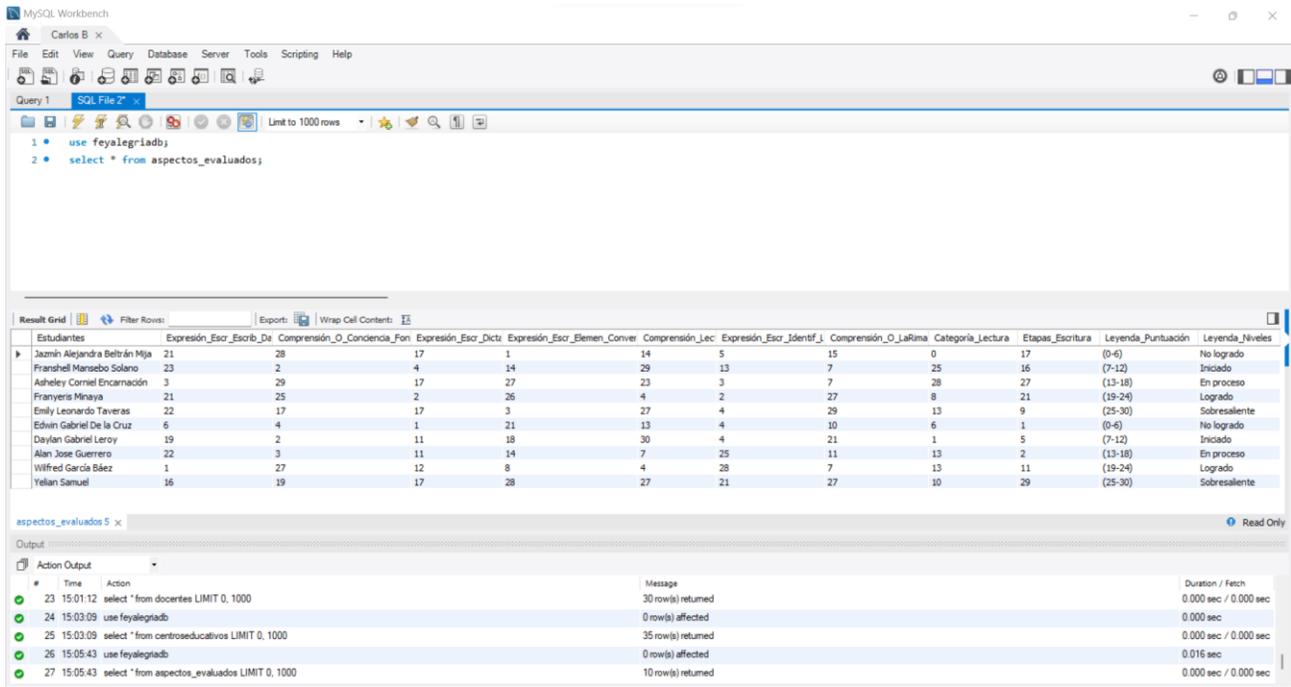


Figura 15. Libro de registro utilizado como modelo para el diseño de la base de datos

PROGRAMA DE ATENCIÓN INTEGRAL Y DE CALIDAD A LA PRIMERA INFANCIA (AICPI)												
FICHA REGISTRO DE LAS PRUEBAS FINALES DE LENGUA ESPAÑOLA DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA FE Y ALEGRÍA DOMINICANA MES DE JUNIO DEL 2022												
Centro Educativo: La Inmaculada Fe y Alegría												
No.	NOMBRES DEL NIÑO O NIÑA	ASPECTOS EVALUADOS							TOTAL DE	CATEGORÍA DE LECTURA	ETAPAS DE LA ESCRITURA	
		#1 EXPRESIÓN ESCRITA:	#2 COMPRENSIÓN ORAL:	#3 EXPRESIÓN ESCRITA:	#4 EXPRESIÓN ESCRITA:	#5 COMPRENSIÓN LECTORA:	#6 EXPRESIÓN ESCRITA:	#7 COMPRENSIÓN ORAL:	28 puntos			
1	Jazmín Alejandra Beltrán	4	4	4	4	4	4	4	28	5	A	
2	Edwin Gabriel De la Cruz	4	3	4	4	4	2	2	23	5	A	
3	Daylan Gabriel Leroy	4	4	4	4	4	2	2	24	5	A	
4	Franshell Mansebo Solano	4	4	4	4	4	2	4	26	5	A	
5	Asheley Corniel Encarnación	4	4	4	4	4	2	2	26	5	A	
6	Alan Jose Guerrero	3	3	3	2	1	2	4	18	4	S/A	
7	Wilfred García Báez	3	4	4	4	4	3	2	24	5	A	
8	Yelían Samuel	4	4	4	4	4	3	2	25	5	A	
9	Emily Leonardo Taveras	3	3	3	3	1	3	4	20	5	S/A (C/YS)	
10	Franyeris Minaya	4	3	3	4	4	2	4	24	5	A	
TOTALES		3.7	3.6	3.7	3.7	3.4	2.7	3	23.8			

FICHA REGISTRO DE LAS PRUEBAS FINALES DE MATEMÁTICAS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA													
No.	NOMBRE DEL NIÑO O NIÑA	ASPECTOS EVALUADOS								TOTAL DE	30 puntos	Niveles	
		Punto 1 Completa el patrón	Punto 2 Señala donde hay menos y más	Punto 3 Identifica a figura geométrica	Punto 4 Forma grupos de 5 y señala donde hay	Punto 5 Identifica Decena	Punto 6 Completa secuencia numérica de 10 en	Punto 7 Cuenta y suma	Punto 8 Suma	Punto 9 Resuelve problemas de sustracción			Punto 10 Restas
1	Jazmín Alejandra Beltrán	3	3	3	3	1	4	1	3	1	3	25	SOBRESALIENTE
2	Edwin Gabriel De la Cruz	3	3	3	3	1	3	3	2	2	2	25	SOBRESALIENTE
3	Daylan Gabriel Leroy	3	1	3	2	1	3	3	3	3	3	25	SOBRESALIENTE
4	Franshell Mansebo Solano	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	16	PROCESO
5	Asheley Corniel Encarnación	3	3	3	3	3	3	1	2	1	3	25	SOBRESALIENTE
6	Alan Jose Guerrero	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	27	SOBRESALIENTE
7	Wilfred García Báez	2	1	3	3	3	3	1	3	3	3	25	SOBRESALIENTE
8	Yelían Samuel	2	1	3	2	1	3	3	3	3	3	24	LOGRADO
9	Emily Leonardo Taveras	3	3	3	2	3	2	1	2	1	2	22	LOGRADO
10	Franyeris Minaya	3	2	3	3	1	1	3	3	3	2	24	LOGRADO
TOTALES		2.8	2.3	3	2.5	1.8	2.6	2	2.4	1.9	2.5	23.8	

Puntuación	Niveles
0 a 6	No logrado (NL)
7 a 12	Iniciado (I)
13 a 18	Proceso (P)
19 a 24	Logrado (L)
25 a 30	Sobresaliente (S)

#### 4. Conclusiones

Tomando en cuenta los postuladores teórico-metodológicos para el desarrollo de estrategias y actividades planteadas en la Colección de Libros de Primer Grado, habiendo procesado y considerado el análisis de los resultados de la presente investigación, sobre el nivel de satisfacción de la implementación de la propuesta alfabetizadora en los centros educativos de Fe y Alegría para el año escolar 2022- 2023, se sintetizan a continuación los siguientes hallazgos:

Se validan las hipótesis planteadas, en tanto que la propuesta alfabetizadora desde la perspectiva docente en un 87 % consideran que favorece la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de competencias para la vida y en un 76 % afirma su utilidad y efectividad.

Se evidencia el avance en los aprendizajes de las y los estudiantes de primer grado de acuerdo con los resultados que arroja el estudio de los casos comparativos presentados. En tal sentido, tomando como referencia la línea base (diagnóstica aplicada a inicios del año escolar 2022-2023) y la evaluación a finales del período, luego de la implementación de la propuesta didáctica-metodológica para la alfabetización inicial, se comprueba la efectividad de esta para alcanzar las competencias que de manera progresiva hacen posible la continuidad del proceso alfabetizador, el cual culmina en el tercer grado del Primer Nivel de Primaria.

En síntesis, se comprueba el supuesto de que, al transformar las prácticas alfabetizadoras en el entorno educativo, se logra el incremento de los niveles de alfabetización de las niñas y los niños en el primer grado abriendo paso a la consolidación de las competencias alfabéticas.

#### 5. Referencias

Ferreiro, E., & A. Teberosky. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *La alfabetización inicial: El derecho a aprender y crecer. Un aporte a la comprensión de los procesos de alfabetización inicial*.

## Estrategias metodológicas implementadas por los docentes para el fortalecimiento de la educación inclusiva

*Methodological strategies implemented by teachers to strengthen inclusive education*

✉ **Fortuna Terrero, Flor Berenice**  
Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

✉ **Peralta Guzmán, Juan José**  
Oriéntate Web, República Dominicana

### RESUMEN

La educación inclusiva es un tema relevante en la actualidad, ya que busca crear un entorno educativo más equitativo para todos los estudiantes. El objetivo de este estudio fue analizar la percepción y actitud de los docentes hacia la educación inclusiva, evaluar la implementación de estrategias pedagógicas y la identificación de posibles barreras que eviten la inclusión en el aula. Se aplicó una encuesta a 300 docentes, utilizando una escala Likert para evaluar su acuerdo o desacuerdo con relación a diversos aspectos de la educación inclusiva. Los resultados obtenidos indican que la mayoría de los docentes muestran una actitud positiva hacia la educación inclusiva, estando de acuerdo con la implementación de estrategias pedagógicas y la identificación de barreras para la inclusión. Sin embargo, se observan áreas en las que se puede mejorar, como también la capacitación y formación en educación inclusiva, y la reflexión continua sobre prácticas pedagógicas. Asimismo, se identifican ciertas barreras que llegan a la inclusión, como la falta de recursos y materiales adecuados, y la discriminación hacia ciertos grupos de estudiantes. Los resultados de esta investigación resaltan la importancia de continuar fortaleciendo la formación y capacitación de los docentes en educación inclusiva, así como promover una cultura de reflexión y mejora continua en sus prácticas pedagógicas. La identificación de barreras también pone de relieve la necesidad de implementar estrategias para abordar estas dificultades y garantizar un ambiente educativo más inclusivo y equitativo. Los resultados brindan la oportunidad para el diseño de políticas y programas que promueven una educación inclusiva de calidad, en la que todos los estudiantes pueden desarrollar su potencial plenamente y tener igualdad de oportunidades en su proceso educativo.

### PALABRAS CLAVE

Educación especial, maestros, actividades, capacitación, integración.

### ABSTRACT

Inclusive education is a relevant topic today, as it seeks to create a more equitable and inclusive educational environment for all students. The objective of this study was to analyze the perception and attitude of teachers towards inclusive education, evaluate the implementation of pedagogical strategies and the identification of possible barriers that prevent inclusion in the classroom. A survey was applied to 300 teachers, using a Likert scale to assess their agreement or disagreement in relation to various aspects of inclusive education. The results obtained indicate that the majority of teachers show a positive attitude towards inclusive education, agreeing with the implementation of pedagogical strategies and the identification of barriers to inclusion. However, there are areas that can be improved, as well as training and education in inclusive education, and continuous reflection on pedagogical practices. Likewise, certain barriers to inclusion are identified, such as the lack of adequate resources and materials, and discrimination towards certain groups of students. The results of this research highlight the importance of continuing to strengthen the training and training of teachers in inclusive education, as well as promoting a culture of reflection and continuous improvement in their pedagogical practices. The identification of barriers also highlights the need to implement strategies to address these difficulties and ensure a more inclusive and equitable educational environment. These established a solid foundation for the design of policies and programs that promote quality inclusive education, in which all students can fully develop their potential and have equal opportunities in their educational process.

### KEYWORDS

Special education, Teachers, activities, training, integration.

## 1. Introducción

La inclusión educativa es un tema de gran importancia a nivel internacional ya que busca satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y responder con eficacia y eficiencia a estas. En la República Dominicana, los derechos de los estudiantes están contenidos en la Constitución, en su artículo 63 y en la ley General de Educación 66-97, y es mediante la educación inclusiva que estos derechos pueden prevalecer y ser considerados como seres con diferencias aprovechables para enriquecer la práctica docente (Jaramillo y Jaramillo, 2022). Además, desde los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Unesco, 2015) se hace un compromiso con todos los países para crear las estrategias de fortalecimiento y garantizar de esa forma la educación inclusiva y de calidad para todos los sujetos.

La educación inclusiva es un tema importante en la República Dominicana, y los docentes juegan un papel clave en el fortalecimiento de esta práctica. La inclusión educativa se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabajar en la creación de condiciones para que exista igualdad de oportunidades en todos los estudiantes (Unesco, 2023; González et. al., 2017). Pero se reconoce que reflexionar y transformar los contextos educativos para hacerlos más efectivos y dirigirlo al respeto de los derechos de todos desde una educación de calidad, no es una tarea fácil de llevar a cabo (González-Rojas & Triana-Fiero, 2018). Intentando lograr esta meta, el Ministerio de Educación de la República Dominicana ha publicado un documento titulado *Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad*, que ofrece una guía para la atención a la diversidad en el aula (Ministerio de Educación de la República Dominicana [Minerd], 2017).

Es importante destacar que muchas políticas educativas deben implementar programas que tienen como efecto la segregación, la marginación o la asimilación de aquellos considerados «diferentes». Sin embargo, el avance de la democracia y la mayor percepción de los derechos humanos han hecho que la inclusión se convierta en un tema relevante en todos los sectores de nuestras sociedades, especialmente en el ámbito educativo. La inclusión implica actitudes de respeto por las diferencias y la responsabilidad de convertirlas en oportunidades para el desarrollo, la participación y el aprendizaje. Para lograr esto, es necesario contar con la participación de diversos agentes sociales y promover una comprensión adecuada de la educación inclusiva como un derecho fundamental y un elemento determinante de la calidad educativa (Clavijo & Bautista, 2020).

En este contexto, los docentes han implementado diversas estrategias metodológicas para fortalecer la educación inclusiva en la República Dominicana. Un estudio sobre las actitudes y prácticas inclusivas en la República Dominicana destaca la importancia del papel y la actitud del docente en la implementación y diseño de estrategias inclusivas (Morillo et. al., 2017). Además, otro estudio examina las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria sobre la educación inclusiva en la República Dominicana (Jaramillo & Jaramillo, 2023).

El libro *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa* ofrece una serie de enfoques metodológicos y estrategias para la enseñanza colaborativa en el

contexto de la educación inclusiva (Amiama-Espailat, 2020). En general, los docentes en la República Dominicana están trabajando para fortalecer la educación inclusiva a través de una variedad de estrategias metodológicas. La comprensión del concepto de barreras es fundamental en el enfoque inclusivo que promueven las políticas educativas dominicanas, ya que son las barreras las que impiden el acceso a la educación (Minerd, 2017; Unesco, 2023).

El planteamiento del problema se enfoca en la identificación de las barreras que impiden el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes en la República Dominicana. Además, se busca conocer las estrategias metodológicas que los docentes han implementado para fortalecer la educación inclusiva y cómo estas estrategias han impactado en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para abordar este problema, se llevará a cabo una investigación que permita identificar las estrategias metodológicas implementadas por los docentes en la República Dominicana para el fortalecimiento de la educación inclusiva. Se utilizarán diversas fuentes de información, como documentos teóricos, estudios previos y entrevistas a docentes y equipos de gestión educativa.

En la República Dominicana, a pesar de los esfuerzos realizados para mejorar el acceso universal a la educación y mejorar su calidad y equidad, aún persisten grandes diferencias educativas que impiden la inclusión de todos los estudiantes. Los docentes tienen un rol importante en la implementación de estrategias y soluciones para garantizar que todos los niños y niñas aprendan en el aula, y el liderazgo de la dirección escolar y el trabajo en equipo entre el cuerpo docente son fundamentales. La Educación inclusiva es un proceso en construcción permanente y no hay sistemas educativos que puedan garantizar que hayan completado ese proceso (Martin et al., 2017; Clavijo & Bautista, 2020; Amiama-Espailat, 2020; SEP, 2017; Jaramillo & Jaramillo, 2022).

La pregunta de investigación general fue ¿Cuáles son las estrategias metodológicas implementadas por los docentes para el fortalecimiento de la educación inclusiva en la República Dominicana? Mientras que de esta se desprenden algunas otras, como son: ¿Cuáles son las barreras que impiden el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades para los estudiantes en la República Dominicana? ¿Cómo han impactado las estrategias metodológicas implementadas por los docentes en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas especiales? Y ¿cuál es el rol de los docentes en la implementación de estrategias y soluciones para garantizar que todos los niños y niñas aprendan en el aula?

El presente estudio se justifica porque ofrece resultados que, al ser tomados en cuenta, pudieran visualizar acciones para afrontar las diversas actitudes y prácticas de los docentes de educación básica. Desde el punto de vista teórico, esta investigación es viable, ya que permite conocer los diferentes conceptos relacionados con las variables estudiadas.

## Educación inclusiva

La inclusión educativa se refiere a la eliminación de barreras a la presencia, participación y logro de todo el alumnado, con el objetivo de atender la diversidad estudiantil (Unesco, 2017). La educación inclusiva «implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas educativas para atender la diversidad de todo el alumnado, con especial consideración del grupo más vulnerable» (Booth & Ainscow, 2002: 12). «La educación inclusiva es un derecho que toda persona tiene una educación de calidad e implica el hecho de que ser diferente es algo legítimo» (González-Rojas & Triana-Fiero, 2018: 45).

En el ámbito político se han producido muchos cambios que han influido en los diferentes escenarios donde se desenvuelven los docentes, tanto en la educación a nivel general como en la educación especial (Granada, et al., 2013). La ideología de la inclusión simboliza una nueva lógica sociocultural que involucra a todas las comunidades y no puede quedar limitada únicamente al ámbito escolar, sino que debe alcanzar al sociolaboral y a todos aquellos en los que las personas se desenvuelven habitualmente.

La educación inclusiva busca atender a la diversidad estudiantil, transformando la cultura, las políticas y las prácticas educativas para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. La inclusión no solo se limita al ámbito escolar, sino que debe extenderse a toda la sociedad (Unesco, 2017; Booth & Ainscow, 2002; González-Rojas & Triana-Fiero, 2018; Granada et al., 2013).

Los principales enfoques teóricos que sustentan la educación inclusiva son los siguientes:

1. Enfoque centrado en la diversidad: este enfoque se basa en la idea de que cada estudiante es único y tiene necesidades y habilidades diferentes. Según Echeita Sarrionandia y Ainscow (2011), la educación inclusiva busca responder a la diversidad de los estudiantes.
2. Enfoque centrado en la equidad: este enfoque se basa en la idea de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación de calidad, independientemente de sus diferencias. Según Booth et al. (2000), la educación inclusiva busca garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, especialmente aquellos que pueden estar en riesgo de exclusión social.
3. Enfoque centrado en la participación: este enfoque se basa en la idea de que todos los estudiantes tienen derecho a participar plenamente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Según Unesco (2009), la educación inclusiva pretende responder a las necesidades de los estudiantes a través de la participación en el aprendizaje y de esa forma minimizar la exclusión.

Se pueden mencionar estrategias que permiten fortalecer la educación inclusiva tales como:

1. Adaptación curricular adaptar: esta estrategia consiste en el currículo a las necesidades individuales de cada estudiante, teniendo en cuenta sus habilidades, intereses y necesidades. Según el estudio de la

Gómez Galeano (2015), los docentes pueden aplicar esta estrategia para atender a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

2. Aprendizaje cooperativo: esta estrategia consiste en fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes, promoviendo la participación activa de todos. Según el material educativo de la Biblioteca Nacional de Maestros de Argentina (2010), el aprendizaje cooperativo es una estrategia que puede ser utilizada para fomentar la inclusión en el aula.
3. Prácticas inclusivas: esta estrategia consiste en implementar prácticas y procesos inclusivos en el aula, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes. Según el estudio de Guerrero Romera (2016), las prácticas inclusivas pueden ser implementadas a través de estrategias metodológicas y actividades específicas.
4. Enseñanza colaborativa: esta estrategia consiste en fomentar la colaboración entre los docentes y otros profesionales para atender a las necesidades educativas de los estudiantes. Según el estudio de Cuaderno de Pedagogía Universitaria (2017), la enseñanza colaborativa es una estrategia que puede ser utilizada para fortalecer la educación inclusiva.

## **Objetivos de la investigación**

Identificar las estrategias metodológicas implementadas por los docentes para el fortalecimiento de la educación inclusiva en la República Dominicana.

## **Objetivos específicos**

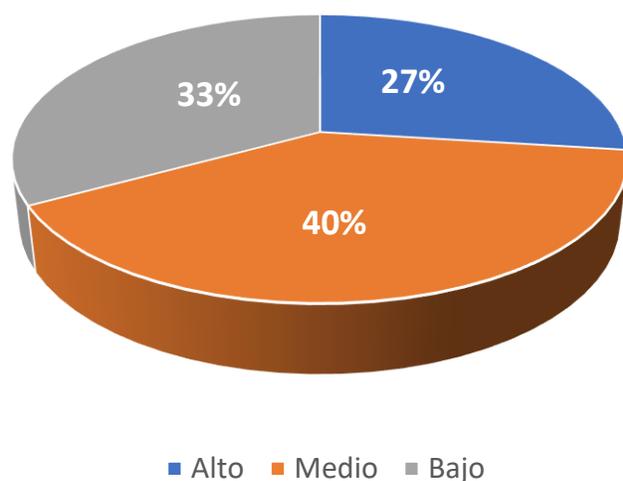
1. Identificar las barreras que impiden el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades para los estudiantes en la República Dominicana.
2. Analizar la efectividad de las estrategias metodológicas implementadas por los docentes en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas especiales
3. Analizar el rol de los docentes en la implementación de estrategias y soluciones para garantizar que todos los niños y niñas aprendan en el aula.

## **2. Metodología**

Los resultados de este estudio se encuentran dentro de otro más generalizado sobre la educación Inclusiva y la práctica educativa en la República Dominicana (2022-2023). El mismo está financiado por la empresa Orientate Web. Esta investigación está fundamentada en el paradigma cuantitativo, con un diseño metodológico descriptivo.

La muestra de participantes estuvo compuesta por un total de 300 docentes del Nivel Básico. En cuanto a su perfil sociodemográfico, la edad promedio de los sujetos están entre los 35 años. De estos el 65 % (195) son femeninas; mientras que el 35 % (105) son del género masculino. En cuanto al nivel educativo, el 100 % posee una licenciatura en el área y de estos un 25 % ha realizado cursos de posgrados. De igual forma, se investigó el nivel de formación de los docentes en atención al alumno de Necesidades Especiales de Apoyo Educativo (NEAE), los mismos manifiestan tener diferentes tipos de formación en el área (Figura 1).

**Figura 1.**  
**Nivel de Formación de los docentes en NEAE**



## **Instrumento**

El instrumento para la recogida de información fue una encuesta, esta fue elaborada por los investigadores de este proyecto. Este instrumento estuvo conformado por 30 preguntas asociadas en tres dimensiones específicas acerca de las estrategias metodológicas implementadas por los docentes para fortalecer la inclusión; a) estrategias metodológicas implementadas y su efectividad; b) las barreras que impiden el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades para los estudiantes; y c) el rol de los docentes en la implementación de estrategias y soluciones para garantizar que todos los niños y niñas aprendan en el aula. El mismo estuvo elaborado desde respuesta tipo Likert (Bischoff, 2022), que consta con cinco puntos: a) Totalmente en desacuerdo; b) En desacuerdo; c) Neutral; d) De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

## **Procedimiento**

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo por conveniencia, buscando que los participantes cumplieran los requisitos de ser docentes activos de Primaria o Básica de la Regional 02. Para la recopilación de los datos, se aplicó el cuestionario para evaluar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes. Los datos recopilados en el cuestionario fueron codificados y analizados mediante el uso del programa

Microsoft Excel versión 4.0 y el programa Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés, versión 25.0). Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias y medios de cada una de las dimensiones consideradas en el instrumento.

### 3. Resultados y discusión

El resultado encontrado en esta investigación al ser aplicada una encuesta a 300 docentes de Primaria con el objetivo de conocer la implementación de diversas estrategias pedagógicas que utilizan para fortalecer la educación inclusiva en los centros educativos. Los resultados muestran que la estrategia más implementada fue la organización del aula para promover aprendizajes significativos, con un 87,1 % de los docentes de acuerdo. Por otro lado, la estrategia menos implementada fue la evaluación inicial para la toma de decisiones, con un 38,7 % de los docentes de acuerdo.

Es importante destacar que las estrategias relacionadas con la adaptación del currículo y la atención a necesidades individuales de los estudiantes, como la adaptación de las estrategias de enseñanza y el diseño universal para el aprendizaje, fueron implementadas en un 100 % por los docentes encuestados. Sin embargo, las estrategias relacionadas con la escolarización de estudiantes con discapacidad y las medidas de accesibilidad, tuvieron un menor nivel de acuerdo entre los docentes. Resultó relevante que los docentes hayan mencionado en un 100 % como «Totalmente de acuerdo»: El uso de materiales y recursos didácticos diversificados, en la adaptación de las estrategias de enseñanza para atender a las necesidades individuales; planificación de los procesos educativos para la diversidad, diseño universal para el aprendizaje (DUA), estrategias de socialización centradas en actividades grupales, investigación para el aprendizaje autónomo, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos.

Estos resultados sugieren que los docentes tienen una mayor disposición para implementar estrategias que fomenten la inclusión y la adaptación del currículo a las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, aún existen barreras para la implementación de estrategias que atiendan a la diversidad y la inclusión, especialmente en el caso de estudiantes con discapacidad y medidas de accesibilidad (Tabla 1).

**Tabla 1.**  
*Estrategias implementadas por los docentes*

De las siguientes estrategias, Usted ha implementado:	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Evaluación inicial para la toma de decisiones	9.7	22.6	29.0	38.7	-
El uso de materiales y recursos didácticos diversificados	-	-	-	-	100
La adaptación de las estrategias de enseñanza para atender a las necesidades individuales	-	-	-	-	100
Estrategias de escolarización ante una condición de discapacidad del alumno	6.5	29.0	29.0	35.5	-

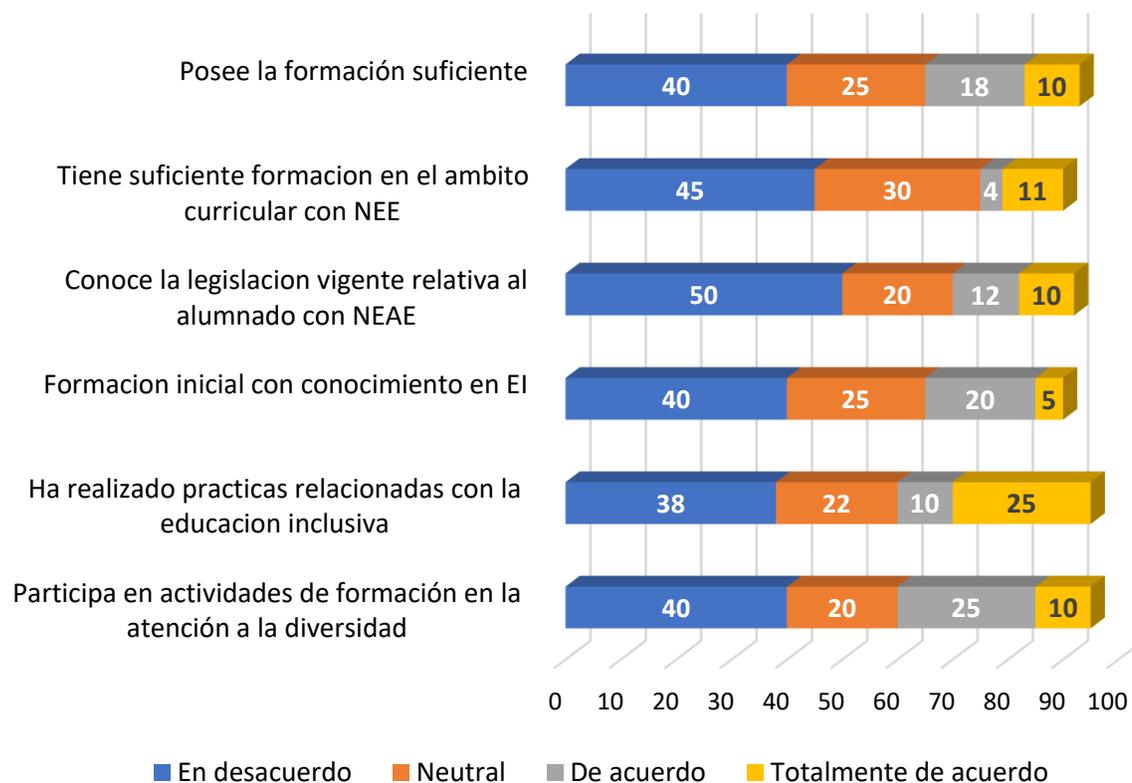
De las siguientes estrategias, Usted ha implementado:	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Medidas de accesibilidad	12.9	25.8	41.9	-	19.4
Organización del aula para promover aprendizajes significativos	-	6.5	6.5	-	87.1
Planificación de los procesos educativos para la diversidad	-	-	-	-	100
Diseño universal para el aprendizaje (DUA)	-	-	-	-	100
Estrategias de socialización centradas en actividades grupales	-	-	-	-	100
Investigación para el aprendizaje autónomo	-	-	-	-	100
Aprendizaje basado en problemas	-	-	-	-	100
Aprendizaje basado en proyectos	-	-	-	-	100

Hay una diversidad de opiniones y percepciones entre los docentes encuestados en relación con la formación y prácticas relacionadas con la educación inclusiva. Algunos docentes pueden sentirse más confiados en sus habilidades y conocimientos, mientras que otros expresan cierta incertidumbre o necesidades de más formación en esta área.

En relación con los ítems «Posee la formación suficiente» y «Formación inicial con conocimientos en educación inclusiva», se observa que un porcentaje significativo de docentes se encuentra en «En desacuerdo» y «Neutral». Esto sugiere que existe una preocupación en cuanto a la calidad y cobertura de la formación recibida durante la etapa inicial de su carrera y en el desarrollo continuo de habilidades relacionadas con la educación inclusiva. Estos hallazgos enfatizan la importancia de revisar y mejorar los planes de estudios y programas de formación docente para asegurar que los educadores estén debidamente preparados para abordar la diversidad en el aula. Además, los ítems «Tiene suficiente formación en el ámbito curricular para la atención al alumnado con NEE» y «Conoce la legislación vigente relativa al alumnado con NEAE» también muestran una proporción considerable de docentes en «En desacuerdo». Esto indica una necesidad de fortalecer la formación en aspectos curriculares inclusivos y de asegurarse de que los docentes estén al tanto de la normativa vigente que protege los derechos y la inclusión de los estudiantes con NEE (Ver Figura 2).

Por otro lado, se destaca positivamente la actitud favorable de los docentes hacia la participación en "actividades de formación a la atención a la diversidad". Un porcentaje significativo se encuentra en "Neutral" y "De acuerdo", lo que sugiere una disposición para mejorar sus habilidades y conocimientos en el área de la educación inclusiva a través de la capacitación y el desarrollo profesional. Esta actitud positiva puede ser aprovechada para diseñar programas de formación específicos que aborden las necesidades y desafíos que enfrentan los docentes al atender a estudiantes con NEE.

**Figura 2.**  
**Actividades implementadas por el docente**



En la Tabla 2 se puede observar las barreras que los docentes han mencionado que les impiden a los estudiantes poder tener acceso a la educación y la igualdad de oportunidades, una proporción significativa de docentes expresó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la existencia de ciertas barreras. Por ejemplo, en los ítems relacionados con la falta de recursos y materiales adecuados, la discriminación y el estigma social hacia ciertos tipos de estudiantes, la falta de capacitación y sensibilización para los docentes, se observa una tendencia hacia la respuesta de «acuerdo» o «Totalmente de acuerdo», lo que sugiere que estas barreras pueden presentar desafíos reales en la implementación de la educación inclusiva.

Asimismo, algunos docentes expresaron inquietudes con respecto a la disponibilidad de espacio físico y mobiliarios adaptados para trabajar con niños especiales, así como la disponibilidad de equipos tecnológicos en el aula para atender a estos estudiantes. En contraste, otros ítems como la colaboración del equipo de gestión y la familia integrada y cooperativa con el centro educativo obtuvieron respuestas más equilibradas, lo que indica que algunas de estas barreras pueden estar siendo abordadas de manera más efectiva en algunos casos.

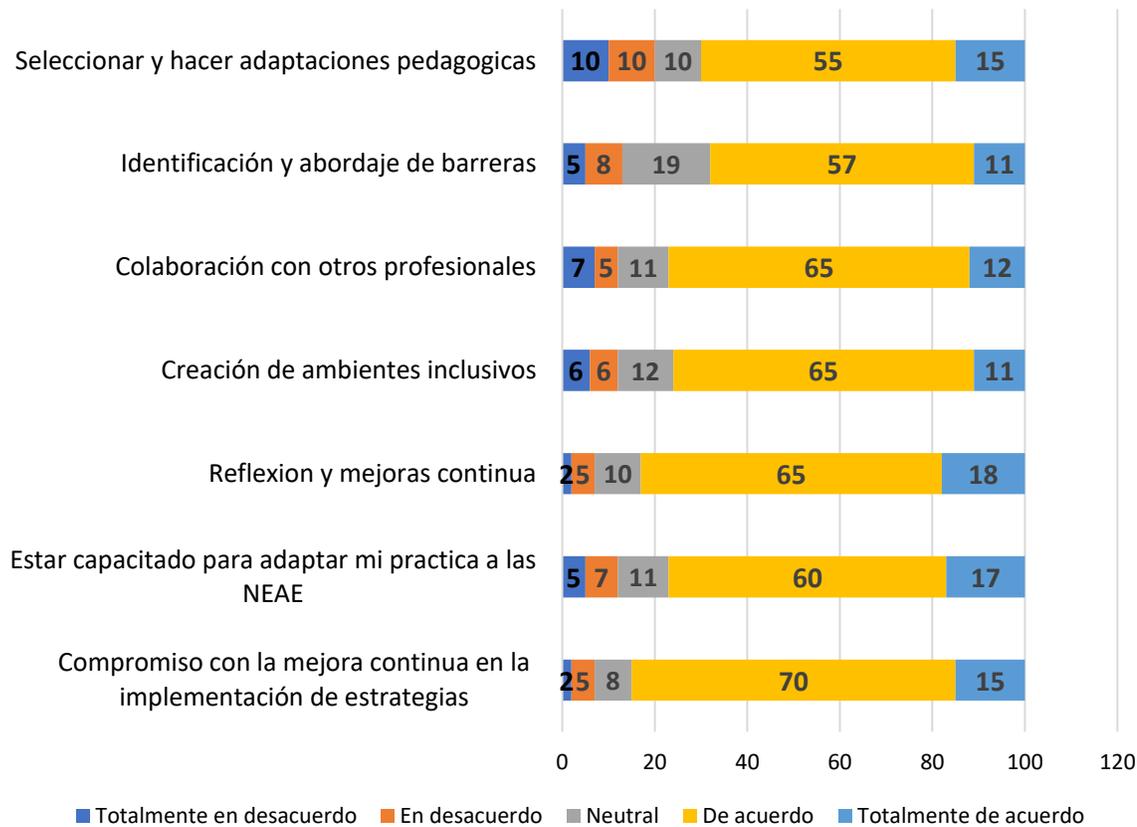
**Tabla 2.****Barreras que impiden el Acceso a la Educación e Igualdad de Oportunidades**

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La falta de recursos y materiales adecuados	8	15	30	40	7
La discriminación y el estigma	6	12	28	40	14
La falta de capacitación y sensibilización	10	20	25	30	15
Disponibilidad de espacio físico	12	18	25	30	15
Condiciones de los mobiliarios	5	10	30	40	15
Disponibilidad de equipos tecnológicos	8	12	25	35	20
Iluminación adecuada del aula	10	15	30	35	10
Atención adecuada de la diversidad	12	18	25	30	15
Adaptaciones curriculares individualizadas	5	15	20	40	20
Colaboración del equipo de gestión	8	10	30	35	17
Integración y cooperación de la familia con el centro educativo	10	18	25	30	17

En general, en la Figura 3 se observa una tendencia positiva hacia las opciones «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» en la mayoría de los ítems evaluados. Los ítems que recibieron más respuestas en estas categorías son «Seleccionar y hacer adaptaciones pedagógicas», «Identificación y abordaje de barreras» y «Colaboración con otros profesionales», con aproximadamente un 55 % al 65 % de docentes en acuerdo o total acuerdo en cada uno. Estos resultados reflejan una actitud positiva de los docentes hacia la implementación de adaptaciones pedagógicas, la identificación y superación de barreras para la inclusión, y la colaboración con otros profesionales para brindar un apoyo integral a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, también se observan áreas en las que se presentan porcentajes más bajos de respuestas en «De acuerdo» o «Totalmente de acuerdo». Los ítems «Reflexión y mejora continuas» y «Compromiso con la mejora continua en la implementación de estrategias y soluciones educativas inclusivas» tienen aproximadamente un 65 % de docentes en acuerdo o total acuerdo, mientras que el ítem «Estar capacitado para adaptar mi práctica a los NEAE» muestra un 60 % de docentes en acuerdo o total acuerdo. Estos resultados sugieren que, si bien la mayoría de los docentes están abiertos a la mejora continua y consideran importante adaptar su práctica para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, aún hay espacio para fortalecer el compromiso y la reflexión constante sobre sus prácticas pedagógicas para asegurar una educación inclusiva más efectiva.

**Figura 3.**  
**Rol de los Docentes en la Implementación de Estrategias y Soluciones**



#### 4. Conclusiones

Esta investigación fortalece las acciones metodológicas implementadas por los docentes en los procesos de inclusión educativa. La misma permite realizar un diagnóstico sobre la temática y, aún más, sobre el rol que realizan los docentes de centros regulares del país. Se puede mencionar que las conclusiones a las que arriba esta investigación deja clara la actitud conservadora que poseen los docentes de los centros regulares, sobre todo en Inicial y Básica, en los temas referentes a la inclusión y la diversidad. Al mismo tiempo se puede observar, como algo muy significativo, la labor que desde las aulas realizan estos. De esta actitud de apertura que se expresa y se percibe en los docentes se puede llevar a cabo un excelente trabajo al momento de trabajar con la inclusión educativa. Todo lo antes mencionado es muy relevante, si tomamos en cuenta que el concepto de educación inclusiva es nuevo para esta región y, aún más, si lo comparamos con respuestas de otra investigación (De Boer et al., 2011) en donde un alto porcentaje de los docentes tiene una actitud neutra o negativa hacia la inclusión.

Es relevante mencionar que los docentes, según los datos, asumen una actitud activa en cuanto a su formación y búsqueda de apoyo, cuando se sienten no poseer las habilidades necesarias. Este dato es consistente con otras investigaciones (Flores et. al., 2017; Burgos et.al. 2020) en donde los docentes tienen la necesidad de convertirse

en un profesorado que posea las competencias y habilidades necesarias para poder trabajar con estudiantes en situación de discapacidad.

Es fundamental que los docentes estén preparados para atender las necesidades individuales de los estudiantes y promover una educación inclusiva. Esto implica recibir una formación continua y contar con el apoyo que les permitan colaborar en la mejora de la calidad de los procesos educativos para los estudiantes que se encuentra en situación de discapacidad (Flores et al., 2017).

Igualmente, se puede apreciar que los docentes no se encuentran totalmente abiertos a trabajar dentro de las aulas con estudiantes en condición de discapacidad. En este sentido es importante mencionar que estos, aunque presenta una actitud abierta para estos estudiantes, se enfrentan a muchos temores, déficit en cuanto a dominios de estrategias pedagógicas por lo que se les hace difícil enfrentar la practica con estudiantes práctica hacia entornos de aprendizajes inclusivos (Schevlin, Winter & Flynn., 2012).

Los resultados de esta encuesta proporcionan información valiosa sobre la percepción y actitud de los docentes hacia la educación inclusiva. Es alentador observar que la mayoría de los docentes tienen una actitud positiva y abierta hacia la implementación de estrategias inclusivas en el aula. El hecho de que se muestren dispuestos a adaptar su práctica y colaborar con otros profesionales sugiere un compromiso con la mejora de la experiencia educativa de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades.

No obstante, los resultados también señalan la importancia de seguir fortaleciendo la formación y capacitación de los docentes en educación inclusiva. Es fundamental que los programas de formación inicial y desarrollo profesional aborden adecuadamente aspectos como la adaptación curricular, el conocimiento de la legislación vigente y la promoción de una cultura de mejora continua. Asimismo, es esencial proporcionar oportunidades para la reflexión y la actualización constante de prácticas pedagógicas que fomenten la inclusión y la equidad en el aula.

Existen barreras significativas que dificultan el acceso a una educación inclusiva y equitativa para ciertos estudiantes. Los docentes muestran preocupación por la falta de recursos y materiales adecuados, la discriminación y el estigma social hacia ciertos grupos de estudiantes, así como la necesidad de una mayor capacitación y sensibilización para abordar la diversidad en el aula. Estos resultados resaltan la importancia de abordar estas barreras de manera integral y trabajar en la mejora de la infraestructura y el apoyo para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades en su proceso educativo. Al mismo tiempo, se observa que algunos aspectos, como la colaboración con el equipo de gestión y la familia, están siendo abordados de manera más efectiva, lo que indica que existen áreas donde se están logrando avances en la promoción de una educación inclusiva. Estas conclusiones son fundamentales para orientar esfuerzos y políticas que promueven una educación inclusiva y equitativa, donde cada estudiante puede desarrollar su potencial y participar plenamente en el proceso educativo.

Estos resultados son consistentes con la literatura existente que destaca la importancia de la formación docente en la educación inclusiva. Se ha señalado que los docentes deben ser competentes y reflexivos para garantizar la inclusión de todos los estudiantes (Dueñas, 2010). Además, se ha enfatizado la necesidad de una formación continua y apoyos para mejorar la calidad educativa y asegurar una educación inclusiva que atienda la diversidad (Flores et al., 2017; Rodríguez Vite, 2017).

En conclusión, los docentes muestran una actitud positiva hacia la educación inclusiva, pero aún existen áreas que requieren mayor atención, como la reflexión continua sobre las prácticas pedagógicas y el compromiso con la mejora constante en la implementación de estrategias inclusivas. La formación y capacitación docente son fundamentales para abordar adecuadamente la diversidad en el aula y asegurar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

Todos estos hallazgos suponen una importante contribución para la implementación de políticas educativas en República Dominicana, aunque también se tiene que considerar que una de las limitaciones de este trabajo es el reducido tamaño de la muestra. Se considera ampliar la muestra participante en futuras investigaciones.

## 5. Referencias

- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de Escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Biblioteca Nacional de Maestros de Argentina. (2010). *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006578.pdf>
- Bischoff, A. (2022). *Escala Likert: Definición, ejemplos y buenas prácticas*. Delighted. <https://delighted.com/es/blog/likert-scale>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio para la Educación Inclusiva. <http://www.consorcio-educacion-inclusiva.es/>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (A. L. López, Trad.). Unesco. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17276>
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>

- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Flores, Vasthi J., García-Cedillo, I., & Romero-Contreras, S. (2017). Inclusive practices in teacher training in Mexico. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Gómez-Galeano, N. M. (2012). *Estrategias metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado "A" de la Escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí, durante el I semestre del año lectivo 2012* (Trabajo final de máster). Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de Managua. <https://repositorio.unan.edu.ni/1215/1/14556.pdf>
- González, D., Medina, M., Pérez, Y., & Estupiñan, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>
- González-Rojas, M., & Triana-Fiero, L. (2018). La educación inclusiva en México: una revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 1-16.
- Granada, M., Pomés, M., & Henríquez, M. (2013). La inclusión educativa: una mirada desde la perspectiva de los docentes. *Revista de Investigación Académica*, 22, 1-14.
- Guerrero-Romera, C. (2016). *Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención*. [http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2\\_practicas%20exclusivas.pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2_practicas%20exclusivas.pdf)
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). *Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad. Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI)*. Documento en proceso de publicación. <https://r.issu.edu.do/zL>
- Morillo, L., Díaz, R., Cepeda, A., Sánchez, Y., & de la Peña-Álvarez, C. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 181-198. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/275>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *educación inclusiva*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa)
- Rodríguez Vite, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9). <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>
- Serna Jaramillo, A. J., & Serna Jaramillo, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145-157. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>

## El profesor novel en el nivel superior. Un programa innovador para la formación docente universitaria

*The new teacher at the higher level. An innovative program for university teacher training*



**Núñez Méndez, Maribel**  
Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé

### RESUMEN

En el marco de la educación universitaria, al igual que en otros niveles, existen diversos factores que pueden ser inherentes o influir en las metodologías didácticas implementadas por el profesorado, teniendo lugar específicamente en los inicios de su ejercicio profesional.

El proceso de inserción del docente novel puede ser complejo, no solo por las particularidades de cada individuo, entendido como un sujeto multidimensional, sino por las implicaciones laborales, metodológicas, académicas, pedagógicas, intelectuales y sociales que significa la asunción de un cargo de profesor universitario y su investidura.

Esta realidad, que ha sido parte de la «vida del docente universitario» ha representado no solo una amplia deserción laboral, sino que dada la responsabilidad que reviste el cargo, en cuanto a formación de los futuros profesionales, significa un impacto importante en el desarrollo adecuado o no de los estudiantes del nivel superior. Esta teoría, llevó a una investigación, (Núñez-Méndez, 2022), en donde se aplicaron dos instrumentos a una muestra de 115 docentes noveles de cuatro universidades de República Dominicana y arrojó unas informaciones que afirmaron la necesidad de un plan de formación docente innovador.

Es por esto por lo que se ha diseñado un programa de formación para profesores noveles universitarios, el cual se ha concebido por etapas, partiendo de la necesidad que tienen los docentes noveles de ser formados acorde con su etapa de desarrollo profesional.

### PALABRAS CLAVE

Docentes noveles, programa de formación, profesorado principiante, metodología didáctica.

### ABSTRACT

Within the framework of university education, as at other levels, there are various factors that may be inherent or influence the teaching methodologies implemented by teachers, taking place specifically at the beginning of their professional practice.

The insertion process of the new teacher can be complex, not only due to the particularities of everyone, understood as a multidimensional subject, but also due to the labor, methodological, academic, pedagogical, intellectual and social implications of assuming a teaching position. university student and his investiture.

This reality, which has been part of the “life of the university teacher” has represented not only a wide desertion of work, but given the responsibility that the position entails, in terms of training future professionals, it means an important impact on the development appropriate or not of higher-level students. This theory led to an investigation (Nuñez-Méndez, 2022), where two instruments were applied to a sample of 115 new teachers from four universities in the Dominican Republic and this provided information that affirmed the need for a training plan. innovative teacher.

This is why a training program has been designed for new university teachers, which has been conceived in stages, based on the need that new teachers must be trained in accordance with their stage of professional development.

### KEYWORDS

Beginner teachers, teaching approaches, induction program, teaching methodology.

## 1. Introducción

El aprendizaje para ser profesor es un proceso personal que muchas veces se ve complicado, debido al hecho de que los profesores principiantes traen sus propias concepciones y su aprendizaje está permeado por sus experiencias previas como estudiantes y por sus características personales (Avalos, 2007). Además, se ven influenciados por factores externos e internos que contribuyen de una u otra forma en su proceso de formación. Cada vez que se estudia sobre este tema, queda demostrado en los reportes que la cooperación docente de los estudiantes que se preparan para profesores, la mayoría de las veces, influencia su desarrollo como educadores, debido a que la cooperación académica se ha convertido en el punto focal para los profesores principiantes. Por esta concepción ideológica se considera importante también preparar a los profesores principiantes para desarrollar su conocimiento en el marco de la educación multicultural, debido a que estarán situados en los diversos contextos, pues los cursos universitarios prestan especial atención a la diversidad, la equidad y la inclusión en la academia, elementos que son relevantes para conformar la identidad profesional docente (Lieberman & Wood, 2003).

Todo lo anteriormente indicado, nos lleva a reflexionar sobre la pregunta: ¿cuáles son los recursos formativos que necesita el profesor novel para cumplir con los requerimientos y exigencias de la educación universitaria de hoy día? Dentro de las respuestas posibles para esta pregunta podemos referirnos a la manera en que se forma a los profesores noveles, encarándolos con su realidad, pues es imposible que se produzca una transferencia de conocimiento disociada del contexto en el que se desarrollan los docentes, su etapa de desarrollo y el tiempo que tienen ejerciendo su práctica profesional. Es por esta razón que el objetivo principal de este estudio es proponer el diseño de un programa de formación para el profesorado novel universitario, que tome en consideración las etapas del desarrollo profesional y el tiempo en el quehacer educativo.

Se hace necesario que durante la formación de los profesores noveles se fomente el trabajo autónomo y reflexivo de su práctica docente, esto evidencia la necesidad de que las instituciones se transformen en espacios que, además de realizarse un proceso de enseñanza, sirvan para que el mismo profesor lo utilice como una zona de autoaprendizaje.

Para alcanzar este cometido se debe guiar al profesor principiante a la reflexión sobre su práctica, algo que conlleva tomar en cuenta el proceso de cambio por el cual está pasando y que implica una serie de ansiedades, encontradas con creencias y valoraciones opuestas. El profesor novel está experimentando una transición desde su inserción en el proceso de formación hasta llegar a ser el profesional autónomo que la academia espera recibir porque ya es un docente universitario.

La formación del profesorado principiante es un campo complejo, esto debido a las tendencias políticas que influyen en la manera cómo se prepara a los profesores, tales como profesionalización, regulación y desregulación, que hoy día podemos ver con mucha mayor claridad. Se considera la formación del profesorado

principiante un tema complejo, como indican Mas-Tolleró y Olmos (2016) porque no es un elemento independiente, ya que forma parte de un sistema más amplio. Como ya sabemos, en el diseño y desarrollo de la formación del profesorado participan un conjunto de profesionales amplio y variado, que, aunque estos poseen diferentes culturas y contextos, deben aunar conocimientos para trabajar conjuntamente en la meta planteada, que es la formación de buenos docentes.

La formación docente se complejiza más porque muchas veces es percibida como algo banal e innecesario, debido a que de una forma u otra todos hemos sido formadores, tanto formal como informalmente, o se considera que basta con transmitir información y conocimiento, sin contemplar que no se trata de solo vaciar contenido, sino de garantizar el proceso de comunicación, la cual ha de ser significativa; de ahí la importancia del empleo de estrategias adecuadas y oportunas en el aula, tomando en cuenta, por un lado, la naturaleza de la asignatura y su nivel de complejidad o profundidad, por el otro, la diversidad en el aula y el contexto en el que los estudiantes y la institución se encuentran. Así, la desestimación de la práctica docente y de sus requerimientos e implicaciones produce, en ocasiones, comentarios inapropiados sobre la facilidad de enseñar y, por ende, le resta importancia a la formación del profesorado principiante.

Partiendo de esto, se debe hacer mucho énfasis en las comunidades de práctica, como elemento necesario para el desarrollo de la reflexión permanente sobre la propia acción didáctica, ya que el panorama de la educación ha variado, debido a que pertenecemos a una sociedad cambiante, que piensa y actúa diferente a otros tiempos. Asimismo, cada vez son más los estudios que han ampliado el panorama en cuanto a la educación, lo que ha permitido comprender mejor la práctica docente y ha conducido al desarrollo de herramientas educativas adecuadas a las necesidades y nuevas realidades de los estudiantes. Esta sociedad demanda una nueva modalidad; un nuevo punto de vista en la educación.

Cuando se encara al profesor novel con su realidad, su contexto, sus acciones profesionales, este aprende de la experiencia. El profesor nuevo se ve en la obligación de resolver y diseñar actividades de aprendizaje y de evaluación. Aprende a contestar los resultados pedagógicos de su quehacer, con miras a incrementar el desarrollo de sus competencias, pues él es considerado uno de los elementos más importantes del sistema educativo.

En la formación del profesorado novel, se debe tomar en cuenta el desarrollo de todas sus competencias; las generales, las profesionales y las competencias digitales, logrando de esta manera que el nuevo profesor esté enfocado en la construcción de su identidad de base conceptual, necesaria para enseñar. Su práctica profesional, si es reflexiva, irá contribuyendo a su propia formación e integrará los conocimientos multidisciplinares del contenido, lo que redundará en su crecimiento exponencial y en el de sus estudiantes, quienes son los principales beneficiarios de esto. No obstante, si su práctica dista de la reflexión no se logrará el objetivo propuesto.

Algo que en este proceso se debe tomar en cuenta es que la formación docente se ve afectada por el conjunto de creencias, de experiencias y de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo que hace que sea más complejo

enseñar a personas a enseñar, que enseñar a leer. Por consiguiente, se debe considerar que el ejercicio de la docencia requiere movilizar, además del conocimiento, las actitudes, valores, sentimientos y afectos para lograr que los docentes adquieran un aprendizaje válido durante toda la vida. El hecho de hacerse profesor no significa tener las habilidades y estrategias necesarias para el desenvolvimiento que requiere la profesión, pues muchas veces estos docentes son egresados de áreas que no están relacionadas con la pedagogía o las ciencias de la educación, y no quiere decir que desde que se inicia en el campo docente, ya ha desarrollado la identidad como profesor, sino que se va formando con el apoyo suministrado por los mentores y con la práctica del ejercicio profesional.

Es imperante recordar que para los profesores principiantes es un reto la transición de ser estudiante a ser profesor, y de enseñar en un nivel a enseñar en otro; algo que debe tomarse en cuenta en los programas de formación del profesorado. Muchos de los docentes principiantes abandonan la profesión en los primeros años por no estar preparados para este proceso de transición, generalmente, porque este no ha sido el foco de atención de los programas de mentoría, por tanto, no cuentan con el apoyo necesario en la creación de su identidad profesional. La transición del profesor hacia el salón de clases ha sido tema de estudio por más de 25 años y hoy día es algo que evidentemente ha repercutido en el proceso de la formación profesoral.

El hecho de que un profesor principiante no pueda «arrancar», haciendo uso de lo aprendido para enseñar, crea una desilusión que, lentamente, va logrando destruir su poca identidad profesional, problema que debe identificarse para ser tratado desde la formación del profesorado. Algo que también debe tomarse en cuenta es el hecho de que los profesores universitarios noveles pertenecen a dos grupos distintos: aquellos que han estudiado pedagogía y educación y aquellos que son egresados de otra carrera y, aunque dominan su área del saber, no tienen una formación pedagógica, por ende, las necesidades de formación de cada uno de estos grupos son distintas. Los docentes que no tienen formación pedagógica tendrán habilidades distintas, acorde con la disciplina en que fueron formados; por ejemplo, las habilidades del psicólogo son diferentes a las habilidades del matemático, pero ambos serán profesores en la universidad. De aquí la urgencia de entender que las necesidades de estos docentes para su formación profesional y la creación de su identidad es distinta y debe ser tomada en cuenta al momento de diseñar un programa de formación.

Partiendo de esta base, para analizar al profesor principiante se deben tomar en cuenta diversos elementos:

- El aprendizaje profesional, que hace relación a la enseñanza; herramientas, prácticas y procedimientos.
- La construcción de la identidad profesional; emotividad, evaluación y gerencia o liderazgo.
- Aprendizaje como colaboración; el manejo y la evaluación del aspecto social.

- Aprendizaje como reflexión; competencia, cognición y complejidad.

Todos estos elementos se complementan entre sí, pues, según Freire (2000), no debe separarse lo social de lo profesional y de lo emocional.

Esto quiere decir que el profesor principiante debe manejar en su campo de trabajo la parte afectiva-emocional, sin desligarlo del aspecto social, y reconfigurar el aprendizaje profesional de la educación profesoral a la enseñanza en el salón de clases.

Mientras mejor se maneja la manera en que se enlazan estos elementos, mayor capacidad tiene un profesor de enseñar sin limitarse a un currículo; alguien que hace más de lo establecido porque puede llegar a sus alumnos, alguien que contextualiza el conocimiento.

En este sentido, podemos hablar de cuatro tipos de posiciones epistemológicas para la enseñanza:

1. Aprendizaje centrado en el constructivismo
2. Aprendizaje experimental – inductivo
3. Exposición
4. Inducción

El profesor principiante cambia sus estrategias al finalizar su primer año, a medida que va profundizando su pensamiento. De hecho, existen estudios que han analizado este comportamiento en las diferentes etapas del profesor principiante, tomando en cuenta el tiempo en el ejercicio profesional del docente. En su primer año de ejercicio profesional, se ve conectado para identificar conflictos porque viene abierto a un nuevo espacio, un nivel distinto y quiere hacerlo mejor, algo que despierta sus habilidades blandas, pero como no ha profundizado en su conocimiento y desconoce las herramientas necesarias para encarar las situaciones en el nivel educativo al que recién ha llegado, termina adentrándose al campo que en verdad no es su fuerte, pues los conflictos se manejan con distintas estrategias, acorde con el entorno social, la edad de los involucrados, el nivel educativo, entre otros. Además, existen evidencias de que los profesores principiantes incrementan sus capacidades adquiridas como profesionales, una vez comienzan a enseñar, lo que hace que pongan de lado la empatía y se centren en los conocimientos del área del saber que enseñan.

Basado en estas aseveraciones, es importante tener en cuenta que:

- Las creencias son un factor importante y determinante en la toma de decisiones para la práctica del profesor principiante.

- Muchas de las acciones de los profesores principiantes reflejan patrones de sus profesores y colegas.
- La formación del profesorado, los programas de *mentoring* y la inducción son un real apoyo para los profesores principiantes, cuando van dirigidos a la mejora educativa.
- El contexto y las condiciones establecidas conducen al profesor principiante a desarrollarse profesionalmente hasta lograr que la condición para el proceso enseñanza-aprendizaje sea el correcto.

Y justo aquí es donde se comienza a hablar de la autonomía del profesor, ya que estudios anteriores han mostrado que la autonomía del profesorado (decidir la manera en que quiere aprender, aprender a enseñar y enseñar) y el soporte de la escuela, afectan el aprendizaje. La autonomía le da al docente el espacio para que pueda elegir y tratar diferentes formas de aprender a desarrollarse como profesionales. El hecho de que un docente novel sea capaz de examinar distintas situaciones y métodos y pueda escoger la manera que mejor se acopla a su estilo de aprendizaje, nos indica que ha experimentado una alta demanda con su autonomía y su participación, algo que es parte de su proceso de formación de identidad profesional.

El aprendizaje profesional en los profesores principiantes es influenciado por las oportunidades que provee la institución para estimular su desarrollo. Es, por lo antes indicado, que también es importante la atención a las comunidades de práctica profesional, pues es una manera de aprender de otros, intercambiando ideas y estrategias, expresando dificultades y buscando soluciones conjuntas.

¿Pero, qué necesita encontrar el docente novel en una comunidad de práctica?

De acuerdo con De Neve et al. (2015), el profesor principiante debe encontrar en una comunidad de práctica profesional, lo siguiente:

- Esfuerzo colaborativo.
- Diálogo reflexivo.
- Responsabilidad colectiva.
- Valores y visión compartida.
- Coherencia entre las características de la comunidad de práctica profesional y las mejoras asumidas en la instrucción diferenciada.

Cuando la comunidad de práctica profesional en la que se ve envuelto el profesor principiante cumple con los requisitos aquí indicados, la autoeficacia del nuevo docente se desarrolla, haciendo que el profesor se autoevalúe, pruebe nuevas estrategias e impulse su autoaprendizaje (Galán et al., 2018).

Es en este sentido que no se considera aconsejable volverse profesor por conexión personal (como mis padres son docentes yo también quiero ser docente), pues puede terminar cambiando de profesión al darse cuenta de que no está conectado a lo que esto implica y además se complicará más la relación con el ambiente de trabajo y los actores que lo componen, de modo que el ámbito social-afectivo vaya cayendo, debido a que siente apatía por lo que hace y en el medio en que lo realiza. Esta es la base para proponer el diseño de un programa de formación para docentes noveles universitarios que tome en cuenta el tiempo en el ejercicio profesional y los factores socioafectivos en los inicios de la conformación de la identidad profesional.

## 2. Metodología

La investigación de la cual se ha partido para el diseño de este programa es un estudio mixto con una fase de profundización, en donde fueron aplicados a 115 profesores noveles universitarios, dos instrumentos: un instrumento ad-hoc: el Cuestionario para identificar los factores que influyen la metodología de los docentes noveles universitarios (CUFIMED), compuesto por 25 ítems y dimensionado en tres factores. Además, se utilizó un instrumento validado de la Universidad de Valencia: Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU), compuesto por 52 ítems dimensionado en tres grandes escalas que estudian la metodología docente y el desarrollo profesional. Después de obtener los datos recogidos se les realizó pruebas de media y desviación, de diferenciación, análisis exploratorios, T student, prueba de Kruskal Wallis y distintas correlaciones entre resultados.

## 3. Resultados y discusión

Los resultados indicaron que entre los docentes noveles universitarios coexisten dos tipos de modelos educativos: el modelo basado en la enseñanza y el modelo basado en el aprendizaje. También se hizo evidente que los docentes noveles en el primer y segundo año de su ejercicio profesional implementan una metodología distinta a los docentes en su tercer a quinto año del ejercicio. Salió a colación el hecho de que las actitudes y creencias, además de la empatía con el profesor mentor, influyen en gran manera la conformación de la identidad profesional y esto conlleva a necesitar un programa de formación que tome en cuenta estas variantes, acorde con el tiempo en el ejercicio profesional de los docentes noveles universitarios.

En este sentido, los autores Martínez et al. (2017) indican que el perfeccionamiento de las competencias profesionales, algo que se logra a medida que se practica el ejercicio, dirige el propósito docente a la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Esto queda evidenciado en los docentes de las universidades objeto de estudio. Además, a medida que el docente novel va formándose como profesional, aprende a emplear contextos flexibles que le permiten evaluar para potenciar la transferencia de los aprendizajes.

El docente con mayor tiempo en el ejercicio profesional dedica menos tiempo a la planificación de todos los cursos de la asignatura, según los datos recopilados en las observaciones realizadas para el diario de campo. Aun así, estos mismos profesores, al momento de impartir su docencia, sostienen criterios de evaluación que le dan

a conocer a sus estudiantes y mantienen relaciones interpersonales favorables. En relación con esto, Zabalza (2002), plantea que los docentes noveles pasan por varias etapas en su proceso de formación. Una de esas etapas es la consolidación, donde el docente afianza por qué enseña ese tópico y para qué lo hace, razón por la que se centra más en la aplicación a la realidad del contexto, tal y como se evidencia en los docentes noveles de mayor tiempo en el ejercicio profesional, sin importar el área académica a la que pertenezcan.

#### 4. Conclusiones

Los docentes noveles universitarios deben ser guiados, acorde con la etapa en la que se encuentran, desde sus inicios de formación para encarar el papel docente en el Nivel Superior. Para que la formación produzca resultados óptimos se debe tomar en cuenta el tiempo del ejercicio profesional del docente novel, ya que, como se ha observado, de acuerdo con el año del ejercicio profesional en el que se encuentre, estará siendo afectado por distintos factores que influirán en su metodología didáctica y que pueden ser utilizados para afianzar su identidad profesional. Además, teniendo pendiente esta información se debe redirigir el proceso de formación del profesorado universitario, a fin de que se pueda trabajar en la formación de la identidad y en la apropiación del modelo educativo alternativo o basado en el aprendizaje, ya que este modelo toma en cuenta cómo aprenden los estudiantes, con el fin de promover los aprendizajes significativos (Aramburuzabala et al., 2013). Por estas razones, a continuación, presentamos un esbozo del diseño del programa propuesto:

*Programa de Formación Básico con apoyo de un mentor de la misma disciplina y con colaboración de una red docente.*

Se ha estructurado el programa en dos etapas tomando en cuenta el tiempo en el ejercicio profesional que tiene el docente:

##### **Primera etapa: inducción (los dos primeros años)**

- Concienciar al docente novel de lo que es, de sus fortalezas y debilidades y las limitantes que enfrentará en el proceso (la institución académica debe dirigir desde Desarrollo Profesional esta parte, de manera general a través de las charlas y talleres programados para el personal novel universitario). Aquí no solo se trabaja la parte cognitiva, sino también la parte afectiva, las emociones, y se ayuda al docente a compenetrar con sus compañeros y con la comunidad académica de la institución.
- Presentar el programa y todos los componentes, con miras a internalizar la figura del mentor, quien guiará el proceso durante los dos primeros años del ejercicio profesional en el Nivel Superior (la institución académica debe dirigir desde Desarrollo Profesional esta parte, de manera general a través de las charlas y talleres programados para la inserción de los docentes noveles universitarios). Se deben crear espacios para que todos puedan interactuar y verse en el contexto universitario general; antes de encarar el papel docente per se.

- Aplicar cuestionario CUFIMED (Cuestionario de los factores que influyen en la metodología de los docentes noveles universitarios) (la institución académica debe dirigir desde Desarrollo Profesional esta parte; asignando horarios y planificando la logística de la aplicación del cuestionario). Luego se debe diseñar una base de datos en un programa estadístico de su preferencia, que le permita extraer resultados sustanciosos para ir creando el perfil del docente novel.
- A raíz de los resultados, concienciar a los docentes noveles acerca de los factores influyentes sobre su metodología didáctica: concepciones y creencias arraigadas, aptitudes, literatura experta, otros.
- Relacionarlos con la población estudiantil, los docentes pares, mentores, profesores experimentados, autoridades académicas y su contexto.
- Aplicar un diagnóstico a los docentes noveles para determinar sus potencialidades, fortalezas y debilidades, con el propósito de asignar un mentor afín con sus necesidades específicas.
- Asignar el mentor que apoyará el proceso (este debe pertenecer a la disciplina del docente novel, debe evidenciarse la afinidad entre él y el docente novel). Trabajarán con el profesor los siguientes temas:
  - Identidad profesional (qué es, cómo se forma, herramientas para su desarrollo). (Esto lo hará a través de talleres, reuniones, socializaciones con sus docentes noveles). Este tema puede abarcar todo el primer año o ser estructurado en las tres primeras partes del primer año, acorde con la necesidad del docente novel.
  - Seguimiento del mentor (visitas a sus clases, retroalimentación de la observación). Se debe preparar un cronograma de observación de clases y nunca dejar de lado el elemento sorpresa, pues es importante observar al profesor en su medio sin manipulación ni avisos previos.
  - Socialización entre pares (propiciar la interacción con otros docentes noveles). De este modo se formará la red, compuesta por los docentes noveles participantes en el programa de formación y la guía del profesor mentor.
  - Formar la Comunidad de Aprendizaje. Una vez estén listos para dirigir sus encuentros, encargar a los docentes noveles de organizar la comunidad para reuniones de aprendizaje entre los profesores que participan del programa, sin necesidad de que sean guiados en este proceso, por el mentor.

Una vez finalizados los dos primeros años del ejercicio profesional del docente novel universitario, entramos a una nueva trayectoria:

## **Segunda etapa: acompañamiento y mentoría recíproca (tercer año del ejercicio profesional en el nivel superior)**

Esta etapa puede bien culminar llegado el final del tercer año, o pudiera, acorde con los resultados, extenderse hasta el cuarto y quinto año del ejercicio profesional. Esto es algo que no se debe plantear desde el inicio, pues partimos del hecho de que se es novel hasta el tercer año, pero no dejamos de tomar en cuenta que pueden darse casos particulares en donde sea necesario extender la segunda etapa.

Esta etapa se estructura de la siguiente manera:

- Acompañamiento recíproco (el docente novel observa la clase del mentor y socializa con este sus observaciones. Los docentes noveles observan sus clases entre ellos). De modo que puedan partir de lo observado para las discusiones de la Comunidad de Práctica y mentoría recíproca.
- Reuniones de interacción para formular planes de mejora y de acción, basados en las observaciones anteriores. Preparación de distintos diseños que se acoplen a mejorar el proceso observado.
- Clases en conjunto (el mentor y el docente novel imparten una clase conjunta).
- Intercambio de clases (el mentor enseña en la clase del docente novel y viceversa).
- El docente novel debe identificar sus debilidades y fortalezas (al final del tercer año), a manera de autorreflexión de su práctica, con el fin de crear la conciencia intelectual como profesional y fomentar su identidad.
- El docente novel debe fortalecer el desarrollo de su vida profesional (autogestionar su formación permanente). En algunos casos el acompañamiento debe extenderse, algo para lo cual la institución debe estar preparada y debe basarse en evidencias.
- Socialización de los docentes noveles que se encuentren en distintas etapas. Esto con el propósito de ser multiplicadores de los aprendizajes, crear la confianza en los docentes de los primeros años, contribuir a la formación y al fortalecimiento de la identidad profesional.

## 5. Referencias

- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Uribe, I. (2013). Modelos y Tendencias de la Formación Docente Universitaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(1), 77–99. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>
- De neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The Importance of Job Resources and Self - Efficacy for Beginning Teacher's Professional Learning in Differentiated Instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47(1), 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- Galán, B., González, A., & Pichardo, G. (2018). Efectividad de la maestría en gestión de centros educativos en la gestión de Comunidades de Práctica Educativa (CPE). *Ciencia y Educación*, 2(1), 27-36. <http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i1.pp27-36>
- Liberman, A., & Wood, D. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro Editorial.
- Martínez, M., Yaniz, C., & Villardón, L. (2017). Competencias Profesionales del Profesional de Educación Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 172-174. <https://doi.org/10.35362/rie740613>
- Mas-Tolleró, O., & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior: la autopercepción de sus compañeros docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395005>
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311019.pdf>

## Competencias adquiridas Programa Nacional de Inducción 2023: luces y sombras, una mirada del docente novel

*Competencies acquired in the National Induction Program 2023: Lights and Shadows - A Glimpse of the Novice Teacher*

  **Mata de Salcedo, Carmen**  
Instituto Superior de Formación Docente  
Salomé Ureña y Universidad Abierta Para  
Adultos, República Dominicana

  **Román Santana, Wanda Marina**  
Instituto Superior de Formación Docente  
Salomé Ureña y Universidad Autónoma de  
Santo Domingo, República Dominicana

### RESUMEN

En la República Dominicana se está desarrollando actualmente el Plan Nacional de Inducción Docente (PNI), que busca brindar asistencia, orientación y acompañamiento a los nuevos docentes para la inserción efectiva a las aulas e impactar positivamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El programa fortalece las competencias profesionales para enfrentar los desafíos del contexto escolar, la gestión del currículo, la gestión del aula, la planificación y evaluación de los aprendizajes. Además de la vinculación con la comunidad educativa. Las Instituciones de Educación Superior (IES) del país tienen responsabilidad en este proceso. El objetivo general de este estudio es analizar las competencias adquiridas por los docentes durante el desarrollo del PNI. El abordaje metodológico se enfoca bajo el paradigma cuantitativo y el diseño de investigación es no experimental y transversal. La población de estudio son todos los docentes que se capacitaron en 2023, el instrumento abordó dimensiones como competencias desarrolladas en cada módulo, luces, sombras y nivel de satisfacción. Los resultados muestran que la competencia más desarrollada en el PNI es la realización de tareas básicas de familiarización con el entorno virtual de aprendizaje, evidenciando un dominio de estas acciones. El nivel de satisfacción con los objetivos del PNI es totalmente satisfecho. Los elementos que se consideraron luces o aspectos positivos se encuentran: técnicas y estrategias de enseñanza oportunas y acompañamiento adecuado por parte de los facilitadores de los módulos. Como sombras o elementos negativos fueron: el horario, el tiempo destinado a las actividades y la flexibilidad de los gestores.

### PALABRAS CLAVE

Inducción, capacitación, módulos, competencias, docentes principiantes.

### ABSTRACT

In the Dominican Republic, the National Teacher Induction Plan (PNI) is currently being developed. Its aim is to provide assistance, guidance, and support to new teachers for their effective integration into classrooms and to have a positive impact on student learning outcomes. The program strengthens professional competencies to address challenges in the school context, curriculum management, classroom management, lesson planning, and assessment, in addition to fostering connections with the educational community. The country's Higher Education Institutions (HEIs) have responsibilities in this process. The general objective of this study is to analyze the competencies acquired by teachers during the implementation of the PNI. The methodological approach is based on the quantitative paradigm, with a non-experimental and cross-sectional research design. The study population includes all teachers who underwent training in 2023. The instrument addressed dimensions such as competencies developed in each module, strengths, weaknesses, and satisfaction levels. The results indicate that the most developed competency during the PNI implementation is the ability to perform basic tasks related to familiarizing with the virtual learning environment, demonstrating mastery of these actions. The level of satisfaction with the PNI objectives is entirely satisfied. The elements considered strengths or positive aspects include timely teaching techniques and strategies and appropriate support from module facilitators. As for weaknesses or negative elements, these include scheduling, the time allocated for activities, and the flexibility of program administrators.

### KEYWORDS

Induction, training, modules, competencies, novice teachers.

## 1. Introducción

La formación y el desarrollo de competencias en docentes novatos desempeñan un papel crítico en el éxito del proceso educativo en el contexto del Sistema Educativo Dominicano. Los docentes novatos, al encontrarse en una etapa inicial de su carrera, se enfrentan a una serie de desafíos particulares que incluyen la adaptación al entorno escolar, el establecimiento de relaciones efectivas con los estudiantes y colegas, así como la implementación eficaz de estrategias pedagógicas adecuadas.

El Programa Nacional de Inducción 2023 se postula como una herramienta estratégica para abordar estas necesidades específicas de los docentes novatos. No obstante, para garantizar su eficacia y relevancia es imperativo comprender a fondo las competencias que son adquiridas durante su implementación. Esto implica analizar en detalle qué habilidades y conocimientos son fortalecidos a través del programa, así cómo estos se traducen en prácticas pedagógicas efectivas en el aula. Además, las percepciones de los docentes novatos sobre el Programa Nacional de Inducción 2023 juegan un papel fundamental en su efectividad y sostenibilidad a largo plazo. Entender cómo los participantes perciben el programa, identificando tanto sus puntos fuertes como áreas de mejora, proporciona una valiosa retroalimentación para su optimización y ajuste continuo. Estas percepciones pueden ofrecer datos significativos sobre la pertinencia y adecuación del programa en relación con las necesidades reales de los docentes novatos y, por extensión, de los estudiantes a los que enseñan.

Por tanto, el problema de investigación se amplía a la necesidad de una evaluación integral del Programa Nacional de Inducción 2023, que incluya tanto la identificación de las competencias adquiridas como el análisis de las percepciones de los docentes novatos. Esta comprensión detallada es esencial para garantizar que el programa cumple con su objetivo de fortalecer las habilidades y competencias de los docentes novatos, y que contribuye de manera efectiva a la calidad y eficacia del proceso educativo en el contexto dominicano.

La formación y competencia de los docentes desempeñan un papel fundamental en la calidad y eficacia del proceso educativo. Esta premisa se sustenta en la vasta literatura pedagógica y en estudios contemporáneos que subrayan la relevancia de un cuerpo docente bien preparado y en constante actualización. De allí la necesidad de inducir a los que ingresen al sistema educativo dominicano. El MINERD (2023) plantea que «La inducción es una de las etapas del Sistema de Carrera Docente en la República Dominicana. Cuando apruebes el programa de inducción podrás adquirir la condición de docente nombrado en el sistema educativo». No obstante, la capacitación continua se erige como un pilar clave en el desarrollo profesional de los educadores, permitiéndoles adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo. La Resolución No. 11-2222, reglamenta el Programa Nacional de Inducción (PNI), para docentes de nuevo ingreso al sistema educativo preuniversitario.

En este contexto, el Programa Nacional de Inducción 2023 se erige como una iniciativa estratégica y proactiva. Diseñado como una respuesta institucional, que se orienta a fortalecer las habilidades y competencias de los docentes novatos en el Sistema Educativo Dominicano. Al centrarse en las necesidades específicas de esta

población, se espera que el programa contribuya no solo a la formación de profesionales más competentes, sino también a la mejora de la calidad educativa y, en última instancia, al rendimiento y desarrollo de los estudiantes.

El desempeño en la iniciación docente preocupa grandemente tanto al sistema, a los actores que componen el sistema, como a los mismos profesores principiantes. En República Dominicana los docentes, así como todo el personal educativo, pasan por varias etapas antes de su integración definitiva al sistema. Después de su formación inicial deben pasar por un concurso de oposición. En el año 2019 este concurso estuvo reglamentado por la Orden Departamental No. 29-2019 del Ministerio de Educación (MINERD, 2019), la cual se basa en la Ley General de Educación No. 66- 97, Capítulo III, artículo 139.

Entendiendo que la adaptabilidad y pertinencia de la formación son aspectos cruciales para considerar, la diversidad de contextos educativos implica que no existe una fórmula universalmente aplicable. Por el contrario, la formación de los docentes debe ser contextualizada, respondiendo a las particularidades y desafíos específicos de cada entorno educativo.

Este enfoque en la formación de docentes novatos responde a la comprensión de que el inicio de la carrera profesional es una etapa crítica en el desarrollo de cualquier educador. Proporcionar un apoyo y formación adecuada en esta fase inicial no solo beneficia al docente, sino que tiene un impacto directo en la experiencia educativa de los estudiantes, creando un ciclo virtuoso de mejora continua.

En este sentido, Marcelo (2009) señala que los profesores principiantes tienen dos tareas que cumplir deben enseñar y deben aprender a enseñar. También se añaden otro tipo de tareas con que se enfrenta este perfil de profesorado, entre ellas se destacan las siguientes: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. El problema se encuentra, según el autor, cuando a esto se añaden las mismas responsabilidades que los profesores con más experiencia.

En resumen, el Programa Nacional de Inducción 2023 se enmarca en una perspectiva pedagógica actualizada que reconoce la importancia de una formación docente adaptada y contextualizada. Al dirigirse específicamente a los docentes novatos, esta iniciativa busca sentar las bases para una educación de calidad, alineada con las demandas y desafíos del contexto educativo dominicano.

## **Objetivo General**

Analizar las competencias adquiridas en el Programa Nacional de Inducción 2023 desde la perspectiva del docente novel del Sistema Educativo Dominicano.

## Objetivos Específicos

Identificar las competencias que los docentes novatos consideran haber desarrollado con mayor énfasis en los distintos módulos del programa de inducción.

Analizar las percepciones de los docentes novatos respecto a las fortalezas y debilidades en la implementación del diplomado de inducción para docentes 2023, destacando los aspectos positivos (luces) y las áreas de mejora (sombras).

Determinar el nivel de satisfacción de los docentes novatos después de cursar el Programa Nacional de Inducción 2023.

Esta investigación adquiere una relevancia crítica en el contexto educativo de la República Dominicana. El Programa Nacional de Inducción 2023 representa una inversión sustancial en el desarrollo profesional de los docentes novatos, siendo esta una etapa determinante en la formación de educadores. Comprender de manera exhaustiva el impacto y la efectividad de este programa desde la perspectiva directa de los beneficiarios es muy importante para la mejora continua, además, de asegurar que cumple con sus objetivos de fortalecimiento de competencias.

Los resultados obtenidos a través de este estudio proporcionarán a las autoridades educativas una base de información detallada y fundamentada. Esto permitirá tomar decisiones informadas y estratégicas para ajustar y optimizar futuras implementaciones del Programa Nacional de Inducción. Al contar con una evaluación precisa y objetiva de los participantes, se garantiza que el programa evolucione de acuerdo a las necesidades reales de los docentes novatos y, en última instancia, de los estudiantes a los que impactan.

La importancia de esta investigación radica en su potencial para elevar la calidad del proceso educativo en la República Dominicana. Al enfocarse en la formación y competencia de los docentes novatos, se establece una base sólida para la construcción de un sistema educativo más efectivo y de alto rendimiento. Esto no solo beneficia a los docentes al facilitar su integración y crecimiento profesional, sino que también repercute positivamente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo así un ciclo de mejora continua en el ámbito educativo.

Esta investigación no solo contribuye al fortalecimiento de la formación de docentes novatos, sino que tiene un impacto directo en la calidad y eficacia del proceso educativo en la República Dominicana. Proporciona a las autoridades educativas la información crítica necesaria para tomar decisiones informadas y estratégicas, garantizando que el Programa Nacional de Inducción evolucione de manera alineada con las necesidades reales de los docentes novatos y, en última instancia, de los estudiantes que forman parte del sistema educativo del país.

## 2. Metodología

Se adopta el paradigma cuantitativo, ya que este enfoque permite la medición y análisis de variables de manera objetiva, proporcionando datos cuantificables que facilitarán la interpretación y generalización de los resultados.

La investigación se llevó a cabo bajo un diseño no experimental y transversal. Este diseño permitió recolectar datos en un solo momento en el tiempo, sin manipular variables independientes, lo que resultó adecuado para evaluar el impacto acumulado de la formación.

La población objeto de estudio está constituida por 22 846 docentes de los diferentes niveles, ciclos, áreas y modalidades que ingresaron de manera provisional a impartir docencia durante el año escolar 2022-2023. Se seleccionó una muestra representativa mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, implicó seleccionar a los participantes basándose en su disponibilidad y disposición para participar en el estudio para un total de 481 que completaron el instrumento.

Se utilizó un cuestionario estructurado con 50 preguntas cerradas que abordaban las siguientes dimensiones:

1. Competencias desarrolladas en cada módulo: se evaluará el nivel de dominio que los docentes tienen sobre las competencias específicas de cada módulo del programa de inducción.
2. Luces y sombras del programa: se indagará sobre los aspectos positivos y áreas de mejora percibidos por los docentes en relación con el programa de inducción.
3. Nivel de satisfacción: se medirá el grado de satisfacción de los docentes con respecto a la formación recibida.

Se validó el instrumento con varios expertos. Seguido se realizó un consentimiento informado a los participantes y se explicó el objetivo de la investigación asegurando la confidencialidad de las respuestas. Se envió el cuestionario mediante la herramienta de *Google form* a todos los docentes que cursaron el programa mediante grupos de *WhatsApp*. Se recopilaron y registraron los datos en una base de datos para su posterior análisis.

Se analizaron las frecuencias y proporciones de las respuestas a las preguntas de opción múltiple, se agruparon las respuestas relacionadas con las competencias desarrolladas en cada módulo del programa. Se calcularon promedios y desviaciones estándar para cada dimensión. Se clasificaron las respuestas abiertas relacionadas con las luces y sombras del programa en categorías temáticas. Se determinaron la frecuencia de cada categoría. Se analizaron las respuestas relacionadas con el nivel de satisfacción de los docentes después de cursar el programa. Se calcularon promedios para esta dimensión.

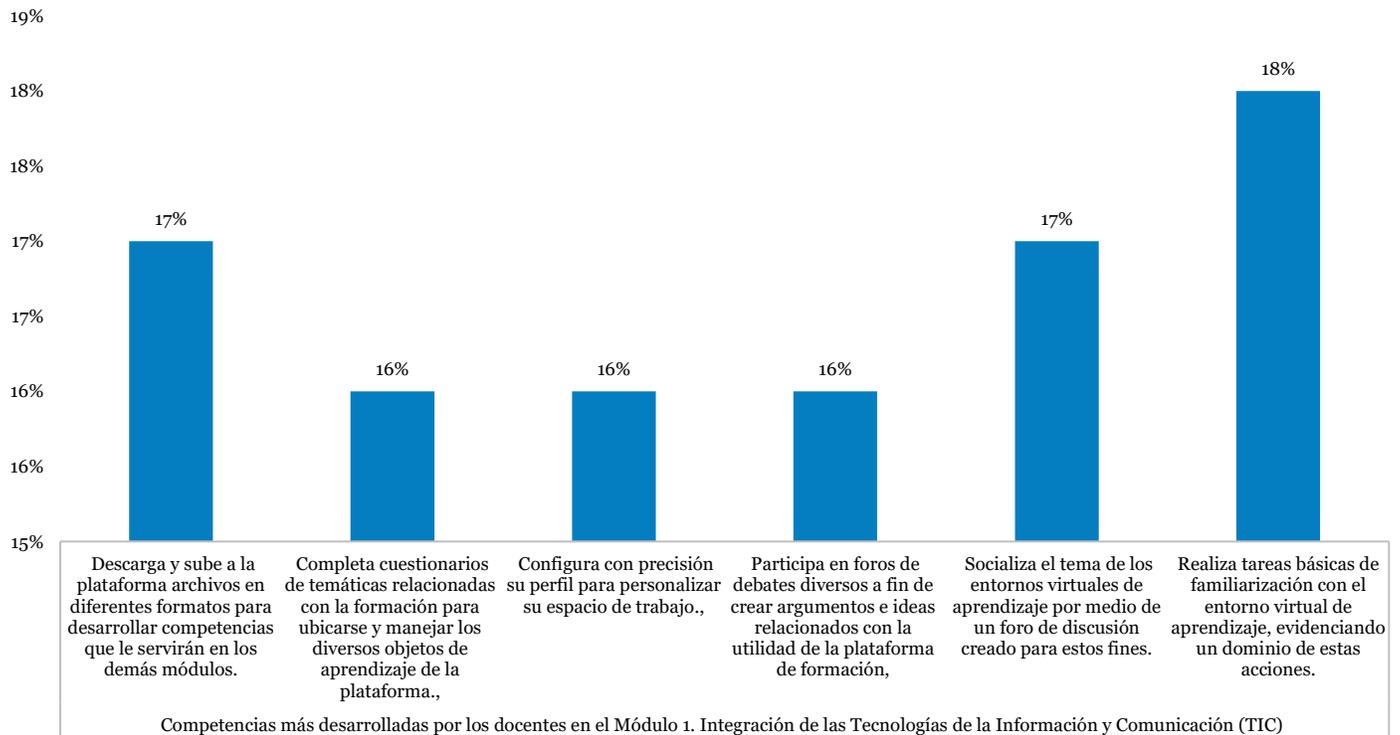
Se presentaron los resultados de manera gráfica de modo que faciliten la comprensión y visualización de los hallazgos. Se interpretaron los resultados a la luz de los objetivos específicos de la investigación, destacando los hallazgos más relevantes.

### 3. Resultados y discusión

#### ***Dominio de competencias***

#### **Módulo 1. Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**

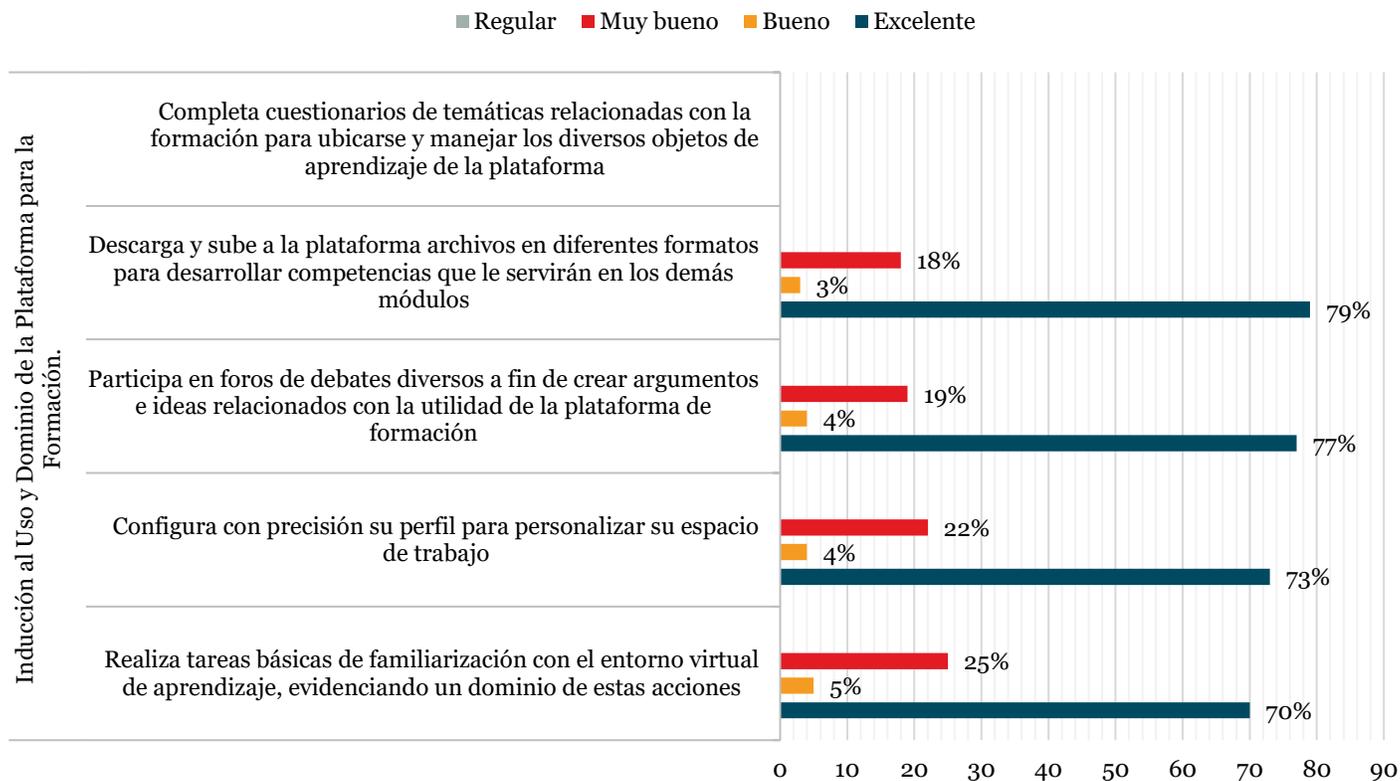
**Figura 1. Competencias más desarrolladas por los docentes en el Módulo 1. Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**



En cuanto a las competencias más desarrolladas por los docentes en el Módulo 1. Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la Figura 1 muestra que el 18 % realiza tareas básicas de familiarización con el entorno virtual de aprendizaje, evidenciando un dominio de estas acciones; el 17 % descarga y sube a la plataforma archivos en diferentes formatos para desarrollar competencias que le servirán en los demás módulos y socializa el tema de los entornos virtuales de aprendizaje por medio de un foro de discusión creado para estos fines, respectivamente; el 16 % completa cuestionarios de temáticas relacionadas con la formación para ubicarse y manejar los diversos objetos de aprendizaje de la plataforma, configura con precisión su perfil para personalizar su espacio de trabajo y participa en foros de debates diversos a fin de crear argumentos e ideas relacionados con la utilidad de la plataforma de formación respectivamente.

**Figura 2.**

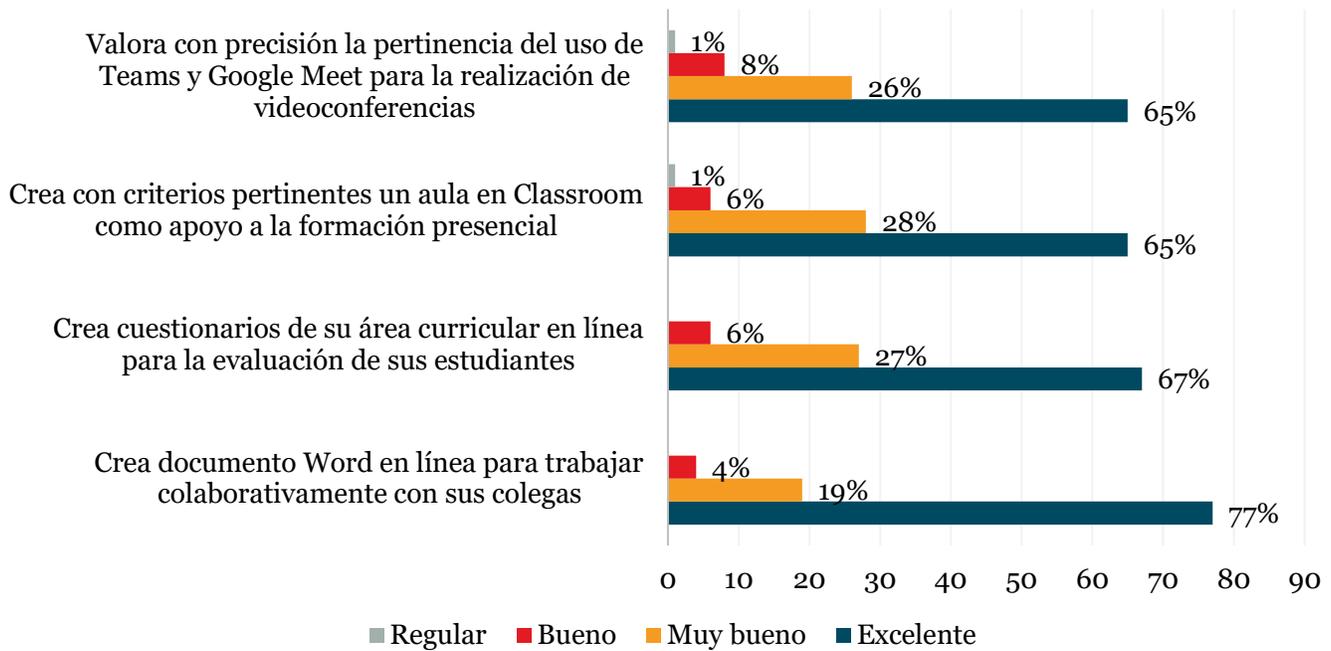
**Valora tu dominio en las competencias del tema I. Inducción al Uso y Dominio de la Plataforma para la Formación. Realiza tareas básicas de familiarización con el entorno virtual de aprendizaje, evidenciando un dominio de estas acciones**



En cuanto a valorar su dominio en las competencias del tema I. Inducción al Uso y Dominio de la Plataforma para la Formación, específicamente en Realizar tareas básicas de familiarización con el entorno virtual de aprendizaje, evidenciando un dominio de sus acciones, la Figura 2 muestra que: al realizar tareas básicas de familiarización con el entorno virtual de aprendizaje, evidenciando un dominio de estas acciones, el 70 % expresa que es excelente, el 25 % muy bueno y el 5 % bueno; en cuanto a si configura con precisión su perfil para personalizar su espacio de trabajo el 73 % manifiesta que es excelente, el 22 % muy bueno y el 4 % bueno; en la participación en foros de debates diversos a fin de crear argumentos e ideas relacionados con la utilidad de la plataforma de formación el 77 % expresa que es excelente, el 19 % muy bueno y el 4 % bueno; en cuanto a descargar y subir a la plataforma archivos en diferentes formatos para desarrollar competencias que le servirán en los demás módulos el 79 % expresa que excelente, el 18 % muy bueno y el 3 % bueno.

**Figura 3.**

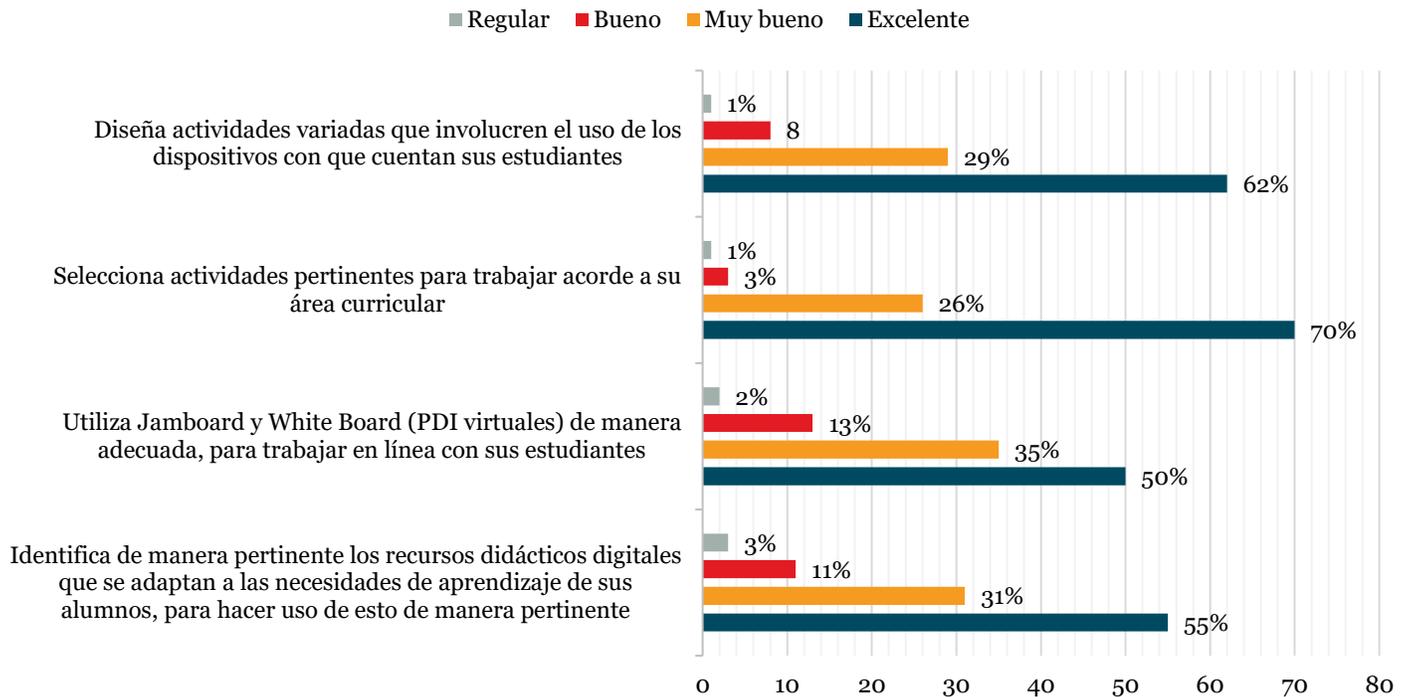
**Valora tu dominio en las competencias del tema II. Herramientas Colaborativas en Línea**



En la Figura 3 se muestra la valoración del dominio en las competencias del tema II, en el uso Herramientas Colaborativas en Línea, en cuanto a crear documento Word en línea para trabajar colaborativamente con sus colegas expresan excelente el 77 %, muy bueno el 19 % y bueno el 4 %; en crear cuestionarios de su área curricular en línea para la evaluación de sus estudiantes el 67 % expresa que excelente, el 27 % muy bueno y bueno el 6 %; en cuanto a crear con criterios pertinentes un aula en *Classroom* como apoyo a la formación presencial el 65 % expresa que fue excelente, el 28 % muy bueno, el 6 % bueno y regular el 1 %; en cuanto a la valoración con precisión la pertinencia del uso de *Teams* y *Google Meet* para la realización de videoconferencias los mismos expresan que fue excelente el 65 %, muy bueno el 26 %, bueno el 8 % y regular un 1 %.

**Figura 4.**

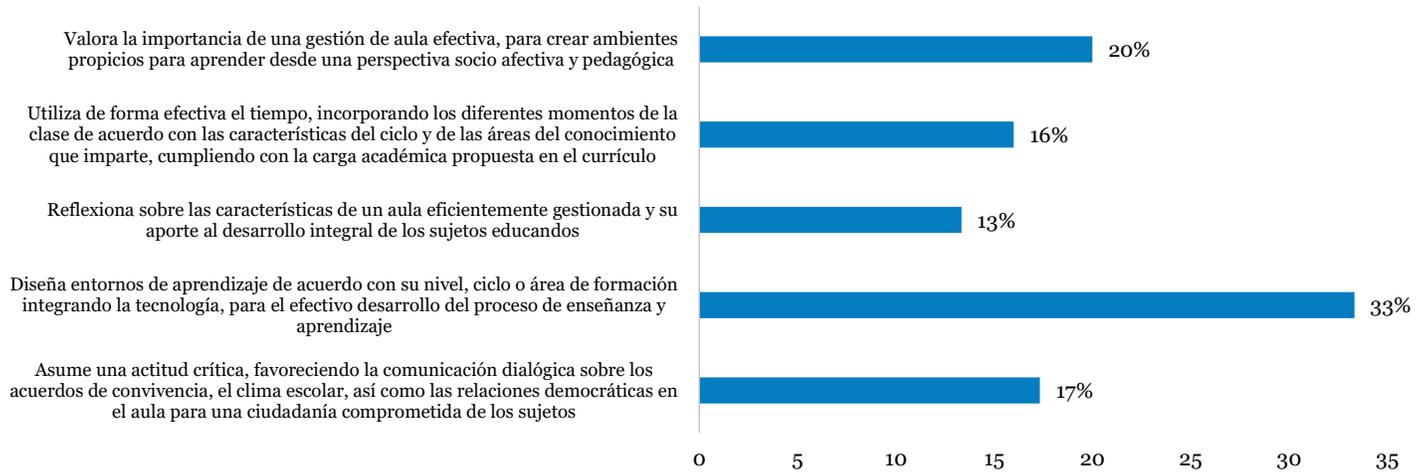
**Valora tu dominio en las competencias del tema III. Integración de las TIC en el Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario**



La Figura 4 muestra la valoración del dominio en las competencias del tema III. Integración de las TIC en el Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario, considerando que: en identifica de manera pertinente los recursos didácticos digitales que se adaptan a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, para hacer uso de esto de manera pertinente el 55 % expresa que fue excelente, el 31 % muy bueno, el 11 % bueno y el 3 % regular; al utilizar Jamboard y White Board (PDI virtuales) de manera adecuada, para trabajar en línea con sus estudiantes el 50 % expresa que fue excelente, el 35 % muy bueno, el 13 % bueno y el 2 % regular; en la selección de actividades pertinentes para trabajar acorde a su área curricular el 70 % manifiesta que fue excelente, el 26 % muy bueno, el 3 % bueno y el 1 % regular; en el diseño actividades variadas que involucren el uso de los dispositivos con que cuentan sus estudiantes el 62 % dice haber sido excelente, el 29 % muy bueno, el 8 % bueno y un 1 % regular.

## Módulo 2. Gestión Curricular

**Figura 5.**  
**Competencias más desarrolladas por los docentes en el Módulo 2. Gestión Curricular**



La Figura 5 muestra las competencias más desarrolladas por los docentes en el Módulo 2. Gestión Curricular, expresando un 33 % que diseñan entornos de aprendizaje de acuerdo con su nivel, ciclo o área de formación integrando la tecnología, para el efectivo desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje; un 20 % valora la importancia de una gestión de aula efectiva, para crear ambientes propicios donde aprender desde una perspectiva socioafectiva y pedagógica; el 17 % asume una actitud crítica, favoreciendo la comunicación dialógica sobre los acuerdos de convivencia, el clima escolar, así como las relaciones democráticas en el aula para una ciudadanía comprometida de los sujetos; el 16 % utiliza de forma efectiva el tiempo, incorporando los diferentes momentos de la clase de acuerdo con las características del ciclo y de las áreas del conocimiento que imparte, cumpliendo con la carga académica propuesta en el currículo y un 13 % reflexiona sobre las características de un aula eficientemente gestionada y su aporte al desarrollo integral de los sujetos.

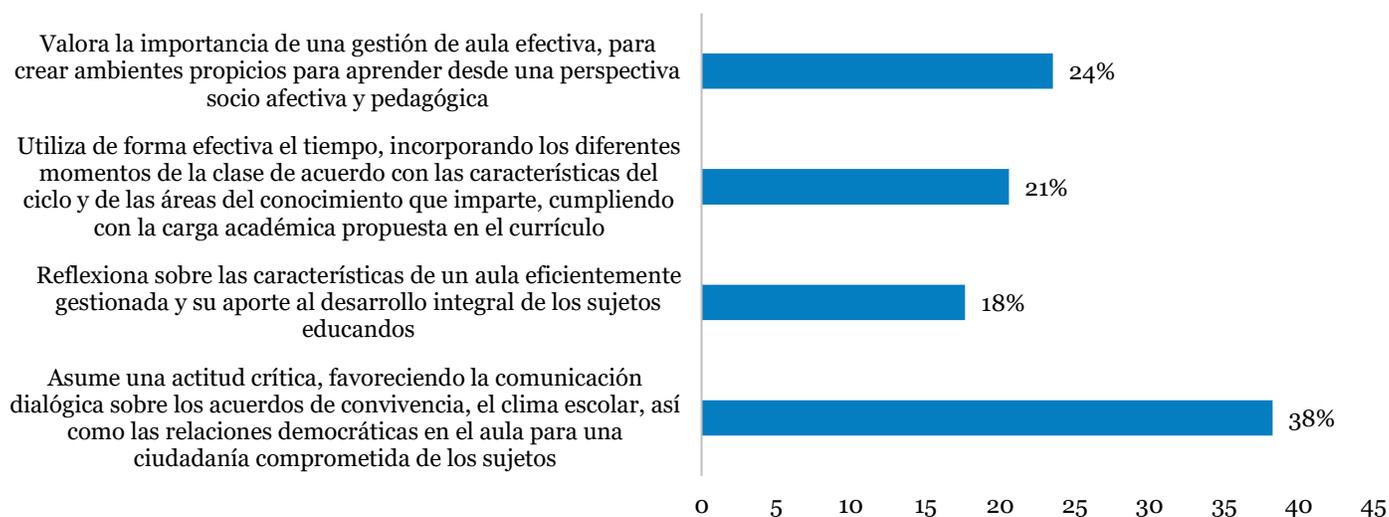
**Figura 6.**  
**Valora tu dominio en las competencias del tema I. Concepciones teóricas y enfoques del currículo dominicano vigente**



La Figura 6 muestra la valoración de su dominio en las competencias del tema I. Concepciones teóricas y enfoques del currículo dominicano vigente, manifestando que conoce, interpreta y comprende los principales fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el diseño curricular en un 60 % excelente, un 33 % muy bueno, un 6 % bueno y un 1 % mejorable.

### Módulo 3. Gestión de Aula

**Figura 7.**  
**Competencias más desarrolladas por los docentes en el Módulo 3. Gestión de Aula**

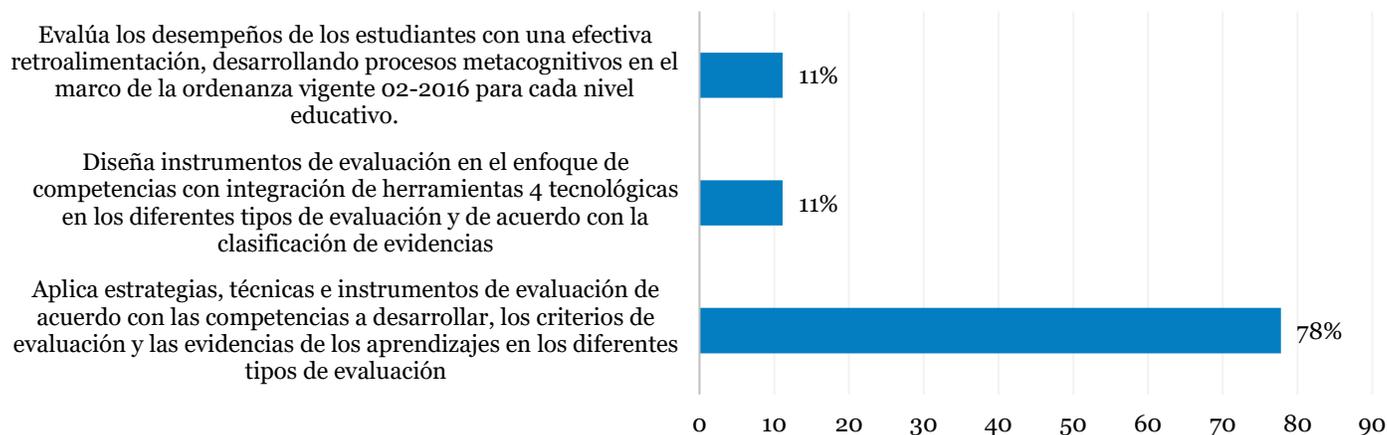


En la Figura 7 se evidencian las competencias más desarrolladas por los docentes en el Módulo 3. Gestión de Aula, dejando en evidencia que el 38 % asume una actitud crítica, favoreciendo la comunicación dialógica sobre los acuerdos de convivencia, el clima escolar, así como las relaciones democráticas en el aula para una ciudadanía comprometida de los sujetos; el 24 % valora la importancia de una gestión de aula efectiva, para crear ambientes propicios para aprender desde una perspectiva socioafectiva y pedagógica; el 21 % utiliza de forma efectiva el tiempo, incorporando los diferentes momentos de la clase de acuerdo con las características del ciclo y de las áreas del conocimiento que imparte, cumpliendo con la carga académica propuesta en el currículo y el 18 % reflexiona sobre las características de un aula eficientemente gestionada y su aporte al desarrollo integral de los sujetos educandos

## Módulo 4. Planificación Basada en el Enfoque por Competencias

Figura 8.

*Competencias más desarrolladas por los docentes en el Módulo 4. Planificación Basada en el Enfoque por Competencias*

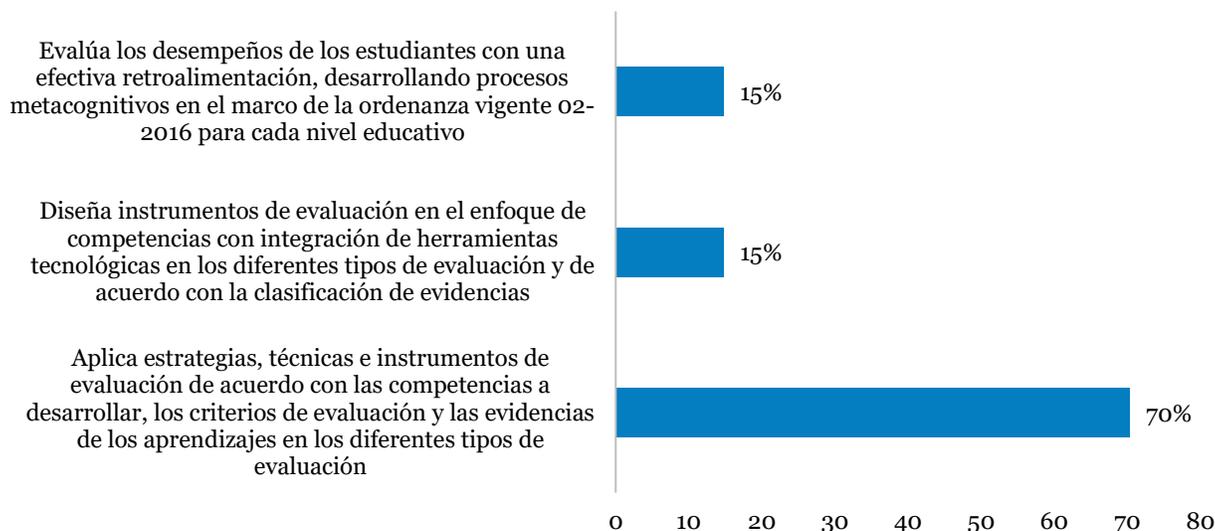


En la Figura 8 se observa las competencias más desarrolladas por los docentes en el Módulo 4. Planificación Basada en el Enfoque por Competencias, mostrando que el 78 % aplica estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo con las competencias a desarrollar, los criterios de evaluación y las evidencias de los aprendizajes en los diferentes tipos de evaluación; el 11 % diseña instrumentos de evaluación en el enfoque de competencias con integración de herramientas tecnológicas en los diferentes tipos de evaluación y de acuerdo con la clasificación de evidencias y evalúa los desempeños de los estudiantes con una efectiva retroalimentación, desarrollando procesos metacognitivos en el marco de la ordenanza vigente 02-2016 para cada nivel educativo, respectivamente.

## Módulo 5. Evaluación del aprendizaje basado en el enfoque por competencias

Figura 9.

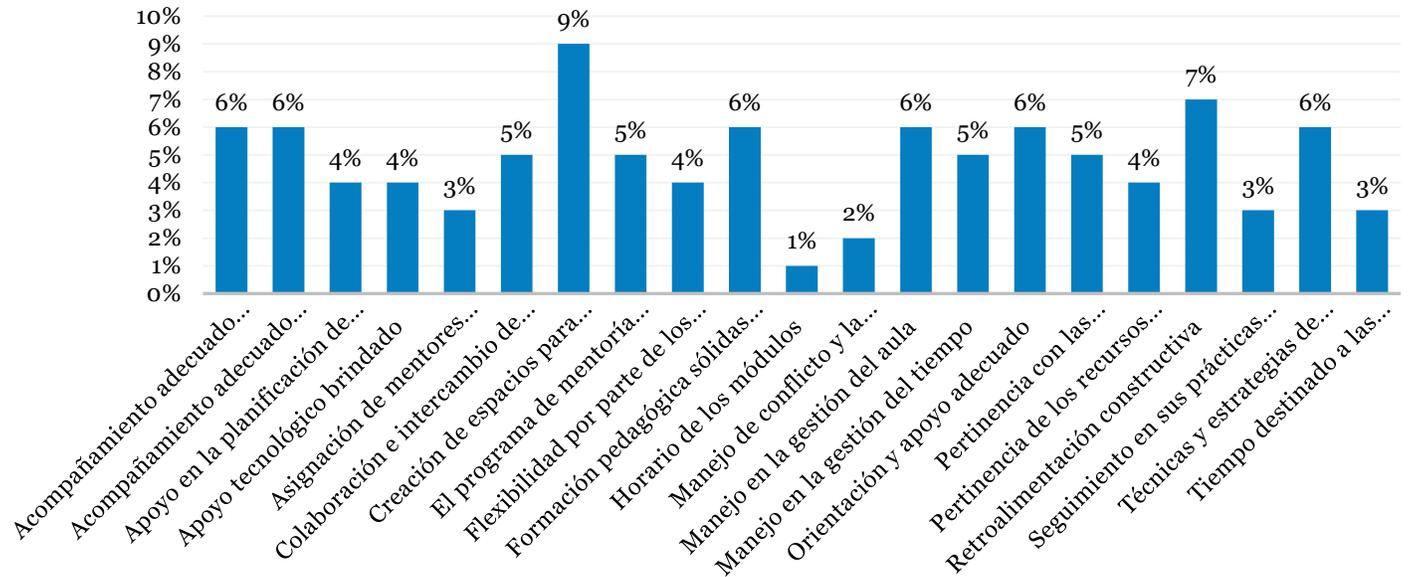
*Competencias más desarrolladas por los docentes en el Módulo 5. Evaluación del aprendizaje basado en el enfoque por competencias*



En la Figura 9 se muestran las competencias más desarrolladas por los docentes en el Módulo 5. Evaluación del aprendizaje basado en el enfoque por competencias, dejando en evidencia que el 70 % aplica estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo con las competencias a desarrollar, los criterios de evaluación y las evidencias de los aprendizajes en los diferentes tipos de evaluación; el 15 % diseña instrumentos de evaluación en el enfoque de competencias con integración de herramientas tecnológicas en los diferentes tipos de evaluación y de acuerdo con la clasificación de evidencias y evalúa los desempeños de los estudiantes con una efectiva retroalimentación, desarrollando procesos metacognitivos en el marco de la ordenanza vigente 02-2016 para cada nivel educativo respectivamente.

Figura 10.

A partir del proceso de inducción recibido. Seleccione aquellas que consideres Luces (elementos positivos)



En la Figura 10, se evidencia el señalamiento que hacen los docentes como luces dentro del PNI, evidenciando que el 9 % establece la creación de espacios para compartir desafíos y éxitos, el 7 % estrategias de enseñanza, el 6 % retroalimentación constructiva, acompañamiento adecuado por parte de los facilitadores y por parte de los tutores asignados, formación pedagógica sólida y relevante, manejo en la gestión del aula y orientación y apoyo adecuado respectivamente; el 5 % manifestó que las técnicas y estrategias de enseñanza oportunas, colaboración e intercambio de experiencias entre los profesores y el programa de mentoría efectivo y estructurado; un 4 % manejo en la gestión del tiempo, pertinencia con las herramientas TIC, apoyo en la planificación de tus clases y apoyo tecnológico brindado, flexibilidad por parte de los gestores para usted dedicarse a la inducción, el 3 % pertinencia de los recursos utilizados y asignación de mentores experimentados, Seguimiento en sus prácticas áulicas y tiempo destinado a las actividades de los módulos, un 2 % Manejo de conflicto y la resolución de problemas y un 1 % el horario de los módulos.

## Sombras

**Figura 11.**  
**A partir del proceso de inducción recibido. Seleccione aquellas que consideres Sombras (elementos negativos)**

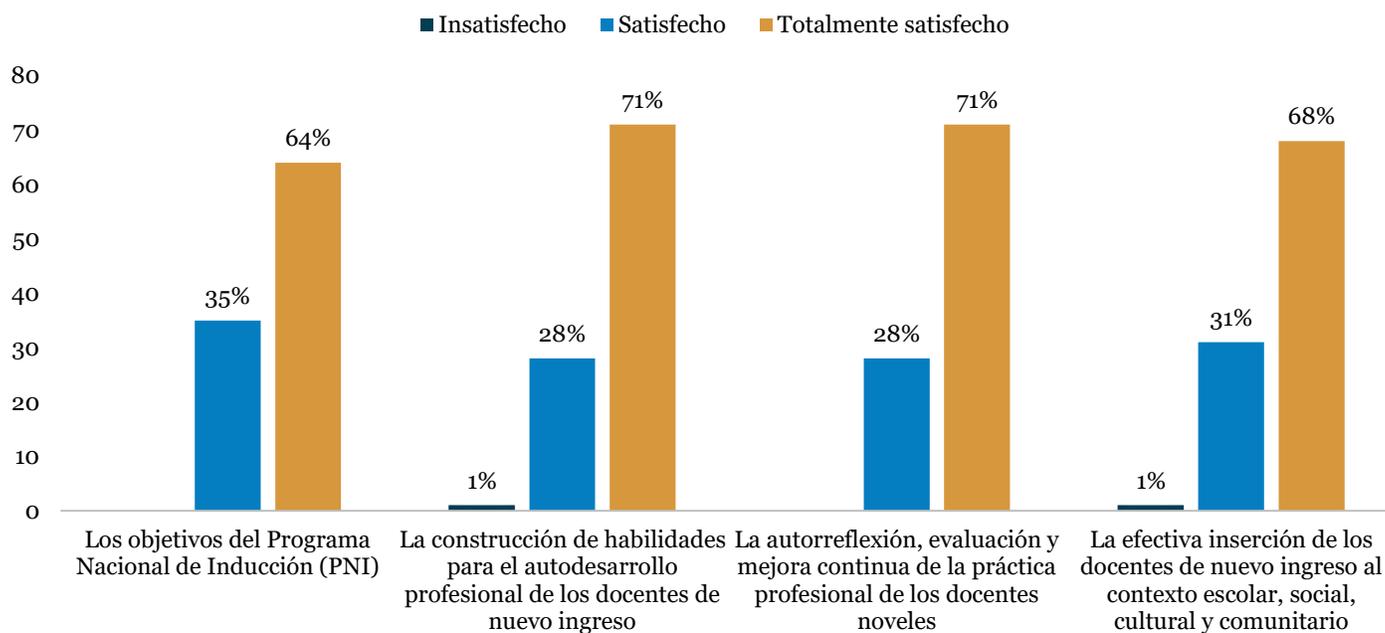


En la Figura 11 se muestra lo considerado por los docentes como sombras o aspectos negativos durante el proceso de inducción, donde un 15 % expresan que el horario de los módulos, un 9 % el tiempo destinado a las actividades de los módulos, un 8% la creación de espacios para compartir desafíos, éxitos y estrategias de enseñanza, un 7 % la flexibilidad por parte de los gestores para usted dedicarse a la inducción, un 5 % el manejo en la gestión del tiempo, el 4 % un acompañamiento adecuado por parte de los tutores asignados, apoyo en la planificación de tus clases, apoyo tecnológico brindado, asignación de mentores experimentados, manejo de conflicto y la resolución

de problemas, orientación y apoyo adecuado, pertinencia con las herramientas TIC, seguimiento en sus prácticas áulicas; un 3 % colaboración e intercambio de experiencias entre los profesores, acompañamiento adecuado por parte de los facilitadores de los módulos, el programa de mentoría efectivo y estructurado, formación pedagógica sólidas y relevantes, manejo en la gestión del aula, pertinencia de los recursos utilizados, retroalimentación constructiva y técnicas y estrategias de enseñanza oportunas respectivamente.

### Nivel de satisfacción

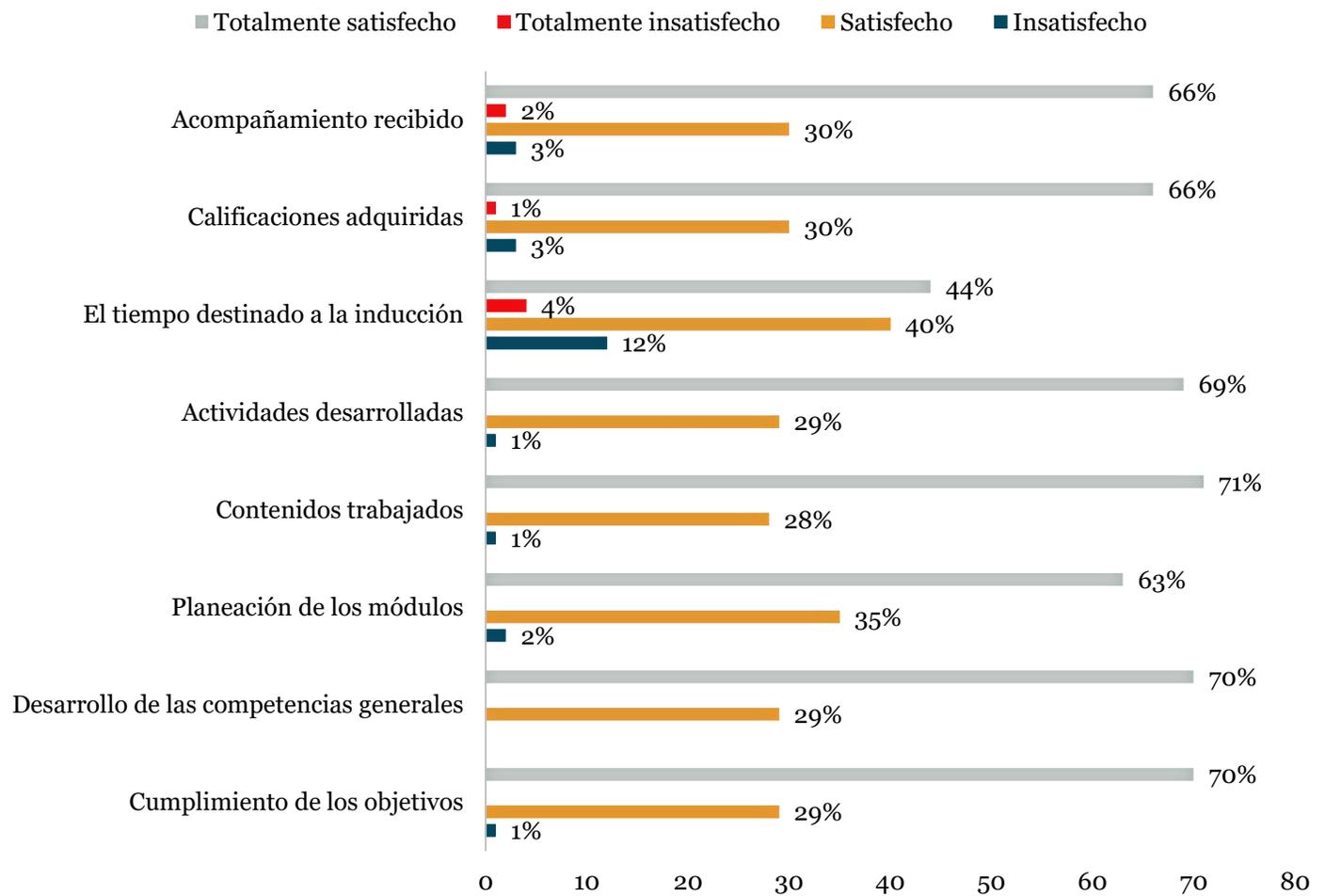
**Figura 12.**  
Nivel de satisfacción



La Figura 12 muestra en cuanto al nivel de satisfacción para los objetivos del Programa Nacional de Inducción PNI que un 64 % totalmente satisfecho y el 35 % está satisfecho; para la construcción de habilidades para el autodesarrollo profesional de los docentes de nuevo ingreso el 71 % está totalmente satisfecho, el 28 % satisfecho y el 1 % insatisfecho; en cuanto a la autorreflexión, evaluación y mejora continua de la práctica profesional de los docentes noveles el 71 % está totalmente satisfecho y el 28 % Satisfecho; para la efectiva inserción de los docentes de nuevo ingreso al contexto escolar, social, cultural y comunitario el 68 % está totalmente satisfecho, el 31 % satisfecho y el 1 % insatisfecho.

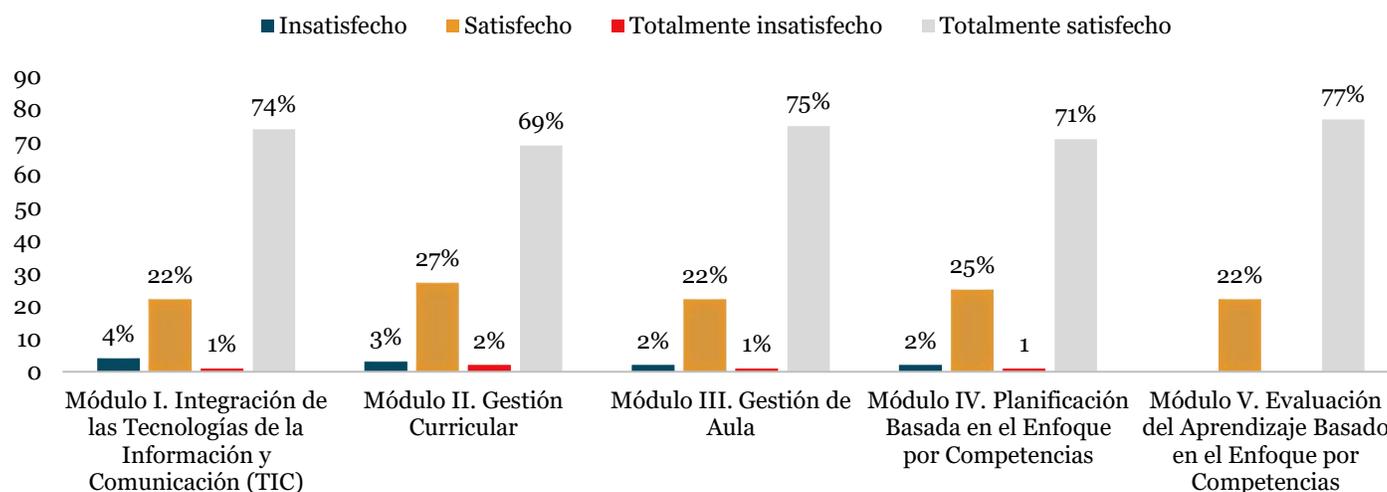
Figura 13.

Nivel de satisfacción del Programa Nacional de Inducción (PNI)



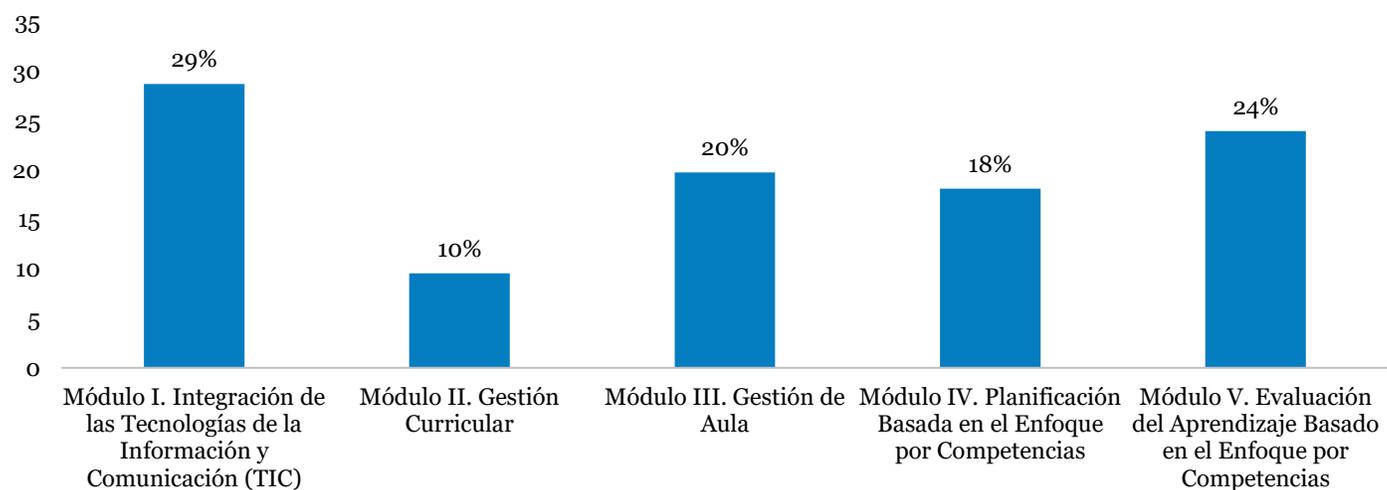
La Figura 13 muestra en cuanto al nivel de satisfacción para el cumplimiento de los objetivos el 70 % está totalmente satisfecho, el 29 % satisfecho y el 1 % insatisfecho; en cuanto al desarrollo de las competencias generales el 70 % está totalmente satisfecho y el 29 % satisfecho; para la planeación de los módulos el 63 % está totalmente satisfecho, el 35 % satisfecho y el 2 % insatisfecho; para los contenidos trabajados el 71 % está totalmente satisfecho, el 28 % satisfecho y el 1 % insatisfecho; para las actividades desarrolladas el 69 % está totalmente satisfecho, el 29 % satisfecho y el 1 % insatisfecho; en cuanto al tiempo destinado a la inducción el 44 % está totalmente satisfecho, el 40 % satisfecho, el 12 % insatisfecho y el 4 % totalmente insatisfecho; para las calificaciones adquiridas el 66 % está totalmente satisfecho, el 30 % satisfecho, el 3 % insatisfecho y el 1 % totalmente insatisfecho y en cuanto al acompañamiento recibido el 66 % está totalmente satisfecho, el 30 % satisfecho, el 3 % insatisfecho y el 2 % totalmente insatisfecho.

**Figura 14.**  
**Nivel de satisfacción con los módulos**



La Figura 14 muestra el nivel de satisfacción con los módulos, se muestra que en cuanto al Módulo I. Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el 74 % está totalmente satisfecho, el 22 % satisfecho, el 4 % insatisfecho y el 1 % totalmente insatisfecho; para el Módulo II. Gestión Curricular el 69 % está totalmente satisfecho, el 27 % satisfecho, el 3 % insatisfecho y el 2 % totalmente insatisfecho; en cuanto al Módulo III. Gestión de Aula el 75 % está totalmente satisfecho, el 22 % satisfecho, el 2 % insatisfecho y el 1 % totalmente insatisfecho; para el Módulo IV. Planificación Basada en el Enfoque por Competencias el 71 % está totalmente satisfecho, el 25 % satisfecho, el 2 % insatisfecho y el 1 % totalmente insatisfecho; por último, en el Módulo V. Evaluación del Aprendizaje Basado en el Enfoque por Competencias el 77 % está totalmente satisfecho y el 22 % satisfecho.

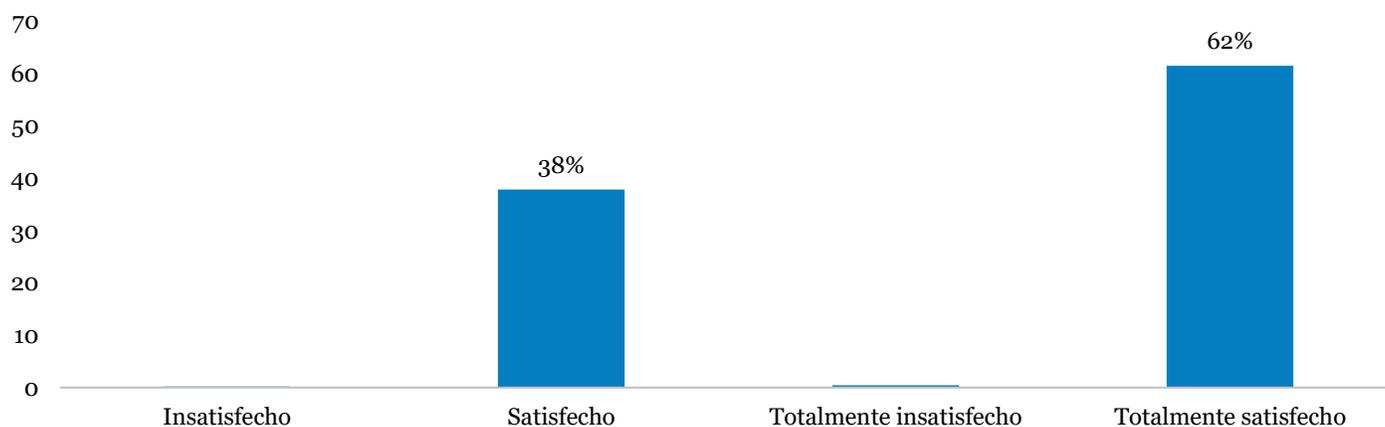
**Figura 15.**  
**Módulo que más cumplió con sus necesidades y expectativas**



La Figura 15 muestra el módulo que más cumplió con sus necesidades y expectativas, mostrando que el Módulo I. Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) satisfizo sus necesidades en un 29 %; seguido del Módulo V. Evaluación del Aprendizaje Basado en el Enfoque por Competencias en un 24 %, siguiendo el Módulo III. Gestión de Aula en un 20 %, luego el Módulo IV. Planificación Basada en el Enfoque por Competencias con un 18 % y por último el Módulo II. Gestión Curricular para un 10 %.

**Figura 16.**

**A nivel global, nivel de satisfacción del Programa Nacional de Inducción (PNI)**



A nivel global, la Figura 16, muestra el nivel de satisfacción del Programa Nacional de Inducción (PNI), mostrando que un 62 % está totalmente y un 38 % se muestra satisfecho.

### **Análisis**

Entre las competencias más desarrolladas por los docentes en el Módulo 1. Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), se encontró que realiza tareas básicas de familiarización con el entorno virtual de aprendizaje, evidenciando un dominio de estas acciones, sube y descarga y sube a la plataforma archivos en diferentes formatos para desarrollar competencias que le servirán en los demás módulos y socializa el tema de los entornos virtuales de aprendizaje por medio de un foro de discusión creado para estos fines, respectivamente, y completa cuestionarios de temáticas relacionadas con la formación para ubicarse y manejar los diversos objetos de aprendizaje de la plataforma, configura con precisión su perfil para personalizar su espacio de trabajo y participa en foros de debates diversos a fin de crear argumentos e ideas relacionados con la utilidad de la plataforma de formación.

Al valorar su dominio en las competencias del tema I. Inducción al Uso y Dominio de la Plataforma para la Formación, específicamente en realizar tareas básicas de familiarización con el entorno virtual de aprendizaje, en el dominio de sus acciones, se valoran como excelente el realizar tareas básicas de familiarización con el entorno virtual de aprendizaje, evidenciando un dominio de estas acciones; de igual manera se valoran en este dominio: configurar con precisión su perfil para personalizar su espacio de trabajo, mantener la participación en

foros de debates diversos a fin de crear argumentos e ideas relacionados con la utilidad de la plataforma de formación y poder descargar y subir a la plataforma archivos en diferentes formatos para desarrollar competencias que le servirán en los demás módulos.

Al valorar el dominio en las competencias del tema II, en el uso Herramientas Colaborativas en Línea, en cuanto a crear documento Word en línea para trabajar colaborativamente con sus colegas expresan que fue excelente, además en crear cuestionarios de su área curricular en línea para la evaluación de sus estudiantes, así como crear con criterios pertinentes un aula en Classroom como apoyo a la formación presencial y valoran con precisión la pertinencia del uso de *Teams* y *Google Meet* para la realización de videoconferencias.

En la valoración del dominio en las competencias del tema III. Integración de las TIC en el Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario, en identificar de manera pertinente los recursos didácticos digitales que se adaptan a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, para hacer uso de esto de manera pertinente los mismos expresan que fue excelente, al igual que utilizar *Jamboard* y *White Board* (PDI virtuales) de manera adecuada, para trabajar en línea con sus estudiantes y poder seleccionar actividades pertinentes para trabajar acorde a su área curricular, diseño de actividades variadas que involucren el uso de los dispositivos con que cuentan sus estudiantes.

En cuanto al Módulo 2. Gestión Curricular, se encontraron las competencias más desarrolladas por los docentes, encontrando que diseñan entornos de aprendizaje de acuerdo con su nivel, ciclo o área de formación, integrando la tecnología para el efectivo desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y valoran la importancia de una gestión de aula efectiva, para crear ambientes propicios para aprender desde una perspectiva socioafectiva y pedagógica. No obstante, en el dominio en las competencias del tema I. Concepciones teóricas y enfoques del currículo dominicano vigente, manifiestan que el dominio en interpretar y comprender los principales fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el diseño curricular les fue de forma excelente y muy buena.

En el Módulo 3. Gestión de Aula, se evidencian las competencias más desarrolladas por los docentes, dejando en evidencia que asumen una actitud crítica, favoreciendo la comunicación dialógica sobre los acuerdos de convivencia, el clima escolar, así como las relaciones democráticas en el aula para una ciudadanía comprometida de los sujetos y valoran la importancia de una gestión de aula efectiva, para crear ambientes propicios para aprender desde una perspectiva socioafectiva y pedagógica.

En el Módulo 4. Planificación Basada en el Enfoque por Competencias, se observa que la competencia más desarrollada por los docentes fue la aplicación de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo con las competencias a desarrollar, los criterios de evaluación y las evidencias de los aprendizajes en los diferentes tipos de evaluación.

Para el Módulo 5. Evaluación del aprendizaje basado en el enfoque por competencias, ha quedado en evidencia que aplican estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo con las competencias a desarrollar, los criterios de evaluación y las evidencias de los aprendizajes en los diferentes tipos de evaluación.

En cuanto a las Luces, los docentes hacen el señalamiento dentro del PNI, que el mismo establece la creación de espacios para compartir desafíos y éxitos, estrategias de enseñanza, retroalimentación constructiva, acompañamiento adecuado por parte de los facilitadores y por parte de los tutores asignados, formación pedagógica sólida y relevante, manejo en la gestión del aula y orientación y apoyo adecuado, y que las técnicas y estrategias de enseñanza son oportunas, hay colaboración e intercambio de experiencias entre los profesores y el programa de mentoría es efectivo y estructurado.

Como Sombras o aspectos negativos quedaron establecidas el horario de los módulos, el tiempo destinado a las actividades de los módulos, la creación de espacios para compartir desafíos, éxitos y estrategias de enseñanza, la flexibilidad por parte de los gestores para usted dedicarse a la inducción y el manejo en la gestión del tiempo.

En el nivel de satisfacción, con los objetivos del Programa Nacional de Inducción PNI, establecen que estuvieron totalmente satisfechos y satisfechos; del mismo modo para la construcción de habilidades para el autodesarrollo profesional de los docentes de nuevo ingreso, en autorreflexión, evaluación y mejora continua de la práctica profesional para la efectiva inserción de los docentes de nuevo ingreso al contexto escolar, social, cultural y comunitario.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos quedaron totalmente satisfechos, al igual que para el desarrollo de las competencias generales, en la planeación de los módulos, en los contenidos trabajados, en las actividades desarrolladas, en el tiempo destinado a la inducción totalmente satisfechos y satisfechos, en las calificaciones adquiridas totalmente satisfecho y en el acompañamiento recibido.

En el nivel de satisfacción con los módulos, se muestra que estuvieron totalmente satisfechos en orden de prioridad el Módulo V. Evaluación del Aprendizaje Basado en el Enfoque por Competencias al igual que en el Módulo III. Gestión de Aula, el Módulo I. Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el Módulo IV. Planificación Basada en el Enfoque por Competencias y, por último, el Módulo II. Gestión Curricular.

Los módulos que más cumplieron con sus necesidades y expectativas fueron el Módulo I. Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) seguido del Módulo V. Evaluación del Aprendizaje Basado en el Enfoque por Competencias.

A nivel global, el nivel de satisfacción del Programa Nacional de Inducción (PNI), muestra que estuvieron totalmente satisfechos.

#### 4. Conclusiones

Analizar las competencias adquiridas en el Programa Nacional de Inducción 2023 desde la perspectiva del docente novel del Sistema Educativo Dominicano.

Basándonos en el análisis proporcionado, se pueden extraer las siguientes conclusiones: en cuanto al objetivo 1 sobre las competencias que los docentes novatos consideran haber desarrollado con mayor énfasis en los distintos módulos del programa de inducción, se puede afirmar que en el Módulo 1 sobre Integración de las TIC, los docentes muestran un excelente dominio en tareas básicas de familiarización con el entorno virtual de aprendizaje, configuración de perfiles y uso de foros de discusión y son competentes en la carga y descarga de archivos en diferentes formatos.

En el Módulo 2 de Gestión Curricular, los docentes son capaces de diseñar entornos de aprendizaje adaptados a su nivel y ciclo de formación, integrando tecnología de manera efectiva y valoran la importancia de una gestión de aula efectiva para crear ambientes propicios para el aprendizaje. En el Módulo 3 de Gestión de Aula, los docentes demuestran habilidades en la comunicación dialógica y la creación de acuerdos de convivencia y reconocen la importancia de la gestión de aula para promover un ambiente de aprendizaje socioafectivo y pedagógico.

Para el Módulo 4. Enfocado en la Planificación Basada en Competencias, los docentes sobresalen en la aplicación de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación alineados con las competencias a desarrollar. Y en el Módulo 5. Enfocado en la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias, los docentes demuestran habilidades en la aplicación de estrategias de evaluación alineadas con las competencias.

En base al segundo objetivo, analizar las percepciones de los docentes novatos respecto a las fortalezas y debilidades en la implementación del diplomado de inducción para docentes 2023, destacando los aspectos positivos (luces) y las áreas de mejora (sombras).

Se destacan como luces del Programa de Inducción (PNI) la importancia de compartir desafíos, éxitos y estrategias de enseñanza y valoran la formación pedagógica, el manejo de la gestión del aula y el apoyo adecuado brindado por los facilitadores y tutores.

Como sombras o aspectos negativos del PNI se identifican desafíos relacionados con horarios, tiempo destinado a actividades, flexibilidad y gestión del tiempo.

En cuanto al objetivo 3, sobre determinar el nivel de satisfacción de los docentes novatos después de cursar el Programa Nacional de Inducción 2023, los docentes expresan un alto nivel de satisfacción con los objetivos del PNI, la construcción de habilidades para el autodesarrollo profesional y el cumplimiento de los objetivos del programa. Los módulos que más satisfacen sus necesidades y expectativas son Integración de las TIC y

Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias. A nivel global, el programa de inducción recibe una alta calificación de satisfacción.

En resumen, el análisis refleja que los docentes han adquirido competencias valiosas en áreas clave a través del programa de inducción. También resaltan aspectos positivos, como la comunicación efectiva y la valoración de la gestión de aula. Sin embargo, existen desafíos relacionados con la organización del tiempo y la flexibilidad. En general, el programa ha sido exitoso en cumplir con sus objetivos y satisfacer las necesidades de los docentes de nuevo ingreso.

## 5. Referencias

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 1–25.

## Estrés y estrategias de afrontamiento utilizadas por docentes del nivel primario

*Stress and coping strategies used by primary school teachers*

  **Santana, Hirrael**  
Instituto Superior de Formación Docente  
Salomé Ureña, República Dominicana

  **Peña Solís, Águeda**  
Instituto Superior de Formación Docente  
Salomé Ureña, República Dominicana

### RESUMEN

El estrés docente representa un desafío global que impacta a maestros y profesores a nivel mundial, incluyendo la República Dominicana. Este tipo de estrés puede originarse debido a diversas razones relacionadas con el entorno laboral, factores emocionales y psicológicos, y su repercusión se extiende tanto a la salud física como a la salud mental de los educadores. Además, afecta la calidad de la educación proporcionada. Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento y los niveles de estrés experimentados por docentes de Nivel Primario.

La investigación involucró a 123 docentes en San Pedro de Macorís y se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo utilizando un diseño correlacional, descriptivo y comparativo. Los resultados revelaron que más del 20 % de los docentes enfrentan niveles de estrés catalogados como altos o muy altos. Asimismo, se identificó una relación positiva débil entre el estrés y estrategias de afrontamiento, tales como «Resolución de Problemas», «Expresión Emocional», «Pensamiento Desiderativo», «Apoyo Social», y «Reestructuración cognitiva». Por otro lado, se encontraron correlaciones negativas significativas con «Autocrítica» y «Retirada Social».

Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar el estrés docente de manera integral, tomando en cuenta tanto las estrategias de afrontamiento como la experiencia acumulada en el servicio. Implementar programas de apoyo al bienestar y la gestión del estrés en el ámbito educativo es crucial para mejorar la calidad de vida de los docentes y, en última instancia, optimizar el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

### PALABRAS CLAVE

Estrés docente, estrategias de afrontamiento del estrés, educación primaria.

### ABSTRACT

Teacher stress represents a global challenge that impacts educators worldwide, including the Dominican Republic. This type of stress can arise from several reasons related to the work environment, emotional and psychological factors, and its impact extends to both the physical and mental health of educators. Furthermore, it affects the quality of education provided. This study aims to analyze the relationship between coping strategies and stress levels experienced by primary school teachers.

The research involved 123 teachers in San Pedro de Macoris and was carried out with a quantitative approach using a correlational, descriptive, and comparative design. The results revealed that more than 20% of teachers experience stress levels categorized as high or remarkably high. Additionally, a weak positive relationship was identified between stress and coping strategies such as "Problem Solving," "Emotional Expression," "Wishful Thinking," "Social Support," and "Cognitive Restructuring." On the other hand, significant negative correlations were found with "Self-Criticism" and "Social Withdrawal."

These findings underscore the importance of addressing teacher stress comprehensively, considering both coping strategies and accumulated service experience. Implementing programs to support well-being and stress management in the educational field is crucial to enhance teachers' quality of life and, ultimately, optimize the teaching and learning process for students.

### KEYWORDS

Teacher stress, Coping strategies, primary education.

## 1. Introducción

El estrés docente es un problema educativo que afecta a maestros y profesores en todo el mundo, no solo en República Dominicana. Este tipo de estrés puede ser provocado por diversas razones relacionadas con el entorno laboral, factores emocionales y psicológicos y puede tener un impacto significativo en la salud física y mental de los educadores, así como en la calidad de la enseñanza que brindan.

De acuerdo con Alvites-Huamaní (2019) las demandas de la globalización en el siglo actual, junto con el constante avance de las tecnologías de la información y la comunicación, han tenido un profundo impacto en diversas áreas, incluyendo el mercado laboral, la economía y, de manera particular, en la educación primaria y universitaria (Parihuaman-Aniceto, 2017). Esto ha llevado a cambios significativos en educación, ya que las instituciones educativas se han visto obligadas a adaptarse y elevar los estándares de calidad en respuesta a las demandas de los gobiernos y las autoridades responsables, que ahora requieren una mayor transparencia en la formación de futuros profesionales que ingresarán al mercado laboral. En este contexto, muchas instituciones educativas han solicitado a sus docentes que, además de sus horas académicas programadas, desempeñen roles adicionales, como actividades administrativas, interacción con padres de familia y orientación de estudiantes, incluso cuando estas actividades no están estrictamente dentro de sus responsabilidades tradicionales. Esto se debe al papel fundamental que desempeñan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a las designaciones de las autoridades educativas (Cháidez & Barraza, 2018).

Estos nuevos roles han sido asociados con una carga de trabajo adicional y están directamente relacionados con el agotamiento emocional, síntomas de ansiedad y depresión, lo que, en última instancia, genera estrés en los docentes (Parihuaman-Aniceto, 2017; Castillo et al., 2014). El estrés, a nivel mundial, se ha convertido en una de las principales causas de absentismo, falta de compromiso con la institución, insatisfacción laboral y, en algunos casos, depresión y ansiedad entre los docentes (Wettstein et al., 2021)

Según Zuñiga-Jara y Pizarro-León (2018) los factores que mayormente contribuyen a elevar el estrés en los docentes, comúnmente, se relacionan con la sobrepoblación de aula, problemas de disciplina, falta de interés por parte de los alumnos, escaso apoyo de los padres y presiones administrativas, como la elaboración de informes y documentos diversos. Todos estos factores pueden tener un impacto negativo en el desempeño docente. Además, el estrés en los docentes está relacionado con otros factores, como la infraestructura escolar, el equipamiento, los espacios físicos y la tecnología, que pueden afectar su bienestar emocional debido a la falta de diseño adecuado o la falta de capacitación para el uso de estos recursos (Cháidez & Barraza, 2018).

La enseñanza es una profesión que implica una constante adaptación a una diversidad de costumbres, ideologías y culturas entre los estudiantes, lo que puede generar estrés adicional para los docentes (Pérez, 2018). Desde esta perspectiva, es fundamental realizar estudios que aborden esta problemática y permitan evaluar su impacto en los docentes de todos los niveles educativos.

Explorando el concepto de afrontamiento del estrés, este ha sido considerado desde una perspectiva física como una respuesta tanto cognitiva como motora destinada a preservar el bienestar físico y emocional de la persona (Lipowski, 1970). Desde un enfoque más psicológico, se ha interpretado como la búsqueda de posibles soluciones a situaciones problemáticas que generan desequilibrio y requieren restauración (Weisman & Worden, 1977). En otras palabras, se concibe como la respuesta a episodios de estrés con el fin de prevenir, evitar o controlar el malestar emocional que surge como resultado de dichos eventos. Asimismo, puede considerarse como el conjunto de acciones que un individuo emprende para reducir a niveles tolerables las manifestaciones fisiológicas y psicológicas de la activación emocional durante y después de un evento estresante (Augusto-Landa et al., 2011).

Krzemien (2007) categoriza el afrontamiento en tres dimensiones: afrontamiento cognitivo, afrontamiento conductual y afrontamiento afectivo. El primero se relaciona con la búsqueda de significado en el evento estresante, con el propósito de valorarlo de manera menos negativa. El segundo involucra la confrontación directa del evento y la gestión de las consecuencias que conlleva. Por último, el afrontamiento afectivo se refiere a la búsqueda de equilibrio emocional frente a las repercusiones del estresor.

Vesely et al. (2014) han planteado interrogantes sobre la capacidad de los docentes para gestionar con eficacia el estrés, especialmente aquellos con menos experiencia. Por otro lado, Doney (2013) ha sugerido que «las personas no siempre reconocen la situación que les causa estrés» y que el éxito en la enseñanza requiere una revisión de los factores protectores para abordar los elementos estresantes (p. 647).

Para hacer frente al estrés, los docentes pueden utilizar diversas estrategias de afrontamiento, como la resolución de problemas, la expresión emocional, la retirada social y el pensamiento desiderativo (Valdivieso-León et al., 2020). En un estudio realizado por Skaalvik y Skaalvik (2015), se identificaron estrategias de afrontamiento del estrés que variaban según la edad del grupo de docentes. En otro estudio llevado a cabo por Paquette y Rieg (2016), se informó que los docentes empleaban mecanismos de afrontamiento relacionados con el establecimiento de relaciones, búsqueda de apoyo, ejercicio, gestión del tiempo y la habilidad de programar períodos de «inactividad» para descansar.

Cano et al. (2007) y González et al. (2017) presentan la siguiente clasificación de las estrategias de afrontamiento del estrés utilizadas por los docentes:

1. **Resolución de Problemas.** Esta estrategia implica abordar de manera activa y sistemática los problemas que causan estrés. Consiste en identificar el problema, generar soluciones posibles y tomar medidas para resolverlo.
2. **Autocrítica.** La autocrítica se refiere a la reflexión crítica sobre uno mismo. Puede ser útil en pequeñas dosis para la mejora personal, pero en exceso puede ser dañina. Demasiada autocrítica puede aumentar el estrés y la ansiedad.

3. **Expresión Emocional.** La expresión emocional implica hablar o escribir acerca de tus emociones y sentimientos. Compartir lo que sientes con alguien de confianza puede ser terapéutico y ayudar a reducir el estrés.
4. **Pensamiento Desiderativo.** Esta estrategia implica la creación de pensamientos positivos y optimistas sobre el futuro. Aunque el pensamiento positivo puede ser útil en ciertas situaciones, no siempre es la mejor estrategia de afrontamiento, ya que no aborda directamente los problemas.
5. **Apoyo Social.** Buscar apoyo de amigos, familiares o colegas puede ser una estrategia eficaz para afrontar el estrés. El apoyo social puede proporcionar consuelo, consejo y la sensación de no estar solo en momentos difíciles.
6. **Reestructuración Cognitiva.** Esta estrategia implica identificar y cambiar los patrones de pensamiento negativos o irracionales que contribuyen al estrés. A través de la reestructuración cognitiva, puedes adoptar una perspectiva más realista y positiva.
7. **Evitación de Problemas.** En ocasiones, las personas tratan de lidiar con el estrés evitando conscientemente enfrentar los problemas. Si bien esto puede proporcionar alivio temporal, a largo plazo, evadir problemas puede empeorar la situación y aumentar el estrés.
8. **Retirada Social.** En situaciones extremas, algunas personas se aíslan socialmente como estrategia de afrontamiento. Si bien es comprensible tomar un tiempo para uno mismo, la retirada social prolongada puede empeorar el estrés y la sensación de soledad.

El estrés se ha convertido en una de las principales causas de problemas de salud y desafíos en el desempeño laboral de los docentes. La profesión docente requiere una adaptación constante a la diversidad de estudiantes, lo que puede generar estrés adicional. Por lo tanto, es esencial investigar y abordar este problema para evaluar su impacto en los docentes de todos los niveles educativos y desarrollar estrategias efectivas para su afrontamiento.

Partiendo de la revisión de literatura se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué nivel de estrés presentan los docentes de Primaria?
2. ¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento más comunes utilizadas por los docentes de Primaria para lidiar con el estrés en su trabajo?
3. ¿Qué diferencias existen en el estrés y las estrategias de afrontamiento entre docentes de Primaria de diferentes edades y experiencias en la enseñanza?

4. ¿Qué relación existe entre estrés y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes de Primaria?

## 2. Metodología

Dado el propósito de este estudio, se asumió que el paradigma cuantitativo era el más apropiado para atender al interés de investigación. La investigación asumió un diseño correlacional, descriptivo y comparativo.

La población objeto de estudio estuvo conformada por los docentes de Primaria de los Distritos escolares 01 y 02 en San Pedro de Macorís. Los participantes se seleccionaron de manera convencional, ya que no se contaba con un listado exhaustivo para realizar un muestreo aleatorio. En total, participaron 123 docentes, la mayoría mujeres (72 %) y hombres (28 %), con edades entre 22 y 57 años.

Para medir la variable estrés se utilizó la Escala de Estrés Docente (Escala ED-6). Este instrumento estaba conformado por un total de 77 ítems distribuidos en 6 dimensiones: Ansiedad (19 ítems), Depresión (10 ítems), Presiones (10 ítems), Creencias (12 ítems), Desmotivación (14 ítems) y Mal afrontamiento (12 ítems). Esta escala tipo Likert tenía 5 puntos con un rango de 1 (Total acuerdo) a 5 (Total desacuerdo). Todos los factores comprendidos en el instrumento contaban con un coeficiente alfa entre 0.74 y 0.89. La fiabilidad total de la escala fue de 0.93 (Gutiérrez et al., 2005).

Para medir el afrontamiento del estrés, se utilizó el Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés, adaptado al español por Cano et al. (2007) y modificado por González et al. (2017). El instrumento constaba de cuatro componentes principales: Estrategias de afrontamiento dirigido a la emoción, Estrategias de afrontamiento dirigido a la solución de problemas, Estrategias de Afrontamiento de Evitación y Estrategias de Afrontamiento de Reevaluación. Estas se distribuían en un total de ocho factores y 40 ítems a completar en un tiempo estimado de 25 minutos. La confiabilidad del instrumento oscilaba entre 0.84 y 0.92, lo que representaba una buena medida de consistencia.

Para los análisis de los datos, se utilizó el paquete estadístico de SPSS23, se emplearon estadísticos descriptivo y análisis de correlación mediante prueba de *Spearman Rho* y análisis comparativos mediante pruebas no paramétricas de *Kruskal-Wallis*. Estos procedimientos permitieron presentar un informe detallados para responder a los objetivos de investigación.

### 3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados del estudio

**Tabla 1.**  
*Frecuencias nivel de estrés de docentes de Primaria*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Muy bajo	27	22
	Bajo	25	20.3
	Normal	24	19.5
	Moderado	22	17.8
	Alto	13	10.6
	Muy alto	12	9.8
	Total	123	100

En la Tabla 1 se observa que el nivel muy bajo de estrés es el más representativo, con 27 docentes (22 %), seguido de cerca por el nivel bajo de estrés con 25 docentes (20.3 %). Asimismo, se encuentran 24 docentes en el nivel normal, representando el 19.5 % y moderado un 17.8 %. Por otro lado, el nivel alto de estrés cuenta con 13 docentes (10.6 %) y 12 docentes reportaron un nivel muy alto de estrés. En sentido general, un 20.4 % presentaron un nivel alto y muy alto de estrés, lo que constituye un dato un poco alarmante.

**Tabla 2.**  
*Estrategias de afrontamiento del estrés*

	Media	Máximo	Mínimo	Desviación típica
Resolución Problemas	15	20	5	4
Autocrítica	6	20	0	5
Expresión Emocional	12	20	0	4
Pensamiento Desiderativo	14	20	1	5
Apoyo Social	13	20	3	4
Reestructuración Cognitiva	12	20	0	5
Evitación de Problemas	9	18	0	4
Retirada Social	7	20	0	5

*Nota.* Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés, adaptado al español por Cano, Rodríguez y García (2007) y modificado por González et al. (2017).

En el análisis de las estrategias de afrontamiento del estrés utilizadas por docentes de Primaria se destacan las estrategias con los promedios más altos, revelando sus preferencias y enfoques más comunes para lidiar con las demandas de su trabajo. La estrategia de Resolución de Problemas es la más empleada, con un promedio de 15, seguida de cerca por Pensamiento Desiderativo con un promedio de 14, y Apoyo Social con un promedio de 13. Estas estrategias reflejan una tendencia hacia la búsqueda de soluciones prácticas, el enfoque en metas deseables y el apoyo interpersonal como medios para enfrentar el estrés laboral. A pesar de estas preferencias, la variabilidad en las puntuaciones y la presencia de otras estrategias sugieren que los docentes pueden adaptarse a diversas situaciones y circunstancias individuales, utilizando una combinación de estrategias para manejar eficazmente el estrés en su entorno laboral.

**Tabla 3.**  
**Años Servicio Docente**

Intervalos de años en servicio		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	1 a 5	48	39
	6 a 10	52	42.2
	11 a 15	9	7.3
	16 a 20	4	3.3
	21 o más	5	4.1
	Perdidos	5	4.1
	Total	123	100.0

Los datos presentados en la tabla muestran que la mayoría de los docentes se encuentran en el intervalo 6 a 10 años en servicio con 52 respuestas (42.2 %), seguido de 1 a 5 años con 48 respuestas (39.7 %). En el intervalo de 11 a 15 años (7.3 %), entre 16 a 20 hay (3.3 %), y con 21 o más años en servicio el (4.1 %). Por último, hubo 5 respuestas vacías.

**Tabla 4.**  
**Estadísticos de contraste, años en servicio vs estrategias de afrontamiento del estrés**

	Resolución Problemas	Autocrítica	Expresión Emocional	Pensamiento Desiderativo	Apoyo Social	Reestructuración Cognitiva	Evitación de Problemas	Retirada Social
Chi-cuadrado	9.086	5.842	7.193	3.966	6.663	5.543	7.377	1.193
gl	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig.	.059	.211	.126	.411	.155	.236	.117	.879

*Nota.* Prueba de Kruskal-Wallis; b. Variable de agrupación: Años Servicio Docente.

Los resultados de la prueba de diferencias de medias muestran que no existen diferencias significativas entre las estrategias de afrontamiento del estrés utilizadas por docentes de acuerdo con los años en servicio, ya que los valores de significancia observados son menores  $\alpha=0.05$ .

**Tabla 5.**  
**Datos cruzados de años en servicio y estrés docente**

		Estrés Docente			
		Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica
Años Servicio Docente	1 a 5	281	174	372	44
	6 a 10	272	121	377	53
	11 a 15	307	215	365	44
	16 a 20	302	296	311	7
	21 o más	296	257	343	39

En el análisis de los datos relacionados con el estrés docente y la duración del servicio en años, se observa que los docentes con 11 a 15 años de experiencia presentan la puntuación media más alta en estrés docente, con un valor de 307, mientras que los docentes con 16 a 20 años de experiencia exhiben la puntuación media más baja, con un valor de 302.

Al realizar pruebas de diferencias de medias para el Estrés docente según el grupo de edad, no se observaron diferencias significativas ( $Z= .232$ ;  $p> 0.05$ ).

**Tabla 6.**  
**Correlaciones Spearman Rho entre Estrategias de afrontamiento y Nivel de Estrés docente.**

Estrategias de afrontamiento del estrés	Correlación con el Nivel de Estrés
1. Resolución Problemas	0.250**
2. Autocrítica	-0.326**
3. Expresión Emocional	0.149
4. Pensamiento Desiderativo	0.152
5. Apoyo Social	0.194*
6. Reestructuración Cognitiva	0.206*
7. Evitación de Problemas	-0.049
8. Retirada Social	-0.228*

*Nota.* \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01; \* significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Se observa que el estrés docente está significativamente correlacionado con varias estrategias de afrontamiento, aunque la intensidad de las correlaciones es débil. Las correlaciones significativas incluyen una correlación positiva con la Resolución de Problemas, Expresión Emocional, Pensamiento Desiderativo, Apoyo Social, y Reestructuración Cognitiva. Esto sugiere que a medida que el estrés docente tiende a aumentar el uso de estas estrategias también tiende a aumentar. Por otro lado, se encuentran correlaciones negativas significativas con Autocrítica y Retirada Social. Esto indica que a medida que aumenta la Autocrítica, el estrés docente tiende a disminuir, mientras que la Retirada Social se asocia con niveles más bajos de estrés. La Evitación de Problemas no muestra una correlación significativa con el estrés docente, lo que sugiere que esta estrategia no tiene un efecto claro en el nivel de estrés.

#### 4. Conclusiones

Las conclusiones presentadas en este análisis reflejan varios hallazgos significativos relacionados con el estrés docente y las estrategias de afrontamiento utilizadas. En primer lugar, se destaca que un porcentaje sustancial de docentes experimenta niveles de estrés que van desde alto hasta muy alto. Esto es una preocupación importante y sugiere la necesidad de implementar medidas de apoyo y gestión del estrés en el entorno educativo. Resultados que concuerdan con otros estudios (Arbia et al., 2023; Barouch et al., 2014). Desde un punto de vista teórico, el impacto individual, social y económico del estrés laboral en los docentes subraya la necesidad de la detección temprana del estado de salud del docente y la importancia de las intervenciones preventivas (Salvagioni et al., 2017).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se observó que los docentes tienden a utilizar una variedad de enfoques para lidiar con el estrés, con un énfasis en la Resolución de Problemas, seguido de cerca por estrategias como el Pensamiento Desiderativo y el Apoyo Social. Esto indica una tendencia hacia soluciones prácticas y la búsqueda de apoyo en el entorno laboral. Desde el punto de vista de Wettstein et al. (2021), estas estrategias son cruciales dada la complejidad del estrés docente, el cual puede ser desencadenado por una combinación de factores relacionados con la vida escolar, la conducta de los estudiantes, las acciones de los propios docentes y el enfoque metodológico-didáctico en el aula. Estas fuentes de estrés pueden tener un impacto significativo en la salud y el bienestar de los docentes, lo que destaca la importancia de abordar y gestionar eficazmente el estrés en la profesión docente.

Por otro lado, la correlación entre el estrés docente y las estrategias de afrontamiento resalta la importancia de comprender cómo estas estrategias pueden influir en el bienestar de los docentes. Estrategias como la Autocrítica y la Retirada Social se asocian con niveles más bajos de estrés, lo que sugiere su utilidad en la gestión del estrés. Por otro lado, estrategias como la Expresión Emocional y la Reestructuración Cognitiva están vinculadas a niveles más altos de estrés. Estos resultados coinciden parcialmente con los arrojados en el estudio de Valdivieso-León et al. (2020).

Al examinar las variaciones en función de la experiencia en el servicio docente, se descubrió que, aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, los docentes con diversos años de experiencia experimentan niveles fluctuantes de estrés. Esta conclusión puede resultar valiosa en la formulación de estrategias de intervención destinadas a respaldar a los docentes en las distintas etapas de sus trayectorias profesionales.

Por último, estos resultados resaltan la necesidad de abordar el estrés docente de manera integral, teniendo en cuenta las estrategias de afrontamiento y la duración del servicio como factores relevantes. Las conclusiones sugieren la importancia de implementar programas de apoyo al bienestar y la gestión del estrés en el ámbito educativo para mejorar la calidad de vida de los docentes y, en última instancia, el aprendizaje de los estudiantes.

## 5. Referencias

- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Revista de Psicología Educativa, Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-159. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Arbia, G., Carbone, A., Stanzione, I., & Szpunar, G. (2023). The work-related stress and well-being of teachers: An exploratory study within primary schools in Italy. *Education Sciences*, 13(5), 2-17. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci13050505>
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., & Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425. [www.doi.org/10.1174/021347411797361310](http://www.doi.org/10.1174/021347411797361310)
- Barouch-Gilbert, R., Adesope, O., & Schroeder, N. L. (2014). Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34(7), 876-899. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814193>
- Cano, F., Rodríguez, L., & García, J. (2007). Adaptación española del inventario de estrategias de afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35, 29-39. <http://hdl.handle.net/11441/56854>
- Castillo, A., Fernández, R., & López, P. (2014). Prevalencia de ansiedad y depresión en docentes. *Enfermería del Trabajo*, 4, 55-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4738761.pdf>
- Cháidez, J., & Barraza, A., (2018). Afrontamiento al estrés y su relación con el tipo de jornada laboral en docentes de educación primaria. *Informes Psicológicos*, 18(2), 63-75. <https://doi.org/10.18566/nfpsic.v18n2a04>
- Doney, P. A. (2013). Fostering resilience: a necessary skill for teacher retention. *J. Sci. Teach. Educ.* 24, 645-664. <https://www.doi.org/10.1007/s10972-012-9324-x>

- González, Y., Ortega, E., Castillo, R., Whetsell, M., & Cleghorn, D. (2017). Validación de la escala inventario de estrategias de afrontamiento, versión española de Cano, Rodríguez y García (2007), en el contexto de Panamá. Enfoque. *Revista Científica de Enfermería*, 21(17), 109-133. <https://cutt.ly/WFDtPR7>
- Gutiérrez, P., Morán, S., & Sanz, I. (2005). El Estrés Docente: Elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.11.1.4196>
- Krzemien, D. (2007). Estilos de personalidad y afrontamiento situacional frente al envejecimiento en la mujer. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 139-150. <https://cutt.ly/vFDyVXF>
- Lipowski, Z. (1970). Physical illness, the individual and the coping processes. *Psychiatry in Medicine*, 1, 91-102.
- Paquette, K., & Rieg, S. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of Early Childhood/Special Education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 57, 51-58. <https://www.doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.009>
- Parihuaman-Aniceto, M. (2017). *Nivel de estrés de los docentes de las instituciones educativas de Villa Vicús y Kilómetro 50, distrito de Chulucanas-Morropón-Piura* [Tesis de Maestría, Universidad de Piura].
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession - what do teachers say?. *International Education Studies*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Valdivieso-León, L., Lucas, S., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, I. (2020). Estrategias del afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XX1*, 23(2), 165-186. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25651>
- Vesely, A., Saklofske, D., & Nordstokke, D. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85. <https://r.issu.edu.do/pr>
- Weisman, A., & Worden, J. (1977). *Coping and vulnerability in cancer patients: A research report*. Shea Nros.
- Wettstein, A., Schneider, S., Grosse-Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher stress: A psychobiological approach to stressful interactions in the classroom. *Frontiers in Education*, 6, 1-6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.681258>
- Zuñiga-Jara, S., & Pizarro-León, V. (2018). Mediciones de estrés laboral en docentes de un colegio público regional chileno. *Información Tecnológica*, 29(1), 171-180. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000100171>

## Fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional en la República Dominicana

*Strengthening Professional Technical Education in the Dominican Republic*

-   **Mercedes, Rafael Bienvenido**  
Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD)
-   **Vólquez, José A.**  
Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD)
-   **Rosario, Mucer Starling**  
Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD)

### RESUMEN

La Educación Técnico Profesional (ETP) surge con la creación de las Escuelas de Artes y Oficios para responder a las necesidades formativas de los jóvenes y la demanda de los sectores productivos de profesionales cualificados. Nuestros jóvenes reciben una formación integral en competencias sociales y técnicas para su inserción laboral, el emprendimiento y la continuidad de sus estudios superiores. El proyecto de fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional consiste en dotar del equipamiento pertinente a los centros ETP, designar el personal docente y administrativo requerido, capacitarlos y actualizar el personal docente existente.

Para dicho fortalecimiento se identificaron 307 centros de la modalidad, cuyo proceso de equipamiento se ha dividido en 3 etapas. Cada etapa implicará la adecuación y equipamiento de los talleres y laboratorios, el reclutamiento y designación del personal docente y administrativo, la capacitación y actualización del personal y la mejora de las capacidades para vincularse de manera efectiva con los sectores productivos. Los resultados esperados del proyecto son el aumento de la permanencia y promoción de la modalidad Técnico Profesional, aumento de la inserción laboral de los egresados de la modalidad y el equipamiento de 235 talleres y laboratorios de los centros ETP.

### PALABRAS CLAVE

Pertinencia, educación, técnico, profesional.

### ABSTRACT

The Technical Professional Education (ETP) emerged with the creation of Schools of Arts and Crafts to address the educational needs of young people and the demand from productive sectors for qualified professionals. Our youth receive comprehensive training in social and technical skills for their job placement, entrepreneurship, and the continuation of their higher education. The strengthening project for technical professional education (ETP) aims to provide relevant equipment to ETP centers, appoint the required teaching and administrative staff, train them, and update existing teaching personnel.

For this strengthening initiative, 307 centers of this modality were identified, and the equipment process has been divided into 3 stages. Each stage will involve the adaptation and equipping of workshops and laboratories, the recruitment and appointment of teaching and administrative staff, training and updating of personnel, and the enhancement of capabilities to effectively connect with productive sectors. The expected outcomes of the project include increased retention and promotion within the technical and vocational education modality, higher employment rates for graduates of this modality, and the equipping of 235 workshops and laboratories in ETP centers.

### KEYWORDS

Relevance, Education, Technical, Professional.

## 1. Introducción

La Educación Técnico Profesional (ETP) tiene un diseño curricular estructurado por 17 Familias Profesionales que concentran unos 52 títulos para el Bachillerato Técnico y 23 títulos para el Técnico Básico, de los cuales 44 bachilleratos técnicos están en desarrollo durante este año escolar 2022-2023. La ETP desempeña un papel crucial en el desarrollo económico al proporcionar habilidades prácticas y técnicas necesarias para la fuerza laboral (Grubb, 2002).

El proyecto de fortalecimiento de la modalidad nace por la mala práctica de convertir los liceos en centros ETP, sin que estos contaran con la infraestructura, equipamientos, mobiliario y el personal apto para la oferta. Según datos del SIGERD sólo el 10 % de los centros educativos, creados antes de la expansión, cuentan con el equipamiento requerido. Sin embargo, estos han ido experimentando obsolescencias y desgastes, hasta haber talleres inoperantes. Esta situación, aunada a la débil vinculación del sector educativo con el sector empresarial, compromete la calidad de la ETP, según los parámetros establecidos en el diseño curricular y los modelos pedagógicos que integren teoría y práctica para optimizar la adquisición de habilidades (Billett, 2014).

El objetivo general es fortalecer la Educación Técnico Profesional mediante los equipamientos, mobiliarios, infraestructura, capacitación del personal docente y administrativo para el año 2025. Enfocados en la alineación efectiva entre la ETP y las demandas del mercado laboral para la mejora de la empleabilidad de los graduados (Guile & Young, 2003). En busca de conocer los datos del terreno y solucionar el problema existente, la Asociación Dominicana de Universidades (ADOU) y la Dirección de Educación Técnico Profesional realizaron en 2022 tres diagnósticos; el primero, a los 146 centros creados hasta el 2015 y, el segundo, a los últimos 128 centros; el tercero, lo realizó la ADOU a todos los centros de Educación Técnico Profesional.

Los resultados de los diagnósticos arrojaron la siguiente información:

- 239 centros carecen de equipamiento para muchos de sus talleres y laboratorios o bien están deteriorados u obsoletos.
- Los centros educativos requieren la designación de 856 docentes técnicos para cumplir con la población de 2242 en los 239 centros a fortalecer.
- 68 centros contemplan necesidades de capacitación docente, contratación de personal docente, administrativo y de apoyo.
- Para cumplir con las operaciones administrativas y de apoyo se requiere de la contratación de 2233 personas.

Por otro lado, se tomaron en cuenta otros estudios realizados por el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD), Asociación Nacional de Jóvenes Empresarios (ANJE), Oficina Nacional de Estadística

(ONE) y la Fundación Salesiana Don Bosco. Con esos insumos la Dirección de ETP elaboró dos planes de acción para fortalecer los centros creados antes de la expansión y los centros creados después de la expansión. Sin embargo, durante el lapso transcurrido, desde el diagnóstico hasta la fecha de ejecución, se han identificado otros centros que necesitan ser adecuados y equipados, aumentando el número de 219 a 239 centros que serán beneficiados para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Los supuestos esperados para este proyecto son:

- Se espera que 2888 docentes pasen el concurso de oposición.
- El departamento de RRHH del MINERD realiza la contratación de 2233 personas necesarias para ocupar cargos administrativos y de apoyo.
- El convenio entre los CTC y el MINERD será firmado antes del 15 de diciembre 2023.
- Se cuenta con disponibilidad financiera para ejecutar las actividades planificadas.
- Los centros educativos cuentan con recursos disponibles para utilizarlos en el mantenimiento correctivo.
- Todas las adecuaciones necesarias en los centros cumplen los criterios para ser ejecutadas como mantenimiento correctivo.

## 2. Metodología

### 2.1 Enfoque metodológico

Esta investigación adopta un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión integral de la efectividad de la Educación Técnico Profesional y las necesidades del mercado laboral.

### 2.2 Población y muestra

La población objetivo incluye estudiantes de los centros ETP, docentes, representantes de la industria y empleadores para una población de 92 166 personas. La muestra se seleccionó utilizando un muestreo en capas para garantizar representatividad en cada grupo.

### 2.3 Instrumentos de recopilación de datos

**Evaluación de programas actuales:** análisis de datos de rendimiento estudiantil y encuestas a estudiantes y docentes.

**Identificación de necesidades del mercado:** entrevistas con empleadores y líderes de la industria y encuestas a empresas locales.

**Diseño de estrategias innovadoras:** la integración efectiva de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación ha sido un tema crítico para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Unesco, 2017). Por lo tanto, se desarrollarán talleres colaborativos con docentes y representantes de la industria y revisión de modelos exitosos implementados en otras regiones.

**Evaluación del impacto:** seguimiento de la participación estudiantil, encuestas y entrevistas después de la implementación.

## 2.4 Procedimientos de análisis de datos

El análisis cuantitativo utilizará herramientas estadísticas para evaluar el rendimiento académico y la percepción de los estudiantes, mientras que el análisis cualitativo implicará la codificación y categorización de los datos de las entrevistas y los talleres.

## 3. Resultados y discusión

Los resultados esperados del proyecto de fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional se priorizaron centros con necesidades más emergentes y proyectos de impacto liderados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), los resultados son los siguientes:

- 307 centros de Educación Técnico Profesional.
- 702 talleres y laboratorios equipados.
- 2888 docentes designados, mediante el concurso de oposición.
- 3015 docentes técnicos formados y actualizados metodológicamente, para el desarrollo curricular bajo el enfoque de competencias de la ETP, actualización de sus competencias digitales y profesionales.
- 307 equipos de gestión, de igual número de centros, reciben orientaciones para el desarrollo de sus funciones conforme a los perfiles establecidos en el manual operativo de los centros ETP.
- 18 oficinas regionales de vinculación, instaladas y en funcionamiento en todo el territorio nacional.

Dentro del Plan Estratégico Institucional del MINERD, el proyecto de fortalecimiento obtendrá resultados esperados específicos, como son:

- Aumento de la permanencia y promoción de las modalidades Técnico Profesional.
- Aumento de la inserción laboral de los egresados de Técnico Profesional.

## 4. Conclusiones

La investigación sobre el fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional (ETP) ha proporcionado valiosas percepciones sobre la efectividad de los programas actuales y las demandas cambiantes del mercado laboral. Los resultados que se obtendrán a través de los métodos cuantitativos y cualitativos ofrecerán una visión integral que orienta hacia estrategias innovadoras para mejorar la calidad y pertinencia de la ETP.

Según Rychen, y Salganik (2003), la ETP debe centrarse en el desarrollo de habilidades técnicas y competencias blandas para preparar a los estudiantes de manera integral, si enfocan los programas existentes revelará tanto las fortalezas como las áreas de mejora. Se identificarán la necesidad de alinear más estrechamente los contenidos del programa con las habilidades técnicas demandadas por las industrias. La participación de estudiantes, docentes y representantes de las industrias en talleres colaborativos será esencial para diseñar estrategias adaptadas a las necesidades reales del mercado.

El análisis de las necesidades del mercado laboral trazará la importancia de las habilidades blandas, así como de las habilidades técnicas especializadas. Las entrevistas con empleadores destacarán la relevancia de la práctica y la adaptabilidad en un entorno laboral dinámico, lo que señala la necesidad de programas que integren experiencias prácticas y enfoques pedagógicos innovadores.

La implementación de estrategias piloto donde la integración de tecnologías emergentes en la ETP mejora la relevancia y actualidad de los programas (Voogt & Roblin, 2012), ayudará a buscar resultados alentadores en términos de participación estudiantil y mejoras en el rendimiento académico. Estos resultados indican el potencial de replicar y escalar estas estrategias a nivel institucional.

El impacto de esta investigación no solo se reflejará en la calidad de la formación técnico profesional, sino también en la empleabilidad de los graduados y en fomentar la mentalidad emprendedora y la capacidad de innovación entre los estudiantes (Comisión Europea, 2012). La retroalimentación positiva de empleadores y el éxito de los estudiantes en la transición al mercado laboral, que indica un paso significativo hacia una Educación Técnico Profesional más efectiva y alineada con las necesidades del siglo XXI.

Esta investigación sienta las bases para el fortalecimiento continuo de la ETP, destacando la importancia de la colaboración entre docentes, estudiantes y las industrias. La implementación efectiva de las estrategias propuestas con el potencial de impactar positivamente en la preparación laboral de los estudiantes, contribuyendo así al desarrollo sostenible y la prosperidad económica. Como aporte, la compañía McKinsey & Company pudo haber identificado factores específicos que contribuyen al éxito de los sistemas educativos a nivel mundial (Barber & Mourshed, 2007). No obstante, se reconoce que este es un proceso en constante evolución, y se estimula a futuras investigaciones y adaptaciones para seguir mejorando la calidad de la Educación Técnico Profesional en la República Dominicana.

## 5. Referencias

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo los Sistemas Educativos Mejor Desempeñados del Mundo Sobresalen*. McKinsey & Company. <https://shorturl.at/LPFT4>
- Billett, S. (2014). *Prácticas Pedagógicas en el Lugar de Trabajo: Coparticipación y Aprendizaje*. Springer.
- Comisión Europea. (2012). *Educación Empresarial: Una Guía para Educadores*.
- Grubb, W. N. (2002). *Aprender a Trabajar: El Caso para Reintegrar la Formación Laboral y la Educación*. Russell Sage Foundation. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00042-5](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00042-5)
- Guile, D., & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. *Revista Británica de Investigación Educativa*, 29(4), 515–528. <https://r.issu.edu.do/U2>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Transformando la Educación: El Poder de las Políticas de TIC*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259065E.pdf>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2003-88274-000>
- Voogt, J., & Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21<sup>st</sup> century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

## Enfoque metodológico para el desarrollo de la Psicomotricidad de la primera infancia

*Methodological approach for the development of early childhood psychomotricity in the Initial*

  **Jiménez Almonte, Eufracia Cristina**  
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,  
República Dominicana

  **Mariano Burgos, Epifanía**  
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,  
República Dominicana

  **Violet, José Miguel**  
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,  
República Dominicana

### RESUMEN

El objetivo del estudio fue diseñar un enfoque metodológico para el desarrollo de la psicomotricidad de la primera infancia en el Programa de Licenciatura en Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. La investigación abordó el enfoque mixto. El tipo de investigación fue documental, de campo y descriptivo. La población fue de 25 estudiantes del programa suscrito y 11 docentes del Nivel Inicial de centros anfitriones de prácticas docentes. Se observó que el 55.6 % de los maestros emplean la estrategia de actividades lúdicas sin instrucciones en su enseñanza. En el caso de las alumnas en prácticas, el 27.8 % está enfocada en juegos, un 16.7 % en trabajo en equipo y otro 16.7 % en proyectos. Como conclusiones, se ejecutaron estrategias metodológicas adecuadas para abordar el desarrollo de los niños. Las acciones contribuyeron al fomento de las habilidades inherentes de los estudiantes.

### PALABRAS CLAVE

Actividades lúdicas, estrategias metodológicas, expresión corporal, motricidad fina, motricidad gruesa, Nivel Inicial, recursos.

### ABSTRACT

The objective of the study was to design a methodological approach for the development of early childhood psychomotor skills in the Early Childhood Education Degree Program at the Institute Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Luis Napoleón Núñez Molina Campus. The research approach was mixed. The type of research was documentary, field and descriptive. The population consisted of 25 students of the subscribed program and 11 teachers of the Initial Level of host centers of teaching practices. It was observed that 55.6% of the teachers use the strategy of play activities without instructions in their teaching. In the case of the trainees, 27.8% are focused on games, 16.7% on teamwork and another 16.7% on projects. As conclusions, appropriate methodological strategies were implemented to address children's development. The actions contributed to the promotion of the students' inherent abilities.

### KEYWORDS

Play activities, methodological strategies, corporal expression, fine motor skills, gross motor skills, initial level, resources.

## 1. Introducción

La profesión docente necesita un abanico de estrategias y técnicas para el mejoramiento de la calidad educativa que permita facilitar un óptimo proceso de aprendizaje. Para lograrlo es necesario que el profesorado de educación inicial tenga las competencias necesarias, que posibiliten desarrollar una formación continua en el que los alumnos se conviertan en constructores y generadores del conocimiento.

En el contexto del Programa de Licenciatura en Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Recinto Luis Napoleón Núñez Molina (RLNNM), se reconoce la importancia del desarrollo psicomotor en la primera infancia como base para el desarrollo integral de los niños. Sin embargo, se observa una falta de enfoque metodológico específico para abordar y potenciar este aspecto crucial en el proceso de formación de los futuros educadores. En este sentido, el desarrollo psicomotor en la primera infancia abarca habilidades físicas, cognitivas y emocionales que son fundamentales para el aprendizaje y el bienestar de los niños. Estas habilidades incluyen la coordinación motora, la percepción sensorial, el equilibrio y la expresión emocional.

El objetivo principal de este estudio consiste en diseñar un enfoque metodológico integral y efectivo para el desarrollo de la psicomotricidad en la primera infancia en el Programa de Licenciatura en Educación Inicial en el ISFODOSU, RLNNM.

Autores como Bekier (2020), Cárdenas (2015), Carrión (2019), Flores (2018) y Haeussler y Marchant (1994) han contribuido al campo de la psicomotricidad en la primera infancia con enfoques metodológicos que buscan promover un desarrollo integral y armonioso de los niños en esta etapa crucial de sus vidas. Cada autor aporta perspectivas únicas y enfoques que pueden servir de inspiración y guía para el diseño de un enfoque metodológico en el Programa de Licenciatura en Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. La propuesta se diseñó considerando el enfoque metodológico específico para el desarrollo de la psicomotricidad en la primera infancia en el contexto del Programa de Licenciatura en Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

Al respecto, se realizó una investigación exhaustiva para comprender los principios fundamentales del enfoque metodológico propuesto por Flower y Hayes. Se analizaron las contribuciones de autores ya mencionados para contextualizar y adaptar sus enfoques a la realidad del programa educativo. Se identificaron las necesidades y desafíos específicos con relación al desarrollo de la psicomotricidad en la primera infancia dentro del programa educativo. Con base en los enfoques y aportes mencionados, se diseñó un enfoque metodológico integral y específico para el desarrollo de la psicomotricidad en la primera infancia. Se determinaron los objetivos, las estrategias de enseñanza, las actividades prácticas y los recursos necesarios. Se crearon materiales y recursos específicos para apoyar la implementación del enfoque metodológico. Se llevó a cabo la capacitación de los

profesores que implementarían el enfoque metodológico y se realizaron ajustes y mejoras al enfoque metodológico según fuera necesario. Esto permitió una evolución continua del enfoque en función de la experiencia práctica.

## 2. Metodología

La investigación consistió en diseñar y aplicar un nuevo enfoque metodológico para el desarrollo de la expresión corporal y psicomotricidad de la primera infancia en el Programa de Licenciatura en Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. El tipo de investigación fue documental, de campo y descriptivo, dado que se requiere del análisis de datos cualitativos y el análisis de datos cuantitativo, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencia producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Para fortalecer la investigación se realizó la consulta de fuentes de revisión de artículos en revistas científicas indexadas, libros y tesis en bases de datos como: Scopus, Psycinfo, Dialnet, PubMed Central, SPORTDiscus, Web of Science y Google Académico, filtrando los más actuales. En cuanto a las técnicas utilizadas estuvieron: la observación, clases prácticas, explicativas y demostrativas, notas de campo. La población objeto de estudio estuvo conformada por 25 estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Inicial y 11 Maestros del área del Nivel Inicial de los Centros Anfitriones de Práctica Docente.

La técnica de análisis ejecutada para organizar la propuesta involucró la investigación documental, en el que se revisaron publicaciones académicas, libros, artículos y recursos relacionados con la psicomotricidad en la primera infancia y enfoques metodológicos en educación inicial. Se identificaron y analizaron enfoques metodológicos existentes para el desarrollo de la psicomotricidad en la primera infancia en otras instituciones educativas y programas similares. Se elaboró el enfoque metodológico específico, definiendo los objetivos, las estrategias de enseñanza, las actividades prácticas y los recursos a utilizar. Se diseñaron materiales y recursos didácticos específicos para apoyar la implementación del enfoque. Se recopiló información cualitativa y cuantitativa para evaluar la efectividad del enfoque.

## 3. Resultados y discusión

Luego de haber desarrollado todo un proceso de intervención y análisis sobre el proyecto, Enfoque metodológico para el desarrollo de la psicomotricidad de la primera infancia en el Programa de Licenciatura en Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, se logró llevar a cabo unas series de acciones didácticas que facilitarán la comprensión plena de la importancia que tiene preparar un andamiaje apropiado durante las programaciones pedagógicas.

Se pudo demostrar que las estudiantes tuvieron la oportunidad de planificar, realizar, aplicar y evaluar actividades lúdicas de psicomotricidad en su labor de estudiante maestro, utilizando recursos de enseñanza elaborados con material del medio.

De acuerdo con el hallazgo, las estrategias de aprendizaje más utilizadas en la labor docente por parte de los maestros en un 55.6 % es la de actividades lúdicas; sin embargo, en las practicantes se observa una diversidad clara ya que se concentraron en juegos lúdicos en un 27.8 %, trabajo en equipo 16.7 % y proyectos 16.7 %. Esto evidencia que las alumnas practicantes ponen de manifiesto en el momento de sus intervenciones la planificación y organización de las actividades antes de intervenir.

En ese mismo orden, se pudo constatar que al momento de proponer a las participantes actividades en la que tuvieran que planificar acciones pedagógicas para desarrollar en sus intervenciones, las mismas consideraron como pertinentes las establecidas en el Diseño Curricular del Nivel Inicial y trabajadas durante las sesiones de clases y talleres implementados por los facilitadores, en estas se destacan: Actividades lúdicas, Trabajo en equipo, Estrategia de Talleres, Proyectos, Inserción de maestros y alumnos en el entorno, Elaboración y construcción, Aprendizaje por descubrimiento, Estrategia de exploración, y otras que pudieran contribuir al desarrollo de la expresión corporal y su implementación en relación con las diferentes etapas del desarrollo de los niños de 0 a 6 años.

De acuerdo con los materiales gastables utilizados como herramienta de apoyo para crear recursos no convencionales y facilitar el aprendizaje de los alumnos de Nivel Inicial se comprobó que un 66.7 % de los maestros utilizan hojas de colores; sin embargo, las practicantes respondieron en su mayoría con un total de 63.9 % el uso de tijeras, foami y pintura. Además, se determinó que los recursos de apoyo utilizados con más frecuencia, por los maestros en las actividades lúdicas y de expresión corporal durante la docencia, son los recursos audiovisuales en un 66.7 %. Las alumnas expresaron lo mismo con un 80.6 %.

Durante la realización de los diferentes talleres sobre la importancia, características, funcionalidad, utilidad, aplicación, adecuación y pertinencia de los recursos que permiten reforzar los aprendizajes en el área del Nivel Inicial se logró que las participantes incorporaran en sus planificaciones aquellos recursos de enseñanza elaborados con material del medio que favorecieran el aprendizaje de la psicomotricidad en los niños de Nivel Inicial, tales como: pelotas elaboradas con periódicos, tapas de soda, vasos plásticos, hojas de plantas, cartones, latas, cajas, cuerdas, galones, maderas y otros.

La implementación del enfoque metodológico ha sido enriquecida por Bekier (2020), cuyo enfoque en la integración de actividades lúdicas ha influido en la planificación de estrategias que permiten a los niños aprender a través del juego. Cárdenas (2015), señala la importancia de la interacción social y la comunicación en el desarrollo psicomotor. Carrión (2019), tradujo su enfoque en actividades que involucran el uso de los sentidos y la experimentación con materiales y texturas. Flores (2018), influyó en la incorporación de actividades que

permiten a los niños expresar sus emociones a través del movimiento y la interacción. Haeussler y Marchant (1994), centraron su énfasis en la planificación de actividades psicomotoras.

#### 4. Conclusiones

La integración de la psicomotricidad con la interacción social, la estimulación sensorial, la educación emocional y una planificación progresiva ha creado un enfoque que aborda el desarrollo integral de los niños en edad preescolar. Los resultados observados en la implementación respaldan la pertinencia y efectividad de la propuesta en la promoción de habilidades psicomotoras y cognitivas. Se lograron utilizar estrategias metodológicas apropiadas al desarrollo de los niños en edad infantil; demostrando que los recursos del entorno presentan un medio muy importante entre la teoría y la práctica para el logro de las actividades propuestas.

#### 5. Referencias

- Bekier, S. (2020). El niño con alto potencial intelectual (API)-Comprensión de sus particularidades corporales y observación de su perfil psicomotor. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 45, 6-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8050395>
- Cárdenas, M. (2015). *Influencia de la psicomotricidad gruesa y la motivación, en el desarrollo de la atención de los estudiantes de cinco años del Nivel Inicial* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://r.issu.edu.do/a6>
- Carrión, N. (2019). *La psicomotricidad y su relación con el aprendizaje de los niños de 3 años de la institución educativa inicial N° 493 María de los Ángeles Pampa de Lara- Barranca* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. <https://r.issu.edu.do/xA>
- Flores, M. (2018). *La práctica de la psicomotriz y la preparación para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de 5 años, en las instituciones de educación inicial* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/9865>
- Haeussler, I., & Marchant, T. (1994). *Test de Desarrollo Psicomotor 2 a 5 años* (10.ª ed.). Universidad Pontificia De Chile.

## Dominio de la competencia gramatical de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés

*Mastery of grammatical competence of teachers of the English Foreign Language area*

 **Hernández López, Luis Miguel**  
República Dominicana

### RESUMEN

La habilidad de hablar un idioma extranjero en la República Dominicana es un tema de tendencia en los últimos años, y aún más cuando nos referimos a los maestros de Lenguas Extranjeras Inglés, que llevan el compromiso de prepararse y dominar este idioma. Esta disposición de seguir conociendo abre nuevos horizontes a los estudiantes. Esta competencia colabora en la obtención de becas internacionales, intercambios culturales, además, de insertarse en un mundo laboral que les permitan obtener trabajos dignos y de buenos ingresos.

La competencia gramatical es el enfoque de muchos maestros de Lenguas Extranjeras Inglés a nivel nacional, por lo que se hace pertinente investigar el dominio que poseen respecto a este tema. En esta investigación se utilizó una metodología descriptiva. La muestra corresponde a ocho politécnicos de jornada escolar extendida ubicados todos en zonas urbanas, y cuentan con un total de 16 maestros de Lenguas Extranjeras Inglés. Se aplicó una evaluación diagnóstica sobre la competencia gramatical que consta de noventa y nueve ítems y se encontró que los maestros tienen un nivel de inglés situado en intermedio alto. Sin embargo, tuvieron muchas dificultades en el tema del gerundio y la pregunta relacionada al presente perfecto.

En conclusión, el estudio recomienda que es necesario seguir fortaleciendo las competencias de los maestros, implementando programas dirigidos a sus necesidades particulares. También, es crucial que se realicen estudios semejantes en otros Distritos Educativos para obtener otras perspectivas en el dominio de la competencia gramatical de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés.

### PALABRAS CLAVE

Maestros de Inglés, Competencia Gramatical, Lenguas Extranjeras Inglés.

### ABSTRACT

The ability to speak a foreign language in the Dominican Republic has become a trending topic in recent years, particularly concerning for English Teachers as a Foreign Language. They have committed themselves to mastering this language, which opens new horizons for many students. This competence contributes to securing international scholarships, engaging in cultural exchanges, and accessing a job market that offers decent and well-paying employment opportunities.

The grammatical competence is the focus of many national English teacher as a Foreign Language, making it relevant to investigate the mastery they possess in this area.

In this research, a descriptive methodology was utilized. The sample consists of eight full-time technical schools located in urban areas, encompassing a total of 16 English Teachers as a Foreign Language. A diagnostic assessment of grammatical competence, comprising ninety-nine questions, was administered, revealing that the teachers have a level of English situated at a high intermediate level. However, they faced significant difficulties in the gerund topic and the question related to the present perfect tense.

### KEYWORDS

English Teachers, Grammatical Competence, English as a Foreign Language.

## 1. Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo el dominio de la competencia gramatical de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés, en politécnicos de jornada escolar extendida, en el Distrito Educativo 05 de la Regional 08, Santiago, República Dominicana. En el mismo se realizará un análisis que evidencie el nivel actual de dominio del idioma inglés en los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés.

### Planteamiento del problema

A nivel mundial el maestro se considera como el responsable del aprendizaje y el desarrollo de las competencias en los estudiantes de las escuelas. Sin embargo, en Latinoamérica los maestros de inglés son considerados incompetentes en este idioma. Además, algunos autores expresan que ellos no conocen cuáles son sus necesidades particulares para así poder alcanzar un nivel moderado o alto en la competencia del idioma.

En la clasificación mundial realizada por EF Education First (2023), en su reporte *EF EPI Índice EF de nivel de inglés*, Argentina fue el único país de Latinoamérica que se posicionó en un nivel alto en inglés. No obstante, en los últimos años unos 10 países pudieron avanzar y alcanzar el nivel medio moderado.

El nivel bajo o el desconocimiento de las necesidades de la competencia gramatical del idioma en la República Dominicana por parte de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés, puede repercutir de manera negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando así el nivel estándar (intermedio B1) que es el que los estudiantes deben alcanzar, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), y la efectividad de la educación en el área de Lenguas Extranjeras Inglés emanado por el MINERD.

### Objetivo general

Analizar el nivel de dominio de la competencia gramatical de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés, en politécnicos de jornada escolar extendida, Distrito Educativo 05, Regional 08, Santiago, República Dominicana.

### Objetivos específicos

Describir la variable sociodemográfica de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés, en politécnicos de jornada escolar extendida, Distrito Educativo 05.

Identificar las fortalezas y necesidades de la competencia gramatical de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés, en politécnicos de jornada escolar extendida, Distrito Educativo 05.

Comparar el nivel promedio de la competencia gramatical de los maestros formados y los que colaboran en el área de Lenguas Extranjeras Inglés, en politécnicos de jornada escolar extendida, Distrito Educativo 05.

## **Importancia y alcances**

Esta investigación acerca del dominio de la competencia gramatical en los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés es de vital importancia porque influye directamente en la calidad de la enseñanza, confianza y credibilidad de la educación impartida por los maestros de inglés. Además, tiene un alcance, no sólo para los centros y el Distrito antes señalado, sino que será un referente para otras investigaciones relacionadas a nivel nacional e internacional.

## **Revisión de la literatura**

El aprendizaje de una segunda lengua como idioma extranjero es una competencia que abre muchas oportunidades y horizontes a nivel mundial. En los últimos años la República Dominicana se ha caracterizado por tener una población motivada en el aprendizaje y adquisición del idioma inglés. En ese sentido, EF Education First (2023) afirma que el país está con un nivel medio en el puesto #55 del ranking mundial en el dominio de este idioma.

El área de Lenguas Extranjeras Inglés ha estado por décadas dentro del currículo de la educación en la República Dominicana. No obstante, los estudiantes no estaban motivados en adquirir las competencias necesarias para comunicarse en este idioma, aún más alarmante es que los maestros tampoco tenían las competencias, recursos, y seguimiento para impartir una enseñanza de calidad.

En los últimos años los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés han sido más demandados, lo que los ha llevado a tener que prepararse mejor para tener un mayor dominio del idioma y así poder optimizar sus enseñanzas. A consecuencia de esto, muchos estudiantes están interesados en aplicar para becas internacionales, trabajar en centros de llamadas (Call centers) y realizar intercambios culturales que requieren imprescindiblemente el dominio del idioma inglés con un nivel mínimo de un B1 en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER).

La competencia gramatical o mejor conocida como competencia lingüística se refiere al desenvolvimiento que tienen las personas para comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos, utilizando un conjunto de reglas que depende principalmente de la gramática. En ese mismo orden Aray-Arauz et al. (2023) expresa que la competencia gramatical es un término utilizado en su mayoría por expertos de los idiomas en el dominio absoluto de la gramática de una lengua.

Con el auge de la tecnología y la exposición del idioma en diferentes aplicaciones hace más fácil y rápido el dominio de la competencia lingüística gramatical del idioma inglés en su forma natural, incrementado así la cantidad de maestros que dominan el inglés avanzado y exigiendo que sean más competentes en su desempeño laboral. Además, al momento de aplicar para un puesto profesional se hace más riguroso el proceso de reclutamiento para la inserción en el mercado laboral. En ese tenor Criollo-Vargas et al. (2021) investigaron

acerca del dominio gramatical de los maestros de inglés, en relación a las exigencias del rendimiento profesional en un mundo tan globalizado. El diseño metodológico utilizado fue de tipo descriptivo-analítico-explicativo donde la muestra fue formada al azar por 201 maestros, 528 alumnos y 24 directivos. Los resultados arrojados evidencian un buen desempeño lingüístico del idioma inglés por parte de los maestros, con ciertas restricciones en lo que se refiere a la fonología y la pragmática.

Con la finalidad de conocer y calificar nuestro dominio de la competencia lingüística en el idioma inglés se hace necesario tomar en cuenta el instrumento estandarizado e internacional del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que de acuerdo con ( Consejo de Europa, 2002) describe de manera clara al usuario o alumno en los siguientes niveles:

- A1 Alumno básico (Acceso)
- A2 Alumno básico (Plataforma)
- B1 Alumno independiente (Umbral)
- B2 Alumno independiente (Avanzado)
- C1 Alumno competente (Dominio operativo eficaz)
- C2 Alumno competente (Maestría)

Utilizando estos mismos niveles de estandarización internacional, de la Cruz-Fernández et al. (2021) se interesa por conocer el dominio de la competencia gramatical de los maestros de los centros de educación universitaria del Ecuador. Además, en este proceso se hicieron entrevistas y encuestas a los maestros de inglés y mostraron que el 26.92 % pudieron avalar su dominio a nivel internacional con un B2, y el 17,30 % alcanzaron unas calificaciones admirables obteniendo el nivel C1. No obstante, un gran porcentaje no pudo alcanzar la meta de evaluar su nivel de competencia lingüística a nivel internacional. En conclusión, es recomendable aplicar estas pruebas a todos los maestros de inglés en cada uno de los centros para conocer la realidad del dominio del idioma inglés y tomarlo como partida de referencia para alcanzar los niveles más altos B2, C1 o el C2.

La gramática del idioma inglés es un tema fundamental para los hablantes no nativos de este lenguaje y en especial para los maestros de Lenguas Extranjeras Inglés, debido a que la gramática es un punto de partida fundamental para expresarse de una manera sólida, organizando las ideas con claridad y contextualizando reglas y estructuras dentro del margen de una comunicación efectiva. En ese sentido Jiménez-Fernández et al. (2019) presentan novedosas indagaciones acerca del dominio de la competencia lingüística básica que tienen los estudiantes y que les sirven como recursos al momento de comenzar su capacitación inicial como educadores. El examen gramatical se comprueba en una tabla DAFO que permite solucionar problemas en el contraste de

mediciones cuantitativas. El mismo corrobora que el dominio de la competencia gramatical es sumamente bajo y el parámetro de variables no son trascendentales, debido a que muestra faltas de competencias lingüísticas.

En todos estos años se han realizado muchas investigaciones acerca de la gramática, sin embargo destacamos el aporte que hace Otazu-Montes (2010) y como aborda el tema sobre qué tan crucial es dominar y utilizar la gramática inglesa para la comprensión lectora del idioma inglés. Buscando como objetivo principal averiguar si los posteriores maestros están sumamente calificados de una manera idónea. Además, si los mismos, cuentan con el dominio de gramática inglesa y la comprensión lectora requerida del idioma inglés para ser eficaz en su desarrollo profesional. Esta investigación se basa, sobre todo, en un método observacional descriptivo y un estudio tipo correlacional debido a que nos permite identificar y relacionar el conocimiento de la gramática con la comprensión lectora de cada uno de los estudiantes.

Estas indagaciones exponen que los programas curriculares no están siendo elaborados con el perfil de los profesionales que se requieren para el futuro. A raíz de esto, los maestros de inglés no se están formando con las competencias necesarias, ni el nivel de inglés que deben tener para insertarse en el mundo laboral.

A nivel nacional se encontró una investigación realizada por Beltré y Bello (2023) en el que se investigó acerca del dominio gramatical del idioma inglés de los alumnos de 6.º grado de diferentes escuelas públicas y privadas. Llegando a los hallazgos de que los alumnos tienen un desempeño gramatical muy bajo. Además, resalta que se debe mejorar el tema de los artículos y las condicionales que fue donde obtuvieron el mayor margen de error.

## 2. Metodología

El diseño de esta investigación es cuantitativo y responde al tipo de estudio descriptivo. Este permite extraer datos precisos y luego visualizarlos mediante gráficas.

Por la muestra ser tan pequeña para esta investigación se tomó el total de 16 maestros que trabajan en el área de Lenguas Extranjeras Inglés, perteneciente a ocho centros educativos con categoría de politécnico y con la modalidad de jornada escolar extendida. Todos de la Regional 08, Distrito Educativo 05, ubicados en zona urbana de Santiago, República Dominicana.

**Tabla 1.**  
**Sujetos de la investigación**

Politécnicos educativos	%	Cantidad
Politécnico 1	12.5 %	2
Politécnico 2	12.5 %	2
Politécnico 3	12.5 %	2
Politécnico 4	12.5 %	2
Politécnico 5	12.5 %	2

Politécnicos educativos	%	Cantidad
Politécnico 6	18.8 %	3
Politécnico 7	12.5 %	2
Politécnico 8	6.3 %	1
<b>Total</b>	<b>100.0 %</b>	<b>16</b>

*Nota.* Para mantener la confidencialidad de los politécnicos se han colocado números.

En esta investigación se utilizó el instrumento English Diagnostic Test- Version Two Standard, creado en abril del 2002 por Maastricht University Language Centre, English Department. El mismo consta de 99 preguntas de selección múltiples y arroja un análisis de resultados en la competencia gramatical del idioma inglés, que va desde elemental hasta el dominio avanzado.

**Tabla 2.**  
*Tabla de especificaciones*

Indicador de evaluación	Total de ítems	Porcentaje total de los ítems
Articles	3	3.0 %
Wh questions	3	3.0 %
Some / any	3	3.0 %
Imperative	3	3.0 %
Prepositions 1	3	3.0 %
Adjective / adverb	3	3.0 %
Conditionals	3	3.0 %
Prepositions 2	3	3.0 %
For / since	3	3.0 %
Relative clauses	3	3.0 %
Gerund / ing	3	3.0 %
Comparatives	3	3.0 %
Passive/reported speech	6	6.1 %
Modal verbs	8	8.1 %
Pronouns	9	9.1 %
Short questions/ answers	12	12.1 %
9 different verbal tense	28	28.3 %
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>100.0 %</b>

La solicitud de aplicación de estos instrumentos se realizó en cada uno de los politécnicos por medio de una carta dirigida a los directores, en la cual se indicaba el proceso a realizar con los maestros de Lenguas Extranjeras Inglés.

Luego de la aprobación, por parte de los directores, el investigador se desplazó por segunda vez hasta cada uno de los centros educativos, mostrando y explicando la intención del instrumento a cada uno de los directores, coordinadores y maestros de Lenguas Extranjeras Inglés. Siguiendo meticulosamente el procedimiento, se dirige hasta las aulas, donde explica de manera detallada, la manera en que se debe tomar la prueba. En ese sentido, el investigador supervisa y garantiza la transparencia y adecuada ejecución del instrumento en cada uno de los politécnicos seleccionados.

El análisis de los datos se caracteriza por corresponder a una estadística descriptiva utilizando el programa SPSS que es un instrumento estandarizado. Los datos fueron presentados mediante gráficos y tablas dando respuestas a cada una de las preguntas en función de los objetivos. Se llevó a cabo de una forma clara y precisa en conformidad con la cantidad de datos extraídos del instrumento aplicado. Además, las informaciones se representan a través de cuadros estadísticos, frecuencia absoluta y porcentaje, y gráficos de barra con breve interpretación de estas.

Todos saben que, en cualquier estudio que tenga características similares a este, las limitaciones siempre van a estar presentes.

Aunque la situación sobre la docencia del idioma inglés está a nivel nacional e internacional, aquí solo se toma como muestra los politécnicos de jornada escolar extendida, Distrito Educativo 05, Regional 08, Santiago, República Dominicana.

En cuanto al instrumento utilizado, este debería ser mejorado debido a que la evaluación de un idioma va más allá de la gramática y las reglas lingüísticas. Es imprescindible explorar la comprensión auditiva y lectora, la expresión oral y escrita, y la fluidez. Aspectos que para futuros estudios debieran ser incluidos para poder obtener mejores resultados e informaciones más precisas.

En relación con la muestra, en uno de los politécnicos, la maestra de Lenguas Extranjeras Inglés rechazó la propuesta de ser parte en esta investigación.

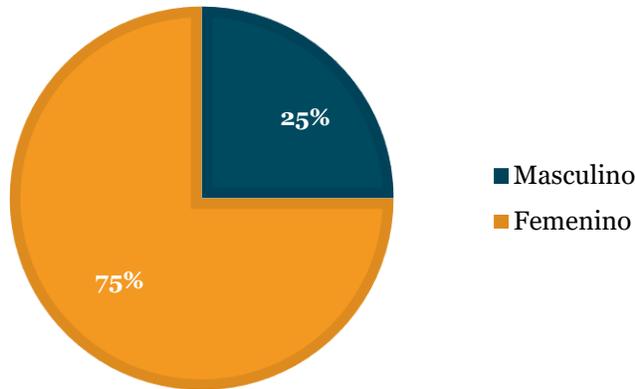
### **3. Resultados y discusión**

A continuación, se presentan los principales hallazgos encontrados en la investigación atendiendo a los objetivos anteriores. En primer lugar, se presentan los datos generales de la variable sociodemográfica, después las fortalezas y necesidades gramaticales por pregunta y tema, luego el promedio del nivel alcanzado en la prueba y, por último, una comparación de los maestros formados y los que colaboran en el área de Lenguas Extranjeras Inglés.

En este apartado se muestran las informaciones sociodemográficas de los maestros de Lenguas Extranjeras Inglés. Las variables que se presentan son por sexo, rango de edad y grado académico.

## Por sexo

**Figura 1.**  
*Clasificación de los maestros por sexo*

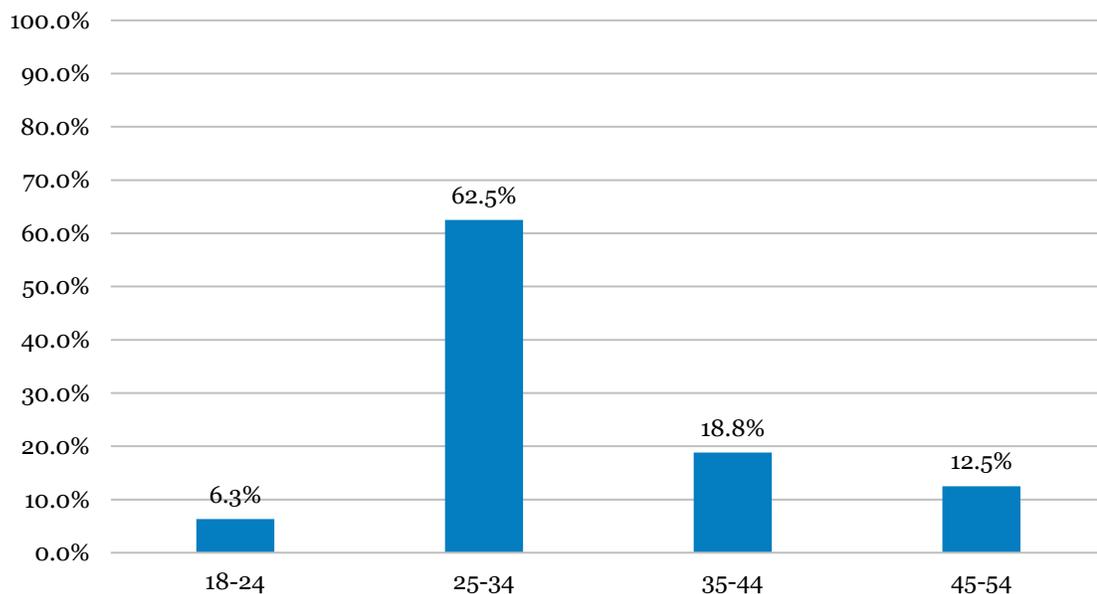


En la Figura 1 se puede observar que la mayoría de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés son de sexo femenino (75 %), los hombres solo representan el 25 % de los maestros.

## Por edad

En este apartado se presenta el promedio de maestros del área de inglés que se encuentran en los diferentes rangos de edad y que van desde 18-24 años, 25-34 años, 35-44 años y 45-54 años.

**Figura 2.**  
*Clasificación de los maestros por rango de edad*

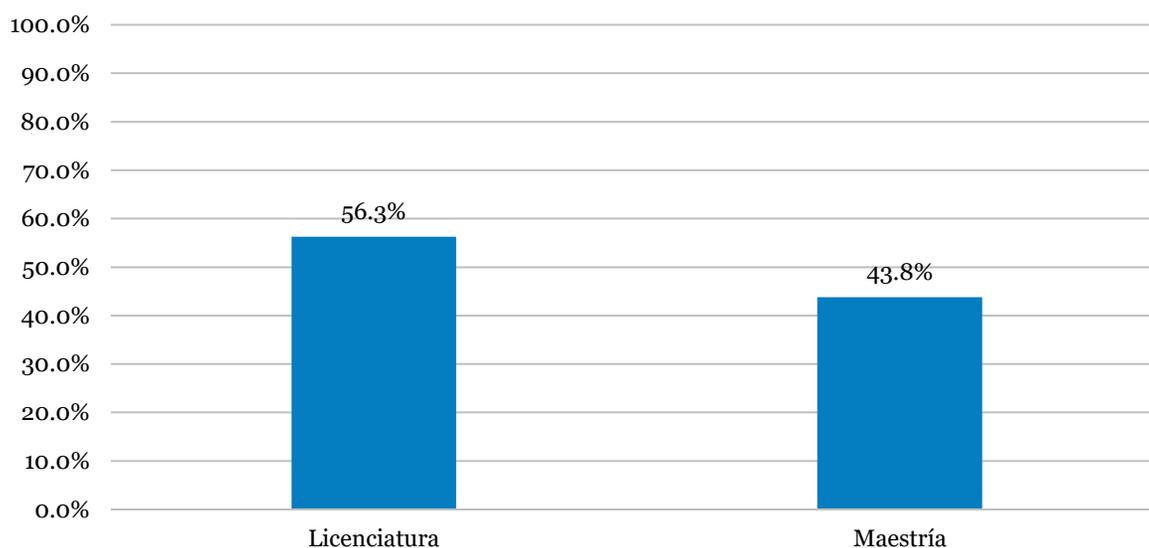


La Figura 2 informa que el 62.5 % de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés son jóvenes que están en el rango de edad entre 25-34 años, mientras que el menor porcentaje es de un 6.3 % correspondiente a 18-24 años.

### Por grado académico

A continuación, se presenta el promedio de maestros que tienen exclusivamente licenciatura, y los que han logrado alcanzar el título de maestría.

**Figura 3.**  
**Grado académico alcanzado por los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés**



En la Figura 3 se observa que la mayoría de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés tiene una licenciatura 56.3 %, mientras que el 43.8 % tiene una maestría.

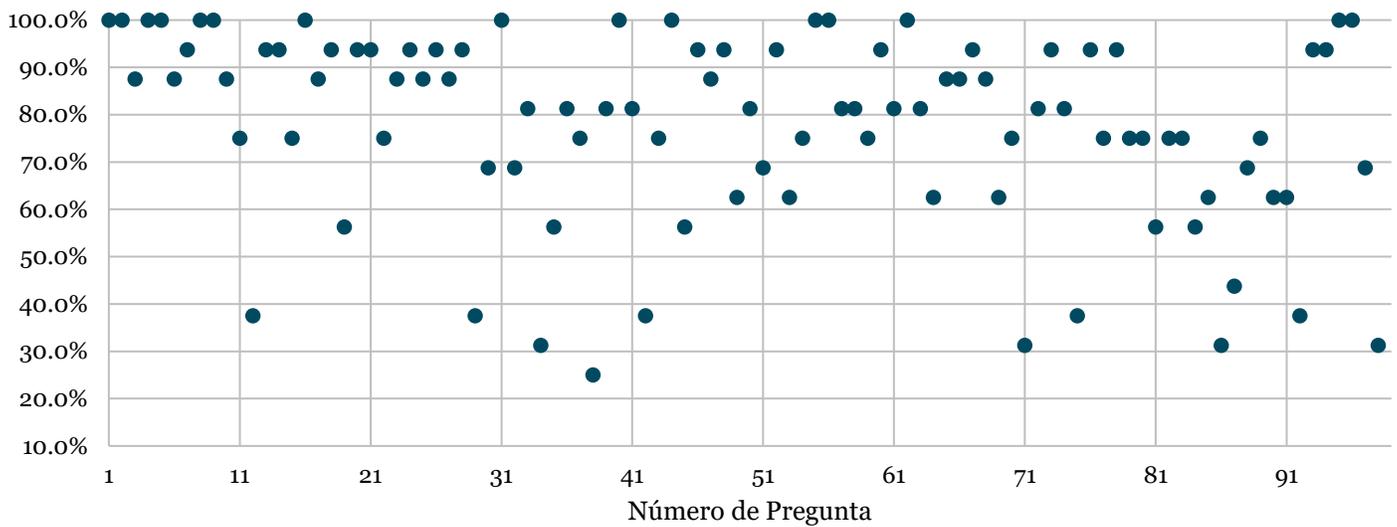
### Fortalezas y necesidades de la competencia gramatical de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés

En este apartado se muestran las fortalezas y necesidades de la competencia gramatical de los maestros de Lenguas Extranjeras Inglés, en relación con el desempeño promedio por pregunta, y en el caso de los temas para mayor conocimiento se ha decidido colocar por politécnico las informaciones más relevantes.

### Por pregunta

A continuación, el desempeño promedio por preguntas de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés. Además, una comparación de las preguntas con mejor puntuación y las que presentan necesidades por el margen de error.

**Figura 4.**  
*Desempeño promedio por pregunta*



El instrumento aplicado constaba de 99 preguntas en inglés, y la Figura 4 indica que los maestros dominan al 100 % del instrumento las siguientes preguntas: 1,2,5,6,9,10,17,32,41,45,56,57,63,96,97. No obstante, la pregunta que tienen más dificultad es la 39 acerca del presente perfecto (Present Perfect) en el que solo obtuvieron un 25 %.

**Por tema**

A continuación, el tema que los maestros mejor dominan y el que más necesidad presenta por el margen de error. Para mayor entendimiento se decidió hacer la comparación por politécnico.

**Tabla 3.**  
*Temática que mejor dominan los maestros.*

Politécnicos	Short questions	Gerund-ing
Politécnico 1	100.0 %	50.0 %
Politécnico 2	100.0 %	66.4 %
Politécnico 3	100.0 %	66.4 %
Politécnico 4	100.0 %	50.0 %
Politécnico 5	100.0 %	33.2 %
Politécnico 6	100.0 %	44.4 %
Politécnico 7	100.0 %	66.4 %
Politécnico 8	100.0 %	33.3 %
<b>Total</b>	<b>100.0 %</b>	<b>51.3 %</b>

Para una mejor comprensión, se decidió hacer la comparación de los resultados por politécnico del instrumento aplicado, que consta de 31 temas relacionados a la competencia gramatical. La Tabla 3 indica que el tema de las

preguntas cerradas (Short Question) es el que los maestros del área de inglés mejor dominan, con un 100 %. Sin embargo, muestran que solo tienen un 51.3 % de dominio del Gerund-Ing o mejor conocido como gerundio.

### **Desempeño en la prueba de la competencia gramatical del área de inglés**

En el siguiente apartado se muestra el nivel que dominan los maestros en la prueba de la competencia gramatical que consta de 99 ítems y 31 temas. Además, indica que los maestros que obtengan la puntuación entre 1-19 están ubicados en el nivel elemental, 20-49 nivel intermedio bajo, 50-59 nivel intermedio, 60-79 nivel intermedio alto y 80-99 nivel avanzado.

#### **Por dominio**

**Tabla 4.**  
*Nivel de dominio de la competencia gramatical alcanzado en la prueba de inglés*

<b>Nivel de dominio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Intermedio (50-59)	1	6.3 %
Intermedio alto (60-79)	9	56.3 %
Avanzado (80-99)	6	37.5 %
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100.0 %</b>

La Tabla 4, indica que el 56.3 % de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés tienen un inglés intermedio alto en la competencia gramatical y solo un 6.3 % tiene un nivel intermedio.

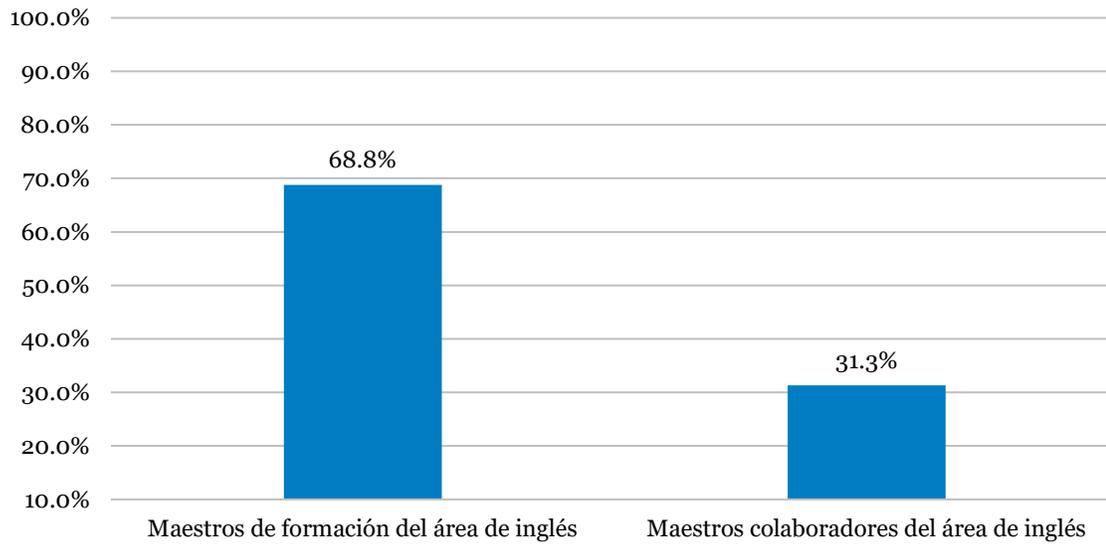
### **Maestros formados y colaboradores en el área de Lenguas Extranjeras Inglés.**

En este último apartado se expone una comparación de la cantidad de maestros y el dominio de la competencia gramatical entre los maestros que son formados y los que colaboran en el área de Lenguas Extranjeras Inglés.

#### **Por cantidad**

En este apartado se muestra el promedio de la cantidad de maestros de Lenguas Extranjeras Inglés, en comparación con los que pertenecen a otras áreas y colaboran.

**Figura 5.**  
**Cantidad promedio de los maestros de formación y colaboradores en el área de Lenguas Extranjeras Inglés**

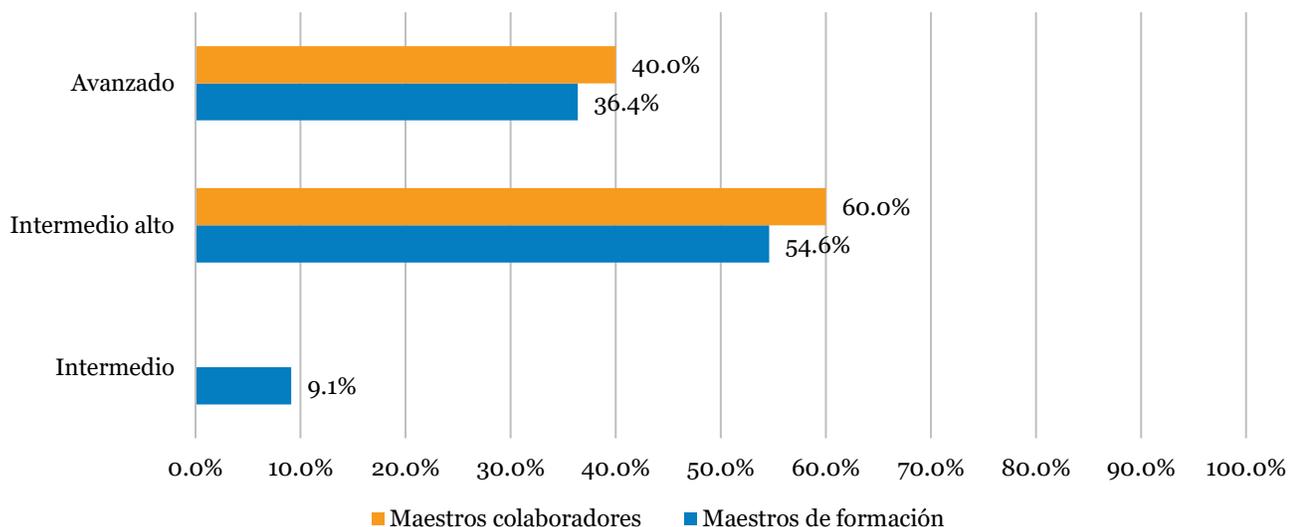


En la Figura 5, encontramos que el 68.8 % de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés tiene formación en esta área, mientras que los maestros colaboradores de otras áreas e imparten inglés es de un 31.3 %.

### Comparación

A continuación, estaremos presentado una comparación del dominio de la competencia gramatical entre los maestros formados y los que colaboran en Lenguas Extranjeras Inglés.

**Figura 6.**  
**Comparación del dominio de la competencia gramatical**



En la Figura 6, se muestra que los maestros formados se encuentran en el nivel intermedio alto con un 54.5 % respecto al 60.0 % de los maestros colaboradores en el área de inglés. Así mismo en el nivel avanzado los maestros formados representan el 36.4 %, frente al 40.0 % de los maestros colaboradores. Finalmente, los maestros formados en el nivel intermedio bajo tienen un 9.1 % y ninguno de los maestros colaboradores están en este renglón.

## **Discusión**

En este capítulo se contemplan los hallazgos de la investigación con la intención de compararlos con los antecedentes y la revisión de la literatura para dar respuestas a las cuestionantes y objetivos de la investigación.

En los resultados del trabajo, específicamente en el dominio de la competencia gramatical que poseen los maestros de Lenguas Extranjeras Inglés, se pudo apreciar que los maestros de inglés se destacan por tener un nivel intermedio alto y avanzado en la competencia gramatical del idioma inglés, coincidiendo con las investigaciones de Criollo-Vargas et al. (2021) en el que destaca desde una perspectiva comunicativa que los maestros de inglés tienen, en sentido general, un buen dominio de los componentes de la gramática.

Por otra parte, en esta investigación también se encontró que los maestros tienen problemas al tratar el tema del gerundio en inglés (Gerund-ING), y que la pregunta donde tuvieron mayor dificultad está relacionada con un tema gramatical tan usado como el presente perfecto (Present perfect), que no coincide con los hallazgos de Beltré y Bello (2023). Por su parte, en su investigación se encontró que los temas de mayores dificultades en la competencia gramatical son los artículos (The articles) y las diferentes condicionales (Conditionals) del idioma inglés.

Con respecto a los hallazgos encontrados y contrastados en las ideas anteriores, se deduce que los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés tienen un dominio en la competencia gramatical ubicado en intermedio alto, coincidiendo con la línea de pensamiento de Criollo-Vargas et al. (2021).

En ese sentido, con relación a los aportes significativos de esta investigación se puede destacar las fortalezas y necesidades que se diagnosticaron y la comparación entre los maestros de formación y los colaboradores del área de Lenguas Extranjeras Inglés.

Dentro de las limitaciones del presente estudio, se encuentra que el tema que se está abordando no tiene suficientes investigaciones en torno a la competencia gramatical de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés, y la muestra está demasiado desproporcionada con respecto al sexo.

#### 4. Conclusiones

En esta investigación se evaluó el dominio de la competencia gramatical de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés, arrojando que la mayoría de los maestros del área de inglés tienen un nivel intermedio alto. Sin embargo, hubo temas como el gerundio (Gerund-ING) en inglés, y la pregunta acerca del presente perfecto (Present perfect) que no lograron un buen desempeño.

Por otra parte, se encontró que los maestros que colaboran en el área de inglés tienen mejores competencias gramaticales respecto a los maestros que son formados en el área de Lenguas Extranjeras Inglés, lo que hace importante que se puedan comparar en otras competencias.

#### Recomendaciones

Crear programas de mejoramiento y fortalecimiento del gerundio (Gerund-ing) y el presente perfecto (Present perfect) del idioma inglés para los maestros de Lenguas Extranjeras Inglés.

Aplicar un examen estandarizado internacional para saber el nivel lingüístico actual de los maestros de formación y colaboradores del área de inglés.

#### 5. Referencias

- Aray-Arauz, J. D., Reyes-Vinces, J. G., Farfán-Corrales, U. G., & Bazurto-Alcívar, G. J. (2023). Educación bilingüe desde la infancia para el desarrollo de las competencias lingüísticas. *Revista Cedotic*, 8(1), 81-104. <https://doi.org/10.15648/cedotic.1.2023.3708>
- Beltré, A., & Bello, V. (2023). *Evaluación de las competencias gramaticales en estudiantes de inglés de 6to de primaria*.
- Criollo-Vargas, M. I., Torres-Criollo, L. M., Lizaldes-Espinosa, O. V., Ramírez-Coronel, A. A., Sarmiento-Pesántez, M. M., Cordero-Zumba, N. B., Faicán-Rocano6, P. F., & Cárdenas-Cordero, A. J. (2021). *Competencias Lingüísticas de los Docentes de Inglés en relación a los estándares de desempeño profesional en un mundo globalizado*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4545798>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17787>

- De la Cruz-Fernández, G. M., Ribadeneira V., A. S., Ullauri M., M. I., & Mancero-Orozco, W. G. (2021). El nivel de dominio del inglés de los docentes de las Instituciones de Educación Superior ecuatorianas: estudio de requerimientos nacionales y del Marco Común Europeo. *Revista Cognosis*, 6(3), 15–26. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i3.2872>
- EF Education First. (2023). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. Signum International AG. <https://www.ef.com.es/epi/>
- Jiménez-Fernández, R., Romero-Oliva, M. F., & Heredia-Ponce, H. (2019). Formación inicial del maestro y competencia gramatical para su práctica docente. *Revista de Humanidades*, 37 (2019), 151-178. <https://rodin.uca.es/handle/10498/21666>
- Otazu-Montes, O. C. (2010). *Importancia de la gramática inglesa para la comprensión lectora del idioma inglés en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión- 2010* [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio UNJFSC. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/188>

## **Análisis de estrategias metodológicas utilizadas en la Jornada de Formación para el inicio del año escolar 2022-2023 con enfoque en la mejora de los aprendizajes**

*Analysis of methodological strategies used in the Training Session for the start of the school year 2022-2023 with a focus on learning improvement*



**Mariñez Báez, Juan José**  
Ministerio de Educación de la  
República Dominicana

### **RESUMEN**

La presente investigación pretende examinar críticamente las estrategias metodológicas aplicadas durante la Jornada de Formación que precede al año escolar 2022-2023 en la República Dominicana, con un enfoque específico en cómo estas estrategias contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el planteamiento del problema se identifica la falta de coherencia y seguimiento en la implementación de estas estrategias, lo que a menudo resulta en la persistencia de métodos tradicionales de enseñanza que no se alinean con el enfoque por competencias adoptado en el Currículo Educativo Dominicano. Esto plantea una seria preocupación en cuanto a la calidad de la educación y la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

La justificación de esta investigación radica en la necesidad de abordar esta deficiencia en la implementación de estrategias metodológicas y evaluar su efectividad en el contexto dominicano. El enfoque en la mejora de los aprendizajes es fundamental para garantizar que los estudiantes adquieran habilidades relevantes y sean capaces de aplicar sus conocimientos en situaciones del mundo real.

A través de un análisis exhaustivo de la literatura y la recolección de datos empíricos, esta investigación busca arrojar luz sobre cómo se están utilizando las estrategias metodológicas en la jornada de formación y si están teniendo un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de este estudio podrían proporcionar orientación valiosa para mejorar la formación de docentes y la calidad de la educación en la República Dominicana, alineándola con las demandas actuales y futuras de la sociedad y el mercado laboral.

### **PALABRAS CLAVE**

Estrategias metodológicas, Aprendizaje basado en proyectos, Mejora de la enseñanza, Currículo educativo, Evaluación de docentes.

### **ABSTRACT**

The research titled "Analysis of Methodological Strategies Used in the Training Session for the Start of the 2022-2023 School Year with a Focus on Learning Improvement" focuses on critically examining the methodological strategies applied during the training session preceding the 2022-2023 school year in the Dominican Republic, with a specific focus on how these strategies contribute to the improvement of teaching and learning processes.

In the problem statement, the lack of coherence and follow-up in the implementation of these strategies is identified, often resulting in the persistence of traditional teaching methods that do not align with the competency-based approach adopted in the Dominican educational curriculum. This raises serious concerns regarding the quality of education and the preparedness of students to face the challenges of the 21st century.

The justification for this research lies in the need to address this deficiency in the implementation of methodological strategies and evaluate their effectiveness in the Dominican context. The focus on improving learning is essential to ensure that students acquire relevant skills and are capable of applying their knowledge in real-world situations.

Through a comprehensive analysis of the literature and empirical data collection, this research aims to shed light on how methodological strategies are being used in the training session and whether they are having a positive impact on the teaching and learning process. The results of this study could provide valuable guidance for improving teacher training and the quality of education in the Dominican Republic, aligning it with the current and future demands of society and the labor market.

### **KEYWORDS**

Methodological strategies, Project-based learning, Teaching improvement, Educational curriculum, Teacher assessment.

## 1. Introducción

En un contexto global de reformas educativas que enfatizan la inclusión y el papel fundamental de la educación como derecho humano, la República Dominicana se ha sumado a este cambio de paradigma. Esto ha llevado a la implementación de enfoques educativos innovadores, como la educación por competencias, y la adopción de metodologías activas que buscan mejorar el aprendizaje. Uno de estos enfoques es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en la resolución de problemas del mundo real, alineándose con las políticas educativas del Ministerio de Educación.

Sin embargo, a pesar de estos avances, se observa que algunos docentes continúan utilizando enfoques conductistas y métodos tradicionales de enseñanza, lo que afecta la calidad de la educación. Además, la planificación de la enseñanza carece de la necesaria articulación entre las diferentes áreas pedagógicas, y la evaluación de los aprendizajes a menudo se realiza de manera deficiente.

El propósito de esta investigación es abordar estas deficiencias y proponer estrategias metodológicas efectivas que mejoren el aprendizaje de los estudiantes. Se enfocará en el Nivel Secundario de la República Dominicana, analizando las prácticas en la Jornada de Formación para el inicio del año escolar 2022-2023. Además, se examinará cómo las políticas educativas se traducen en la práctica y cómo se brinda orientación y seguimiento a los docentes para lograr los objetivos planteados. En última instancia, este estudio busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y a la alineación de la educación dominicana con los estándares internacionales de calidad.

## 2. Metodología

Se utiliza la investigación acción participante, que involucra a quienes participan en situaciones sociales para buscar mejoras.

La población objetivo incluye estudiantes, docentes y directivos escolares de 18 Regionales Educativas. La muestra consiste en 5 docentes seleccionados al azar de cada Regional y 5 estudiantes también seleccionados aleatoriamente de cada una de ellas.

Se emplea un muestreo aleatorio simple utilizando software especializado para garantizar la representatividad y reducir sesgos.

Se utilizan cuestionarios Likert con preguntas abiertas y cerradas para obtener información cualitativa y cuantitativa de docentes y estudiantes.

El diseño es correlacional con enfoque predictivo.

Se aplica un cuestionario a docentes y estudiantes en un centro educativo de cada regional que cumple con ciertos criterios, como la disposición a participar y la asistencia a la jornada de formación.

Los datos se analizan con herramientas estadísticas como las pruebas chi-cuadrado mediante el software INFOSTAT. Se planea intervenir según los resultados obtenidos.

### 3. Resultados y discusión

Instrumento aplicado a los docentes de los centros educativos del Nivel Secundario para determinar el impacto de las estrategias metodológicas utilizadas en la Jornada de Formación para inicio del año escolar 2022-2023

**Tabla 1.**

**Métodos de enseñanza-aprendizaje que facilitan los aprendizajes necesarios para instituir una formación por competencias**

Indicador	Frecuencia	Proporción marginal	Frecuencia esperada
Metodología basada en proyecto	8	0.089	8.1
Metodología Steam	27	0.300	27.0
Metodología basada en proyecto con integración Steam	35	0.389	34.6
Planificando y evaluando por proyecto con integración Steam	20	0.222	20.3
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>1.000</b>	

El valor estadístico de prueba chi cuadrado es de 0.004. Este valor es mucho menor que el valor crítico de 7.815 para un nivel de significancia del 5 %, lo que significa que no podemos rechazar la hipótesis nula. En otras palabras, no hay evidencia suficiente para afirmar que hay una relación significativa entre las diferentes metodologías de enseñanza utilizadas y la frecuencia con la que se utilizan en este conjunto de datos. Por lo tanto, en esta muestra no hay una preferencia clara por una metodología de enseñanza sobre las demás. Esto sugiere que los maestros pueden estar utilizando diferentes metodologías en función de factores individuales, como el tema de la lección, el nivel de los estudiantes o la disponibilidad de recursos.

**Tabla 2.**

**¿Considera que profundizar en el desarrollo de competencias genéricas en la metodología basado en proyecto contribuye a un mejor desempeño del estudiante?**

Indicador	Sí	No	Tal vez
Frecuencia	63	7	6
Frecuencia esperada	54.44	6.11	5.33

Los datos muestran que el 70 %, de los profesores respondieron Sí, mientras que el 8 % de las respuestas fueron No, el 7 % respondió Tal vez y el 4 % proporcionó una respuesta diferente que no se incluyó en las opciones predefinidas.

**Tabla 3.**

*Nivel de preparación de los docentes en cuanto al modelo pedagógico con enfoque en competencias, y las estrategias de planificación y evaluación utilizados en la Jornada de Formación del Nivel Secundario, año escolar 2022-2023*

Indicador	Experto	Avanzado	Poco	Ninguno	Total
Frecuencia	15	20	47	8	90
Frecuencia esperada	5.83	7.78	28.67	7.72	90

Al analizar los datos presentados en la matriz, se puede observar que la mayoría de las personas se identificaron como Poco expertas en el tema, lo que representa el 52 % de las respuestas totales. El 22 % de las respuestas fueron Avanzado, mientras que solo el 17 % de las respuestas correspondieron a Experto en el tema, y el 9 % de las personas indicó que no tenía ningún conocimiento en el tema.

**Tabla 4.**

*¿Cuáles elementos inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje que de no ser atendido pudieran generar una situación adversa en los resultados apreciados en las pruebas estandarizadas?*

Indicadores	Observado (Oi)	Esperado (Ei)	$(O_i - E_i)^2 / E_i$	$\chi^2$
Competencias docentes	26	31.11	0.80	3.54
Estrategias docentes	29	32.33	0.33	0.11
Actitud estudiantes	30	33.33	0.27	0.10
Disponibilidad recursos	5	2.22	2.97	6.60
Otra (especifique)	0	0.01	0.01	0.00
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>99</b>		<b>10.25</b>

Los porcentajes, se puede ver que la mayoría de las respuestas se concentran en las categorías de Las competencias docentes (28.9 %), Las estrategias utilizadas por los docentes (32.2 %) y La actitud de los estudiantes (33.3 %). La categoría Disponibilidad de recursos representa solo el 5.6 % de las respuestas y Otra especifique no tuvo ninguna respuesta.

Los resultados proporcionan información clave sobre la educación, incluyendo las metodologías docentes, la percepción de los estudiantes y la preparación de los docentes en el enfoque por competencias.

Preparación de los docentes: la mayoría de los docentes se identifican como poco expertos en el enfoque por competencias (52 %), mientras que solo un 17 % se considera experto. Esto indica un bajo nivel de conocimiento en el tema.

Roles docentes y metodologías: los docentes adoptan roles de guía y mediador en sus prácticas de enseñanza. Las metodologías más utilizadas son el Aprendizaje Basado en Proyectos y el enfoque STEAM.

Relación entre respuestas: el análisis estadístico muestra una asociación significativa entre las respuestas y los indicadores, lo que sugiere que las elecciones de respuesta están relacionadas de manera significativa con los indicadores presentados.

Elementos incisivos: los elementos más influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las competencias docentes (28.9 %), las estrategias de enseñanza (32.2 %) y la actitud de los estudiantes (33.3 %). La disponibilidad de recursos tiene menos impacto (5.6 %).

Implicaciones: los resultados indican que los docentes están incorporando enfoques basados en competencias y en metodologías centradas en el estudiante. La evaluación se centra en la aplicación práctica de conocimientos, en línea con un enfoque basado en competencias.

Estos hallazgos proporcionan una visión clara de la implementación del enfoque por competencias en educación y sugieren la necesidad de capacitación constante y un enfoque en la mejora continua para optimizar la calidad educativa.

#### 4. Conclusiones

La capacitación constante de los docentes y la integración de elementos teóricos en la planificación y evaluación son vitales para mejorar la educación secundaria. Destacamos los roles docentes y las metodologías, como el Aprendizaje Basado en Proyectos y STEAM, que ofrecen enfoques innovadores para la enseñanza.

Las competencias docentes son prioritarias, seguidas de las estrategias de enseñanza y la actitud de los estudiantes. Enfatizamos la evaluación basada en la aplicación práctica de conocimientos, coherente con un enfoque en competencias.

El monitoreo constante y la preparación de docentes en competencias son esenciales para identificar áreas de mejora y elevar la calidad educativa, evitando resultados desfavorables en evaluaciones externas

#### 5. Bibliografía

Colectivo-Baltasar, G. (2013). Los procesos de privatización en la enseñanza. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 16, 13-34.

Fusión, A. (2012). *Globalización, reformas educativas y nueva gestión del personal docente*.

García, L. (2016). *Importancia de la Educación a Distancia en los Actuales momentos*. Universidad Abierta para Adultos.

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Narcea Ediciones.

- Mariñez, J. (2020). *Una propuesta metodológica para la capacitación docente en la educación secundaria, con base en el modelo educativo con enfoque en competencias* [Tesis doctoral, Centro Universitario Mar de Cortes].
- Mejía, L. (2015). *Definiciones de términos*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Diseño Curricular Nivel Secundario, Versión Preliminar*. Editora Centenario, S.R.L.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). *Proceso de Validación del Diseño Curricular*. Santo Domingo.
- Pimienta, J. (2018). *Evaluación de los aprendizajes, un enfoque basado en competencias*. Pearson Educación.
- Sena, M. (2016). *Procesos y Principios*. Narcea Ediciones.
- Tobon, S. (2017). *Evaluación Socioformativa. Estrategia e Instrumentos*. Monte Dorra.

## Autonomía y gestión educativa para implementar el enfoque por competencias curriculares de los centros educativos

*Autonomy and educational management to implement the curricular competency approach in educational centers*

 **Turbi Dipré, Janny Karina**  
República Dominicana

### RESUMEN

El objetivo principal de este estudio fue abordar la relación entre la autonomía institucional educativa y la implementación del enfoque por competencias curriculares en los centros educativos. Se utilizó una metodología mixta que integró enfoques cuantitativos y cualitativos. En el enfoque cuantitativo, se empleó un cuestionario para recopilar y analizar datos sobre las variables clave, como la autonomía institucional y la implementación del enfoque por competencias curriculares. Se realizó una prueba piloto con directivos y docentes de los centros educativos para validar la confiabilidad y objetividad de los resultados. Se utilizaron técnicas estadísticas como frecuencia, porcentaje y proporciones, así como el coeficiente de correlación de Spearman para medir la asociación entre las variables. En el enfoque cualitativo, se utilizaron notas de campo, análisis de discurso natural y entrevistas no estructuradas. También se envió un cuestionario semiestructurado por correo electrónico, utilizando la escala de Likert, a docentes y directivos de los centros educativos investigados. Los resultados mostraron una relación altamente significativa entre la autonomía institucional educativa y la implementación del enfoque por competencias curriculares. A medida que aumenta la autonomía institucional educativa, se refuerza la implementación del enfoque por competencias curriculares. Se concluye que existe correlación entre las variables estudiadas, y se corroboró su incidencia en el desempeño tanto de los docentes como de los estudiantes.

### PALABRAS CLAVE

Autonomía, gestión educativa, habilidades de enseñanza y aprendizaje, establecimiento de educación, desempeño de profesores, rendimiento de alumnos.

### ABSTRACT

The main objective of this study was to address the relationship between educational institutional autonomy and the implementation of the competency-based curriculum approach in educational institutions. A mixed methodology was employed, integrating both quantitative and qualitative approaches. In the quantitative approach, a questionnaire was used to gather and analyze data on key variables, such as institutional autonomy and the implementation of the competency-based curriculum approach. A pilot test was conducted with directors and teachers from the educational institutions to validate the reliability and objectivity of the results. Statistical techniques such as frequency, percentage, and proportions were utilized, along with Spearman's correlation coefficient to measure the association between the variables. In the qualitative approach, field notes, natural discourse analysis, and unstructured interviews were employed. A semi-structured questionnaire was also sent via email, using the Likert scale, to teachers and directors of the investigated educational institutions. The results demonstrated a highly significant relationship between educational institutional autonomy and the implementation of the competency-based curriculum approach. As educational institutional autonomy increases, the implementation of the competency-based curriculum approach is strengthened. It is concluded that there is a correlation between the studied variables, and their impact on the performance of both teachers and students was confirmed.

### KEYWORDS

Autonomy, educational management, teaching and learning skills, educational establishment, teacher performance, student performance.

## 1. Introducción

En la actualidad, se destaca la relevancia de la autonomía institucional en el ámbito educativo, ya que surge de la necesidad de autorregulación. Esta autonomía se considera un principio fundamental, ya que capacita a las instituciones educativas para implementar cambios en su estructura y funcionamiento de acuerdo con las demandas cambiantes de la sociedad. La autonomía institucional implica una serie de responsabilidades significativas, como llevar a cabo investigaciones y estudios con los más altos estándares de excelencia en beneficio de la comunidad; asegurar una educación de alta calidad y rendir cuentas públicamente mediante consejos y auditorías sobre el uso de sus recursos financieros.

### **Planteamiento del Problema**

La educación concebida como un derecho humano implica que los centros educativos deben ofrecer una diversidad y pluralidad que se alinee con la elección libre de las familias, tal como lo establecen los tratados internacionales y la Constitución del país. El principio de autonomía escolar permitiría esta libertad de elección en función de diferentes proyectos educativos.

Estudios recientes e informes a nivel internacional han mostrado que una mayor autonomía conduce a una mejora en la calidad de la enseñanza y en los resultados obtenidos. Esto se debe a que, cuando se combina con la rendición de cuentas, fomenta una mayor implicación del profesorado y promueve un liderazgo escolar que impulsa los procesos de mejora (Sancho Gargallo, 2016).

En los centros educativos de la Regional 04, San Cristóbal Sur, se llevará a cabo un estudio sobre la relación entre la autonomía institucional y la implementación del enfoque por competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es identificar cómo afecta el rendimiento de los estudiantes. El problema actual en la educación en la República Dominicana radica en que no se ha concretado una propuesta curricular que satisfaga las necesidades del alumno y determine qué ajustes deben hacerse para abordarlas. Es decir, no se responde adecuadamente a las preguntas de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

A partir de lo anterior, surgen las siguientes interrogantes de investigación.

### **Pregunta general**

¿Cuál es la relación que existe entre la autonomía y gestión educativa y la implementación del enfoque por competencias curriculares en los centros educativos?

### **Preguntas específicas**

- a. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos involucrados en la implementación curricular con enfoque por competencias en los centros educativos de Nivel Secundario?

- b. ¿Los docentes ejercen autonomía al aplicar el currículo en sus actividades de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos de Nivel Secundario?
- c. ¿Cuál es el impacto de las implementaciones curriculares en el desarrollo de competencias?
- d. ¿Cómo se interpreta el concepto de autonomía en el contexto de la implementación del enfoque por competencias en los centros educativos de Nivel Secundario?

A continuación, se realiza un análisis detallado de los desafíos que han influenciado la perspectiva de cómo la autonomía institucional se relaciona con la implementación del enfoque basado en competencias curriculares. Durante un periodo prolongado, se ha centrado la atención en investigar y analizar los efectos de la autonomía en los establecimientos educativos. Con este propósito, se consultaron artículos recientes en bases de datos como Google Académico y en revistas indexadas como Dialnet, Latindex y Scielo.

Gento (1998) propuso clarificar el concepto de autonomía en los centros educativos, explicar las formas en que se manifiesta en los diferentes sectores involucrados (profesores, alumnos, padres, personal docente) y sistematizó sus expresiones: económica, organizativa y pedagógico-didáctica. De esta manera, define la autonomía de un centro educativo como la «capacidad que se le otorga a dicha institución para actuar con un amplio margen de libertad, si bien esta “capacidad” debe emanar de la voluntad política-administrativa o de gestión de aquellos que poseen la titularidad de dicho centro»

La autonomía escolar se entiende como la capacidad de un centro educativo para establecer sus metas a través del Proyecto Educativo y sus 28 desarrollos, los cuales son construidos de manera colectiva. Esto implica decidir los medios y procesos más adecuados para alcanzar esos objetivos y gestionar los distintos recursos (humanos y materiales) de manera que todo ello responda a las necesidades de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa (Larrueza, 2011).

En República Dominicana, de La Cruz (2020) investigó cómo la autonomía universitaria afecta la calidad de la educación superior. Pérez (2019) examinó los desafíos que presenta la autonomía en la gestión educativa en el Distrito Educativo 10-01, Villa Mella. De Peña y Morales (2018) ofrecieron reflexiones sobre el alcance y las perspectivas de la autonomía universitaria. Pichardo (2017) se enfocó en el estudio del impacto de la autonomía escolar en la calidad de la educación, utilizando casos de estudio como base de análisis. Asimismo, Núñez y Zapata (2016) analizaron el caso de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y su autonomía universitaria.

## **Objetivos de Investigación**

### ***Objetivo General***

Evaluar la relación entre la autonomía y gestión educativa y la implementación efectiva del enfoque basado en competencias en los centros educativos.

## **Objetivos Específicos**

- a. Comprender los procesos de implementación curricular centrados en competencias en las instituciones.
- b. Evaluar el nivel de autonomía que los docentes poseen con relación al currículo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c. Analizar el impacto de la implementación curricular en el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes en los centros educativos.
- d. Interpretar el significado atribuido a la autonomía al aplicar el enfoque por competencias en los centros educativos de Nivel Secundario.

## **Justificación**

La investigación parte del reconocimiento de la necesidad crítica de ejercer la autonomía para el progreso educativo en el Sistema Educativo Dominicano, actualmente en una situación desafiante. El estudio busca establecer la relación entre la autonomía institucional educativa y la implementación del enfoque por competencias en los centros educativos de la Regional 04 de San Cristóbal.

Para lograrlo, se analizan componentes esenciales en educación, política, epistemología y enseñanza, proporcionando una perspectiva crítica sobre la gestión escolar, incluyendo la autonomía en la ejecución del currículo. Esta función se refuerza mediante la colaboración entre la comunidad y el Ministerio de Educación de la República Dominicana.

La relevancia de la investigación radica en su contribución a las directrices educativas, otorgando una nueva dimensión a la autonomía de los centros educativos en la definición de la práctica curricular y su impacto en la mejora del proceso docente. Se argumenta que se pueden lograr avances significativos en la orientación y gestión académica mediante la integración y participación comunitaria.

El estudio también fomenta habilidades científicas y pedagógicas en administración y gestión educativa, además de ofrecer una valiosa contribución a la comunidad académica al abordar problemas en instituciones educativas y proponer soluciones. Esto establece una entidad promotora de actividades investigativas en la región.

### **La investigación se justifica por varios motivos**

Permite identificar desafíos y oportunidades al implementar un enfoque por competencias en el currículo, contribuyendo al desarrollo de estrategias para elevar la calidad de la educación en la República Dominicana.

Ofrece la posibilidad de diseñar programas de estudio personalizados, pero también subraya la importancia de abordar los desafíos para evitar malos usos de esta autonomía.

Facilita la identificación de problemas y disparidades en el sistema educativo, impulsando el desarrollo de intervenciones y políticas más efectivas.

Proporciona retroalimentación sobre las metodologías de enseñanza, incentivando la innovación en la educación.

## 2. Metodología

Para distribuir las cuatro sesiones de trabajo destinadas a desarrollar grupos de discusión con 50 docentes y directivos pertenecientes a tres centros educativos, se planificó de la siguiente manera:

- En la primera sesión, se establecieron dos grupos de discusión en cada centro, cada uno con un tema específico relevante para el contexto escolar, dando lugar a un total de seis grupos de discusión.
- En la segunda sesión, se mantuvo la estructura de dos grupos por centro, pero se cambió la composición de los grupos, promoviendo así la diversidad de opiniones y experiencias.
- La tercera sesión representó un paso audaz hacia la integración, al formar cuatro grupos de discusión que incluían participantes de los tres centros de manera aleatoria, creando así un ambiente propicio para el intercambio de ideas desde múltiples perspectivas.
- Finalmente, en la cuarta sesión, se realizó una emocionante sesión plenaria con la participación de todos los estudiantes de los tres centros educativos, donde cada grupo de discusión compartió sus conclusiones y se generó un apasionante debate conjunto sobre las temáticas abordadas, lo que resultó en una experiencia educativa enriquecedora y colaborativa que fomentó el pensamiento crítico y la comprensión intercultural.

La implementación de esta estrategia permite abordar de manera efectiva las necesidades específicas de los tres centros educativos, ya que se promueve un espacio de participación activa y debate constructivo entre los diversos actores involucrados, como docentes, padres de familia, estudiantes y personal administrativo. Estas reuniones, cuidadosamente planificadas, se desarrollan con una duración máxima de 2 horas para garantizar la concentración y eficiencia de los participantes.

Para realizar estos grupos de enfoque, se emplea una guía de entrevista cuidadosamente elaborada a partir del análisis de la literatura pertinente y de los resultados obtenidos en el cuestionario cuantitativo aplicado previamente. Esto garantiza que las discusiones se enfoquen en aspectos cruciales y que las soluciones se basen en evidencia sólida, lo cual evidencia un compromiso serio con la mejora continua de los procesos educativos y la calidad de la enseñanza en los centros implicados.

### 3. Resultados y discusión

Aquí se detallan cada una de las preguntas cerradas con cinco opciones de respuesta enfocadas en las dos variables. En primer lugar, la autonomía institucional educativa, se describe con los siguientes cuadros.

La mayoría de los docentes encuestados poseen un alto nivel de autonomía institucional, destacadas habilidades de toma de decisiones y ejecución de acciones, así como un enfoque elevado en las competencias curriculares, habilidades organizativas y desempeño didáctico-educativo. Esto señala un ambiente educativo en el que los docentes disfrutaban de una autonomía considerable y exhiben competencias sólidas en las diferentes dimensiones evaluadas, reafirmando así la relación entre ambas variables.

La tercera parte de esta descripción de resultados cuantitativos engloba la parte individual de las preguntas, para lo cual, el análisis se dividió en las dimensiones de las variables, a las cuales se integró cada ítem de la encuesta a docentes. En primer lugar, en la dimensión de Capacidad de tomar decisiones, de la variable independiente autonomía institucional educativa, se obtuvieron los siguientes hallazgos:

La evaluación formativa se destaca por su alta adopción, con un 84 % de los participantes practicándola constantemente. Además, se evidencia el uso de instrumentos de evaluación, como lista de cotejo y ficha de observación, en un 84 % de los casos, mientras que un 14 % está de acuerdo y solo un 2 % en desacuerdo. De la misma forma, en cuanto a la convivencia escolar democrática, un 74 % está de acuerdo en su aplicación para resolver conflictos que afectan el aprendizaje, contrastando con un 2 % de desacuerdo y un 18 % neutral.

En cuanto a las acciones de monitoreo, un alto 90 % las respalda, fortaleciendo tanto la capacidad personal como profesional. Solo un 10 % muestra neutralidad al respecto. Por otro lado, la dirección que promueve la elaboración de proyectos cuenta con un fuerte respaldo, con un 60 % totalmente de acuerdo y un 32 % de acuerdo. Este nivel de apoyo es similar a la participación equitativa de mujeres en la dirección, con un sólido 78 % totalmente de acuerdo, un 20 % de acuerdo moderado y solo un 2 % en desacuerdo.

En lo que respecta a la integración del principio de equidad, el 70 % percibe una implementación sólida entre mujeres de diversas identidades. Por otro lado, un 26 % identifica áreas de mejora y un 4 % se muestra neutral. Además, el impulso de la corresponsabilidad en la vida pública y familiar es percibido por un 62 %, con un 30 % viendo margen de mejora y un 8 % manteniendo una postura neutral. Asimismo, la construcción de significados y valores compartidos es favorecida por un 56 % a través de la retroalimentación formativa y la participación de docentes y estudiantes, con un 34 % viendo un apoyo considerable.

En lo referente a la autonomía pedagógica de los docentes, un 74 % percibe una implementación eficaz de estrategias, mientras que un 20 % ve margen de mejora en estas estrategias y un 4 % tiene una percepción limitada. En términos generales, las dimensiones indican una sólida adopción y apoyo a diversas prácticas educativas y principios en la institución.

Por su parte, la existencia de vínculos en la comunidad educativa es reconocida por un 62 %, evidenciando una colaboración sólida. A pesar de esto, un 30 % ve oportunidades para fortalecer los lazos comunitarios. En relación a la resolución de conflictos, un 76 % de los docentes aprecia las estrategias efectivas, mientras que un 18 % sugiere implementar más herramientas para manejar desafíos. Esto se complementa con la adecuación de recursos humanos, que es percibida positivamente por un 90 % de los docentes, a pesar de opiniones discordantes de un 4 % y percepciones neutrales de un 6 %, predominando la idea de una adecuación satisfactoria.

La dimensión de organización, dentro de la variable dependiente del enfoque por competencia curricular, arrojó los siguientes resultados. La percepción de los docentes respecto al enfoque por competencias es variada, dado que un elevado porcentaje (86 %) menciona la existencia de distintas interpretaciones en su aplicación diaria. Esto resalta la necesidad de colaboración para definir una comprensión compartida y lograr una implementación coherente. Además, en lo que concierne al diseño curricular, nuevamente un 86 % de los docentes opina que se emplea el enfoque por competencias, buscando cultivar habilidades prácticas y pertinentes para la vida cotidiana. Mientras tanto, el 50 % de los docentes considera que las competencias se abordan de manera transversal en el currículo, evidenciando su integración en varias áreas temáticas para un desarrollo integral

#### 4. Conclusiones

Es necesario confiar en los educadores, brindarles apoyo y libertad dentro de límites definidos, permitiéndoles tomar decisiones informadas y contextualmente adecuadas. Así, la identidad y autonomía de cada escuela deben ser valoradas, reconociendo que la implementación de competencias flexibles no implica una única vía. Por esto, la colaboración entre la gestión y el profesorado se vuelve fundamental, buscando establecer una base sólida de estándares y visión compartida mientras se permite la innovación.

Existe una interrelación significativa entre el funcionamiento conjunto con el currículum por competencias y la autonomía institucional en los centros educativos. Los administrativos entrevistados destacaron la importancia de alinear el diseño curricular basado en competencias con la autonomía institucional para evaluar al personal docente de manera efectiva y lograr un currículum más competente. Sin embargo, se observa una disparidad entre el diseño curricular prometedor y su ejecución en la práctica. Por lo tanto, aunque existe un reconocimiento generalizado de la necesidad de empoderar a las instituciones educativas con autonomía para el bienestar educativo, la implementación exitosa de esta autonomía es variable y depende en gran medida del compromiso de los actores involucrados.

Ante esto, aunque existe un reconocimiento del valor potencial de estas prácticas, también se subrayaron los desafíos en la ejecución. Se evidencia el compromiso con la calidad educativa y el éxito estudiantil, pero para lograr resultados concretos, se requiere una mayor atención a la aplicación efectiva de las metodologías por competencias, la asignación adecuada de recursos y el establecimiento de mecanismos de responsabilidad. En

ese sentido, el fortalecimiento de la relación entre la autonomía institucional y el currículum por competencias puede desempeñar un papel crucial en la mejora de la educación y el cumplimiento de los objetivos educativos.

## 5. Referencias

- De La Cruz, J. (2020). La autonomía universitaria y su impacto en la calidad de la educación superior en la República Dominicana. *Revista de Investigación Educativa Dominicana*, 10(1), 59-70.
- Gento, S., & Martín, C. (1998). *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://r.issu.edu.do/LN>
- Larruzea, G. (2011). *La autonomía de los centros de la escuela pública vasca: análisis y propuestas en clave de servicio público y equidad* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Repositorio institucional ADDI. <https://r.issu.edu.do/8f>
- Núñez, M., & Zapata, F. (2016). Autonomía universitaria: análisis del caso de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(17), 58-78.
- Pérez, R. (2019). Retos de la autonomía de la gestión educativa en la República Dominicana: el caso del Distrito Escolar 10-01 Villa Mella. *Educación y Cibersociedad*, 4(2), 53-65.
- Pichardo, K. (2017). El impacto de la autonomía escolar en la calidad de la educación en la República Dominicana: estudio de casos. *Apertura*, 9(2), 5-17.
- Sancho, G. (2016) Reflexiones sobre la autonomía de la escuela pública. *Revista Aragonesa de Administración Pública*, (47-48), 276-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5728767>

## El docente frente al desarrollo de competencias socioafectivas de los estudiantes del Nivel Secundario

*The teacher facing the development of socio-affective competencies of students at the secondary level*

 **Batista Aracena, Silvia Mercedes**  
Universidad Tecnológica del Cibao (UCATECI),  
República Dominicana

### RESUMEN

En esta investigación se plantea el tema del docente frente al desarrollo de competencias socioafectivas de los Estudiantes del Nivel Secundario. Se fundamenta en la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson; el objetivo es generar una aproximación teórica sobre el docente frente al desarrollo de competencias socioafectivas de los estudiantes de Secundaria. El enfoque fue cualitativo, el paradigma es interpretativo con el método de la Teoría Fundamentada. El escenario fue la Regional de Educación 06-05, La Vega, República Dominicana. Seleccioné tres centros y apliqué los instrumentos a diez docentes. Como técnicas e instrumentos utilicé una entrevista semiestructurada y la observación. Realicé el análisis e interpretación de los datos a través de los procesos de segmentación, codificación y categorización, según el método utilizado. Los hallazgos indican que la formación que reciben los docentes para el desarrollo de competencias socioafectivas responde a un modelo transmisivo lo cual origina un escaso reconocimiento de este tema para una educación integral; poseen concepciones imprecisas sobre el tema y, por tanto, las actividades que realizan para contribuir con el desarrollo socioafectivo de sus alumnos resultan insuficientes obedeciendo a su experiencia, mas no a su formación inicial y permanente. Esta teoría es fundamentada en un sistema de categorías emergente basado en: experiencias formativas del docente sobre el desarrollo socioafectivo; concepciones del docente sobre el desarrollo socioafectivo en secundaria; competencias del docente para el desarrollo socioafectivo del estudiante. Los conceptos que componen la aproximación teórica son: modelo transmisivo de la enseñanza, aprendizaje en la práctica, dificultad para aplicar lo aprendido, concepciones imprecisas sobre el desarrollo socioafectivo, conciencia emocional, empatía y buen comunicador.

### PALABRAS CLAVE

Docente, competencias socioafectivas, desarrollo socioafectivo, formación docente, Nivel Secundario.

### ABSTRACT

In this research, the topic of the Teacher versus the Development of Socio-affective Competencies of Secondary Level Students is raised. It is based on Erikson's theory of psychosocial development; the objective is to generate a theoretical approach about the teacher regarding the development of socio-affective competencies of secondary school students. The approach was qualitative, the paradigm is interpretive with the Grounded Theory Method. The setting was the Education Regional 06-05, La Vega, Dominican Republic. I selected three centers and applied the instruments to ten teachers. As techniques and instruments, I used a semi-structured interview and observation. I carried out the analysis and interpretation of the data through the processes of segmentation, coding and categorization, according to the method used. The findings indicate that the training that teachers receive for the development of socio-affective competencies responds to a transmissive model, which causes little recognition of this issue for comprehensive education; They have imprecise conceptions on the subject and therefore, the activities they carry out to contribute to the socio-affective development of their students are insufficient due to their experience, but not to their initial and ongoing training. This theory is based on an emerging system of categories based on: Teacher training experiences on socio-affective development; teacher conceptions of socio-affective development in secondary school; teacher competencies for the socio-affective development of the student. The concepts that make up the theoretical approach are: Transmissive model of teaching, learning in practice, difficulty in applying what has been learned, imprecise conceptions about socio-affective development, emotional awareness, empathy and good communicator.

### KEYWORDS

Teacher, socio-affective competencies, socio-affective development, teacher training, Secondary Level.

## 1. Introducción

Es preciso capacitar al docente para que pueda contribuir al desarrollo de competencias socioafectivas que preparen a los estudiantes para la vida, esto sin desvirtuar la labor eficiente que realizan los orientadores y psicólogos educativos, así como también el trabajo especial y eficaz de los docentes de la asignatura formación integral humana y religiosa. En tal sentido, se deben crear contextos para realizar una reflexión en torno a la calidad de la educación concebida desde la idea de que la misma debe cumplir con la transformación social, reconociendo al docente como catalizador de estos cambios. No obstante, resulta innegable que el sistema educativo dominicano presenta muchos avances, sin embargo, también enfrenta grandes desafíos para alcanzar su verdadero propósito.

A nivel teórico, este estudio se fundamenta, primordialmente, en la teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson, la cual postula que, desde el nacimiento hasta la adultez tardía o adulto mayor, el individuo atraviesa ocho conflictos o crisis que dan lugar al desarrollo psicológico, social y personal. El crecimiento de la persona se ve limitado hasta que se resuelva cada crisis exitosamente. Con cada conflicto de cada etapa se desarrolla una cualidad psicológica. A los alumnos del Nivel Secundario, que son adolescentes, le correspondería la etapa número cinco y la crisis de esa etapa es llamada, por Erikson, identidad versus confusión.

Por otra parte, para Erikson, la identidad del yo se construye a través de la interacción social y las experiencias que podamos adquirir a diario. Además, la persona crea competencias, traducidas en conductas y acciones, cada vez que se desenvuelve con confianza, paz y satisfacción personal. La teoría seleccionada como fundamento de este estudio da respuesta a la necesidad de contribuir con un sano desarrollo psicosocial de los adolescentes.

El sistema educativo no puede actuar de espaldas a las problemáticas socioeducativas presentes hoy día. Y su tarea pendiente es fomentar una mejor formación docente para formar mejores seres humanos.

En lo disciplinar, la investigación está sustentada en los postulados de la psicología del desarrollo, la cual estudia los diferentes cambios por los que atraviesa el ser humano a lo largo de su vida y divide el desarrollo humano en desarrollo físico, psicosocial y cognitivo. También el estudio se nutre de la Psicología Educativa, la cual se encarga de profundizar en la búsqueda de fenómenos existentes en el proceso de aprendizaje y en los métodos educativos más efectivos tendientes a promover el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Los objetivos de este estudio son, de forma general: generar una aproximación teórica sobre el docente frente al desarrollo de competencias socioafectivas de los estudiantes de Secundaria del Distrito 06-05, La Vega, de República Dominicana. De forma específica: 1. Comprender las concepciones que tienen los docentes sobre el desarrollo socioafectivo en los estudiantes del Nivel Secundario. 2. Observar las actividades que realizan los docentes del Nivel Secundario para contribuir con el desarrollo socioafectivo de los estudiantes del Distrito Educativo 06-05. 3. Interpretar las experiencias de formación desarrolladas por los docentes del Nivel Secundario del Distrito Educativo 06-05 con relación al desarrollo socioafectivo de los estudiantes. 4. Presentar

unos lineamientos para mejorar la formación permanente de los docentes del Distrito Educativo 06-05, orientados al desarrollo socioafectivo de los estudiantes del Nivel Secundario.

Por otra parte, la importancia científica de esta investigación y las razones que la justifican se concentran en su factibilidad y utilidad, ya que, tanto la base epistémica, ontológica y metodológica como el análisis e interpretación de los datos, comprenden la posibilidad de estructurar una recopilación de informaciones que pueden ser utilizadas como herramientas para la ejecución de planes estratégicos, que den respuesta al problema de la formación docente y a las situaciones generadas en las escuelas que, en gran medida, pudieran ser causadas por la carencia de competencias socioafectivas para la sana convivencia. Igualmente, este estudio abre las puertas a otras investigaciones que buscan aportar para la calidad educativa.

Lo anterior promueve la creación de otra manera de mirar la formación del docente, la cual considero que debe incluir las competencias socioafectivas, a fin de lograr en los niños y jóvenes que estén bajo su responsabilidad, la conversión hacia un ciudadano competente, en todo el sentido de la palabra y, tomando en cuenta que el desarrollo psicosocial es crucial para un estado de equilibrio, el rendimiento y alcanzar un aprendizaje óptimo. Además, otro elemento que entiendo debe considerarse es la urgencia de reformular los programas universitarios de formación docente y también repensar el currículo dominicano para que se incluya de forma explícita, el tema del desarrollo socioafectivo.

## 2. Metodología

En esta investigación se ha adoptado el enfoque cualitativo, ya que «la investigación se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto» (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Específicamente, el paradigma que asumí es el interpretativo, conocido también como cualitativo, fenomenológico, humanista, naturalista o etnográfico.

De forma específica y profunda, este trabajo se realizó en base a la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2022). Andréu, García-Nieto y Pérez (2007) explican que estos autores «fusionaron métodos aparentemente tan diferentes como el interaccionismo de Strauss y el empirismo cuantitativo y la construcción de teoría de Glaser» (p. 47).

Este método está orientado a generar conceptos, a profundizar en la comprensión de un fenómeno, en palabras de Strauss y Corbin (2002) «el propósito es descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico» (p. 12). Es necesario señalar que de acuerdo con Vieytes (2009) su aplicación permite que los planteamientos teóricos se deriven del trabajo de campo y gradualmente alcanzar «niveles cada vez más altos abstracción, hasta alcanzar la fase final de la recolección de datos» (p. 59).

Para la recolección de los datos se utilizaron dos técnicas: la observación y la entrevista semiestructurada. La primera puede ser considerada la piedra angular de la investigación cualitativa, consiste en la recolección de

datos «por observaciones directas sobre el comportamiento de una persona, tratando de evitar que éstas se sientan observadas y así actúen de manera habitual» (Piza et al., 2019).

Para el registro de la observación se utilizó un guion de preguntas en el cual la entrevistadora tomó notas de los eventos vinculados con las acciones que desarrollaban los profesores para promover las competencias socioafectivas de sus estudiantes y grabó las entrevistas para luego transcribirlas literalmente.

### 3. Resultados y discusión

A través del análisis se encontró que la formación que reciben los docentes, tanto inicial como permanente, es insuficiente, transmisiva y con muy pocas posibilidades de aplicarse en la práctica. Los mismos informantes manifiestan las necesidades formativas existentes. De lo anterior se derivan concepciones que no reconocen la vinculación entre el desarrollo integral y las competencias socioafectivas, de alguna manera simplificando su importancia y entendiéndolas como asertividad para la resolución de conflictos; no obstante, los profesores están conscientes y asumen como parte de su trabajo contribuir con la formación socioafectiva de los estudiantes, aunque este reconocimiento no necesariamente permea sus acciones en el aula.

A raíz de lo expuesto, planteo la siguiente teorización: la formación de los docentes entrevistados y observados para esta investigación se centra en un modelo transmisivo de la enseñanza. Por lo general, aprenden en la práctica. Poseen dificultades para transferir lo aprendido. Prevalece entre los docentes, una visión confusa o poco clara sobre el desarrollo de competencias socioafectivas en secundaria, algunas veces influenciados por el sistema de creencias religiosas que dirigen y regulan la institución. A tal punto que algunos docentes entrevistados piensan que con realizar una oración en la mañana o con decirles a los alumnos que tengan fe, con ello está contribuyendo al desarrollo de competencias socioafectivas.

### 4. Conclusiones

#### **Verdades provisionales**

A partir del proceso de indagación desarrollado, se establece el siguiente cuerpo de verdades provisionales o consideraciones que dan respuesta a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Con respecto a comprender las concepciones que tienen los docentes sobre el desarrollo socioafectivo en los estudiantes del Nivel Secundario. De acuerdo con las entrevistas realizadas a los docentes, las concepciones de estos sobre el desarrollo socioafectivo de los estudiantes de Secundaria contienen asuntos tales como: que los maestros estén preparados en su área. Que debe haber recursos para los aprendizajes. Que debe integrarse toda la comunidad educativa. Que se precisa la incorporación de los valores como asignatura y volver a impartir la asignatura Moral y Cívica en las escuelas. Que se debe atender las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes y de los docentes. Promover la capacidad de una persona para que pueda alcanzar un nivel emocional, afectivo y en la manera de socializar. Señalan también la necesidad de incorporar todos los elementos de la comunidad

educativa donde actúa la familia aunada a la escuela para obtener mejores resultados. Una educación integral es equitativa, igual para todos. Que debe haber comunicación, buena relación entre los alumnos, maestros imparciales y comprensivos y que no paguen sus frustraciones con los estudiantes. Que el maestro debe atender lo cognitivo, lo social y lo afectivo, también abarca lo espiritual y lo social. Que los alumnos deben saber leer, saber escribir y expresarse con los estudiantes. Destacan a la familia como lo primero. Que la escuela sea inclusiva, que se acepte a todos. La educación integral debe trabajar los valores, la autoestima y la resiliencia.

Como se puede notar, en algunos casos, las concepciones de los docentes se encuentran un tanto distante de la realidad de lo que debería ser una educación integral y del concepto científico del término competencias socioafectivas. El párrafo anterior muestra los resultados de la indagatoria.

Luego del análisis e interpretación de los resultados se infiere que los docentes entrevistados y observados pertenecientes al Nivel Secundario de la Regional 06, Distrito Educativo 05 de La Vega, República Dominicana, poseen concepciones muy imprecisas y poco claras sobre el desarrollo socioafectivo de los alumnos, esto vinculado a una educación integral. Esto tiene repercusiones serias en la práctica pedagógica, puesto que si no están claros en las dimensiones que deben trabajar en sus estudiantes para que sean personas íntegras, no podrán realizar una óptima labor docente.

En lo referente a observar las actividades que realizan los maestros del Nivel Secundario para el desarrollo de competencias socioafectivas en los estudiantes. Las entrevistas y las dos observaciones realizadas muestran que las actividades o acciones implementadas por los docentes para contribuir con el desarrollo de competencias socioafectivas de los alumnos del Nivel Secundario se caracterizan por el uso de la motivación a través del refuerzo positivo; la orientación o apoyo. Incentivan las relaciones interpersonales usando el diálogo como estrategia y el video reflexivo. También usan estrategias como la de hacerse amigos de los estudiantes.

Es notorio que los informantes muestran su compromiso como docente. Se interesan por conocer el entorno del estudiante. Existe preocupación por el aprendizaje de los estudiantes y reconocimiento de las diferencias individuales. Al parecer, a pesar de no haber sido preparados a profundidad para ello, los docentes entienden esto como parte de su labor, y lo hacen de forma intuitiva y por vocación, ya que el entrenamiento o formación recibida por ellos ha sido insuficiente. Esto es evidente porque en las entrevistas repiten varias veces las necesidades formativas para estos fines.

Con relación a interpretar las experiencias de formación desarrolladas por los docentes del Nivel Secundario del Distrito Educativo 06-05 con relación al desarrollo de competencias socioafectivas de los estudiantes. La interpretación que realizamos sobre las experiencias formativas de los docentes sobre las competencias socioafectivas a nivel de grado, posgrado y de forma permanente en el centro educativo donde laboran, de acuerdo con lo que expresan es que estas han sido escasas y poco significativas. Incluso, algunos expresaron que los talleres que a veces reciben por parte de la escuela, deben ofrecerlos cuando ellos tengan disponibilidad y

tiempo para aprovecharlos. Existe una necesidad imperante de dotar a los docentes de competencias para que contribuyan al desarrollo socioafectivo de sus adolescentes. Su formación, tanto a nivel inicial como permanente, se ventila a través de un modelo transmisivo de la enseñanza. Y es que en el modelo de enseñanza dominicano aún persiste la mera transmisión de conocimientos para ser memorizados y luego evaluados tal cual fueron recibidos, sin tomar en cuenta la asimilación de estos para luego aplicarlos.

Poco se considera el análisis reflexivo de lo aprendido. Uso de estrategias pedagógicas memorísticas, inapropiadas, y una vez ingresen al sistema educativo a asumir su rol docente necesitan acompañamiento, inducción y empoderamiento e ir, moldeándole en su práctica. También necesitan atención como cuidadores para asumir su rol. Precisan, desde la formación inicial hasta la permanente, obtener de forma congruente, los conocimientos que le permitan cumplir con una educación integral. Es decir, poseer las bases teóricas y prácticas para trabajar lo cognitivo, social y afectivo, de modo que se eduque para la vida. Esto solo es posible si se aplican políticas públicas serias donde se trabaje primero al docente como ente principal de este proceso. Hay un dicho popular que reza «nadie da lo que no tiene». Y el docente, muchas veces lo que ofrece, lo hace por vocación, no por formación.

Los resultados arrojan que tanto en la formación inicial como en la permanente o continua, los docentes han recibido escasas capacitaciones respecto del tema de las competencias socioafectivas, las cuales resultan irrelevantes para enriquecer su práctica áulica. De hecho, casi ninguno recuerda lo recibido. Los informantes expresan la necesidad de trabajar mejor tanto en la licenciatura como en postgrado, este tema. Además, que se deben ejecutar cambios en el diseño curricular incluyendo las competencias socioafectivas explícitamente y no de forma transversal.

En ese sentido, existe una realidad digna de atención y es que, en la pandemia del Coronavirus, años 2020-2021, las prácticas supervisadas y las pasantías de los estudiantes de la carrera de educación y de psicología educativa, fueron virtuales. Esos docentes que se graduaron recientemente no cuentan con ninguna práctica, por lo que no posean las herramientas necesarias para contribuir con el desarrollo socioafectivo de sus alumnos pues no han tenido experiencias reales de ninguna forma, esto lo pudimos constatar en la entrevistas del concurso de oposición docente 2021, para las cuales fuimos colaboradora. Y más aún, algunos están padeciendo consecuencias psicológicas de la pandemia y no han sido tratados por profesionales de la salud mental. También algunos docentes, colapsaron emocionalmente, producto de la virtualización de los aprendizajes, ya que algunos no contaban con las habilidades tecnológicas a pesar de los talleres recibidos para esos fines.

Por otra parte, los resultados destacan la necesidad de incluir, en grado, asignaturas con contenidos de psicología, pero que realmente se les enseñe cómo contribuir con el desarrollo psicosocial de los estudiantes adolescentes. Y no tener que enfrentar una realidad desconocida al llegar a las aulas. Además, los centros educativos deberían desarrollar programas tendentes al empoderamiento de los docentes para que contribuyan con la adquisición de competencias socioafectivas de sus estudiantes y no centrarse solamente en lo cognitivo.

Existe un factor relevante y es que los maestros egresan de los centros de formación inicial y de postgrado con muy pocos conocimientos sobre la educación integral, muy empeñados en planificar e impartir lo planificado, sin embargo en su mayoría, desconocen las herramientas para el desarrollo socioafectivo de los estudiantes, llegan a las escuelas y se enfrentan a aulas de hasta 40 alumnos o más con todos los problemas sociales, culturales, económicos y familiares que presentan los adolescentes y no saben cómo actuar y además se enfrentan a ellos sin ningún acompañamiento que les apoye.

En resumen, son dos los niveles de formación existentes en República Dominicana: a nivel de grado y postgrado, lo cual se ha demostrado que es incompleta, sin conexión con la práctica, insuficiente y poco significativa, según lo expresado por los informantes, esto respecto a los contenidos sobre desarrollo socioafectivo.

Dentro de las instituciones educativas, la formación que reciben los docentes para el desarrollo de competencias socioafectivas de los alumnos de Secundaria resulta un poco más situada y pertinente, aunque no frecuente, sino más bien a principio del año escolar. Los mismos informantes expresan que todo le ha resultado insuficiente y que existe gran necesidad formativa en la materia.

En definitiva, y para presentar una visión global de la situación, en la educación secundaria en la República Dominicana, se realiza mucho esfuerzo porque los adolescentes aprendan contenidos disciplinares para el desarrollo cognitivo, sin embargo, para contribuir con el desarrollo socioafectivo, las acciones que se realizan no satisfacen las necesidades. Se precisa fomentar habilidades sociales en un ambiente participativo, empático y democrático que les ayude a desarrollarse de forma sana. Se requiere de un cambio en el modo de formar a los docentes. Esto indica la necesidad de utilizar formas más viables de transferencia de la teoría a la práctica para que se puedan aplicar los contenidos en la realidad áulica. Sin duda alguna, el docente debe cumplir con un rol social, pero debe de prepararse para ello. Conviene que la formación que reciben sea apegada a la realidad sociocultural dominicana, de ahí que deberían constar en el currículo, los contenidos vinculados a la parte psicosocial del ser humano. De ahí que las competencias socioafectivas deberían aparecer de forma explícita en el currículo dominicano para atender la dimensión del ser. Por otra parte, el Ministerio de Educación de la República Dominicana debe crear mecanismos más efectivos para capacitar a su personal docente y en su planificación, integrar planes de capacitación que garanticen una formación de calidad.

Todas las aseveraciones a que arribamos a través de los argumentos expuestos antes dan lugar a una serie de recomendaciones o lineamientos que quisimos aportar y que presentamos a fin de mejorar la formación de los docentes del Distrito Educativo 06-05, para el desarrollo de competencias socioafectivas de los estudiantes del Nivel Secundario.

## 5. Referencias

- Andréu, J., García-Nieto, A., & Pérez, A. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª. Ed. Mc Graw Hill Education
- Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, Y. (2019) Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-455.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vieytes, R. (2009). *Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa*. En: A. Merlino. *Investigación cualitativa en ciencias sociales*. Cenagage Learning Argentina.

## Estudio de la memoria de trabajo y la atención en el rendimiento académico en estudiantes de segundo grado de la Escuela Anexa Urania Montás

*Study of Working Memory and Attention in Academic Performance in Second Grade Students of the Urania Montás Annexed School*



**Mora López, Luz Idania**  
Instituto de Formación Docente  
Salomé Ureña

### RESUMEN

La memoria de trabajo y la atención son variables neuropsicológicas determinantes en el rendimiento académico, este constituye un punto de preocupación de los centros educativos. Esta investigación tiene como objetivo determinar la relación entre la memoria de trabajo y la atención en el rendimiento académico de alumnos de segundo año de la escuela Anexa Urania Montás. La metodología del estudio es de enfoque cuantitativo con diseño no experimental, de tipo descriptivo y correlacional; la población de estudio conformada por los estudiantes de dicho grado, a los cuales se les aplicó la prueba WISC-IV Wechsler, (1991). En los resultados, se descartó a través de la correlación de Pearson una relación entre la memoria de trabajo y la atención, puesto que los estudiantes evidenciaron un alto nivel en ambas funciones; pero no se encontró relación de estas con el rendimiento académico.

### PALABRAS CLAVE

Memoria de trabajo, atención, rendimiento académico, aprendizaje.

### ABSTRACT

Working memory and attention are neuropsychological variables that determine academic performance, and this is a point of concern for schools. This research aims to determine the relationship between working memory and attention in the academic performance of second-year students of the Urania Montás Annexed School. The methodology of the study is quantitative, with a non-experimental, descriptive and correlational design; the study population made up of students of this degree, to whom the WISC-IV Wechsler test (1991) was applied. In the results, a relationship between working memory and attention was ruled out through Pearson's correlation, since the students showed a high level in both functions; However, no relationship was found between these and academic performance.

### KEYWORDS

Working memory, attention, academic performance, learning.

## 1. Introducción

Posner et al. (2014) sostienen que la memoria humana tiene una capacidad limitada y es crucial determinar la información de interés que se va a codificar y posteriormente conservar. Por su parte, la atención ayuda al cerebro a codificar los elementos de forma selectiva en la memoria; además es uno de los fenómenos importantes en la psicología educativa, considerándola como la capacidad de elegir entre los muchos estímulos competitivos que rodean el ser humano (Hussain & Saleem, 2015).

Por otro lado, la memoria de trabajo es el sistema que tiene representaciones mentales disponibles para su procesamiento. Su capacidad limitada es un factor limitante para la complejidad de los pensamientos y esta capacidad es uno de los principales determinantes del desarrollo cognitivo en la infancia (Oberauer et al., 2016).

Bergman y Soderqvist (2017) afirman que la memoria de trabajo es una de las funciones cognitivas principales, permite tener en cuenta la información durante períodos de tiempo más cortos y luego trabajar con esta. Es la puerta de enlace para procesar la información conscientemente. Por lo tanto, su buen funcionamiento es crucial para el aprendizaje y el rendimiento académico.

A parte de la incidencia que tienen estas dos funciones ejecutivas en el rendimiento académico, también hay relación entre ellas. Marchetti (2014) avala que el trabajo combinado de atención y memoria de trabajo es necesario para producir la mayoría de las experiencias conscientes relacionadas a la cognición y el proceso educativo.

Rabiner et al. (2015) argumentan que los problemas con la atención a la instrucción en el aula y al trabajo escolar son comunes en los niños y predicen dificultades académicas independientemente de otros problemas conductuales y emocionales. De acuerdo con González et al. (2016) y Barreyro, et. al. (2017) las deficiencias que presentan los estudiantes en la adquisición de habilidades de lectoescritura o razonamiento matemático están estrechamente ligadas al funcionamiento de la memoria de trabajo y la atención.

Con estos y otros estudios se ha evidenciado que la memoria de trabajo y la atención son variables neuropsicológicas importante al momento de referirse al rendimiento académico, lo cual constituye el punto de preocupación de los centros educativos en sus diferentes grados y modalidades (Zapata et al., 2009).

Es por esa razón que esta investigación se plantea como objetivo determinar la relación entre la memoria de trabajo en el rendimiento académico de alumnos de segundo año de la escuela Anexa Urania Montás.

Se considera un estudio importante, debido a que sus resultados sirven como herramienta estratégica para mejorar el rendimiento académico a través de las dos variables bajo estudio. Del mismo modo, comprender las funciones de la memoria de trabajo y la atención y su relación con el aprendizaje y rendimiento académico puede ser de gran beneficio en la educación. Las aplicaciones pueden variar desde optimizar significativamente la

enseñanza, la estimulación de estas funciones y hasta la detección temprana de problemas de aprendizaje y su corrección con sugerencias y programas de intervención.

## 2. Metodología

El estudio utiliza un enfoque cuantitativo para analizar las variables. El diseño empleado es no experimental y concretamente descriptivo y correlacional, ya que se pretende describir las variables medidas y la relación existente entre ellas. Es decir, intenta conocer la relación de la memoria de trabajo y la atención en el rendimiento académico de los estudiantes de segundo grado de la escuela Anexa Urania Montas.

A dichos estudiantes se le aplicó la Batería Neuropsicológica WISC-IV Wechsler, (1991) la cual tiene 15 subpruebas. En esta investigación se utilizaron dos subpruebas para medir la memoria de trabajo que fueron Retención de Dígitos y Sucesión de Números y Letras (RD y NL). Para medir el nivel atencional de los estudiantes se utilizaron las subpruebas: Clave y Búsqueda de Símbolos (CL y BS). En cuanto al rendimiento académico, se tomó como instrumento el registro de calificaciones de los estudiantes durante el período escolar.

**Tabla 1.**  
**Variables e Instrumentos**

Variable	Instrumento	Medición
Memoria de trabajo	Retención de dígitos (RD)	Cuantitativa Puntuación entre 0-32
	Sucesión de números y letras (NL)	Cuantitativa Puntuación entre 0-30
Atención	Clave (CL)	Cuantitativa Puntuación entre 0-59
	Búsqueda de símbolos (BS)	Cuantitativa Puntuación entre 0-45
Rendimiento Académico	Registro de Calificaciones	Cuantitativa Puntuación entre 0-100

Para la obtención de los resultados, se convirtió la puntuación natural de las subpruebas a puntuación escalar (Conversiones de puntuaciones naturales a puntuaciones escalares por grupo de edad) del manual de aplicación versión estandarizada (Del WISC-IV). Luego la puntuación escalar de cada prueba fue sumada para sacar el índice compuesto correspondiente (IMT). Después se colocaron los resultados por clasificación (Muy Superior, Superior, Normal Brillante, Normal, Subnormal, Deficiente).

## 3. Resultados y discusión

Para determinar el nivel de atención de los alumnos de segundo año de la escuela Anexa Urania Montás, se analizó la suma de puntuaciones escalares CL+BS en los alumnos bajo estudio; se encontró que, dentro de las diferentes escalas propuestas, la sobresaliente fue de treinta y dos. En un rango de normal a muy superior se

encuentra un alto porcentaje de los alumnos, de acuerdo con los parámetros clínicos del WISC-IV Wechsler, (1991), aun así 3 alumnos (10 %) de la población quedaron en la escala deficiente lo que indica que posee falta de atención y requieren intervención para mejorar esta función.

En cuanto a la memoria de trabajo, el índice compuesto IMT de los alumnos estudiados de mayor porcentaje corresponde a las escalas noventa y uno y noventa siete, que dieron como resultado un 16.7 %. El mayor porcentaje de los estudiantes se encuentra en una escala de normal a sobresaliente, tomando en consideración lo que plantea el WISC-IV Wechsler, (1991).

Para buscar la correlación entre estas funciones ejecutivas se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, la cual se presenta en la tabla a continuación.

**Tabla 2.**  
*Correlación entre el Nivel de Atención y la Memoria de Trabajo*

		RD+NL	CL +BS
RD+NL	Correlación de Pearson	1	.231
	Sig. (bilateral)		.218
	N	30	30
CL +BS	Correlación de Pearson	.231	1
	Sig. (bilateral)	.218	
	N	30	30

Tal como se evidencia entre la memoria de trabajo (IMT) y la atención medida con el índice compuesto IVP se presenta una relación positiva con una significatividad estadística moderada.

Por otro lado, se presenta la relación de estas funciones con el rendimiento académico.

**Tabla 3.**  
*Correlación entre Memoria de Trabajo y el Rendimiento académico*

		RD+NL	Rendimiento académico
RD+NL	Correlación de Pearson	1	-.294
	Sig. (bilateral)		.114
	N	30	30
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	-.294	1
	Sig. (bilateral)	.114	
	N	30	30

En la Tabla 3 se verifica una relación negativa y sin significatividad estadística entre la memoria de trabajo y el rendimiento académico.

Por otro lado, la Tabla 4 muestra la relación entre el rendimiento académico y la atención.

**Tabla 4.**  
**Correlación entre el Rendimiento académico y la atención**

		Rendimiento académico	CL +BS
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1	- .153
	Sig. (bilateral)		.420
	N	30	30
CL +BS	Correlación de Pearson	-.153	1
	Sig. (bilateral)	.420	
	N	30	30

Como se evidencia en la Tabla 4, entre la atención y el rendimiento académico se evidenció una relación negativa no significativa.

#### 4. Conclusiones

Al estudiar el nivel de atención y la memoria de trabajo de los alumnos, la mayor cantidad presentaron un funcionamiento adecuado. Sin embargo, un 10 % manifestaron un nivel deficiente. En ese sentido, Bernabéu (2017) sugiere aplicar estrategias basadas en el conocimiento del sistema neural y los procesos implicados en estas funciones que favorecen el aprendizaje.

Con estos datos se encontró una relación positiva débil, ligeramente significativa entre la memoria de trabajo y la atención, debido a que la mayoría de los estudiantes mostraron funcionamiento adecuado en ambas funciones. Sin embargo, esta investigación no demostró relaciones significativas entre la memoria de trabajo y el rendimiento académico, ni de este con la atención, porque la mitad de estos alumnos tiene calificaciones regulares y deficientes.

Al hacer correlaciones con el rendimiento académico es importante citar a Chong (2017), quien plantea que es una variable compleja por la incidencia de los diferentes factores que intervienen en la misma. Por ende, se deben aplicar programas que potencien factores motivacionales y den respuesta a necesidades específicas individuales.

Para resolver algunas de las deficiencias encontradas, se diseñó una propuesta de intervención, donde se establecen pautas pertinentes para incrementar la atención, memoria de trabajo y mejorar el rendimiento académico.

## 5. Referencias

- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Formoso, J., & Burin, D. I. (2017). El rol de la memoria de trabajo y la atención sostenida en la generación de inferencias explicativas. *Liberabit*, 23(2), 233-245. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n2.05>
- Bergman, S. B., & Söderqvist, S. (2017). ¿Cómo es probable que el entrenamiento de la memoria de trabajo influya en el rendimiento académico? Evidencia actual y consideraciones metodológicas. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00069>
- Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea*, 6(2), 16-23. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-2-3.pdf>
- Chong, E.G., (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII (1), 91-108. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.159>
- González, S., Fernández, F., & Duarte, J. E. (2016). Memoria de Trabajo y Aprendizaje: Implicaciones para la Educación. *Saber Ciencia y Libertad*, 11(2), 162-176. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5880876.pdf>
- Hussain, S. M. H., & Saleem, S. (2015). Nivel de atención de los estudiantes de secundaria y su relación con su rendimiento académico. *Journal of Arts and Humanities*, 4(5), 92-106. <https://doi.org/10.18533/journal.v4i5.613>
- Marchetti, G. (2014). Atención y memoria de trabajo: dos mecanismos básicos para la construcción de experiencias temporales. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00880>
- Oberauer, K., Farrell, S., Jarrold, C., & Lewandowsky, S. (2016). ¿Qué limita la capacidad de la memoria de trabajo?. *Boletín Psicológico*, 142 (7), 758-799. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000046>
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Voelker, P. (2014). Developing Attention: Behavioral and Brain Mechanisms. *Advances in Neuroscience*, 2014, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2014/405094>
- Rabiner, D., Carrig, M., & Dodge, K. (2015). *Problemas de atención y alcances académicos*. Chrysalis.
- Wechsler, D. (2005). *WISC-IV: La Escala Wechsler de Inteligencia para el Nivel Escolar (4.ª Versión)*. Manual Moderno.
- Zapata, L.F., Los Reyes, C.D., Lewis, S., & Barceló, E. (2009). Memoria de Trabajo y Rendimiento Académico en Estudiantes de Primer Semestre de una Universidad de La Ciudad De Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, (23), 66-82.

## Estrategias que utilizan los docentes para promover la lectura y la escritura en tercer grado

*Strategies that teachers use to promote reading and writing in third grade*

 **Peña Mateo, Doris Neidi**  
Politécnico San Bartolomé  
Apóstol, Fe y Alegría

 **Paulino Feliz, Caren Joaris**  
Centro educativo Santa María  
de Guadalupe Fe y Alegría

### RESUMEN

Esta investigación está enfocada en identificar las principales estrategias utilizadas por los docentes para promover la lectura y la escritura en tercer grado, con el objetivo principal de comparar dichas estrategias utilizadas por docentes de tercer grado de cuatro escuelas públicas y un colegio privado del casco urbano del municipio de Neyba. El problema observado es la dificultad de las y los estudiantes en la adquisición del proceso de lectura y escritura al finalizar el 1.er ciclo de nivel primario, y el fin de la promoción automática para la República Dominicana por lo que se hace imprescindible culminar el proceso de alfabetización en este grado. La metodología para utilizar consiste en la identificación de los resultados de las pruebas diagnósticas facilitadas por el Ministerio de Educación de la República Dominicana [Minerd], para posteriormente observar una clase y realizar una entrevista a las docentes. Los principales resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre las escuelas públicas y el colegio privado, sin embargo, si se notó una significativa diferencia entre los resultados de las escuelas de la parte rural vs urbana del municipio de Neyba, así mismo que el 40 % de las docentes utilizan la indagación dialógica como estrategia base para la promoción de la lectoescritura, el 30 % el aprendizaje por descubrimiento, y solo el 20 % utiliza el juego.

### PALABRAS CLAVE

Lectura, escritura, escuela primaria, estrategias.

### ABSTRACT

This research is focused on identifying the main strategies used by teachers to promote reading and writing in third grade, with the main objective of comparing these strategies used by third grade teachers from four public schools and one private school in Casco urban area of the municipality of Neyba. The problem observed is the difficulty of students in acquiring the reading and writing process at the end of the first cycle of primary level, and the end of automatic promotion for the Dominican Republic, which is why it is essential to complete the process of literacy at this grade. The methodology to be used consists of identifying the results of the diagnostic tests provided by the Minerd (Ministry of Education of the Dominican Republic), to later observe a class and conduct an interview with the teachers. The main results showed that there are no significant differences between public schools and private schools, however, a significant difference was noted between the results of schools in the rural vs. urban part of the municipality of Neyba, as well as 40 % of the teachers use dialogic inquiry as a base strategy for promoting literacy, 30 % use discovery learning, and only 20 % use games.

### KEYWORDS

Reading, writing, primary school, strategies.

## 1. Introducción

El diseño curricular actual de la República Dominicana está sustentado por el enfoque textual, funcional y comunicativo de la lengua. Desde este enfoque “la lectura y la escritura se entienden como procesos de construcción y expresión de significados” (Ministerio de Educación de República Dominicana [Minerd], 2016). Es por esto por lo que enseñar la lectura y la escritura debe estar fundamentado en textos que tengan significado para el niño, partiendo de lo general a lo particular.

Siguiendo estas concepciones, la alfabetización es un proceso continuo y sistemático, que se continúa desarrollando durante toda la vida, debido a que utilizar los aprendizajes para la vida es la base que sustenta el diseño curricular actual de la República Dominicana.

El desarrollo de competencias se fundamenta en la importancia de desarrollar a su vez la educación lingüística, partiendo de la idea de que el dominio de la lengua materna es indispensable tanto para la vida personal como social de los individuos (Montenegro, 2014). Esta acepción de Montenegro destaca la relevancia de la educación lingüística en la escuela primaria y la importancia de desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes, enfocándonos sobre todo en el 1er ciclo. Por otra parte, señala también, la necesidad de abordar las brechas que existen entre este propósito y la realidad educativa para garantizar que todos los estudiantes adquieran las habilidades lingüísticas esenciales para su vida personal y social.

### **Estrategias de enseñanza-aprendizaje**

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son procedimientos o recursos utilizados por el docente para contribuir al desarrollo de las competencias de los estudiantes. Sobre las estrategias cognitivas, según Chadwick (1996), citado en Mendoza y Mamani (2012, p.60), plantea que estas “son procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales...para manejar, controlar, mejorar y dirigir sus esfuerzos en los aspectos cognitivos, como procesamiento, atención y ejecución, en el aprendizaje”. De modo que se resalta la importancia de la mente humana en la gestión y mejora de su propio funcionamiento cognitivo.

### **Relación entre la lectura y la escritura**

Para entender la relación entre lectura y escritura es necesario comprender el concepto de lectoescritura según la opinión de diferentes autores. Para Martínez y Tola (2019), citado en Quiroz-Albán, y Delgado-Gonzembach, (2021), es un proceso de aprender a leer y escribir mediante un sistema que abarca desde de los primeros pasos que son las vocales, hasta el dominio o perfeccionamiento del alfabeto con palabras compuestas. Este concepto de indivisibilidad de la lectura y la escritura es lo que hace que se puedan trabajar estrategias para promover una y estas puedan incluso apoyar en el desarrollo de la otra.

## **Estrategias de lectoescritura**

El diseño curricular de la República Dominicana establece que las estrategias son “un medio para contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socioafectivo y físico del estudiantado, es decir, de las competencias necesarias para actuar en el ámbito personal y social” (Minerd 2016, p. 38).

## **Evaluación Educativa**

Para Minerd (2019, p. 71), la evaluación es “examinar las evidencias, hechos, procesos, conceptos, modelos e ideas con el fin de comprobar la repetitividad de los resultados y la organización de los procesos e ideas”. De este primer concepto se quiere resaltar el término repetitividad, ya que se pretende investigar si estas estrategias que mejor funcionan se repiten en diferentes centros educativos.

Lavilla (2011, p. 304), por su parte, explica el concepto de evaluación como “un proceso que, partiendo de unos criterios de valor dados, pretende la obtención de la información necesaria que nos permita emitir, juicios de valor y tomar las decisiones oportunas”. Históricamente el concepto de evaluación desde el punto de vista educativo está adjunto a los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, este, tomando en cuenta lo dicho por Lavilla, es mucho más amplio.

## **Métodos de enseñanza de la lectoescritura**

Calzadilla (2012) define diversos métodos para la enseñanza de la lectoescritura. La clasificación de los métodos la realiza desde tres perspectivas. El primer grupo de métodos hace referencia a los denominados sintéticos; el segundo grupo, por otra parte, corresponde a los métodos analíticos; y, en el tercer grupo, se combinan procesos analíticos con los sintéticos.

Sobre los métodos sintéticos, el autor menciona una gran cantidad de métodos dentro de este grupo, como por ejemplo el método alfabético, el método fonético o fónico y el método silábico. Por otro lado, están los métodos analíticos, los cuales parten de la idea de que el texto o la conversación es un cuerpo completo y para enseñar se debe partir de esta acepción.

En este grupo de métodos el más destacado es el método global, este consiste en enseñar frases y oraciones derivadas de las actividades y ejercicios de los alumnos. Se le conoce con el nombre de ideo visual, porque la imagen visual une la idea que representa la frase.

Por último, se mencionan los métodos analítico-sintético son una solución a las preguntas de ciertos educadores, ya que mezclan de manera acertada técnicas analíticas y sintéticas. Implica elegir cuidadosamente palabras, frases y fragmentos simples, que los niños examinan y diferencian al mismo tiempo desde el inicio, permitiéndoles familiarizarse con los componentes del lenguaje en el orden deseado, al tiempo que aprenden cómo leer (Calzadilla, 2012).

## **Etapas de la lectura**

Según Galdames (2007), el Modelo Equilibrado (o Integrado), considera la lectura como un proceso centrado en la construcción de significado por parte del lector. En consecuencia, la principal preocupación de los docentes debe ser que los alumnos comprendan lo que leen y lograr que la actividad de leer despierte su interés. Galdames promueve una organización de las actividades de lectura en torno a tres momentos principales:

Antes de la lectura, trata de acciones que van en beneficio de despertar los saberes previos de los alumnos, así como, a la posibilidad de crear posibles escenarios de lo que estarán leyendo. El segundo paso, durante la lectura, compuesto por actividades que aumentan la posibilidad de comprender el texto, es por esto que, estas actividades están focalizadas en elementos significativos del texto. Este segundo momento es también el instante ideal para fomentar el desarrollo de diferentes habilidades como la asociación fonema grafema, el análisis fonológico, la ampliación del vocabulario, etc.

La tercera etapa, después de la lectura, abarca actividades direccionadas en hacer significativo los aprendizajes dados por la lectura, así mismo como al incremento de la creatividad y el desarrollo de la lectura crítica.

## **Estrategias y Técnicas de enseñanza-aprendizaje**

El Ministerio de Educación, en su diseño curricular (2016), establece algunas estrategias para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. A continuación, algunas de las que se citan.

### **Estrategias**

*Aprendizaje Basado en Proyectos:* Esta es una estrategia en la que las y los estudiantes asumen su contexto e intentan cambiarlo con productos reales, es decir, asumen situaciones reales e intentan cambiar su realidad a través de diversas propuestas. El proceso de implementación del proyecto se lleva a cabo en cooperación con otros, permitiendo obtener resultados o productos originales que interesen y satisfagan a los estudiantes.

*Aprendizaje por Descubrimiento:* Este tipo de aprendizaje parte de la idea de que los estudiantes pueden construir su propio conocimiento a partir de la idea de que su vida cotidiana le permite formarse. Este permite, al igual que el ABP seleccionar una situación real y trabajar en base a esta.

*Aprendizaje basado en problemas:* En este tipo de estrategia las habilidades se desarrollan a través de problemas similares a los que los estudiantes encontrarán en la vida real y diaria. Esta estrategia se diferencia de otras en que no se revelan primero los contenidos mediadores, sino que comienza planteando un problema diario que inspire a los estudiantes a explorar y aprender sobre un tema y les ayude a conectar contenidos de diferentes áreas.

*Indagación dialógica:* Para llevar a cabo esta estrategia el o la docente realiza preguntas relacionadas con la intención pedagógica del día, y se puede realizar tanto al inicio para conocer los saberes previos de los estudiantes, en el desarrollo de la clase para ver cómo se van desarrollando las competencias y al finalizar la clase para evaluar los aprendizajes del día.

*El juego:* Esta estrategia permite realizar actividades divertidas y agradables con el propósito de crear un ambiente de aprendizaje divertido para los estudiantes. Esta estrategia “permite a la niña y al niño irse apropiando, entre otras cosas, de la capacidad de “leer” el mundo que les rodea, aprender de sus propios límites y fortalezas para ser independientes” Minerd (2016).

## **Técnicas**

Algunas técnicas importantes que deben tenerse en cuenta en este Nivel son:

*Sociodrama:* Esta técnica presenta un argumento, tema o problema que será actuado por los estudiantes con el fin de promover el diálogo y la reflexión del mismo. Este es interesante para los estudiantes. Estudio de caso: Esta técnica consiste en presentar una situación real, que motive a los estudiantes a analizarla y hallar una solución para la situación presentada. Debate: Consiste en intercambiar puntos de vista sobre un tema dado.

## **Lectoescritura en contexto rural vs urbano**

Diversos autores investigan las diferencias del aprendizaje en contextos rurales vs urbanos. Un ejemplo de esto es el trabajo de Palmera (2018), quien realizó una investigación titulada “La lectoescritura en el contexto rural”, bajo la hipótesis de que las estrategias para promover la lectoescritura deben estar contextualizada al contexto donde se va a trabajar. Su objetivo fue determinar cuáles son las estrategias más utilizadas en la enseñanza de la lectoescritura en el Centro Educativo Rural No hay como Dios sede la Reversa, que lleve a una enseñanza más contextualizada y sus principales hallazgos mostraron que la exposición al trabajo infantil, la falta de escolaridad de las familias y la falta de materiales didácticos que en ocasiones no llega hasta esas escuelas vulnerables de contextos rurales dificultan que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de la misma manera que en una escuela de contexto urbano.

## **Problema de la investigación**

Como se ha evidenciado anteriormente, lectura y escritura son habilidades fundamentales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y la calidad de la enseñanza de estas habilidades puede variar considerablemente según el contexto educativo en el que se encuentre.

La educación del municipio de Neyba está en su mayoría dirigida por escuelas públicas, sin embargo, existe un colegio privado que también imparte educación primaria. Se ha observado que los resultados del colegio

aparentan ser superiores a los de las escuelas públicas y esta investigación pretende dar seguimiento a las estrategias utilizadas para confirmar o descartar dicha hipótesis.

A pesar de la importancia de la lectura y escritura, no existe una línea clara de las estrategias de lectoescritura utilizadas por los docentes en estas instituciones y de cómo estas estrategias pueden variar entre las escuelas públicas y el colegio privado; esto a pesar de que las estrategias están sugeridas en su gran mayoría en el diseño curricular actual.

La presente investigación se propone abordar estas cuestiones con el fin de contribuir a una comprensión más profunda de las prácticas de enseñanza de la lectoescritura en el municipio de Neyba, y proporcionar recomendaciones basadas en evidencia para mejorar la calidad de la educación en tercer grado en esta región.

La importancia de esta investigación está sustentada en los siguientes aspectos:

**Mejora de la calidad educativa:** Realizar esta investigación permitirá a los centros educativos tener una mirada introspectiva hacia sus resultados y realizar acciones de mejoras continuas que se traducirá en mejores resultados.

**Mejora de estrategia:** Las informaciones que puede proporcionar dicha investigación permitiría a los centros educativos utilizar las estrategias que favorecen en mayor medida el desarrollo de competencias de lectoescritura en el grado estudiando.

**Desarrollo de competencias:** Desde la perspectiva de nuestro diseño curricular el desarrollo de competencias es la base de todo proceso, por lo que un proceso evaluado sistemáticamente permitirá el desarrollo de competencias en mayor medida.

### **Objetivo general:**

Comparar las estrategias de lectoescritura utilizadas por los docentes de 3er grado de tres escuelas públicas y un colegio privado del municipio de Neyba, en la Regional 18, distrito 01.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar los niveles que poseen los estudiantes en relación a las competencias específicas del área de Lengua Española de 3er grado.
- Identificar las estrategias de lectoescritura utilizadas por los docentes de 3.º grado de tres escuelas públicas y un colegio privado del municipio de Neyba.
- Identificar las fortalezas y debilidades en la observación de aula en el desempeño docente.

- Valorar la percepción del docente sobre el uso de las estrategias de lectoescritura.
- Comparar la percepción del docente con los hallazgos en la observación de aula.

## 2. Metodología

La investigación realizada es de tipo descriptivo, ya que este se encarga de puntualizar las características de la población que está estudiando. Se utilizará este tipo de investigación debido a que describiremos las estrategias utilizadas por los docentes de 3er grado de 3 escuelas y un colegio para posteriormente comparar dichos resultados. También se describirán los niveles de lectura y escritura de los niños de 3er grado de esas escuelas y el colegio, partiendo de las evaluaciones del MinerD.

### Instrumentos

Para el proceso de observación se utilizó el libro de notas, aquí se sistematizaron los resultados de todo lo observado.

El instrumento que acompañó la técnica de la entrevista fue el cuestionario, aplicado tanto a los docentes para identificar las estrategias, a fin de comparar dichos resultados y poder identificar las mejores estrategias de promoción de la lectura y la escritura utilizadas por los docentes.

*Prueba escrita:* se aplicó la Prueba Diagnóstica de Lectoescritura propuesta por el Ministerio de Educación para medir las competencias vinculadas a la lectura y escritura en 3er grado de primaria, donde se abordan las siguientes competencias: “Comunica de manera escrita sus ideas con claridad y sentido completo relacionado con el contenido de la noticia que lee” (la cual será nombrada Comp. 1 en lo adelante); la segunda competencia evaluada corresponde a “Lee con fluidez y de manera comprensiva textos funcionales respondiendo preguntas literales, inferenciales sobre su contenido, características y estructura” (que será abreviada como Comp. 2 ) y la tercera competencia revisada “Comprende y responde de forma escrita, respetando la convencionalidad de la escritura, a preguntas literales e inferenciales sobre contenido, características y estructura de la noticia que lee” (abreviada en el resto del manuscrito como Comp. 3)

Para analizar los datos se observaron los resultados de las evaluaciones a las y los estudiantes y se realizó una comparación de los datos arrojados por las evaluaciones y los resultados de los diferentes centros educativos y el colegio. Se realizaron investigaciones sobre las estrategias que han dado mayores resultados para promover la lectura y la escritura y se observó si coinciden con las utilizadas por las escuelas y/o colegio con los mejores resultados. También fueron realizadas recomendaciones a las escuelas y/o colegio con resultados más bajos para mejorar sus estrategias y así promover un mejor proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

### 3. Resultados y discusión

**Tabla 1.**  
*Resultados por competencias del Centro 1*

Centro 1. A.V.						
	Comp. 1		Comp. 2		Comp. 3	
Nivel	%	Cantidad de casos	%	Cantidad de casos	%	Cantidad de casos
Satisfactorio	65%	17	42%	11	54%	14
Aceptable	15%	4	27%	7	23%	6
Elemental	19%	5	31%	8	23%	6
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>26</b>	<b>100 %</b>	<b>26</b>	<b>100 %</b>	<b>26</b>

La tabla anterior muestra los resultados por competencia y por cada centro educativo con relación a los niveles de lectoescritura que plantea el MinerD. El recuadro muestra que para el Centro 1 (A.V.), con relación a la competencia 1, que plantea que “comunica de manera escrita sus ideas con claridad y sentido completo relacionado con el contenido de la noticia que lee”, el 65 % de los estudiantes se encuentra en nivel satisfactorio, el 15 % en nivel aceptable y el 19 % en nivel elemental.

**Tabla 2.**  
*Resultados por competencias del Centro 2*

Centro 2. A. H.						
	Comp. 1		Comp. 2		Comp. 3	
Nivel	%	Cantidad de casos	%	Cantidad de casos	%	Cantidad de casos
Satisfactorio	22%	2	33%	3	44%	4
Aceptable	56%	5	44%	4	44%	4
Elemental	22%	2	22%	2	11%	1
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>9</b>	<b>100 %</b>	<b>9</b>	<b>100 %</b>	<b>9</b>

La tabla anterior muestra los resultados por competencia y por cada centro educativo en relación a los niveles de lectoescritura que plantea el MinerD. El recuadro muestra que para el Centro 2 (A.H.), en relación a la competencia 1, que plantea que “comunica de manera escrita sus ideas con claridad y sentido completo relacionado con el contenido de la noticia que lee”, el 22 % de los estudiantes se encuentra en nivel satisfactorio, el 56 % en nivel aceptable y el 22 % en nivel elemental.

**Tabla 3.**  
**Resultados por competencias del Centro 3**

<b>Centro 3. S.M.</b>						
	<b>Comp. 1</b>		<b>Comp. 2</b>		<b>Comp. 3</b>	
<b>Nivel</b>	<b>%</b>	<b>Cantidad de casos</b>	<b>%</b>	<b>Cantidad de casos</b>	<b>%</b>	<b>Cantidad de casos</b>
Satisfactorio	36%	9	24%	6	16%	14
Aceptable	36%	9	52%	13	64%	16
Elemental	28%	7	24%	6	20%	5
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>25</b>	<b>100 %</b>	<b>25</b>	<b>100 %</b>	<b>25</b>

La tabla anterior muestra los resultados por competencia y por cada centro educativo en relación a los niveles de lectoescritura que plantea el MinerD. El recuadro muestra que para el Centro 3 (S.M.), en relación a la competencia 1, que plantea que “comunica de manera escrita sus ideas con claridad y sentido completo relacionado con el contenido de la noticia que lee”, el 36 % de los estudiantes se encuentra en nivel satisfactorio, el 36 % en nivel aceptable y el 28 % en nivel elemental.

**Tabla 4.**  
**Resultados por competencias Centro 4**

<b>Centro 4. E.B.</b>						
	<b>Comp. 1</b>		<b>Comp. 2</b>		<b>Comp. 3</b>	
<b>Nivel</b>	<b>%</b>	<b>Cantidad de casos</b>	<b>%</b>	<b>Cantidad de casos</b>	<b>%</b>	<b>Cantidad de casos</b>
Satisfactorio	11%	1	0%	0	0%	0
Aceptable	44%	4	67%	6	67%	6
Elemental	44%	4	33%	3	33%	3
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>9</b>	<b>100 %</b>	<b>9</b>	<b>100 %</b>	<b>9</b>

La tabla anterior muestra los resultados por competencia y por cada centro educativo en relación a los niveles de lectoescritura que plantea el MinerD. El recuadro muestra que para el Centro 4 (E.B.), en relación a la competencia 1, que plantea que “comunica de manera escrita sus ideas con claridad y sentido completo relacionado con el contenido de la noticia que lee”, el 11% de los estudiantes se encuentra en nivel satisfactorio, el 44% en nivel aceptable y el 44% en nivel elemental.

## **Discusión de los resultados**

Contrariamente a nuestras expectativas iniciales, los resultados de la investigación revelaron que, aunque existió una diversidad considerable en las estrategias empleadas por los docentes en el colegio privado, esta diversidad no se traduce en un rendimiento significativamente superior en las habilidades de lectura y escritura en

comparación con las escuelas públicas. Además, se observó una notable similitud en las estrategias utilizadas en ambos tipos de instituciones educativas.

Para dar respuesta al primer objetivo específico que plantea identificar los niveles que poseen los estudiantes en relación a las competencias específicas del área de Lengua Española de 3er grado, no se observan grandes diferencias por el tipo de centro educativo público vs privado, sin embargo, se observa una notable diferencia entre el centro educativo que se encuentra en la parte rural vs aquellos que se encuentran en el casco urbano, donde el Centro 2. A.H. muestra tan solo un 22 % de niñas y niños en el nivel satisfactorio en la primera competencia, un 56 % en el nivel aceptable y un 22 % para el nivel elemental, el Centro 1 A.V. por su parte para la misma competencia muestra un 65 % de niñas y niños en el nivel satisfactorio mientras que solo tiene un 15 y 19 % en los niveles aceptable y elemental respectivamente. Así también el Centro 3. S.M., donde con relación a la primera competencia, un 36 % de los niños se encuentra en el nivel satisfactorio y la misma cantidad en aceptable, mientras que un 28 % se encuentra en el nivel elemental.

Es importante adelantar que este centro ubicado en la parte rural con un porcentaje de 22 % de niñas y niños en el nivel satisfactorio para la primera competencia, es al mismo tiempo uno de los centros que muestra la falta de apoyo y/o seguimiento por parte del equipo de gestión al utilizar estrategias.

Para dar respuesta al segundo objetivo que plantea: identificar las estrategias de lectoescritura utilizadas por los docentes de 3er grado de tres escuelas públicas y un colegio privado del municipio de Neyba, se tomó en cuenta el registro de observación al acompañar una clase a cada maestra.

Las evidencias muestran que la estrategia común utilizada por dos de los centros educativos es la aplicación del programa El Programa Construyendo la Base de los Aprendizajes (CON BASE) es la política educativa nacional del Ministerio de Educación de la República Dominicana con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje oportuno de la Lengua Española y la Matemática en los tres primeros grados de Primaria.

Otro hallazgo importante en este segundo objetivo fue la dificultad en el uso de la tecnología en las docentes, donde el 50 % de ellas expresó no utilizar ninguna herramienta tecnológica, y el otro 50 % solo utilizar audiovisuales. En este sentido Barrera-Rea et al. (2020) establecieron que “el uso de estrategias tecnológicas ayudará a fomentar la lectura en los niños, mejorando su calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, produciendo así un efecto positivo y sobre todo sienten mayor satisfacción y gusto a leer a diferencia de cuando no se utiliza la tecnología”.

Para dar respuesta al tercer objetivo que establece identificar las fortalezas y debilidades en la observación de aula en el desempeño docente. Se acompañaron las docentes del área de Lengua Española de 3er grado de los centros objeto de investigación y se evidencia que las principales fortalezas son:

Uso del programa Con-Base, lectura de cuentos al inicio de la clase, seguimiento particularizado a estudiantes con mayores niveles de dificultades. Por otra parte, las debilidades observadas fueron estrategias genéricas, espacio o ambiente físico no favorable, ruido excesivo y poco control del grupo.

Para dar respuesta al objetivo 4, que plantea valorar la percepción del docente sobre el uso de las estrategias de lectoescritura, se aplicó una entrevista a las docentes donde se pudo observar que solo un 25% de las docentes son especialistas en el área de Lengua Española y solo el 50 % de las docentes son licenciadas. Es importante destacar que la docente con el centro con menores resultados, centro 2, no es licenciada, sino que es maestra normal.

Estos resultados también mostraron que el 40 % de las docentes utilizan la indagación dialógica como estrategia base para la promoción de la lectoescritura, el 30 % el aprendizaje por descubrimiento, y solo el 20 % utiliza el juego.

En este sentido, Campoverde y Álvarez (2022) hallaron como resultado de su investigación que los docentes solo en ocasiones utilizan materiales llamativos, innovadores y motivacionales para fortalecer la lectura en clases, concluyendo que sería necesario poner más énfasis motivador a la práctica lectora.

En este sentido, al revisar los resultados de las entrevistas, que dan respuestas al objetivo que plantea valorar la percepción del docente sobre el uso de las estrategias de lectoescritura, se destaca que la maestra del Centro 1 A.V. tiene solo 2 años en el sistema educativo, mientras que la maestra del Centro 2 A.H. tiene 19 años en el sistema educativo dominicano. Además, la docente del Centro 1 A.V. es Licenciada en Educación Básica, mientras que la docente del Centro 2 A. H. es Maestra Normal.

El MinerD (2017), establece que, los estudiantes que se encuentran en nivel elemental “tienen un dominio mínimo de conocimientos y habilidades. Han logrado solo indicadores propios de grados anteriores”.

A partir de esta estrategia una de las preguntas que surge es ¿cómo podemos promover el uso de estrategias estándares en todos los centros educativos de la regional?

#### 4. Conclusiones

Este estudio se enmarca en la búsqueda de comprender y compararlas prácticas pedagógicas en el contexto específico de 4 escuelas y un colegio del municipio de Neyba, destacando las variaciones y similitudes entre las estrategias educativas empleadas en instituciones con distintas características. A continuación, se presentan las conclusiones derivadas de este análisis, que arrojarán luz sobre las prácticas exitosas y áreas de mejora en el ámbito de la enseñanza de la lectoescritura en este contexto específico:

Las estrategias más eficientes son la lectura en voz alta e inclusión de la biblioteca áulica en el desarrollo de las clases, la indagación dialógica y el juego, ya que los centros educativos en los que se identificaron estas estrategias son aquellos que tienen mejor desempeño.

La percepción docente evidencia que las estrategias utilizadas deben mejorar. Aun con la similitud en las estrategias utilizadas expresada en los resultados, en los centros educativos públicos del municipio de Neyba se alcanza un mayor porcentaje de satisfactorio en los niveles alcanzados en cada competencia de lectoescritura que el centro educativo privado.

Los centros educativos ubicados en la parte urbana muestran un alcance de las competencias mayor al centro ubicado en la zona rural.

Las estrategias utilizadas mayormente por las docentes son la indagación dialógica, el aprendizaje por descubrimiento, el juego y el debate. Además, algunas estrategias observadas fueron la lectura en voz alta, el seguimiento particularizado y la aplicación del programa Con-base.

No existen diferencias significativas de las estrategias vs los resultados ya que, en todos los centros visitados, a excepción del colegio privado se implementa el programa con-base y los resultados evidencian poco apoyo por parte de los equipos de gestión.

## 5. Referencias

- Barrera-Rea, E.J, García-Herrera, D.G, Mena-Clerque, S.E., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Estrategias tecnológicas para fomentar la lectura en niños de 5 a 7 años. *Cienciamatria*, 6(1), 464-484. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.342>
- Campoverde, C., & Álvarez, J. (2022). Estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la lectoescritura de niños con dificultades de aprendizaje en primaria. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 2460-2477. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3.3011>
- Galdames, V. (2007). *Tres momentos didácticos de la lectura*. Universidad Alberto Hurtado. <https://r.issu.edu.do/ur>
- Lavilla, L. (2011). La evaluación. *Pedagogía Magna*, 11, 303-310. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629230>
- Mendoza, Y. L., & Mamani, J. E. (2012). Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad nacional Nacional del Altiplano – puno 2012. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3(1), 58-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845035006>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Diseño Curricular Nivel Primario*.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). *Evaluación Diagnóstica Nacional de tercer grado de primaria. Regional 2 San Juan de la Maguana*. <https://r.issu.edu.do/bu>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2019). *Naturaleza de las áreas curriculares*. <https://tinyurl.com/2s43pycr>
- Montenegro, L. (2014). *El Aprendizaje efectivo de la lectoescritura. Una experiencia regional exitosa*. ILCE
- Palmera, I. (2018). *La lectoescritura en el contexto rural*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://r.issu.edu.do/Seb>
- Quiroz-Albán, D., & Delgado-Gonzembach, J. (2021). Estrategias metodológicas una práctica docente para el alcance de la lectoescritura. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(3), 1745-1765. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2468>
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Revista Evaluar*, 9(1), 19–34. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v9.n1.462>

## Niveles de actividad física autoinformada y percibida y la salud del alumnado de secundaria del Distrito Educativo 08-05 entre los años 2019-2023

*Self-reported and Perceived Physical Activity Levels and Health of Secondary School Students of Educational District 0805 between the Years 2019-2023*

  **Ventura-Cruz, Víctor Andrés**  
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

### RESUMEN

El objetivo general de este estudio fue analizar los niveles de actividad física autoinformada y percibida y la relación con la salud del alumnado de Secundaria del Distrito Educativo 08-05 entre los años 2019-2023. En este estudio se utilizó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y de corte transversal mediante encuesta. Para la selección de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia. En esta investigación participaron un total de 578 alumnos en el 2019 y 712 en 2023, todos matriculados en el Segundo Ciclo de Secundaria (54,7 % chicas y 45,3 % chicos) con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años ( $16.8 \pm 1.7$ ). Como instrumento de recogida de datos se utilizó el Cuestionario Internacional sobre el Estilo de Vida del Alumnado (CIEVA). En conclusión, el alumnado debe tener conciencia sobre su realidad, ya que ser sedentario y percibirse como activos pudiera provocar repercusiones sobre la salud.

### PALABRAS CLAVE

Actividad física, género, percepción, salud, sedentarismo.

### ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze the levels of self-reported and perceived physical activity and the relationship with the health of secondary school students in educational district 0805 between the years 2019-2023. In this study, a descriptive and cross-sectional quantitative approach was used through a survey. Non-probabilistic convenience sampling was used to select the sample. A total of 578 students participated in this research in 2019 and 712 in 2023, all enrolled in the second cycle of secondary education (54.7% girls and 45.3% boys) aged between 15 and 18 years ( $16.8 \pm 1.7$ ). The International Student Lifestyle Questionnaire (CIEVA) will be used as a data collection instrument. In conclusion, students must be aware of their reality, since being sedentary and perceiving themselves as active could have repercussions on health.

### KEYWORDS

Physical activity, sedentary lifestyle, perception, health, gender.

## 1. Introducción

El sedentarismo es una de las variables más influyente en la mortalidad del ser humano, tanto así que ocupa el cuarto lugar de las muertes a nivel mundial, siendo el causante principal de las defunciones por enfermedades crónicas no transmisibles (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020a). Además, estudios recientes describen la inactividad física como un flagelo capaz de actuar de manera silenciosa en contra de la salud (Hernández et al., 2021, Mera-Mamián et al., 2020).

Esta problemática ha estado afectando directamente a una población vulnerable como es la adolescencia, en esta alrededor de un 80 % evidencian bajos niveles de AF (OMS, 2020b). La República Dominicana se encuentra en la zona geográfica (Latinoamérica) que presenta niveles más altos de inactividad física de todo el mundo con valores del 34 % y 44 % para hombres y mujeres respectivamente (Guthold et al., 2020). Un acercamiento a los datos del grupo de edad de 11 a 17 indican que la prevalencia de inactividad física es del 78 % para los niños y del 85 % para las niñas (OMS, 2019).

Para contrarrestar esta realidad global, se recomienda que el grupo de edades de 5-17 años deben realizar un promedio de 60 minutos de AF por día, de moderada a vigorosa, y que mayormente sea aeróbica (OMS, 2020a). En ese mismo orden de ideas, se plantea un plan de acción basado en sistema, el cual consiste en crear sociedades, entornos y sistemas activos, así como fomentar poblaciones activas con la finalidad de reducir el sedentarismo en un 10 % para 2015 y 15 % en el 2030 (OMS, 2019).

La práctica de AF trae consigo múltiples beneficios en los seres humanos, especialmente en las dimensiones psicosociales, físicos y cognitivos (Rodríguez et al., 2020). Entre los beneficios psicosociales de la AF se pueden resaltar la reducción de la ansiedad, depresión y aumento del autoestima (Alomoto et al., 2018; Monforte et al., 2020). Además, la AF favorece el desarrollo de las habilidades cognitivas (Padial-Ruz et al., 2019) y aporta múltiples beneficios a la salud física (Barbosa & Urrea, 2018).

La realización de un programa de ejercicios físicos es una de las formas de mejora de la condición física. Por tanto, el cumplimiento de las actividades físicas mejora la calidad de vida y permiten tener mayor dominio de competencias motrices (Morales et al., 2017). Un ser humano con un alto índice de competencia motriz adquirido es un ser humano que podría gozar de salud física. En ese sentido, Rodríguez et al. (2020) concluyen diciendo que una alta realización de AF está relacionada con el bienestar físico y el entorno escolar.

Por otra parte, la percepción sobre la práctica de AF indica la actitud que muestra el sujeto ante las acciones físico-deportivas, este es un elemento para tomar en cuenta para tener un cuerpo sano y activo. De acuerdo con lo expuesto con anterioridad, Van-Sluijs et al. (2007) establecen que las personas que se consideran más activas de lo que realmente son, tienen una vida más saludable que los sujetos que se perciben poco activo o inactivos. Por lo que se podría inferir que de la manera en que una persona se percibe influye en su estado de salud y, por ende, en tu estilo de vida.

Estudios realizados en contexto escolar, concluyen diciendo que la mayoría de los y las adolescentes estudiados, se perciben entre activos y muy activos cuando realmente no lo son (Cantero-Castrillo, 2017, Cantero-Castrillo et al., 2020). Así mismo, Videra-García y Reigal-Garrido (2013) concluyen que los chicos se perciben con mayores habilidades físicas que las chicas, sin embargo, las chicas se percibieron más saludables. Existen estudios (Guthold et al., 2020; Sallis et al., 2016) que indican que los datos sobre la inactividad física en las chicas es una constante en incremento, situándolas muy por encima de los chicos en este indicador.

Este estudio se realiza con la finalidad de levantar un diagnóstico sobre la realidad del alumnado de la República Dominicana con respecto a la percepción de la práctica de actividad física. Dicho diagnóstico podría ser el punto de partida que permita tomar decisiones en torno a los niveles de sedentarismo. Los resultados darán paso a nuevas interrogantes para que las instituciones gubernamentales y agentes sociales relacionados con la educación y la salud puedan trabajar en conjunto para así aplanar la curva del sedentarismo en los jóvenes de la República Dominicana.

## 2. Metodología

La metodología asumida para esta investigación es la de un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental. El tipo de estudio realizado es descriptivo y se utilizó como instrumento la encuesta. Con la investigación se buscó examinar las principales características del problema y analizar cada detalle del estudio en cuestión.

### **Población y muestra**

La muestra de este estudio se seleccionó a través de un muestreo no probabilístico intencionado. Este tipo de muestreo permite que el investigador elija la representatividad de la población. En este estudio participaron un total de 1290 (578 alumnos en el 2019 y 712 en el 2023), todos perteneciente al Segundo Ciclo de Secundaria del Distrito Educativo 08-05. El rango de edad del alumnado fue de los 13 a 18 años, donde la media de las chicas fue  $16.9 \pm 3.2$  años y los chicos  $16.8 \pm 1.2$  años.

### **Instrumento**

Como instrumento de recogida de datos se utilizó el Cuestionario Internacional de Estilo de Vida del Alumnado (CIEVA). Este cuestionario está compuesto por 39 preguntas divididas en 4 categorías: información personal, estilo de vida, actitudes y percepciones y evaluación de la escuela, la clase de Educación Física y la participación deportiva. La consistencia interna del CIEVA medida a través de Alfa de Cronbach arrojó valores aceptables ( $\alpha = 0.78$ ), de igual forma en cada una de las categorías ( $\alpha > 0.78$ ).

### **Procedimiento**

El proceso de investigación se inició mediante la redacción de una carta dirigida a los directores distritales de los centros educativos, en la cual se solicitaba autorización para operar dentro de sus jurisdicciones y se adjuntaba

el cuestionario CIEVA, con el propósito del instrumento claramente explicado. Tras obtener el permiso de los directores, se procedió a proporcionar un consentimiento informado a los padres de los estudiantes, quienes aceptaron que sus hijos e hijas participaran en la investigación y que el cuestionario se aplicara siguiendo el protocolo establecido. Este consentimiento fue elaborado en colaboración con el equipo de investigación y los asesores.

Con el permiso y el consentimiento asegurados, el equipo investigador se desplazó a los centros educativos de todo el Distrito Educativo, donde presentaron el objetivo del cuestionario a cada director de los centros visitados. Siguiendo meticulosamente el protocolo, el equipo se dirigió a las aulas para llevar a cabo la aplicación del cuestionario, previa presentación del equipo investigador y una explicación detallada del proceso al que estaba sometido. De esta manera, se garantizó la transparencia y la adecuada ejecución del estudio en todos los centros educativos involucrados.

### Análisis de datos

Los datos se procesaron con el SPSS STATISTICS en su versión 27.0. Además, para el estudio de las diferencias se utilizó el Chi cuadrado como estadístico de contraste. El nivel de significatividad que se tuvo en cuenta fue de  $p < 0,05$ .

### 3. Resultados y discusión

**Tabla 1.**  
*Distribución de la salud y practica de AF percibida*

		2019		2023		X <sup>2</sup>
		N	%	N	%	
<b>Percepción sobre la salud</b>	No tengo salud	66	11.42	183	25.7	0.001
	Tengo una salud normal	287	49.65	315	44.2	
	Tengo una muy buena salud	225	38.93	214	30.1	
<b>Percepción sobre la práctica de actividad física</b>	Muy activo	382	66,1	183	25,7	0.001
	Activo	133	23,0	315	44,2	
	Poco activo	63	10,9	214	30,1	

*Nota.* Estos datos tienen como fuentes las preguntas 19 y 20 del cuestionario CIEVA

La Tabla 1 proporciona los datos sobre la percepción de la salud y la práctica de AF en los años 2019 y 2023. Se muestran el número (N) y el porcentaje (%) de encuestados en cada categoría, junto con el valor de la prueba de chi-cuadrado (X<sup>2</sup>) que evalúa la asociación entre los dos años.

En relación con la percepción sobre la salud en 2019, el 11.42 % de los participantes indicó no tener salud, el 49.65 % afirmó tener una salud normal y el 38.93 % consideró tener una muy buena salud. En 2023, estos

porcentajes cambiaron a un 25.7 %, 44.2 % y 30.1 %, respectivamente. En cuanto a la percepción sobre la práctica de AF en 2019, el 66.1 % de los participantes se consideró muy activo, el 23.0 % activo y el 10.9 % poco activo.

En 2023, se observó una disminución en la proporción de aquellos que se consideran muy activos (25.7 %), un aumento en los que se consideran activos (44.2 %) y un aumento en los que son poco activos (30.1 %). Los valores de  $X^2$  indican una asociación estadísticamente significativa entre la percepción de la salud y el nivel de AF en ambos años, sugiriendo una relación significativa entre estos dos aspectos.

**Tabla 2.**  
**Relación entre el la Clasificación de los niveles de practica de AF**

		2019		2023		$X^2$
		N	%	N	%	
<b>Índice de AF autoinformado</b>	Activas	201	34.8	168	23,6	0.000
	Sedentarias	377	65.2	544	76.40	
	Total	578	100.0	712	100.00	

La Tabla 2 proporciona una clasificación de los participantes según los niveles de práctica de actividad física, evaluados a través del índice de AF autoinformado, para los años 2019 y 2023.

En cuanto al índice de AF percibido en 2019, se destaca que un 66.1 % de los participantes se consideraron «Muy activos», mientras que el 23.0 % se autodenominó como «Activos» y el 10.9 % como «Poco activo». Sin embargo, en 2023, se observa un cambio significativo con un aumento en aquellos que se perciben como «Activos» (44.2 %) y una disminución en los que se consideran «Muy activos» (25.7 %).

Al analizar el índice de AF calculado, que refleja la autoevaluación de la AF real, se observa una discrepancia significativa en ambos años. En 2019, el 4.0 % de los participantes se clasificaron como «Muy activos», pero al evaluar la actividad real esta categoría representó sólo el 16.2 %. Similarmente, en 2023, a pesar de que el 25.7 % se percibió como «Muy activo», el índice calculado muestra que solo el 16.2 % realmente cumplió con este nivel de actividad.

El análisis estadístico, representado por el valor de la prueba de chi-cuadrado ( $X^2$ ), revela una significativa discrepancia entre la percepción de la AF y la realidad autoinformada en ambos años. Estas diferencias subrayan la importancia de considerar no solo la percepción subjetiva, sino también la autoinformada AF real al interpretar los resultados, ya que las percepciones pueden no reflejar completamente la realidad.

#### 4. Conclusiones

Este estudio se propuso analizar la relación entre los niveles de actividad física autoinformada y percibida, así como la salud de estudiantes de Secundaria del Distrito Educativo 08-05 durante los años 2019-2023. Identificar

la correspondencia entre la percepción individual y la realidad resulta clave para prevenir la reproducción de patrones que alejan a los adolescentes de un estilo de vida saludable y la práctica de actividad física. Una percepción equivocada puede llevar a no modificar hábitos y mantener un estilo de vida alejado de la salud, incluso cuando se piensa lo contrario.

En relación con la autopercepción de la salud, se destaca una prevalencia positiva en este grupo demográfico, en donde la mayoría de los adolescentes se sitúa en categorías que van desde salud normal hasta muy buena. Estos resultados encuentran afinidades con la investigación de Cantero (2017) que reveló que el 69.1 % de los jóvenes se consideran saludables. Asimismo, investigaciones como las de Meireles et al. (2015), respaldan la idea de que, en términos generales, los adolescentes tienen una percepción positiva de su salud. No obstante, el estudio de Patiño-Masó et al. (2021), arroja todo lo contrario. Aparentemente existen variables que pueden modificar la percepción de salud como es el caso de la imagen corporal y el bullying o acoso escolar.

La etapa de la adolescencia constituye un momento esencial para la formulación de estrategias destinadas a fomentar la salud, dado que implica la toma de decisiones significativas con repercusiones a largo plazo en la trayectoria vital. Es por ello por lo que se hace determinante el estudio de comportamientos de salud o hábitos de vida en estas etapas de edad. Del mismo modo, las personas perciben mejor su estado de salud, también mejorarán su estilo de vida y, por ende, su calidad de vida (Ocampo et al., 2022).

En lo que respecta a la percepción de la actividad física, los participantes fueron categorizados como muy activos, activos y poco activos. Se observa en sentido general (2019-2023) que los adolescentes se autodefinen como muy activos o activos. Estos resultados coinciden con la investigación de Cantero-Castrillo et al. (2019), quienes indican que, en promedio, el 85 % de los estudiantes se considera muy activo o activo, destacando que los chicos tienden a autopercebirse como activos.

Además, el aumento observado en la categoría «Activos» sugiere una posible elevación en la conciencia sobre la importancia de la actividad física. Este fenómeno podría reflejar una adaptación de la percepción de la población hacia considerar más activa su vida, incluso si ha habido una disminución en la proporción de aquellos que se autodenominan «Muy activos».

Asimismo, factores socioeconómicos pueden haber desempeñado un papel crucial en estos resultados. En ese sentido, Martínez y Alegría, (2023) apoyan este comentario diciendo que, el acceso a instalaciones deportivas, cambios en la estructura laboral y otros elementos socioeconómicos podrían haber influido significativamente en la forma en que las personas perciben su nivel de actividad física.

En relación con el cálculo del índice de actividad física autoinformado, procedimos a clasificar la muestra entre individuos activos y sedentarios. En este contexto, respaldamos lo afirmado por la OMS (2019), señalando que un preocupante 81 % de jóvenes, con edades comprendidas entre los 11 y 17 años, no cumplen con la cantidad

necesaria de actividad física para considerarse activos. Esta estadística sugiere que aproximadamente el 81 % de estos jóvenes podrían clasificarse como sedentarios o estar en alto riesgo de serlo.

Frente a esta situación, respaldamos y consideramos válidas las recomendaciones de la OMS en 2020, las cuales abogan por la realización de actividad física, respaldadas por los numerosos beneficios que aporta a la salud. Además, confirmamos estos hallazgos mediante la revisión de estudios realizados por Morales et al. (2017); Rodríguez et al. (2020); Mastrantonio y Coduras (2020). Estos estudios sostienen que la actividad física no solo contribuye al desarrollo motriz, sino que también tiene un impacto positivo en el bienestar físico general. Estos resultados refuerzan la importancia de fomentar la actividad física, especialmente entre la población joven, para promover un desarrollo saludable y mejorar la calidad de vida.

## Conclusiones

En 2019, la muestra exhibió una percepción más activa en comparación con el año 2023; sin embargo, esta autopercepción no se alinea con la realidad objetiva al realizar el cálculo de los niveles de prácticas autoinformado. Existe una desconexión entre la autopercepción y la actividad física real. Esta discrepancia es crucial para obtener una comprensión más completa de las motivaciones y comportamientos relacionados con la actividad física.

En este contexto, resulta relevante destacar que alrededor del 80 % del alumnado objeto de estudio muestra una conducta sedentaria. Esta estadística enfatiza la necesidad urgente de intervenciones y programas que fomenten la actividad física y combatan la inactividad en este grupo demográfico. La promoción de estilos de vida activos no solo impactará positivamente en la salud física, sino que también puede tener efectos beneficiosos en la salud mental y el bienestar general de los participantes.

## 5. Referencias

- Alomoto, M., Calero, S., & Vaca, M. (2018). Intervención con actividad físico-recreativa para la ansiedad y la depresión en el adulto mayor. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(1), 47-56. <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/95>
- Barbosa, S., & Urrea, Á. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: Una revisión bibliográfica. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (25), 141-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369972>
- Cantero-Castrillo, P. (2017). *La percepción de salud en jóvenes escolares* [Tesis doctoral, Universidade Da Coruña]. Repositorio Universidade Da Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/20321>
- Cantero-Castrillo, P., Fernández-Villarino, M., Toja Reboredo, B., & Valeiro, M. (2020). Relations between Health Perception and Physical Self-Concept in Adolescents. *The Open Sports Sciences Journal*, 13, 137-145. <https://doi.org/10.2174/1875399X02013010137>

- Cantero-Castrillo, P., Mayor -Villalaín, A., Toja- Reboredo, B., & González- Valeiro, M. (2019). Fomento de estilos de vida activos en la escuela: práctica de actividad física, edad y género. *Sportis*, 5(1), 53-69. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.3680>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Martínez, A., & Alegría, M. (2023). *Evaluación de una intervención comunitaria para el fomento de la actividad física y prevención del sobrepeso/obesidad en población infantil: Programa piloto Activa Escuelas* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum Biblioteca Universitaria. <http://hdl.handle.net/10201/135522>
- Mastrantonio, M., & Coduras, O. (2020). Actividad Física y Calidad de Vida Percibida en usuarios de Centros Deportivos Públicos de Terrassa. *Retos*, 37, 427-433. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74166>
- Meireles, A., Xavier, C., De Souza, A., Proietti, F., & Caiaffa, W. (2015). Self-rated health among urban adolescents: the roles of age, gender, and their associated factors. *PLoS ONE*, 10(7), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0132254>
- Mera-Mamián, A. Y., Tabares-Gonzalez, E., Montoya-Gonzalez, S., Muñoz-Rodríguez, D. I., & Monsalve Vélez, F. (2020). Recomendaciones prácticas para evitar el desacondicionamiento físico durante el confinamiento por pandemia asociada a COVID-19. *Universidad y Salud*, 22(2), 166-177. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.188>
- Monforte, J., Devís-Devís, J., & Úbeda-Colomer, J. (2020). Discapacidad, actividad física y salud: Modelos conceptuales e implicaciones prácticas (Disability, physical activity and health: conceptual models and practical implications). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 401-410. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i45.1517>
- Morales, D., Maqueira, G., Vera, E., Cuesta, A., Neira, C., & Sandoval, M. (2019). Percepción del alumnado sobre condición física, relaciones interpersonales y desarrollo integral. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 1-18. <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/16>
- Morales-Neira, D., Maqueira-Caraballo, G., Vera-Puebla, E., Cuesta-Mora, A., Neira-Carbache, C., & Sandoval-Jaramillo, M. (2017). Percepción del alumnado sobre condición física, relaciones interpersonales y desarrollo integral. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 79-94. <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/16>

- Moscoso-Sánchez, D., Martín, M., Pedrajas Sanz, N., & Sánchez Rienda, R. (2013). Sedentarismo activo. Ocio, actividad física y estilos de vida de la juventud española. *Archivos de medicina del deporte: revista de la Federación Española de Medicina del Deporte y de la Confederación Iberoamericana de Medicina del Deporte*, 30(615), 341-347. <https://r.issu.edu.do/EZ>
- Ocampo, D., Reyes, A., Vásquez, M., Sosa, H., & González-González, A. (2022). Actividad física, sedentarismo y preferencias en la práctica deportiva en niños: Panorama actual en México. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(1), 100-115. <https://doi.org/10.6018/cpd.429581>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Un nuevo estudio dirigido por la OMS indica que la mayoría de los adolescentes del mundo no realizan suficiente actividad física, y que eso pone en peligro su salud actual y futura*. <https://r.issu.edu.do/6eZ>
- Organización Mundial de la Salud. (2020a). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: De un vistazo*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/337004>
- Organización Mundial de la Salud. (2020b). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Padial-Ruz, R. P., Ibáñez-Granados, D. I., Fernández-Hervás, M. F., & Ubago-Jiménez, J. L. U. (2019). Proyecto de baile flamenco: Desarrollo motriz y emocional en educación infantil. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35, 396-401. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63292>
- Patiño-Masó, J., Gras, M., Salamó, A., Arboix, M., & Font-Mayolas, S. (2021). Acoso escolar en estudiantes de secundaria: consumo de alcohol, percepción de salud y calidad de las relaciones familiares en agresores y/o víctimas. *Salud y Drogas*, 21(1), 76-90. <https://doi.org/10.21134/haaj.v21i1.515>
- Placeres-Hernández, J. F. P., Alonso-Gómez, M. A., Martínez-Abreu, J. M., Olivares-Alonso, A. O., López-Valle, L. L., & Sarabia-Águila, E. C. S. (2021). La COVID-19 y otras pandemias. *Revista Médica Electrónica*, 43(1). [1684-1824-rme-43-01-2963.pdf \(sld.cu\)](https://sld.cu/1684-1824-rme-43-01-2963.pdf)
- Rodríguez, Á., Rodríguez, J., Guerrero, H., Arias, E., Paredes, A., & Chávez, V. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(2), 1-14. <https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1535>
- Rodríguez, J., Iglesias, Á., & Molina, J. (2020). Evaluación de la práctica de actividad física, la adherencia a la dieta y el comportamiento y su relación con la calidad de vida en estudiantes de Educación Primaria. *Retos*, 38, 129-136. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73921>

- Sallis, J. F., Bull, F., Guthold, R., Heath, G. W., Inoue, S., Kelly, P., Oyeyemi, A. L., Perez, L. G., Richards, J., Hallal, P. C., & Lancet Physical Activity Series 2 Executive Committee. (2016). Progress in physical activity over the Olympic quadrennium. *The Lancet*, 388(10051), 1325-1336. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30581-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30581-5)
- Van-Sluijs, E., Griffin, S., & Van-Poppel, M. (2007). A cross-sectional study of awareness of physical activity: Associations with personal, behavioral and psychosocial factors. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-4-53>
- Videra-García, A., & Reigal-Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.132401>

## Incidencia del acompañamiento pedagógico para la mejora en la práctica docente

*Impact of pedagogical support for improvement in teaching practice*

 **Mieses Félix, Angela Esther**  
Ministerio de Educación de la  
República Dominicana

### RESUMEN

La investigación que se presenta a continuación tiene como título Incidencia del acompañamiento pedagógico para la mejora en la práctica docente en la escuela Primaria “Los Lirios”, Regional 01, Distrito 03 de Barahona, año 2022-2023; en la que se identificó como problema de investigación las deficiencias que se presentan durante el acompañamiento pedagógico a los docentes, las cuales limitan el desempeño profesional del equipo de gestión, la mejora de la práctica docente y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes, lo que resulta preocupante para la investigadora y el sistema educativo dominicano en correspondencia con las exigencias de la Agenda 2030 en el eje de la calidad educativa que persigue. El objetivo general «Analizar la incidencia del Acompañamiento Pedagógico para la Mejora en la Práctica Docente». El enfoque de esta es mixto y su tipo es no experimental; los métodos que se utilizaron en la investigación fueron analítico, inductivo-deductivo, además del diagnóstico, observación participante, la encuesta a través de un cuestionario. La población fue tomada en su totalidad, 5 miembros del equipo de gestión y 19 docentes. El acompañamiento pedagógico se lleva a cabo con algunas debilidades en este centro educativo, existe poco seguimiento a los acuerdos y compromisos, el tiempo programado no se lleva a cabo, instrumentos llenados sin objetividad, criterios no tomados en cuenta; aunque existen fortalezas a las cuales se le debe dar continuidad. La contribución teórica que aspira hacer este estudio es aportar algunas sugerencias y/o recomendaciones para el acompañamiento pedagógico como estrategia para mejorar la práctica docente.

### PALABRAS CLAVE

Acompañamiento pedagógico, desempeño docente, práctica docente, diario reflexivo, enseñanza-aprendizaje.

### ABSTRACT

The research presented below is titled Incidence of pedagogical support for the improvement in teaching practice in the “Los Lirios” Primary School, Regional 01, District 03 of Barahona, year 2022-2023; in which the deficiencies that arise during the pedagogical support of teachers were identified as a research problem, which limit the professional performance of the management team, the improvement of teaching practice and therefore the learning of students, which It is worrying for the researcher and the Dominican educational system in correspondence with the demands of the 2030 Agenda in the axis of educational quality that it pursues. The general objective “Analyze the incidence of Pedagogical Support for Improvement in Teaching Practice.” Its approach is mixed, and its type is non-experimental; The methods used in the research were analytical, inductive-deductive, in addition to diagnosis, participant observation, and a survey through a questionnaire. The population was taken in its entirety, 5 members of the management team and 19 teachers. The pedagogical accompaniment is carried out with some weaknesses in this educational center, there is little follow-up of the agreements and commitments, the scheduled time is not carried out, instruments filled out without objectivity, criteria not taken into account; although there are strengths that must be given continuity. The theoretical contribution that this study aims to make is to provide some suggestions and/or recommendations for the improvement of pedagogical support as a strategy to improve teaching practice.

### KEYWORDS

Pedagogical support, teaching performance, teaching practice, reflective journal, teaching-learning.

## 1. Introducción

Hablar de acompañamiento pedagógico es hacer referencia a una de las variantes de la formación didáctica que corresponde a la labor científico-técnica en la educación primaria dominicana. La coordinación y ejecución de esta estrategia de formación docente están bajo la responsabilidad de los miembros de los equipos de gestión (coordinador y director) de los centros educativos (Galán, 2017).

Esta investigación tiene como objetivo general analizar la incidencia del acompañamiento pedagógico para la mejora en la práctica docente en la Escuela Primaria Los Lirios, Regional 01, Distrito Educativo 03 de Barahona, año 2022-2023.

Actualmente, para el MINERD el desempeño docente en el proceso de su práctica es una preocupación constante, ya que de esto depende el fortalecimiento y mejora de la calidad educativa; es por ello por lo que las autoridades vigentes y pasadas consideran que para que haya un constante progreso en el desempeño docente debe haber un acompañamiento pedagógico con el fin de observar, detectar y buscar mejoras en la calidad educativa.

A pesar de este acompañamiento constante, se ha observado que existen deficiencias, no se está llevando a cabo de manera correcta, algunos docentes dicen que dichos acompañamientos suelen ser improvisados, se siente un clima de tensión mientras se les acompaña, los estudiantes actúan muy diferentes durante el acompañamiento, no se dan seguimientos a los acuerdos y compromisos cuando estos se hacen; además, se evidencian algunas dificultades para rediseñar la enseñanza ya que al momento de planificar no atienden las características de los estudiantes, por igual se pudo observar la aplicación inadecuada de los instrumentos de acompañamiento pedagógico, así como también la poca reflexión entre actores de los procesos pedagógicos.

Al realizar esta investigación se demostró que estas dos variables, acompañamiento pedagógico y desempeño docente, son determinantes para la mejora de la calidad docente y, por ende, en favor de una calidad educativa.

## 2. Metodología

La metodología de esta investigación se basó en un enfoque mixto, tomando aspectos cualitativo y cuantitativo, con carácter descriptivo. Se trabajó bajo un diseño de campo, no experimental, puesto que la recolección de datos se extraerá directamente de la realidad donde ocurrieron los hechos, sin manipular las variables. Se utilizaron las técnicas del diagnóstico, observación participante, la encuesta a través de un cuestionario.

El instrumento aplicado al equipo de gestión y docentes estaba estructurado de la siguiente manera: datos generales, ocho (8) preguntas abiertas las cuales dieron respuesta al objetivo 1 y 3; un recuadro con diez (10) ítems con preguntas cerradas, dando respuesta a los objetivos 2 y 4.

### 3. Resultados y discusión

El equipo de gestión manifestó que el acompañamiento pedagógico incide de manera positiva en la mejora del desempeño docente, expresado así por el 100 % de los miembros. El equipo de gestión dijo que a través de la realización de este los docentes van asumiendo con más responsabilidad sus funciones, desarrollan el proceso con mayor eficacia buscando cada día hacerlo mejor, implementando diversas estrategias, métodos y técnicas para enseñar que les permita obtener resultados favorables con relación al aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, el 60 % de los docentes, además de expresar su mejora en la práctica pedagógica, también enunciaron que existen algunas debilidades y aspectos a mejorar en los acompañamientos realizados, en muchas ocasiones el cronograma no se cumple como está estipulado dejando a los docentes en la espera, por situaciones diversas que se dan; así como también existiendo un tiempo programado para dicho acompañamiento que diversas ocasiones se acorta o extiende, dejando sin concluir el proceso y llenando el instrumento aplicado sin la objetividad requerida.

En este estudio se pudo contactar mediante la observación directa en el proceso y corroborado por 40 % de los docentes entrevistados, que el equipo de gestión se siente empoderado de los objetivos del acompañamiento pedagógico, pero aun así existen algunas brechas por cerrar, según lo expresado por el 60 % de los docentes, como son: tener claro los criterios puntuales que permita al equipo de gestión realizar un acompañamiento eficaz con los diversos instrumentos o ítems ajustado a cada objetivo, pertinentes y relevantes, llevando a cabo de manera propicia el acompañamiento pedagógico para la mejora de la práctica.

El 60 % de los miembros del equipo de gestión expresaron que aún los docentes conociendo los criterios existen algunas debilidades o faltas graves como son planificaciones no acorde o tradicional con poca innovación en sus estrategias, actividades y evaluación. A esto se le suma en algunas ocasiones una ambientación de aula inapropiada al tema a trabajar, un clima de aula poco favorable para la obtención de un aprendizaje significativo para los educandos.

Es preocupante que el 42 % de los docentes manifieste que el equipo directivo, al momento del acompañamiento, no toma en cuenta las estrategias, técnicas y metodologías de la enseñanza que faciliten la equidad y atención a la diversidad, aun sabiendo que el MINERD ha reafirmado siempre el compromiso de la inclusión en todas las escuelas públicas y el art. 64 de la ley 66-97 estable que la educación es un derecho de cada ser humano

### 4. Conclusiones

El equipo de gestión, de este centro educativo, no realiza el proceso de acompañamiento pedagógico a los docentes con los criterios pertinentes establecido por el MINERD. Según el instrumento aplicado se realiza durante el proceso de enseñanza de manera continua, pero no sistemática.

Tanto el equipo de gestión como los docentes tienen la misma percepción con relación a la influencia que tiene el acompañamiento en el aprendizaje de los estudiantes: permite que los docentes desarrollen su proceso más proactivo, poniendo en práctica estrategias innovadoras, que les facilita despertar en el estudiantado mayor interés y motivación por la clase, pero esto no se pone en práctica en su totalidad, la mayoría de los docentes sienten resistencia al cambio.

En ocasiones el acompañamiento según la apreciación de los docentes presenta falta de objetividad ya que, en diversas ocasiones, no hay control en el tiempo para su conclusión y, a veces, se extiende mucho y las respuestas plasmadas en el instrumento no son las más coherentes.

Durante el acompañamiento, múltiples criterios no son tomados en cuenta y, por lo tanto, no permiten la efectividad de este, no se evidencian los parámetros para ver cuáles son las fortalezas y aspectos que mejorar a tomar en cuenta para hacer más eficaz la práctica pedagógica.

Es importante mencionar que, aunque no se ha logrado lo deseado el acompañamiento pedagógico, se han obtenido avances significativos. Actualmente algunos docentes han tomado más en serio su rol dentro del proceso de enseñanza, han implementado nuevas estrategias y han crecido de manera profesional y personal, buscando diferentes alternativas hasta lograr conseguir el objetivo planteado en la clase.

## 5. Referencias

Galán, B. (2017). Estrategia de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 36. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>

## Implementación del currículo por competencias en la educación superior. Una herramienta para la evaluación

*Competence-based curriculum implementation in higher education. A tool for evaluation*



**Losada, Lidia**

Universidad Nacional de  
Educación a Distancia, UNED



**Moreno, Óliver**

Universidad Nacional de  
Educación a Distancia, UNED

### RESUMEN

La evaluación de los planes de estudio, en la fase de implementación, está vinculada a la evaluación del proceso. Esta se refiere a implementación del programa por los maestros y supone procesos de observación en el aula y acompañamiento. Esta evaluación de proceso puede complementarse con el autoinforme de los equipos docentes acerca de la calidad de las interacciones docente-estudiantes, el nivel de los logros, las estrategias, las actividades, los recursos y los elementos de la evaluación. Se presenta una herramienta diseñada para este fin, su proceso de construcción y validación. Cada equipo de docentes de una asignatura realiza un ejercicio de reflexión sobre su experiencia al finalizar un período lectivo y acuerdan las mejoras que se harán efectivas en el próximo período. La herramienta para evaluar la implementación tiene la finalidad de facilitar el seguimiento de los planes de estudios diseñados por competencias, a través de la evaluación de la ejecución de sus programas, facilitando los procesos reflexivos de los/las docentes, la detección de debilidades y fortalezas, así como la exposición de las propuestas de mejora. Las autoridades académicas han señalado la utilidad de la herramienta que informa de la implementación de los programas en todos sus elementos y resulta ser clave para apoyar la toma de decisiones basadas en la evidencia de los datos.

### PALABRAS CLAVE

Implementación del currículum, evaluación, herramienta, programas, currículo por competencias.

### ABSTRACT

The evaluation of the study plans, in the implementation phase, is linked to the process evaluation. It refers to the implementation of the program by teachers and involves classroom observation and accompaniment processes. This process evaluation can be complemented by self-report by teaching teams about the quality of teacher-student interactions, level of achievement, strategies, activities, resources, and evaluation elements. A tool designed for this purpose, its construction and validation process, is presented. Each team of teachers of a subject carries out a reflection exercise on their experience at the end of a school period and agree on the improvements that will be made effective in the next period. The tool to evaluate the implementation has the purpose of facilitating the monitoring of the study plans designed by competencies, through the evaluation of the execution of their programs, facilitating the reflective processes of the teachers, the detection of weaknesses and strengths, as well as the presentation of improvement proposals. Academic authorities have pointed out the usefulness of the tool that reports on the implementation of the programs in all its elements and turns out to be key to supporting decision-making based on data evidence.

### KEYWORDS

Curriculum implementation, evaluation, tool, programs, competency-based or competency-based curricula.

## 1. Introducción

Como resultado de la revisión de la literatura científica sobre la definición de una educación basada en competencias y sus criterios diferenciadores se deduce que existen diversas aproximaciones al enfoque. Hagan-Short y Addison (2019) encontraron que, en una misma institución, se habían desarrollado y evaluado los programas formativos de manera diferente, pero con la misma filosofía de procurar la relación del contenido académico con su aplicación al contexto de desempeño profesional futuro.

Es decir, a pesar de la flexibilidad en la conceptualización de las aproximaciones, en cualquier contexto en el que se diseñen y desarrollen programas bajo el enfoque competencial existe coincidencia en que el pilar fundamental es la interacción entre la teoría y la práctica (e.g., Gervais, 2016), lo que afecta en primer orden al diseño y secuenciación de las actividades formativas y de evaluación. La actividad práctica proporciona la oportunidad de que el futuro egresado haya practicado el saber hacer y el saber ser explicitado en los contenidos procedimentales y actitudinales de los resultados de aprendizaje, derivados de las competencias del programa de que se trate. Supone un nivel de complejidad superior en los aprendizajes que supera la tradicional focalización en los contenidos conceptuales, de hechos o de fenómenos, en exclusiva. Desafortunadamente, algunos estudios han detectado debilidades en esa necesaria vinculación entre la teoría y la práctica en el contexto latinoamericano (e.g., Castillo-Vega et al., 2022).

En la última década, las instituciones educativas en Latinoamérica han aplicado reformas para incorporar el enfoque de desarrollo y adquisición de competencias en el diseño de sus planes de estudio. Este es el caso de República Dominicana, donde la reforma curricular se ha fundamentado en la Estrategia Nacional de Desarrollo (Ley 01-12) y el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030). Las bases de la revisión y actualización curricular publicadas por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd, 2016) detallan cómo adoptar este enfoque en el sistema educativo formal. Asimismo, con respecto al propósito de este estudio, interesa la reforma curricular propuesta en la normativa 9/15 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología [Mescyt], 2015), donde se requirió que los planes de estudio fueran adaptados para una mejor contextualización a las demandas sociales. Al tiempo, se informaba de los procesos de acreditación de los planes de formación de docentes de excelencia para cumplir con unos estándares académicos de alcance nacional e internacional. A lo largo de este periodo y hasta la actualidad, las reformas curriculares requeridas se han ido desarrollando en las licenciaturas de educación superior. A un nivel macro, entre otros elementos actualizados, como pudiera ser la distribución de la carga crediticia, se definieron las competencias del perfil de egreso de cada Licenciatura en Educación en diferentes niveles de concreción. A un nivel micro, cada programa de asignatura fue diseñado atendiendo a la normativa, lo que supuso la formulación de resultados de aprendizaje coherentes con las competencias seleccionadas para cada programa de asignatura, la selección y secuenciación de los contenidos y de las actividades formativas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los recursos asociados y las actividades para la evaluación.

Realizado este esfuerzo de planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los planes de estudio, cabe destacar el desafío que suponía el traslado del diseño curricular a la implementación en la práctica, aun mayor, si se añade la pretensión de monitorear los procesos y evaluar los resultados (Irvine & Kevan, 2017). Existen estudios que presentan iniciativas validadas para la evaluación de la implementación de los programas diseñados bajo el enfoque de competencias en el contexto de la educación superior (e.g., Guárate de Hernández, 2021), incluso, algunas de ellas facilitan un software que sirve para el seguimiento de todo el proceso (e.g., Carvajal-Ortiz et al., 2019). Asimismo, se han propuesto iniciativas para la evaluación de las competencias del estudiantado en la educación superior, en el sentido de evaluación de resultados (e.g., Zabalza & Lodeiro-Enjo, 2019). En el estudio que se presenta, a fines de rendición de cuentas, se ha abordado la evaluación de la calidad de los planes de estudio tomando el modelo de evaluación de Pérez-Juste (2000, 2017), concretamente, con respecto a la fase de implementación de los programas de asignatura. Se presentan los procesos de construcción y validación de una herramienta de autoinforme para la reflexión crítica grupal, así como el procedimiento para su aplicación por los equipos de docentes.

## 2. Metodología

Alrededor de 160 docentes de los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación (Inicial, Primaria y las áreas orientadas a la Educación Secundaria) participaron en la evaluación de la implementación de los programas de asignatura a través de la herramienta diseñada para este fin. La primera versión de la herramienta fue sometida a validación por once personas con responsabilidad en las licenciaturas, actuando como jueces expertos. La extensión de la herramienta y la excesiva dedicación que requería el ejercicio de reflexión en equipo fue la alusión más frecuente. Tomando en cuenta las oportunidades para reducir la extensión y a partir de otras sugerencias, se tomaron algunas medidas como suprimir la obligatoriedad en algunos de los ítems, trasladando parte de ellos a la valoración global del programa, en lugar de por cada unidad didáctica. También, se habilitó la elección múltiple en otros ítems referidos a la selección de la Licenciatura o a las estrategias utilizadas, por ejemplo. Adicionalmente, se incorporaron ítems para la valoración de la utilidad de la herramienta y otro para observaciones, así como para la entrega del cronograma de actividades consensuado y para la valoración del dominio de competencias. Finalmente, con fines de mejora del procedimiento, se habilitó el acceso al espacio virtual para todos los miembros de los equipos docentes que impartían un mismo programa, en lugar de solamente para el responsable. Tras este proceso, se obtuvo la versión definitiva de la herramienta.

La herramienta para la evaluación de la implementación de los programas de asignaturas se presenta en un espacio virtual de la plataforma institucional al que los y las docentes pueden acceder para iniciar la socialización sobre el programa en un encuentro acordado. En el recorrido por las dimensiones de esta herramienta los y las docentes valoran elementos como la calidad de las interacciones docente/estudiantes durante el proceso, el nivel de consecución de los logros, las estrategias que se utilizan, las actividades, los recursos y los elementos de la evaluación (técnicas e instrumentos utilizados, distribución de las ponderaciones, cronograma previsto, etc.). Cada equipo de docentes de una asignatura realiza este ejercicio de reflexión conjunta sobre su experiencia

particular en la implementación al finalizar un periodo lectivo y acuerdan las mejoras para el inicio del siguiente, de modo que los acuerdos de modificación para la mejora tengan efectos en el próximo periodo.

### 3. Resultados y discusión

La versión final de la herramienta está conformada por dos dimensiones fundamentales: la evaluación de cada unidad didáctica y la evaluación global de la implementación del programa. En su proceso de validación se redujo el número de ítems desde 38 a 27. En el proceso de evaluación de la implementación, cada unidad didáctica se debe calificar a lo largo de 15 ítems. La consideración global del programa de la asignatura se ha de evaluar a lo largo de 12 ítems. La escala de respuesta tiene 6 puntos: No aplica (0), nunca (1), pocas veces (2) y a menudo (3) casi siempre (4) y siempre (5). Se estimó un tiempo máximo de una hora por cada programa para la cumplimentación durante ese proceso grupal de reflexión y autocrítica. En su primera aplicación, la escala de respuesta fue utilizada para valorar más de 50 programas de asignaturas de las Licenciaturas en Educación y más de 70 en un segundo periodo académico inmediatamente posterior a la primera aplicación. A fines de apoyar el proceso de reflexión de los y las docentes, a esta versión final se le añadió una Guía para la evaluación y actualización de los programas, que fue presentada a todo el personal docente antes de una nueva aplicación de la herramienta.

Las autoridades académicas señalaron la utilidad de la herramienta, entre otros, para los siguientes fines: 1) Es una guía para la socialización del programa en todos sus elementos, a partir de la reflexión sobre la implementación del programa en periodos anteriores. Por ejemplo, si no se utilizó una actividad, por qué y cuál sería más adecuada; 2) Facilita la sistematicidad en la recopilación de las propuestas de optimización del programa, en los elementos en que esto es posible, superando la narrativa hasta el momento habitual en los informes de los equipos docentes. Siguiendo el ejemplo, en el espacio habilitado, se mencionaría la actividad suprimida, los argumentos para su eliminación y los que corresponden a la actividad que se propone en su lugar; 3) Permite un análisis de resultados de la implementación a partir del informe que se genera sobre las evaluaciones realizadas por cada equipo/programa, de modo que, elementos como el nivel de dominio competencial autoinformado, las actividades infrautilizadas, el acceso a la bibliografía, la utilización de la bibliografía básica, etc., pueden ser analizados en términos cuantitativos (frecuencia, porcentajes, correlaciones, etc.), así como adoptar un análisis cualitativo a partir de las observaciones de los equipos docentes.

En definitiva, la herramienta proporciona elementos sobre la implementación de los programas que son clave para apoyar la toma de decisiones basadas en la evidencia, pues permite analizar las propuestas realizadas, a partir de los resultados del encuentro de los y las docentes para la construcción reflexiva y crítica. No obstante, como prospectiva, podemos señalar la conveniencia de la incorporación de un portafolio digital del progreso de la implementación del programa en cada sección. Esta práctica implicaría el registro de las incidencias, las dificultades, las oportunidades, etc., que cada docente pudiera ir advirtiendo y con el interés de socializar con sus colegas de asignatura en el encuentro planificado para optimizar los programas en el periodo

inmediatamente posterior al de la implementación. Asimismo, cabría sopesar las ventajas que ofrece la evaluación multifuente, incorporando al estudiantado como agente de la evaluación de la implementación

#### 4. Conclusiones

Siguiendo a Pérez-Juste (2017), la evaluación de los planes y programas implica las fases de evaluación del diseño -relativa a la calidad técnica-, la evaluación del proceso de implementación curricular y la evaluación de resultados obtenidos -relativa a los logros del estudiantado, sea tomando las calificaciones obtenidas, sea a partir de una evaluación de las competencias adquiridas externa e independiente de las evaluaciones docentes-.

En la fase de implementación del currículum, esta herramienta para la evaluación del proceso permite a la institución la recopilación de las informaciones declaradas por los docentes, que son emitidas tras un proceso reflexivo y crítico de cada equipo de docentes. Estos colegas que imparten el mismo programa de asignatura comparten el interés por optimizar el programa y utilizan la herramienta como base para la socialización del desarrollo de su docencia a partir del programa diseñado y aprobado por las autoridades académicas. Se trata de una herramienta versátil que permite evaluar con sistematicidad cualquiera de las asignaturas de cualquier plan de estudios, si bien, es posible la adaptación a otros contextos distintos de la educación superior. El proceso viene a complementar el acompañamiento que tradicionalmente se ha utilizado para la evaluación de esta fase y que supone la observación de lo que ocurre en el aula y los procesos asociados de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación (Taveras-Sánchez, 2022).

Los planes de estudio diseñados para la formación inicial de docentes deben atender al perfil de egreso y mantener las actualizaciones pertinentes para responder a las demandas sociales. No en vano serán profesionales con la más relevante responsabilidad, tal es la formación integral de la infancia y la adolescencia del futuro de República Dominicana. En un análisis sobre la educación por competencias en República Dominicana, Santana (2020) ofrece una perspectiva crítica señalando la imprescindible superación de hábitos tradicionales para una implementación efectiva del enfoque de desarrollo y adquisición de competencias. Efectivamente, está en la mano de cada docente evitar el riesgo que supone la aplicación mediocre de los programas diseñados, pero está en la mano de los gestores académicos facilitar la participación, a través de comunidades activas, y promover el empoderamiento que supere el modelo tradicional de enseñanza (Sosa, 2018).

#### 5. Referencias

Carvajal-Ortiz, L., Florian-Gaviria, B., & Díaz, J. F. (2019). Models, methods and software prototype to support the design, evaluation, and analysis in the curriculum management of competency-based for higher education. *In 2019 XLV Latin American Computing Conference (CLEI)* (pp. 1-10). <https://doi.org/10.1109/CLEI47609.2019.235114>

- Castillo-Vega, J. M., Donaire, C., Manso, J., & Lagunes-Dominguez, A. (2022). Formación docente inicial desde una perspectiva comparada entre España, Chile y Paraguay. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 1-14. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp1-14>
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98-106. <https://doi-org.bibliotecauned.idm.oclc.org/10.1002/cbe2.1011>
- Guárate de Hernández, A. Y. (2021). Evaluación del Diseño Curricular por competencias Especialidad Educación Primaria y la gestión en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. *Los Teques. Revista de Investigación*, 45(104), 332-360.
- Hagan-Short, M., & Addison, P. (2019). Competency-based education: Multiple approaches-a single institution. *The Journal of Competency-Based Education*, 4(3), e01194. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1194>
- Irvine, C. K., & Kevan, J. M. (2017). Competency-based education in higher education. En *Handbook of research on competency-based education in university settings* (pp. 1-27). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0932-5.ch001>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Bases de la revisión y actualización curricular*.
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. (2015). *Normativa 9-2015 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*.
- Pérez-Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez-Juste, R. (2017). *Evaluación de programas educativos*. (3.<sup>a</sup> ed.). La Muralla.
- Santana, E. (2020). Educación por competencias en República Dominicana: perspectiva crítica sobre la práctica. *Ciencia y Educación*, 4(2), 117-125. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp117-125>
- Sosa, J. L. (2018). Análisis de los procesos de rediseño curricular de los programas de formación de docentes en la República Dominicana. En J. M. Vázquez-Antonio (Coordinador), *Reflexiones sobre la Evaluación Socioformativa* (pp. 1-14). Centro Universitario CIFE.
- Taveras-Sánchez, B. J. (2022). *El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana. La percepción de los acompañantes* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla].
- Zabalza, M. Á., & Lodeiro-Enjo, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>

## Nivel de desempeño de la producción y comprensión escrita en estudiantes del nivel secundario

*Performance level of written production and comprehension in secondary school students*

  **Piña de León, Yarieliza**  
Ministerio de Educación de la  
República Dominicana

  **Mendieta-Contreras, Ernesto**  
Centro Educativo Ramón Taveras  
Lucas

### RESUMEN

El fomento de las habilidades de comprensión y producción escrita se ha convertido en uno de los asuntos prioritarios en el área de lengua española en la educación preuniversitaria en la actualidad, debido a que en los últimos años los niveles de aprendizajes de los estudiantes en competencia comunicativa en la República Dominicana han presentado un promedio bajo del puntaje establecido, según los resultados de las investigaciones nacionales e internacionales (PISA y ERCE). En este sentido, se desarrolló el estudio con el propósito de evaluar el nivel de comprensión y producción escrita de los estudiantes de primero de Secundaria de dos escuelas públicas, urbana y rural de San Juan de la Maguana.

La investigación cuenta con una metodología descriptiva, apoyada en un diseño de campo de carácter transversal. La muestra corresponde a dos escuelas públicas (urbana y rural), en donde se aplicaron pruebas de comprensión y producción escrita a un grupo de estudiantes (61) del primer grado de Nivel Secundario. Los resultados arrojan que en ambos centros educativos es notorio el bajo nivel de dominio en sus redacciones y comprensión lectora, principalmente de los elementos que forman parte de las convenciones de la lengua. Se concluye que los alumnos de primer grado de Secundaria en ambos centros educativos requieren apoyo en la adquisición y aplicación de saberes referidos a la comprensión y producción escrita, porque presentan series debilidades para el grado en el que se encuentran insertos.

### PALABRAS CLAVE

Escritura, ortografía, competencia comunicativa, producción escrita.

### ABSTRACT

The promotion of written comprehension and production skills has become one of the priority issues in the area of Spanish language in pre-university education today, due to the fact that in recent years the learning levels of students in communicative competence in the Dominican Republic they have presented a low average score established according to the results of national and international research (PISA and ERCE). In this sense, the study was developed with the purpose of evaluating the level of comprehension and written production of first-year secondary school students from two public schools, urban and rural, in San Juan de la Maguana.

The research has a descriptive methodology, supported by a cross-sectional field design. The sample corresponds to two public schools (urban and rural), where written comprehension and production tests were applied to a group of students (61) in the first grade of secondary level. The results show that in both educational centers the low level of mastery in their writing and reading comprehension is notable, mainly, of the elements that are part of the conventions of the language. It is concluded that first grade secondary school students in both educational centers require support in the acquisition and application of knowledge related to written comprehension and production, because they present a series of weaknesses for the grade in which they are inserted.

### KEYWORDS

Writing, spelling, communicative competence, written production.

## 1. Introducción

El *Diseño Curricular* dominicano es el documento que instruye los lineamientos educativos en relación con las competencias que deben desarrollar los alumnos en las diferentes áreas y niveles académicos. En ese orden, asume que los estudiantes del Primer Ciclo del Nivel Secundario comprenden y aplican los procesos de escritura de forma adecuada, respetando las convenciones de la lengua. En cambio, diversas investigaciones revelan que los educandos presentan limitado uso de las normas de la lengua, por tanto, poseen deficiencias en la producción escrita, tal es el caso del estudio de Londoño y Ospina (2017), que encontraron debilidades en la escritura, pues los estudiantes demostraron poco dominio de la ortografía y comprensión lectora.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad ha sido transformado siguiendo los ejes de la educación del contexto real. Sin embargo, existen debilidades que son necesarias trabajar de manera prioritaria, como es la escritura porque una de las características del estudiante del Primer Ciclo del Nivel Secundario es usar la lengua (oral y escrita) de manera adecuada en diversas situaciones comunicativas.

En ese orden, es fundamental analizar las características de producción escrita que presentan los estudiantes de primer grado del Nivel Secundario para reconocer las fortalezas y debilidades en su lenguaje escrito por medio de la aplicación de un diagnóstico que evalúe el nivel de desempeño de las competencias de comprensión y producción escrita perteneciente al Área de Lengua Española. Una vez aplicado el diagnóstico, se procedió al análisis de las características de escritura de los estudiantes a fin de brindar una visión general de los mismos y realizar una comparación entre los dos centros objeto del estudio. En ese tenor, se busca brindar un panorama para que los docentes actúen en fortalecer el lenguaje escrito de los estudiantes de modo que puedan desenvolverse en diversas situaciones de comunicación.

Ahora bien, este estudio busca dar respuesta a las siguientes interrogantes: de manera general; ¿Cuáles son las características que presentan los estudiantes de primer grado del Nivel Secundario en su producción escrita?; por otro lado, de manera específica: ¿Cuál es el nivel de desempeño que evidencian los estudiantes en el manejo de las convenciones de la escritura? ¿Cuál es el nivel de desempeño en la producción escrita de los estudiantes del Centro Educativo Ramón Taveras Lucas, en contraste, con el Centro Educativo El Capá? ¿Qué acciones pedagógicas se pueden llevar a cabo para fortalecer las habilidades de comprensión y producción escrita en los estudiantes del primer grado del Nivel Secundario?

Para dar respuestas a estas interrogantes se proponen los siguientes objetivos de investigación

### **Objetivo general**

Evaluar el desempeño promedio en la comprensión y producción escrita en los estudiantes de primer grado del Nivel Secundario de dos escuelas públicas, urbana y rural.

## Objetivos específicos

- Identificar el desempeño promedio en comprensión escrita de los estudiantes de primero de Secundaria de las escuelas, pública y semiprivada, de San Juan de la Maguana.
- Determinar el desempeño promedio en producción escrita de textos narrativos de los estudiantes de primero de Secundaria de las escuelas, pública y semiprivada, de San Juan de la Maguana.
- Comparar el desempeño promedio en comprensión y producción escrita de los estudiantes de primero de Secundaria de las escuelas, pública y semiprivada, de San Juan de la Maguana.

La relevancia del estudio se apoya en el análisis del nivel de desempeño de los estudiantes en la forma de comprensión y producción escrita en el que se explica cómo se comunican los estudiantes, con el fin de reflexionar acerca de su nivel de expresión escrita y comparar los resultados de ambas escuelas considerando las cualidades y diferencias contextuales de estas. En ese orden, este análisis plantea ideas que persiguen la evaluación y fortalecimiento en aspectos educativos, institucionales y sociales, también busca aportar a la comunidad pedagógica una visión general del nivel de desempeño en la comprensión y producción escrita para establecer mejoría en la aplicación de estrategias en las jornadas escolares.

La ejecución de la presente investigación aborda la Regional 02 de la provincia de San Juan de la Maguana, en los centros educativos Ramón Taveras Lucas y Centro Educativo El Capá, pertenecientes al Distrito Educativo 05.

## 2. Metodología

Esta investigación está sustentada con un enfoque cualitativo de tipo propositiva, la cual se concibe como un estudio donde se formula una solución ante una problemática, la misma es identificada previo a un diagnóstico y evaluación de un hecho o fenómeno en particular. Este estudio está sujeto al tipo descriptivo, la cual según Sampieri, Collado y Baptista requiere «buscar especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p.103) Por otro lado, contempla un diseño de campo que contribuye al cambio y mejora del ambiente académico como práctica de la investigación educativa.

La investigación tomó como participantes a los alumnos de primer grado del Primer Ciclo del Nivel Secundario, para el desarrollo del presente estudio se contó con dos secciones de clase que corresponden a ambos centros educativos, con una totalidad de sesenta y uno (61) estudiantes que poseen diferencias contextuales por el lugar que conviven, por tanto, se trabaja con el universo completo objeto de estudio. A estos se analizaron los niveles de desempeño en la comprensión y producción textual. Sus edades son entre los 10 y 16 años de estrato medio-bajo.

Para efectos de análisis de esta investigación, se empleó la técnica del análisis estadístico, la cual permitió recopilar los promedios sobre el nivel de desempeño de las características de comprensión y producción escrita de los estudiantes, a fin de comprobar sus fortalezas y debilidades. Por otro lado, los instrumentos de investigación corresponden a una lista de cotejos y una rúbrica de evaluación, respectivamente, a fin de analizar el nivel de dominio de las convenciones de la lengua y el manejo de las normas ortográficas en los estudiantes del primer grado del Nivel Secundario.

En ese orden de ideas, los datos del estudio fueron recopilados por medio de la prueba diagnóstica, como se citó en lo anterior. Dicha prueba comprendió 11 ítems que englobaba actividades de comprensión y producción escrita, fue aplicada en la sección de cada escuela de manera individual con un tiempo de 2 horas.

Para dar validez y afinidad a los instrumentos de investigación, se recurrió al «juicio de expertos», donde fueron evaluadas la coherencia y pertinencia de cada una de las preguntas y acápite contenidos en estos, estableciendo su relación con las variables del estudio.

Para el análisis de los datos se utilizaron técnicas de estadísticas descriptivas basadas en frecuencia, por cientos, medias y desviación estándar. Los resultados fueron organizados en gráficos y tablas que describen en promedios y porcentajes el nivel de desempeño de los estudiantes en las competencias evaluadas. Los estudiantes se distribuyen en promedios bajo la escala de 1 a 3 y los porcentajes de 0 a 100, especificados según los resultados.

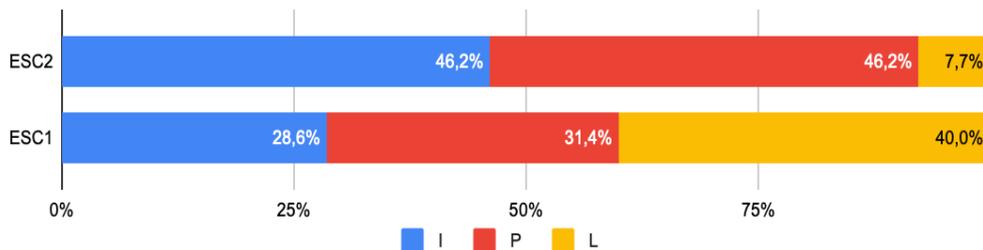
### 3. Resultados y discusión

Luego de aplicada la evaluación a los estudiantes de primer grado del Nivel Secundario de los centros educativos investigados, se presentan los siguientes hallazgos:

#### 3.1 Análisis de ítems comprensión escrita

Figura 1.

P1: Responde preguntas inferenciales y literales del texto que lee



#### Responde las preguntas en la parte de atrás de la hoja.

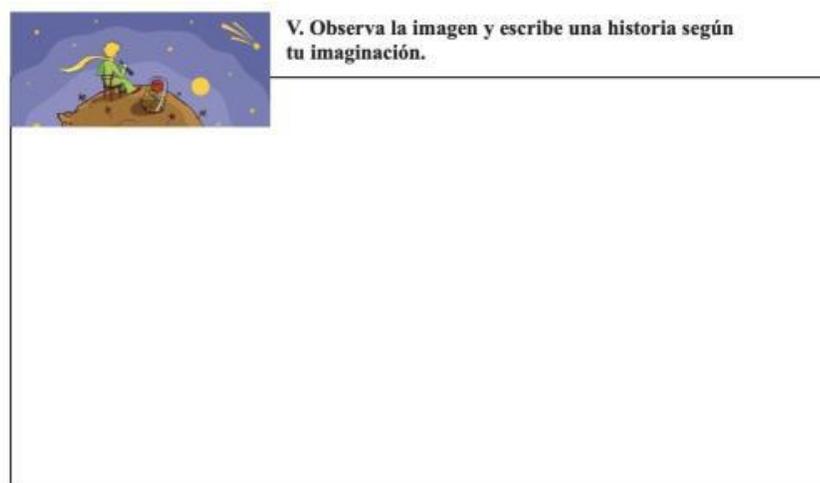
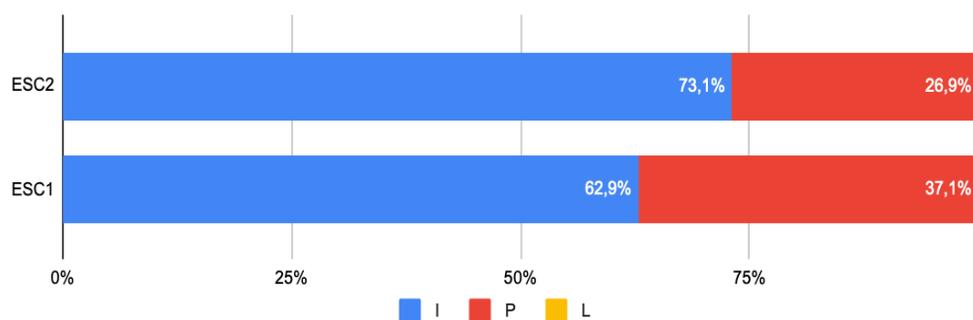
1. ¿Quién ha sido el principal causante del deterioro del medio ambiente?
2. ¿Qué actividades humanas producen contaminantes y afectan la calidad del medio ambiente?
3. ¿Qué título le pondrías al texto?

En la Figura 1, la ESC2 refleja en el indicador de logrado un 7,7 % (2), proceso con un 46,2 % (12) y en iniciado se obtuvo un 46,2 % (12) de los estudiantes. Sin embargo, en la ESC1 el mayor nivel de logro se concentra en el indicador de logrado con un 40,0 % (14) y proceso 31,4 % (11), mientras que en iniciado se obtuvo un 28,6 % (10) de los estudiantes. En ese tenor, esto se relaciona directamente con los resultados que ha obtenido el país en los últimos años según los estudios (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo [TERCE], 2013), puesto que en estos los índices quedaron en los niveles más bajos en el logro de sus habilidades comunicativas.

### 3. 2 Análisis de ítems producción escrita

#### Figura 2.

**P5.1: Redacta el texto tomando en cuenta su estructura (fítilo, inicio, nudo y desenlace).**



Respecto a las respuestas obtenidas en la redacción de los estudiantes, el ítem arrojó que ambas escuelas manifiestan un bajo nivel de dominio en la escritura de texto. En ese orden, la ESC2 evidencia debilidad en la escritura de textos, pues un 26,9 % (7) está en proceso y 73,1 % (19) en iniciado, lo que indica que los estudiantes tienen desconocimiento de la estructura de los textos narrativos (cuento).

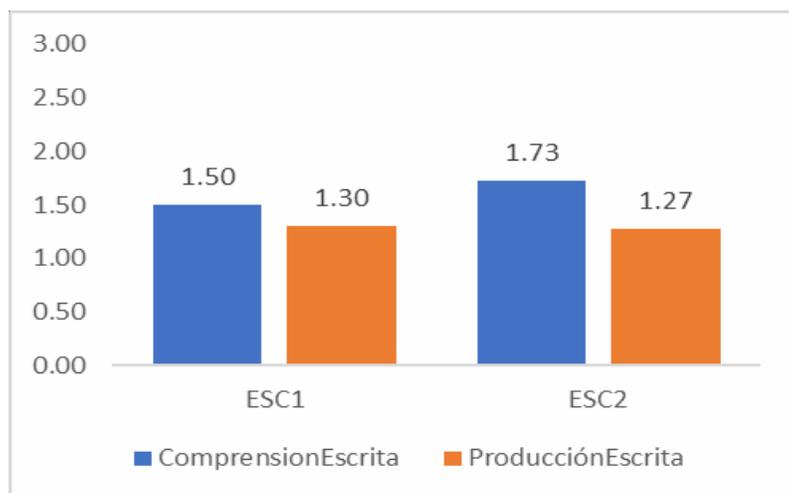
En ese sentido, estos resultados se relacionan con la investigación de Londoño y Ospina (2017), que manifestaron que los estudiantes tienen debilidades en la escritura y normas ortográficas, exactamente como se manifiesta en la actual investigación en el que los estudiantes de ambas escuelas presentan bajo nivel de desempeño en la

escritura de textos, dado que desconocen las reglas de ortografía y la estructura de los textos para organizar sus ideas.

En ese mismo sentido, en la investigación de Valencia (2018) se mostró que la principal dificultad evidenciada en la lectura y escritura de los estudiantes está relacionada con el uso inadecuado de los signos de puntuación, ya sea por desconocimiento del uso de las normas de ortografía o por leer y escribir rápidamente.

### 3.3 Resultados del desempeño promedio general

**Figura 3.**  
*Distribución del nivel promedio por competencia*



Al examinar los datos obtenidos, se puede inferir que los estudiantes de la ESC2 presentan un nivel de dominio mejor en la comprensión escrita; sin embargo, al momento de producir textos estos evidencian un menor dominio, lo que puede estar relacionado con una efímera asignación para la producción textual. Por otro lado, en la ESC1 es notable que los estudiantes priorizan las redacciones en sus clases, aunque su nivel de dominio de la comprensión escrita es menor.

Estos resultados se relacionan con lo expuesto por Gajardo (2016), en el que presenta las debilidades de los estudiantes en producción escrita, revelando que los errores en el uso e identificación de las reglas básicas de ortografía se relacionan directamente con las omisiones de palabras, letras y tildes; así como los signos de puntuación, pues los estudiantes tanto de la ESC1 como de la ESC2, presentaron dificultades para identificar el uso correcto de las normas de ortografía y los signos de puntuación, sin embargo, en los estudiantes de la ESC1 (perteneciente a la zona urbana) fue mayor el nivel de respuesta, evidenciando tener un mayor conocimiento de uso de estas reglas.

#### 4. Conclusiones

El actual estudio tiene la cualidad de comprender el nivel de desempeño de la comprensión y producción escrita de los estudiantes de primer grado del Nivel Secundario de dos escuelas, urbano y rural, cuyo aporte se resume a la visión general de las fortalezas y debilidades de los alumnos en las competencias específicas citadas con anterioridad. Después del análisis de los resultados y discusión de los hallazgos, se concluye lo siguiente:

Con respecto a la competencia de comprensión escrita se revela que los estudiantes de la ESC2 tienen mayor promedio que la ESC1, puesto que el mayor nivel de logro se ubica en los indicadores de proceso y logrado con un 71,4 %, en cambio en la ESC1 el mayor nivel de logro se ubica en los indicadores de iniciado y proceso con un total de 92 %. Sin embargo, es evidente que en ambos centros educativos las fortalezas y debilidades de los estudiantes son parte de sus aprendizajes y saberes, lo que significa que las diferencias en su desempeño no es resultado de sus características contextuales por ser urbano o rural.

Por otro lado, respecto al nivel de logro de la producción escrita, el estudio concluye que los estudiantes de ambos centros educativos vislumbran severas debilidades en el uso y dominios de las normas de ortografía y convenciones de la lengua, debido a que el mayor nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes se ubican por debajo del nivel de logrado, puesto que el mayor nivel de logro se ubica en los indicadores de iniciado y en proceso, lo que denota la necesidad de que los estudiantes puedan producir sus ideas en diferentes medios digitales e impresos con la finalidad de aumentar el dominio de sus competencias para una comunicación efectiva y acorde con su etapa de desarrollo.

El estudio demuestra un bajo nivel en los estudiantes de ambos centros educativos respecto al uso de las normas de ortografía, puesto que alrededor del 70 % de los estudiantes en ambas escuelas no fueron capaces de identificar y escribir de manera correcta los signos de puntuación, integrando el uso de las tildes en las palabras, lo que demuestra que la enseñanza de las reglas de ortografía es un tema de suma relevancia para enfatizar con los estudiantes, por medio de estrategias que posibiliten su dominio de manera adecuada. Así mismo, las investigaciones de Gajardo (2016) y Valencia (2018) enfatizan que a pesar de los estudiantes reconocer la importancia de emplear las normas de ortografía en sus producciones y al momento de leer un texto, estos no las consideran, es decir, de cierto modo prescinde de su uso, ya sea por desconocimiento o por la rapidez al momento de redactar sus ideas o leer un texto.

Finalmente, este estudio pone a la vista que los alumnos de primer grado de Secundaria en ambos centros educativos requieren apoyo en la adquisición y aplicación de saberes referidos a la comprensión y producción escrita, porque presentan series debilidades para el grado en el que se encuentran insertos, ya que se especifica que en este han de tener la capacidad para comprender textos y comunicarse de forma efectiva en distintos contextos.

## 5. Referencias

- Gajardo, P. (2016). *Influencia de las Redes Sociales en el Desarrollo de la Escritura de los Alumnos de Séptimo Básico* [Tesis de maestría, Universidad Andrés Bello]. Repositorio de la Universidad Andrés Bello. <https://r.issu.edu.do/l?!=11333JtV>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Londoño, D., & Ospina, M. (2017). Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(18), 183-202. <https://doi.org/10.22430/21457778.671>
- Valencia, R. (2018). *Uso de las Redes Sociales y el Lenguaje Escrito en los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa El Milagro de Fátima Circa, Arequipa* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio Institucional de la UNSA. <https://r.issu.edu.do/l?!=11435L3h>

## **Análisis de técnicas de evaluación diagnóstica para desarrollar competencias matemáticas en tercer grado de secundaria**

*Analysis of diagnostic evaluation techniques to develop mathematical competencies in third grade of secondary school*



**Ulloa Rosario, Linosca Dominga**  
Ministerio de Educación de la  
República Dominicana

### **RESUMEN**

Este estudio tiene como objetivo analizar el uso de las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del Nivel Secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia en San Felipe de Puerto Plata. La metodología utilizada es un diseño mixto de alcance exploratorio, y la población son los docentes de matemáticas del tercer grado de Secundaria. Se seleccionó toda la población compuesta por 17 docentes que imparten matemáticas en tercer grado de Secundaria en los centros educativos con mayores y menores indicadores de eficiencia. Se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de la información, tales como cuestionario de entrevistas semiestructuradas y escalas Likert. El análisis de datos se realizó mediante SPSS para el análisis de datos cuantitativos y el análisis de contenido para los datos cualitativos. Los resultados de esta investigación no solo enriquecen las prácticas pedagógicas en matemáticas, sino que también proporcionan directrices para una evaluación diagnóstica más efectiva y centrada en las necesidades de los estudiantes en el Nivel Secundario y de esta manera promover el aprendizaje por competencias en el Área de Matemáticas.

### **PALABRAS CLAVE**

Evaluación diagnóstica, competencias, matemáticas, tercer grado de Secundaria, técnicas de evaluación.

### **ABSTRACT**

This study aims to analyze the use of the main diagnostic evaluation techniques implemented in mathematics to develop competencies in the third grade of the secondary level in educational centers with higher and lower efficiency indicators in San Felipe de Puerto Plata. The methodology used is a mixed design with an exploratory scope, and the population is mathematics teachers in the third grade of secondary school. The entire population was selected, made up of 17 teachers who teach mathematics in the third grade of secondary school in educational centers with the highest and lowest efficiency indicators. Different techniques and instruments were used to collect information, such as a semi-structured interview questionnaire and Likert scales with mathematics teachers. Data analysis was performed using SPSS for quantitative data analysis and content analysis for qualitative data. The results of this research not only enrich pedagogical practices in mathematics, but also provide guidelines for a more effective diagnostic evaluation focused on the needs of students at the secondary level and in this way promote learning by competencies in the area of math.

### **KEYWORDS**

Diagnostic evaluation, mathematical, competencies, third grade of secondary school, evaluation techniques.

## 1. Introducción

En los últimos tiempos, la educación en la República Dominicana ha experimentado una transformación significativa en su enfoque pedagógico, marcando un cambio sustancial en la manera de evaluar a los estudiantes, ahora centrada en el concepto de evaluación por competencias. Este cambio de paradigma se refleja especialmente en la evaluación diagnóstica, que se posiciona como el punto de partida fundamental para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación diagnóstica desempeña un papel fundamental debido a que proporciona una comprensión profunda y precisa del nivel de conocimientos, habilidades y competencias de los estudiantes al comienzo de un período académico o curso. Su objetivo principal es identificar tanto las áreas de fortaleza como las debilidades de cada estudiante en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos. En el caso del tercer grado de Secundaria, esta herramienta adquiere una relevancia especial al marcar una etapa clave en la educación, donde los estudiantes consolidan y amplían los conocimientos adquiridos en años anteriores.

Bonsón y Benito (2005) dedican un capítulo a «algunas técnicas de evaluación», haciendo referencia al portafolios y al diario reflexivo. Bonsón y Benito (2005) resalta la importancia de explorar enfoques innovadores y diversos en el ámbito de la evaluación educativa. Estas dos técnicas, el portafolios y el diario reflexivo, son ejemplos de métodos que van más allá de las pruebas tradicionales y cuestionarios, brindando oportunidades para una evaluación más profunda y significativa del aprendizaje. El uso de un portafolios, por ejemplo, permite a los estudiantes recopilar y presentar una variedad de trabajos, proyectos y reflexiones a lo largo de un período de tiempo. Esto no solo ofrece una visión más completa del progreso y logros del estudiante, sino que también fomenta la autorreflexión y la metacognición, habilidades valiosas para el aprendizaje a largo plazo.

Por otro lado, el diario reflexivo ofrece a los estudiantes un espacio para registrar sus pensamientos, experiencias y emociones relacionadas con su aprendizaje. Esto no solo les ayuda a comprender mejor sus propios procesos de pensamiento, sino que también proporciona información valiosa a los educadores.

En el artículo «Elaboración de instrumentos de evaluación diagnóstica de los conocimientos de ciencias y matemáticas en los niveles no universitarios» de Fortuny y Aymerich (1989), se propone la creación de herramientas de evaluación diagnóstica para medir los conocimientos en ciencias y matemáticas en niveles no universitarios. El objetivo del estudio fue desarrollar instrumentos efectivos y precisos para esta evaluación. Los autores detallan el proceso de diseño y elaboración de los instrumentos, seleccionando contenidos y formulando preguntas. A través de un enfoque cualitativo, se evalúa la pertinencia y utilidad de estos instrumentos en contextos educativos no universitarios. Los resultados subrayan la relevancia de la evaluación diagnóstica en la identificación de áreas de mejora y la adaptación de la enseñanza. El artículo resalta cómo la cuidadosa elaboración de instrumentos de evaluación puede mejorar la calidad de la educación en ciencias y matemáticas en niveles no universitarios.

En el trabajo «Análisis de los ítems de pruebas de evaluación de diagnóstico en competencia matemática para segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria en España, 2008-2009: Un estudio exploratorio» realizado por Caraballo (2010) como trabajo de fin de máster en la Universidad de Granada, se examina el contenido y enfoque de los ítems utilizados en pruebas de evaluación diagnóstica de competencia matemática en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria en España durante el período 2008-2009. El objetivo principal fue llevar a cabo un estudio exploratorio que analice la estructura y el contenido de los ítems en estas pruebas. El método utilizado implica la revisión y el análisis de los ítems presentes en las pruebas de diagnóstico. Los resultados y conclusiones específicas se centran en la exploración de la estructura y el contenido de los ítems, lo que sugiere una intención de identificar tendencias o patrones en la evaluación diagnóstica de la competencia matemática en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria en España.

La investigación *Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: Hacia un modelo basado en competencias* de Cano e Ion (2012). El objetivo general fue analizar las percepciones del profesorado universitario con respecto a las prácticas de evaluación de los estudiantes. La metodología utilizada implica la aplicación de un cuestionario a profesores de tres universidades catalanas. Los resultados indican que las prácticas de evaluación siguen centradas en el aprendizaje de los estudiantes, y que un número reducido de profesores emplea estrategias de evaluación centradas en competencias. Este estudio ofrece un panorama general sobre las prácticas de evaluación en las universidades y puede servir como referencia para implementar estrategias de mejora en las prácticas docentes.

La investigación sobre *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado* en La Unión-Chile Díaz (2014) cuyo objetivo fue caracterizar y analizar el proceso evaluativo que llevan a cabo los docentes de Educación General Básica municipalizados de la Comuna de La Unión-Chile. La presente investigación se realizó sobre una población de 170 docentes, distribuidos un muestreo probabilístico estratificado y otro no probabilístico, permitiendo encuestar a 125 docentes de la Comuna de la Unión. Los resultados en esta investigación destacan entre sus hallazgos que una buena práctica es promover la utilización de diversas técnicas evaluativas. Frente a las posturas pudimos establecer que no existe una adecuada combinación de técnicas que permitan al docente apreciar significativamente el efecto del aprendizaje de sus estudiantes.

Los centros educativos en la ciudad de Puerto Plata se enfrentan al desafío de fomentar el aprendizaje por competencias entre los estudiantes, buscando obtener mejores resultados en las evaluaciones diagnósticas nacionales y mejorar el rendimiento académico. En el año 2019, la *Evaluación Diagnóstica Nacional* de tercer grado de Secundaria en la provincia de Puerto Plata arrojó resultados poco alentadores en los centros educativos públicos de la ciudad. Ante esta realidad, se hace necesario llevar a cabo un estudio que analice el uso de las técnicas de evaluación diagnóstica empleadas por los docentes en los centros con mayores y menores indicadores de eficiencia. Este análisis se presenta como una herramienta pertinente para comprender y mejorar los procesos de evaluación, contribuyendo así a elevar la calidad de la educación en la región.

La presente investigación busca aportar conocimientos significativos que contribuyan a la mejora de la calidad educativa en matemáticas. Al analizar el impacto de las técnicas de evaluación diagnóstica en centros educativos con diferentes indicadores de eficiencia, se puede identificar técnicas que ayuden a cerrar brechas en el aprendizaje y a fomentar un ambiente de enseñanza más adaptado a las necesidades de los estudiantes. Además, la investigación ofrece la oportunidad de generar conocimiento relevante sobre el aprendizaje por competencias en el Área de Matemáticas. Al profundizar en el análisis de técnicas de evaluación diagnóstica que se ajusten a las necesidades de los estudiantes y que promuevan un enfoque por competencia, se pueden sentar las bases para una educación matemática más integral y significativa. En base a lo expuesto anteriormente, surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las principales técnicas de evaluación diagnóstica más utilizadas por los docentes de matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del Nivel Secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia?
- ¿Por qué el docente utiliza estas técnicas de evaluación diagnóstica en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del Nivel Secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia?
- ¿Cómo es la percepción de los docentes sobre cuales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del Nivel Secundario le han sido más efectivas en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar el uso de las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del Nivel Secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del Nivel Secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia.
- Explicar los aspectos por lo cual el docente utiliza estas técnicas de evaluación diagnóstica en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del Nivel Secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia.

- Describir desde la perspectiva docente la efectividad de las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del Nivel Secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia.

Acorde con lo anterior también pretende dar respuesta a la pregunta principal: ¿Cuál es el uso de las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del Nivel Secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia?

La investigación sobre el uso de las principales técnicas de evaluación diagnóstica en matemáticas para desarrollar competencias en el tercer grado del Nivel Secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia es de gran relevancia en el campo educativo. En primer lugar, proporciona información valiosa para comprender cómo estas técnicas se aplican en diferentes contextos educativos y su efectividad en el desarrollo de competencias matemáticas. Esta información permite identificar prácticas exitosas que puedan ser replicadas en otros centros educativos y enriquecer las estrategias de enseñanza y evaluación en matemáticas. Asimismo, los resultados de esta investigación tienen un impacto directo en la toma de decisiones de los docentes, directivos y formuladores de políticas educativas. Los hallazgos permiten una mejor planificación curricular y una adaptación de las prácticas pedagógicas para abordar las necesidades específicas de los estudiantes en matemáticas, especialmente en centros educativos con indicadores de eficiencia más bajos.

El alcance de esta investigación abarca el análisis detallado de las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas en matemáticas en el tercer grado del Nivel Secundario. Se consideró toda la población de los centros educativos con mayores y menores indicadores de eficiencia en San Felipe de Puerto Plata durante el año escolar 2023-2024.

## 2. Metodología

### **Diseño**

La metodología presentada tiene como objetivo analizar el uso de las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del Nivel Secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia. En esta investigación se utilizó un diseño mixto, debido a que permite la recolección y análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos.

### **Población y muestras**

La población de esta investigación son los docentes que imparten matemáticas en el tercer grado del Nivel Secundario de los 13 centros educativos con mayores y menores indicadores de eficiencia del año escolar 2022-2023. La investigación se llevó a cabo durante el inicio del año escolar debido a que los docentes realizan una evaluación diagnóstica de los estudiantes para conocer el nivel de competencias alcanzadas del grado anterior.

Se seleccionó trabajar con la población completa del estudio, la cual está constituida por los 17 docentes que enseñan matemáticas en el tercer grado de Secundaria. Para la selección de los docentes se tomó referencia los centro con mayores y menores indicadores de eficiencia en cuanto a los niveles de desempeño arrojado en la prueba diagnóstica de matemática 2019. Esta elección se basa en la manejabilidad del tamaño de la población en términos de espacio y tiempo, lo que hizo innecesario el uso de una muestra.

**Tabla 1.**  
*Niveles de eficiencia por centros educativos seleccionados*

Nivel de eficiencia	Frecuencia	Porcentaje
Alto	8	61.54 %
Bajo	5	38.46 %
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100 %</b>

**Tabla 2.**  
*Centros educativos según el sector*

Sector	Frecuencia	Porcentaje
Público	12	92.31 %
Semioficial	1	7.69 %
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100 %</b>

Para la selección de los centros educativos se tomó los resultados de la prueba diagnóstica realizadas en el 2019 del Distrito Educativo 11-02 en el área de matemáticas, luego se revisaron estos resultados resaltando entre ellos 8 centros educativos con mayores indicadores de eficiencia y 5 centros educativos con menores indicadores de eficiencia, de los cuales para esta investigación se tomaron los docentes de matemáticas que imparten tercer grado de Secundaria. Estos centros educativos tanto los de menores y mayores indicadores de eficiencia mantienen características similares como lo son población estudiantil, sector al que pertenecen, tipo jornada que labora, tiempo en servicio de los docentes entre otras.

## **Instrumentación**

En esta investigación, se emplearon los siguientes instrumentos:

**Guía de entrevista semiestructurada:** se aplicó a los docentes de matemáticas una guía de preguntas semiestructurada con el propósito de identificar y describir las principales técnicas de evaluación diagnóstica aplicadas para promover el desarrollo de competencias en el tercer grado de Secundaria. Este enfoque abarcó tanto a los centros educativos con mayores indicadores de eficiencia como a aquellos con menores. Las preguntas se enfocaron en obtener información detallada sobre las razones que motivan la elección de determinadas técnicas de evaluación diagnóstica, así como en comprender cómo perciben los docentes la contribución de estas técnicas al desarrollo de competencias en los estudiantes.

**Escala de percepción de efectividad de técnicas de evaluación diagnóstica:** se diseñó una escala de Likert que permitió a los participantes expresar, a través de afirmaciones, el nivel de eficacia que perciben en relación con las técnicas de evaluación diagnóstica implementadas. De esta manera, los docentes evaluaron la efectividad percibida de las distintas técnicas de evaluación diagnóstica desde su perspectiva. La escala proporcionó un medio estructurado para captar las percepciones subjetivas de los profesores en cuanto a la eficacia de las prácticas de evaluación diagnóstica utilizadas en el contexto educativo del tercer grado de Secundaria.

### **Procedimiento para la recolección de datos**

Se emplearon diversas técnicas y herramientas para la recolección de datos en este estudio. En primer lugar, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con los docentes de matemáticas de distintos centros educativos. Esta entrevista tenía como objetivo identificar y describir las técnicas que los docentes aplican en el proceso de evaluación diagnóstica. El cuestionario utilizado en la entrevista también abordó los aspectos que fundamentan la elección de estas técnicas de evaluación diagnóstica, especialmente en relación con el aprendizaje por competencias en matemáticas. Por último, para evaluar la efectividad de las técnicas de evaluación diagnóstica empleadas, se diseñó una escala de Likert. En esta escala, los docentes pudieron calificar la efectividad percibida de las diversas técnicas de evaluación diagnóstica que forman parte de su práctica educativa.

Para conferir validez y relevancia a los instrumentos de investigación, se empleó el método de «juicio de expertos». En este proceso, se evaluaron la coherencia y pertinencia de cada pregunta y apartado incluido en los instrumentos, estableciendo su conexión con las variables clave del estudio.

### **Análisis de datos y presentación**

En el análisis de datos, se empleó un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos. Utilizando software estadístico SPSS y Excel se analizaron los datos cuantitativos del cuestionario para obtener resultados descriptivos y comparativos entre los centros educativos con mayores y menores indicadores de eficiencia. Para abordar los datos cuantitativos recopilados a través de cuestionarios, se procedió a lo siguiente: se creó una base de datos en Excel, donde se ingresaron y organizaron los datos recopilados mediante los instrumentos específicos identificando cada instrumento mediante la asignación de un código. Se procedió a revisar los datos para identificar cualquier valor atípico, falta de datos o errores. Estos pasos iniciales permitieron una manipulación eficiente de los datos antes de realizar un análisis más profundo. Una vez realizada la depuración de los datos en Excel, se procedió a la codificación de estos en IBM SPSS Statistics. Se crearon variables y se les asignaron valores numéricos correspondientes a las categorías de variables categóricas. Estas fueron clasificadas como variables nominales, ordinales y escalares, con el fin de facilitar el análisis estadístico. Este paso resultó crucial debido a la estructura de los datos en los instrumentos utilizados, que consistieron en una escala de Likert con cuatro (4) ítems de respuestas, siendo esta una variable categórica.

Posteriormente, el análisis cuantitativo se llevó a cabo utilizando el software SPSS, además este facilitó la realización de análisis descriptivos y comparativos entre los diferentes centros educativos, lo que proporcionó información valiosa sobre las disparidades en los indicadores de eficiencia.

Por otro lado, los datos cualitativos del cuestionario de entrevistas se sometieron a un análisis de contenido, identificando informaciones relevantes y relaciones con los resultados cuantitativos. La interpretación y discusión de los hallazgos se basaron en los objetivos específicos y se realizaron comparaciones con la literatura revisada. Los resultados se presentaron en un informe detallado, con tablas y referencias adecuadas, destacando conclusiones y recomendaciones para mejorar el uso de técnicas de evaluación diagnóstica en matemáticas en los centros educativos estudiados.

### **Limitaciones del diseño (Estudio)**

Las limitaciones de esta investigación incluyen el tamaño limitado de la muestra de centros educativos y docentes, lo que afecta la generalización de los resultados. Además, las respuestas de los docentes pueden estar influenciadas por su percepción subjetiva. Además, las limitaciones temporales y el sesgo de selección de los centros educativos también afectan la investigación. Se debe tener en cuenta estas limitaciones al interpretar los resultados y en la presentación final del estudio.

## **3. Resultados y discusión**

### **Presentación de resultados**

Aquí se presentan el análisis de los datos recopilados, se ofrece una presentación detallada de cada ítem abordado en los instrumentos aplicados. Comienza con las informaciones generales y avanza hacia el registro de las dimensiones estudiadas en esta investigación, enfocándose especialmente en el uso y la efectividad de las técnicas de evaluación diagnóstica en los centros educativos con indicadores de eficiencia tanto superiores como inferiores.

### **Datos generales**

En las siguientes tablas se muestran la población objeto de estudios en este caso los 17 docentes de los centros educativos con mayores y menores indicadores de eficiencia.

**Tabla 3.**  
*Cantidad de docentes según el género*

<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Femenino	5	29.41 %
Masculino	12	70.59 %
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100 %</b>

La Tabla 3 muestra que los docentes de matemáticas en su gran mayoría son de género masculino (70.59 %) y en cambio el 29.41 % corresponde al género femenino.

**Tabla 4.**  
*Nivel de efectividad de las técnicas utilizadas por los docentes en la evaluación diagnóstica*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy eficaz	11	64.70 %
Eficaz	6	35.29 %
Muy ineficaz	0	0 %
Ineficaz	0	0 %
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100 %</b>

En la Tabla 4 se observa que la mayoría de los docentes 64.70 % considera que las técnicas de evaluación diagnóstica son muy eficaces, lo que refleja una alta satisfacción con su capacidad para lograr sus objetivos de evaluación. Además, un 35.29 % las califica como eficaces, lo que indica una percepción positiva, pero con oportunidades de mejora.

**Tabla 5.**  
*Nivel de identificación de fortalezas y debilidades mediante la evaluación diagnóstica*

	Frecuencia	Porcentaje
Permite la identificación completa	11	64.70 %
Permite la identificación moderada	6	35.29 %
No permite la identificación	0	0 %
Permite la identificación en cierta medida	0	0 %
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100 %</b>

La Tabla 5 muestra que la mayoría de los docentes, el 64.70 % afirma que la evaluación diagnóstica permite una identificación completa de las fortalezas y debilidades de los estudiantes mientras que el otro 35.29 % explica que es moderada.

En términos de aceptación y consistencia, los ejercicios prácticos y el análisis de desempeño lideran con medias de 3.41 y 3.40 respectivamente, mientras que las pruebas objetivas de conocimiento también son consistentes con una media de 3.00 (ver Tabla 5).

**Tabla 6.**

**Efectividad de las técnicas de evaluación diagnóstica en matemáticas desde la perspectiva del docente**

	Muy inefectivas		Inefectivas		Efectivas		Muy efectivas		Total		
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	N	Media	Desv. Est.
Pruebas objetivas de conocimiento	0	0 %	1	10 %	5	50 %	4	40 %	10	3.30	0.67
Ejercicios prácticos	2	12.50 %	0	0 %	3	18.75 %	11	68.75 %	16	3.44	1.03
Técnicas de desempeño	0	0 %	2	20 %	3	30 %	5	50 %	10	3.30	0.82
Interrogatorios	0	0 %	3	21.43 %	2	14.29 %	9	64.29 %	14	3.43	0.85
Análisis de desempeño	0	0 %	1	11.11 %	8	88.89 %	0	0 %	9	2.89	0.33
Observación	0	0 %	2	14.29 %	0	0 %	12	85.71 %	14	3.71	0.73
Técnica de proyectos	0	0 %	2	25 %	5	62.50 %	1	12.50 %	8	2.88	0.64
Otra	0	0 %	0	0 %	2	50 %	2	50 %	4	3.50	0.58

La Tabla 6 refleja la percepción del docente sobre la efectividad de diversas técnicas de evaluación diagnóstica en el ámbito de las matemáticas. Las pruebas objetivas de conocimiento y las técnicas de desempeño se consideran mayoritariamente efectivas, con el 90 % y el 80 % de las respuestas, respectivamente, calificándolas como «Efectivas» o «Muy efectivas». Los ejercicios prácticos y los interrogatorios también reciben evaluaciones positivas, con el 87.5 % y el 78.57 %, respectivamente, calificándolos como «Efectivos» o «Muy efectivos». Por otro lado, el análisis de desempeño muestra una tendencia hacia la efectividad, con un 88.89 % de respuestas positivas, aunque la observación se destaca con un 85.71 % de respuestas calificándola como «Muy efectiva».

**Tabla 7.**

**Técnicas de evaluación diagnóstica utilizadas en los centros educativos según sus indicadores de eficiencia**

Centro educativos con mayores indicadores de eficiencia	Centros educativos con menores indicadores de eficiencia
`- Ejercicios prácticos y pruebas objetivas	`-Ejercicios prácticos y observación
`- Gamificación y test virtuales	`-Ejercicios prácticos (2)
`- Interrogatorios y diálogo socrático	`-Pruebas escritas (2)
`-Pruebas de conocimiento y ejercicios	`-Ejercicios práctico de saberes previos
`-Técnica de observación y ejercicios prácticos	`-Técnicas de desempeño y observación
`-Ejercicios prácticos e interrogatorios	`-Técnica de desempeño y técnica de proyectos
`-Ejercicios prácticos, observación e interrogatorios.	
`-Gamificación en Quizizz	

Centro educativos con mayores indicadores de eficiencia	Centros educativos con menores indicadores de eficiencia
-Pruebas de conocimiento y ejercicios	

A partir de la Tabla 7 se observa que en los centros educativos con mayores indicadores de eficiencia hay mayor diversidad de técnicas de evaluación diagnóstica, incluyendo ejercicios prácticos, pruebas objetivas, gamificación y pruebas virtuales, así como la promoción del pensamiento crítico a través de interrogatorios y el diálogo socrático. En contraste, los centros con menores indicadores de eficiencia tienden a depender en gran medida de técnicas tradicionales como ejercicios prácticos y pruebas escritas, con un enfoque en la observación del desempeño.

## Discusión de los resultados

En este capítulo, se abordarán los resultados de la investigación llevada a cabo durante el año escolar 2023-2024 en los centros educativos de San Felipe de Puerto Plata. Se enfocará en el análisis del uso de las principales técnicas de evaluación diagnóstica en matemáticas. Además, se explorarán los hallazgos de otras investigaciones y se contrastarán con los resultados obtenidos en esta indagación.

Los resultados obtenidos destacan la esencial contribución de las técnicas de evaluación diagnóstica al desarrollo de competencias en el Nivel Secundario, específicamente en tercero, marcando el final del Primer Ciclo de Secundaria. Desde la perspectiva de los docentes, se revela que la selección adecuada de estas técnicas favorece en gran medida que los estudiantes logren alcanzar las competencias propias de su grado. Esta observación se alinea con los hallazgos de Díaz (2014), quien, entre sus descubrimientos, resalta la buena práctica de promover la utilización de diversas técnicas evaluativas. Sin embargo, contrastando estas perspectivas, se evidencia que, según las posturas recopiladas, no hay una combinación adecuada de técnicas que permita al docente apreciar de manera significativa el efecto del aprendizaje en sus estudiantes, según se establece en la investigación de Díaz. En cambio, en la presente investigación, los docentes informan que la elección de la técnica evaluativa, cuando se combina con otras, ha resultado efectiva en relación con la apropiación de competencias por parte de sus estudiantes. Este contraste resalta la importancia de considerar la combinación y aplicabilidad contextual de las técnicas evaluativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La gran mayoría de los docentes demuestra un sólido conocimiento de las técnicas de evaluación y de su aplicación efectiva. Aunque otros estudios han resaltado que la falta de conocimiento constituye una significativa debilidad entre los docentes, indicando que algunos no se actualizan a pesar de la existencia de nuevos enfoques curriculares, nuestra investigación revela un panorama diferente.

A diferencia de las conclusiones de Morocho (2011), que señalan que la falta de actualización conlleva a prácticas evaluativas deficientes, nuestros resultados sugieren que los docentes que participaron en nuestra investigación están al tanto de las técnicas de evaluación y han logrado implementarlas con éxito. Desde la perspectiva de estos

docentes, la aplicación de estas técnicas ha arrojado resultados positivos, especialmente durante las evaluaciones diagnósticas con los estudiantes.

Este contraste pone de relieve la diversidad de experiencias y prácticas entre los docentes, subrayando la importancia de considerar no solo el conocimiento teórico, sino también la capacidad de aplicación práctica en el contexto específico de cada docente y su entorno educativo.

Los resultados obtenidos subrayan que, desde la perspectiva docente, la implementación de técnicas de evaluación diagnóstica conlleva beneficios significativos en el desarrollo de las competencias matemáticas. Estas prácticas no solo sirven como motivación para los estudiantes, sino que también los orientan hacia la autorreflexión, permitiéndoles identificar tanto sus fortalezas como debilidades. Este proceso facilita la formulación de planes de mejora y la realización de adaptaciones en las planificaciones de clases, ajustándose a los intereses individuales de los estudiantes. Estos resultados encuentran respaldo en la investigación llevada a cabo por Mego (2023), cuyos hallazgos explican que la evaluación diagnóstica es un insumo necesario para la planificación curricular de todo docente, ya que le proporciona la capacidad de identificar el nivel de logro de cada competencia por parte de los estudiantes. En consonancia con los resultados de nuestro estudio, la investigación de Mego indica que la evaluación diagnóstica puede potenciar la enseñanza al adaptar la pedagogía a las necesidades específicas de los estudiantes. Este respaldo refuerza la validez y relevancia de nuestros propios resultados, destacando la importancia de considerar la evaluación diagnóstica como un componente clave en la mejora continua del proceso educativo.

Los resultados señalan que los docentes en centros educativos con mayores indicadores de eficiencia incorporan una combinación de técnicas de evaluación diagnóstica innovadoras en sus clases. Según sus testimonios, esta práctica contribuye a obtener mejores resultados con los estudiantes al mantenerlos motivados, lo que, a su vez, se traduce en un mayor alcance de competencias a nivel de grado. Este enfoque se alinea con las ideas expuestas por Bonsón y Benito (2005), quienes destacan la importancia de explorar enfoques innovadores y diversos en el ámbito de la evaluación educativa, como un factor clave para el desarrollo efectivo de competencias y el progreso académico de los estudiantes.

Es por esto que, los docentes que utilizan las mismas técnicas de evaluación diagnóstica y además no realizan mejoras a las mismas, obtiene siempre los mismos resultados con sus estudiantes, debido a que hay una discrepancia grande entre una evaluación por competencias y las técnicas de evaluación diagnóstica que usualmente usan. Es preciso resaltar que los docentes con más años en servicio son los que más utilizan las técnicas de evaluación diagnóstica tradicionales no acordes a una evaluación por competencias, esto de acuerdo con los resultados abordados en esta investigación.

#### 4. Conclusiones

La presente investigación tuvo como finalidad analizar el uso de las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del Nivel Secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia de San Felipe de Puerto Plata, del año escolar 2023-2024, cuyo aporte se resume en identificar las técnicas usadas por los docentes, su efectividad y descripción según su perspectiva y experiencia. Después del análisis de los resultados y discusión de los hallazgos, se concluye lo siguiente:

Al identificar las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementados por los docentes en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia, se pudo evidenciar significativamente que las técnicas de evaluación diagnósticas novedosas en el desarrollo de las competencias matemáticas de los estudiantes, tales como prácticas en *Quizizz*, *Google Form* y gamificación entre las que resaltan los docentes de los centros educativos de mayores indicadores de eficiencia, mientras que en los centros de menores indicadores de eficiencia prevalece el uso de técnicas de evaluación diagnóstica tradicionales, en las que mencionan pruebas o exámenes escritos, ejercicios prácticos y la observación. Los docentes que tienen más tiempo en el sistema educativo según los resultados abordados en la investigación son los que menos innovan en sus técnicas de evaluación diagnóstica, en relación con el docente con menos tiempo en el sistema educativo dominicano.

En cuanto a la descripción, desde la perspectiva del docente, de las principales técnicas de evaluación diagnóstica, se percibe que este tiene claro la finalidad de la técnica empleada con sus estudiantes, detallando que es preciso la elección de la más adecuada para así obtener mejores resultados, basándose en los intereses y realidades de los estudiantes.

Por otro lado, los docentes manifestaron en su mayoría que las técnicas de evaluación diagnósticas utilizadas en el desarrollo de competencias matemáticas le han sido efectivas, ya que sus centros mediante los indicadores de eficiencia lo evidencian, así como también en la apropiación de las competencias del estudiante del grado. Entre las técnicas de evaluación diagnósticas más utilizadas y que los docentes consideran la más efectivas están la observación, ejercicios prácticos, gamificación en *Quizizz* e interrogatorios. Una gran parte de los docentes manifestó haber hecho mejoras a sus evaluaciones diagnósticas debido a la ineffectividad de estas y expresan que luego de esas mejoras, que incluyen el uso de dispositivos como complemento de la evaluación diagnóstica, le han sido muy efectivas con sus estudiantes, sin embargo, la gran mayoría explica que no ha realizado mejoras debido a que obtienen buenos resultado con las técnicas utilizadas hasta el momento.

Las directrices para una evaluación diagnóstica más efectiva emergentes de este estudio incluyen: fomentar la innovación, promover la autorreflexión, ajustar la pedagogía según los resultados, mejorar la comunicación docente-estudiante y mantenerse actualizado con enfoques innovadores para una evaluación diagnóstica más efectiva en el contexto de competencias.

## 5. Referencias

- Bonsón, M., & Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior* (pp. 87-100). Narcea.
- Cano, E., & Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios sobre Educación*, (22), 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.22.2077>
- Caraballo, R. M. (2010). *Análisis de los ítems de pruebas de evaluación de diagnóstico en competencia matemática para segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria en España, 2008-2009: Un estudio exploratorio* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Granada].
- Fortuny, J. M., & Aymerich, M. I. (1989). Elaboración de instrumentos de evaluación diagnóstica de los conocimientos de ciencias y matemáticas en los niveles no universitarios. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (6), 169-179.
- Mego, J. I. (2023). *Empoderamiento docente en evaluación formativa para el aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria* [Tesis de segunda especialidad, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Universidad San Ignacio de Loyola. <https://r.issu.edu.do/if>
- Morocho, I. M. (2011). *Elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación de acuerdo con los indicadores esenciales de evaluación según la Reforma Curricular del 2010, en el área de Ciencias Naturales, para los niños de cuarto año de básica de la escuela Manuel Utreras Gómez del recinto Chilchil, de la parroquia Chontamarca del cantón y provincia del Cañar, periodo lectivo 2011-2012* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/1454>

## Competencias mediáticas e informacionales de los directivos escolares: producción y difusión de la información

*Media and informational competencies of school directors: production and dissemination of information*

  **Montás García, María**  
Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña

  **Rincón Guzmán, Lidia**  
Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña

 **Grullón, Ángel**  
Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña

### RESUMEN

Los escenarios educativos están sometidos a cambios constantes, derivados de los avances científicos y tecnológicos. Esto supone reformas globales que impactan no solo la forma de enseñar, sino también las maneras de liderar las organizaciones escolares. Este estudio se propuso analizar el perfil de competencias mediáticas e informacionales de quienes dirigen las organizaciones escolares, desde la perspectiva de producción y difusión de la información. Se trabajó con una muestra representativa de 293 directores escolares pertenecientes a las 18 Regionales Educativas de la República Dominicana. El enfoque metodológico fue cuantitativo de tipo descriptivo y corte transversal. La técnica empleada fue la encuesta y los datos fueron analizados de forma descriptiva a través del software de estadística SPSS versión 27. El personal directivo reporta tener un nivel de «Usuario» o «Avanzado» en la producción y difusión de información en el mundo digital. En el manejo responsable de la identidad online / offline y de los derechos de la propiedad intelectual se perciben como «Expertos». Además, los hallazgos reportan que no existen diferencias significativas en las competencias de producción y difusión de la información según el nivel académico. Los resultados apuntan a incorporar estrategias para el cambio ante la comunicación y difusión de la información, en la formación inicial y continua del personal docente y directivo.

### PALABRAS CLAVE

Competencias mediáticas, tecnología, educación mediática e informacional, gestión escolar.

### ABSTRACT

Educational settings are continuously evolving due to advancements in science and technology. These changes bring about global reforms that affect not only the methods of teaching but also how school organizations are led. This study set out to examine the media and information skills of individuals in leadership roles within school organizations, with a particular focus on their abilities related to creating and sharing information. We conducted this research with a representative sample of 293 school principals across the 18 educational regions in the Dominican Republic. We employed a quantitative, descriptive, and cross-sectional methodological approach, utilizing surveys and analyzing the data using statistical software (SPSS version 27). The results indicate that the management staff generally reported having either a "User" or "Advanced" level of proficiency in producing and disseminating information in the digital realm. They also perceived themselves as "Experts" when it came to responsibly handling online/offline identity and intellectual property rights. Furthermore, our findings revealed no significant differences in information production and dissemination competencies based on academic level. These findings underscore the need to incorporate strategies for improving communication and information dissemination into both the initial and ongoing training of teachers and educational leaders.

### KEYWORDS

Media skills, technology, media and information education, school management.

## 1. Introducción

Los sistemas educativos a escalas globales son desafiados por la dinámica de cambios acelerados que involucra nuevas formas de enseñar y de liderar las organizaciones escolares. Es por ello por lo que en América Latina y el Caribe se han impulsado grandes reformas educativas que derivaron, entre otras cosas, en el Plan Decenal de Educación de la República Dominicana 1992-2002. No obstante, quedaron pendientes desafíos tanto en la formación de recursos humanos de calidad como en la tecnología en la educación. Estos son posteriormente replanteados dentro de los ejes de desarrollo concebidos en el Plan Decenal de Educación 2008-2018 (Curiel et al., 2020). A esto se le suma, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030, el cual traza medios para la cohesión social en materia educativa y, en tal sentido, acuerda la base 4.2.12.

Formar directores y directoras de centro educativos capaces de asumir y promover una cultura de mejora continua de la gestión institucional y pedagógica, a partir del trabajo en equipo, el liderazgo activo y transformador, así como el desarrollo de las capacidades de planificación, y de administración del tiempo y de los recursos disponibles, a fin de garantizar más y mejores aprendizajes por parte de los estudiantes (Curiel et al., 2020, p. 15).

A partir de esta perspectiva, los nuevos horizontes denotan desafíos que agrupan puntos de convergencia referidos a gestión escolar y tecnología. De los retos planteados se origina el presente estudio, el cual se fundamenta en los antecedentes, esfuerzos y avances en la educación de la República Dominicana y se plantea como objetivo analizar el perfil multidimensional de competencias mediáticas e informacionales de los líderes de las organizaciones escolares. Se reconoce que las directoras y los directores escolares deben ser capaces de identificar y capitalizar las oportunidades de aprendizaje vinculadas a la sociedad del conocimiento. Esto incluye la adopción de tecnologías innovadoras y la creación de ambientes de aprendizaje significativos para los estudiantes.

La relevancia de realizar investigaciones de este tipo se debe a que, en los escenarios tanto nacionales como internacionales, se poseen grandes expectativas relativas a los directores escolares por ser los responsables de impulsar y operativizar las reformas que generan cambios en sus comunidades e incidir positivamente en los estudiantes, docentes y escuelas. Por ende, son quienes pueden realizar grandes contribuciones en el afán de cerrar brechas de aprendizajes del alumnado (Bøje y Frederiksen, 2021).

En otro orden, el estudio es trascendente porque ofrece información notable sobre las competencias mediáticas e informacionales de los directivos escolares y su bagaje multidimensional en su radio de acción que implica la gestión institucional y pedagógica. A esto se le agregan los organismos de participación y vida comunitaria que trascienden las barreras físicas de los centros educativos (Giménez, 2016).

Por otro lado, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), en su aspiración con la contribución de la mejora de la calidad del sistema educativo dominicano y con el objetivo de fomentar una

cultura de investigación, crea grupos de investigación. En ese sentido, el presente equipo investigador está comprometido con el desarrollo de este estudio desde el espíritu de la identidad institucional y con el desarrollo de nuevos conocimientos. Finalmente, se precisa que este trabajo presenta resultados parciales de una investigación más amplia.

### **Conceptualización teórica y estado del arte**

Las tensiones inherentes en la búsqueda de la calidad de la educación es un camino controvertido y abierto a diferentes interpretaciones sociales, en las que intervienen factores diversos que ocasionalmente se asocian o disocian para erigir equilibrio en el gran ecosistema educativo (Evans et al., 2021).

En ese sentido, los sistemas educativos son un reflejo de los líderes que gestionan y hacen operativo el sentido misional de una nación. En el contexto actual, esto incluye la adopción de tecnologías innovadoras y la creación de un ambiente de aprendizaje significativo para los estudiantes. En un estudio realizado por Håkansson y Pettersson (2019) se puntualiza que los líderes escolares perciben la digitalización como un concepto amplio y complejo que incluye desafíos técnicos, pedagógicos, administrativos y organizativos en todos los niveles de la organización escolar, y que solo es posible con apoyo de toda la comunidad educativa.

Sin lugar a duda, los múltiples roles que desempeñan los directores escolares demandan de la comprensión de la tecnología, las redes sociales y otros medios de comunicación para promover la participación de la comunidad escolar y comunicación efectiva a través de medios digitales y no digitales. Esto incluye la capacidad de escribir comunicados, crear contenido multimedia y compartir información de manera efectiva. Desde el panorama expuesto, se realiza el recorrido por la revisión de la literatura que guía este trabajo.

### **Concepto de competencia**

De manera gradual se ha ido integrando al mundo académico el término competencia, aunque el concepto nació relacionado con el mundo laboral y empresarial. Actualmente, se ha convertido en el eje conceptual de las reformas educativas a nivel mundial. Los autores Ferrés y Piscitelli (2012) definen el concepto de competencia como la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes consideradas necesarias para un determinado contexto.

### **Competencia mediática**

La competencia mediática es definida como la «capacidad de interactuar de manera crítica con mensajes mediáticos producidos por los demás, y siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios» (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.77). Esta capacidad incluye, dentro de sus indicadores, el descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad y evaluar la fiabilidad de las fuentes de información.

Otros autores también la definen como alfabetización mediática informacional (AMI), entendiéndola «como nuevo paradigma educativo global, encargado de favorecer un uso responsable de los medios y adquirir las competencias necesarias para seleccionar, comprender y discriminar la información proveniente de diferentes vías como la televisión, internet o los videojuegos, entre otras» (Hobbs, 2011, p. 421). De modo similar, Gozávez et al. (2019) hace referencia a la capacidad para comprender y manejar adecuadamente los medios de comunicación (Internet, televisión, radio, prensa, videojuegos, cine, telefonía móvil...), interpretando los mensajes audiovisuales de forma reflexiva y crítica, y utilizando los medios de manera correcta y creativa.

En estos momentos nos encontramos viviendo en una sociedad mediatizada, por lo tanto, es importante que los centros educativos contribuyan al desarrollo de la competencia mediática, puesto que permite adquirir la capacidad de poder interactuar en un ambiente mediático cada vez más cambiante (Scolari, 2018) y es parte de la formación de una ciudadanía para el siglo XXI. En ese mismo orden, se considera que los profesores son los principales autores para facilitar y promover la alfabetización mediática de los estudiantes, siendo fundamental que asuman acciones formativas que les capaciten mediáticamente (González-Fernández et al., 2018). Sin embargo, varias investigaciones (Cabero y Marín, 2014; Gozávez et al., 2019) destacan la falta de formación mediática de los docentes, lo que les impide desarrollar exitosamente la competencia mediática en su labor.

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de que las presentes y futuras generaciones tengan una relación estrecha con los medios de comunicación. Dicha relación no se debe de reducir a solo aspectos tecnológicos, sino a una educación mediática que fortalezca la integración del uso crítico, reflexivo, cívico y creativo de los medios. Para esto, es necesario realizar una revisión a los planes de estudios de la formación docente.

Ferrés y Piscitelli (2012) hacen referencia que la competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que se ofrecen los indicadores principales en la Tabla 1.

**Tabla 1.**  
*Resumen de la propuesta articulada de dimensiones de la competencia mediática*

Dimensión	Indicadores
Lenguajes	El dominio de los códigos que permiten la comunicación a través del lenguaje visual, y la habilidad para emplearlos de forma clara y eficaz, son esenciales. También es importante tener la capacidad de analizar los mensajes audiovisuales, prestando atención al sentido y significado, así como a las estructuras narrativas, categorías y géneros utilizados.
Uso de tecnología	Es fundamental tener conocimientos teóricos sobre el uso de las herramientas que permiten la comunicación audiovisual para comprender cómo se crean los mensajes. Además, es importante tener la habilidad para utilizar herramientas sencillas de manera efectiva para comunicarse en el ámbito audiovisual.

Dimensión	Indicadores
Procesos de interacción	Tener la capacidad de reconocerse como un receptor activo, especialmente a través del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación e interacción con los mensajes. Además, es importante ser crítico y capaz de valorar los elementos emocionales, racionales y contextuales que influyen en la recepción y evaluación de los mensajes audiovisuales.
Procesos de producción y difusión	Conocimiento que se tiene de las diferentes asignaciones y tareas encargadas a los principales entes de producción y programación de los diversos tipos de producciones audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los entornos más recientes enfocados a la comunicación.
Ideología y valores	Capacidad que se posee de forma crítica en la lectura comprensiva de los mensajes audiovisuales, referente a la representación de lo real y, en consecuencia, como portadores de ideología y valores. Habilidad de analizar de forma crítica los mensajes procesados a un tiempo como expresión y soporte de los intereses de las contradicciones y de los valores de la sociedad.
Estética	Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético. Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística.

*Nota.* Esta tabla se extrae de González-Fernández et al. (2018) con base en Ferrés y Piscitelli (2012).

## 2. Metodología

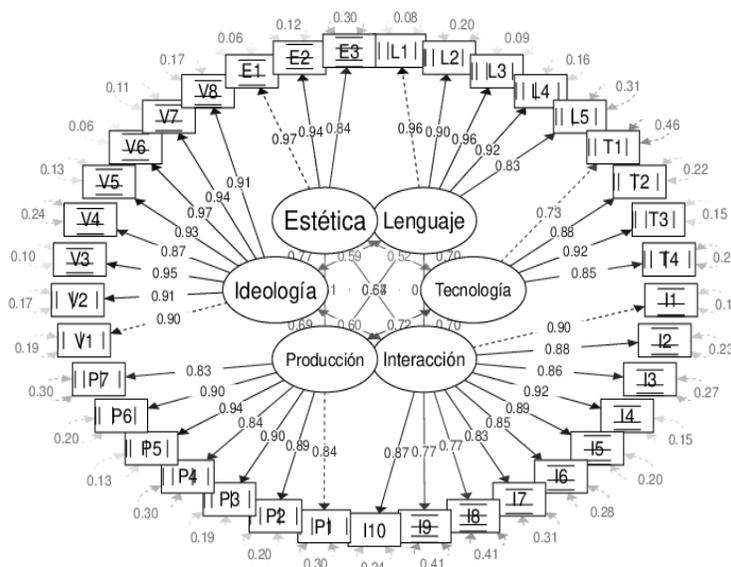
El presente trabajo buscó analizar el perfil de competencias mediáticas e informacionales de quienes dirigen las organizaciones escolares, desde la perspectiva de producción y difusión de la información.

El enfoque metodológico en que se fundamentó el estudio es cuantitativo con diseño no experimental. Es un trabajo de corte transversal ya que indaga sobre el fenómeno en un momento concreto, recogiendo información en un período específico de tiempo y situado en un contexto y población definida (Bisquerra et al., 2019). Partiendo de la fuente de recolección de datos, se corresponde a una investigación de datos primarios, pues el equipo investigador obtuvo las informaciones de forma directa a través de cuestionarios. Por último, se destaca que este estudio parte de la propuesta de Bisquerra et al. (2019) quienes plantean la necesidad de realizar la investigación educativa desde diferentes perspectivas o enfoques.

La población meta del estudio fueron los 1,224 directores escolares matriculados en diversos programas de formación continua ofertados por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) específicamente en la Escuela de Directores. Se seleccionó el muestreo probabilístico de tipo aleatorio de afijación proporcional arrojando una muestra representativa de 293 directores escolares pertenecientes a las 18 Regionales de Educación que cubren toda la geografía de la República Dominicana.

El instrumento formación mediática es declarativo constituido por 37 ítems agrupados en 6 dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012). El mismo mide las variables en la escala tipo Likert como: 1) ninguno 2) bajo, 3) usuario, 4) avanzado y 5) experto. Es relevante enfatizar que la mayoría de los ítems que constituyen el instrumento fueron elaborados por la Red Interuniversitaria EuroAmericana de investigación sobre competencias mediáticas para la ciudadanía ALFAMED, de la Universidad de Cantabria (UC). Como garante de aproximaciones de calidad metodológica se realizó una prueba piloto. Para ello, se contó con una muestra de 110 sujetos con características similares a la población objeto del estudio. La validez del instrumento se determinó a través del análisis factorial confirmatorio y para ello se utilizó el software RStudio en su versión 2023.06.2+561. Se precisa, que todas las dimensiones presentan un alfa de Cronbach aceptable cuyos valores son mayores o iguales a .89. De igual manera, todas presentan una varianza mayor a .50.

**Figura 1.**  
**Diagrama de flujo del Modelo**



*Nota.* Estimador = ULS con rotación oblicua; SRMR = 0.063. Grados de libertad = 666.

La Figura 1 expone de manera concreta el nivel de relación existente entre las dimensiones planteadas y la estructuración de los ítems que las constituyen. Para su elaboración se optó por el estimador de Mínimos Cuadrados no Ponderados o ULS (Unweighted least squares por sus siglas en inglés) ya que es uno de los recomendados para trabajar con variables ordinales.

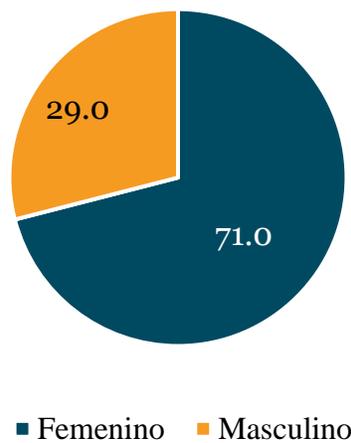
Para el procedimiento de aplicación, los informantes fueron contactados a través de la Escuela de Directores, se remitió un enlace con un formulario de Google con el cuestionario disponible. El mismo

estuvo constituido por una sección introductoria con la descripción del estudio, datos sociodemográficos y, finalmente, los ítems. Adicionalmente, se explicaban las previsiones éticas referidas a participación voluntaria, confidencialidad y uso de las informaciones recabadas.

El análisis de los datos se efectuó a partir de los objetivos y el diseño que orienta el estudio, inicialmente se generó una base de datos, se clasificaron las variables y se analizaron los datos de forma descriptiva en el software de estadística SPSS versión 27. Por último, se interpretaron los datos en función de los objetivos.

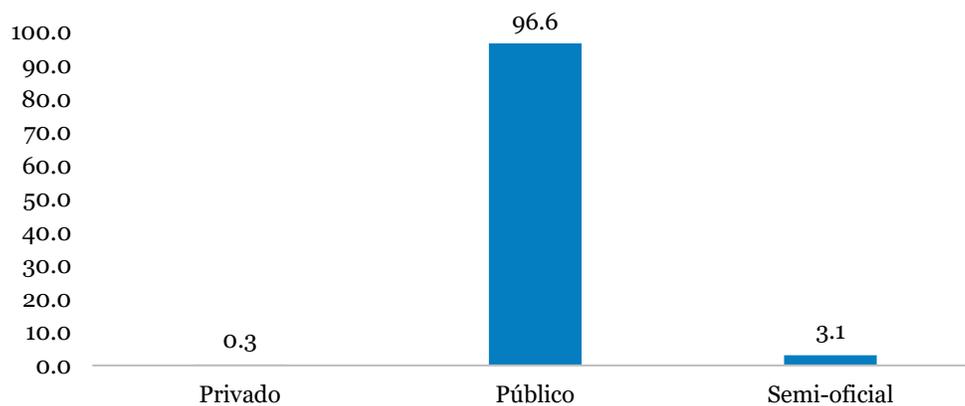
### 3. Resultados y discusión

**Figura 2.**  
*Sexo de los directivos en porcentaje (n = 293)*



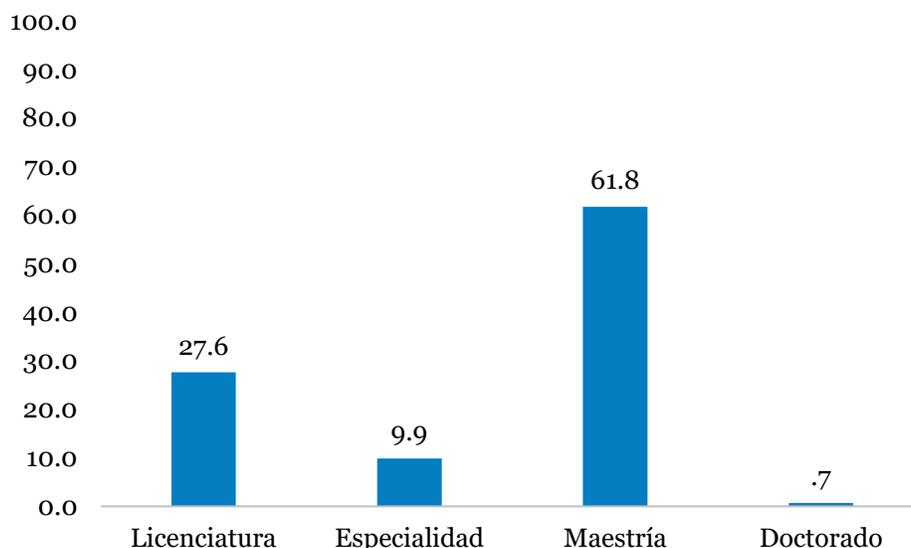
El 71 % de los participantes es de sexo masculino, mientras que el 29 % es de sexo femenino.

**Figura 3.**  
*Tipos de centro que dirigen los directivos (n = 293)*



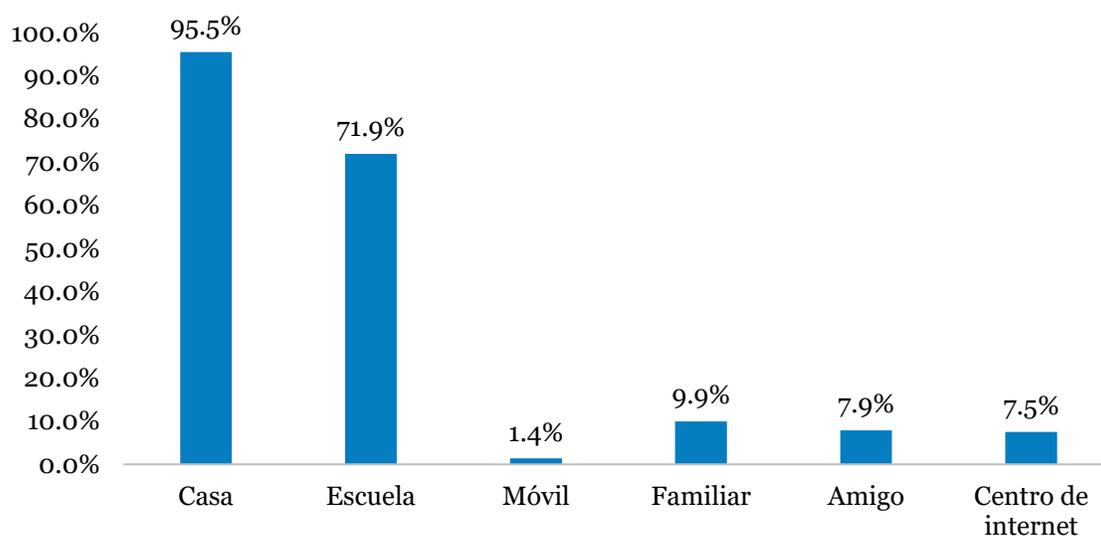
La Figura 3 muestra que el 96.6 % de los participantes dirige un centro público, seguidos de un 3.1 % que dirige uno semioficial. El 0.3 % dirige un centro privado.

**Figura 4.**  
**Máximo nivel académico alcanzado por los directivos (n = 293)**



La mayoría de los participantes tienen un nivel académico de maestría (61.8 %), seguido por licenciatura (27.6 %) y especialidad (9.9 %). Solo un participante reportó contar con un doctorado (0.7 %) a la hora de levantar los datos.

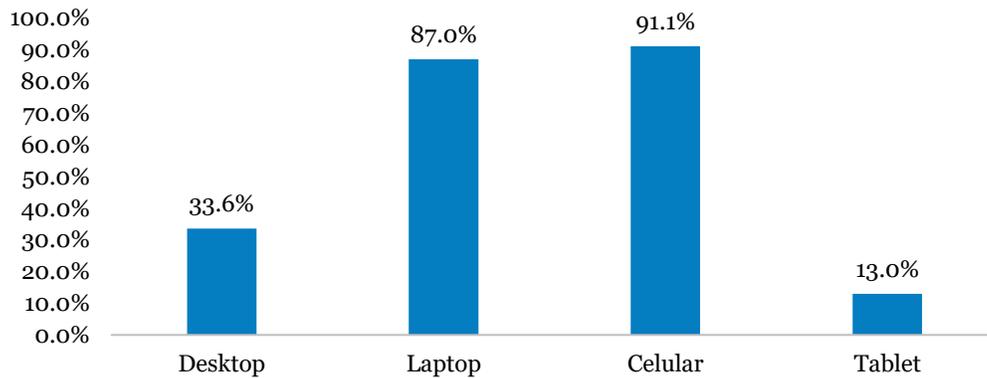
**Figura 5.**  
**Lugares de acceso a dispositivos electrónicos (n = 293)**



*Nota.* Cada una de las respuestas fue calculada tomando en cuenta el 100 % de los participantes

La Figura 5 muestra que la casa (95.5 %) y la escuela (71.9 %) son los lugares donde los participantes tienen más disponibilidad de acceso a dispositivos electrónicos. En cambio, los lugares que reportan menor acceso son mediante un familiar (9.9 %), amigo (7.9 %), en un centro de internet (7.5 %) o con su móvil personal (1.4 %).

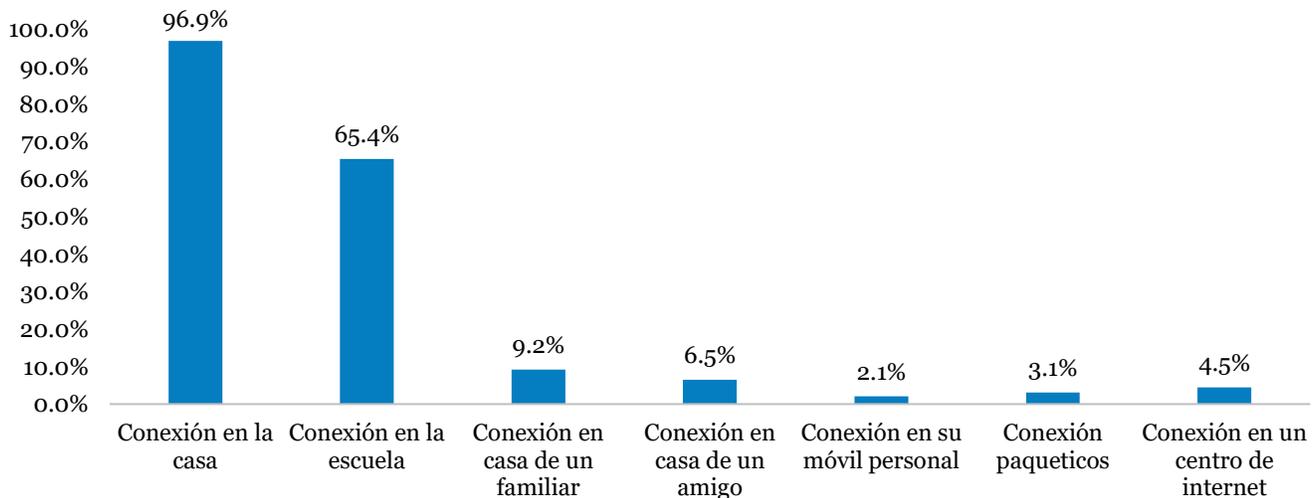
**Figura 6.**  
**Dispositivos electrónicos que poseen (n = 293)**



*Nota.* Cada una de las respuestas fue calculada tomando en cuenta el 100 % de los participantes

En la Figura 6 se observa que el celular es el dispositivo electrónico que más poseen (91.1 %) seguido de la laptop (87.0 %). La computadora de escritorio (33.6 %) y la tableta (13.0 %) son los tipos de dispositivos que poseen con menos frecuencia.

**Figura 7.**  
**Desde dónde acceden al internet (n = 293)**



*Nota.* Cada una de las respuestas fue calculada tomando en cuenta el 100 % de los participantes

En la Figura 7 se muestran los lugares donde los participantes establecen conexión a internet, siendo la casa (96.9 %) y la escuela (65.4 %) los lugares que más frecuencia reportan.

**Tabla 2.**

**Porcentaje de cada ítem del factor Producción y Difusión de la Información (n = 293)**

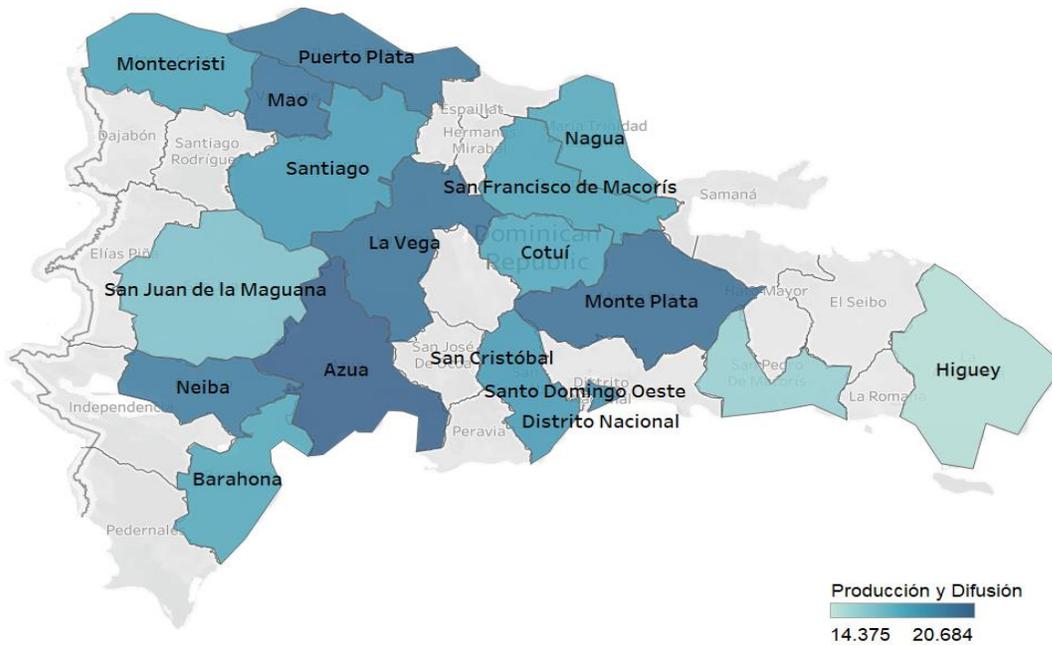
	Ninguno	Bajo	Usuario	Avanzado	Experto
Conozco los factores que provocan que los mensajes de los medios se vean sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de la industria.	2	14	35.5	42.3	6.1
Conozco los sistemas de producción y mecanismos de difusión de los mensajes.	1.4	15.4	32.4	44	6.8
Aplico los procesos de producción de carácter personal, grupal o corporativo.	2	12.3	28.3	48.1	9.2
Aplico los códigos de regulación y autorregulación que velan por el cuidado de los contenidos mediáticos.	2.4	15	28	46.4	8.2
Sé manejar mi identidad online/offline de manera responsable.	1.7	7.5	20.8	48	21.5
Mantengo una actitud responsable ante los derechos de la propiedad intelectual.	0.3	6.1	16.7	50.5	26.3
Genero redes de colaboración y las retroalimentación.	4.8	14	27.3	41.6	12.3

En la Tabla 2 se observan los distintos niveles en torno a la percepción de Producción y Difusión de la Información que tienen los directivos escolares encuestados. Al respecto, se muestra que el nivel de percepción Bajo fue más frecuente en los ítems «Conozco los sistemas de producción y mecanismos de difusión de los mensajes» (15.4 %); a este le sigue «Aplico los códigos de regulación y autorregulación que velan por el cuidado de los contenidos mediáticos» (15%).

En cambio, el nivel *Usuario* tuvo un mayor porcentaje en el ítem «Conozco los factores que provocan que los mensajes de los medios se vean sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de la industria» (35.5 %). En ese sentido, el ítem «Mantengo una actitud responsable ante los derechos de la propiedad intelectual» fue el que reportó un nivel de percepción más frecuente tanto en el nivel Avanzado (50.5) como Experto (26.3 %).

**Figura 8.**

**Provincias según las puntuaciones en la Producción y Difusión de la Información**



La Figura 8 muestra que las puntuaciones más altas en torno a la Producción y Difusión de Información se encuentran en Azua con una media de 26.69 puntos, seguida de Monte Plata cuya media es de 20.067. En cambio, las puntuaciones más bajas se observan en Higüey con una puntuación promedio de 14.63. Al mismo tiempo, el único participante con Doctorado se encuentra en Montecristi y el Distrito Nacional, ambos con puntuaciones dentro del rango normal. No existen diferencias significativas según el nivel académico alcanzado ( $p > .05$ ).

#### 4. Conclusiones

El objetivo del estudio fue analizar el perfil de competencias mediáticas e informacionales de quienes dirigen las organizaciones escolares. El 96.6 % de los participantes dirige un centro educativo público. Mientras, en los primeros grados y otras áreas predomina la presencia de docentes mujeres, en la gestión escolar sobresalen los hombres (Inter-American Dialogue y Educa, 2015), lo cual se evidencia en este estudio pues el 71 % de los directivos resultaron ser de sexo masculino.

En lo referido a los tipos de dispositivos que poseen, el teléfono celular (91.1 %) y la laptop (87.0 %) se posicionan en los primeros lugares. En lo relativo a la conectividad, la mayoría dice tener acceso a dispositivos electrónicos en sus casas (95.5 %) y centros educativos (71.9 %). Por las múltiples funciones que desempeñan los directores, vinculadas a la comunicación y difusión de la información, se requiere impulsar mejoras en la conexión a internet en las organizaciones escolares. Evidentemente los desafíos tecnológicos y administrativos siguen influyendo en el adecuado funcionamiento de las organizaciones escolares (Håkansson y Pettersson, 2019).

La República Dominicana continúa avanzando en término de titulación y formación docente (Curiel et al., 2020) y esto se evidencia en que un 61.8 % de los directivos escolares cuentan con estudios de maestrías. Sin embargo, de los 293 directivos encuestados solo 1 cuenta con estudios doctorales, es un hallazgo relevante que invita a replantear oportunidades formativas. A pesar de ello, no se encuentran diferencias significativas en las competencias de producción y difusión de la información según el nivel académico alcanzado ( $p > .05$ ). El personal directivo reporta tener un nivel «Usuario» o «Avanzado» en la producción y difusión de la información en el mundo digital. Solo en el manejo responsable de la identidad online / offline y de los derechos de la propiedad intelectual se perciben como «Expertos».

Una cantidad considerable de los directores admite tener el nivel de «Usuario» en lo referido los factores que provocan que los mensajes de los medios se vean sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de la industria. No obstante, el nivel catalogado como experto en torno a su desempeño sigue siendo bajo. Similarmente, en los referido al indagar sobre el manejo de la identidad online/offline de manera responsable, actitud responsable ante los derechos de la propiedad intelectual representa los mayores resultados catalogado como uso experto. Por último, se indagó sobre generar redes de colaboración y de retroalimentación. Cabe precisar que prima el uso avanzado con porcentajes muy bajos. De acuerdo con Ferrés y Piscitelli (2012), Hobbs (2011) y Gozávez et al. (2019) las competencias mediáticas van más allá del uso responsable, y requieren conocimientos y destrezas educativas direccionadas al cambio de la gestión educativa global.

Sin lugar a duda, el conocimiento que posee el cuerpo directivo sobre el proceso de producción y difusión de la información mediática, en su ámbito de trabajo, plantea desafíos que apuntan hacia caminos poco explorados debido a que este fenómeno regularmente es estudiado desde el marco de competencias de quienes enseñan (docentes) y no de quienes dirigen (directores). Este estudio se concentró en la dimensión del conocimiento que tienen los directores escolares sobre las diferentes tareas asignadas vinculadas a la producción y programación de diversos tipos de contenido audiovisual, así como su comprensión de la importancia y las repercusiones vinculadas a la comunicación.

El desafío consiste en posicionarnos sobre las cifras, apoyarnos tanto en los hallazgos de este estudio como en investigaciones previas, con el fin de articular propuestas sustentadas en la capacidad de comprender y gestionar de manera efectiva las competencias mediáticas. Es por ello, que Cabero y Marin (2014) destacan la débil formación docente y directiva en este ámbito. La necesidad de atender las competencias mediáticas en lo relativo a la comunicación y difusión es fundamental porque todas las formas de emitir nuestras opiniones y gestionar la información han evolucionado (Internet, redes sociales, aplicaciones móviles...). Para hacer operativo el rol de los directores escolares y asumir el sentido de responsabilidad social que demandan los usuarios modernos de la nueva escuela, es preciso impulsar reformas para la mejora en esta área.

En investigaciones futuras se sugiere la incorporación del enfoque cualitativo para enriquecer el diseño metodológico de la investigación. Esta inclusión se justifica debido a las limitaciones actuales del estudio. Al

adoptar un enfoque mixto, se abrirán diversas fuentes de información, lo que facilitará un análisis más completo del fenómeno. Esto permitirá abordar las representaciones duales relacionadas con la producción y difusión de información con mayor profundidad.

## 5. Referencias

- Bisquerra, R., (coord.), Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massott, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, T., Torrado, M., & Vilá, R. (2019). *Metodología de la Investigación Educativa. MIDE de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona*. La Muralla.
- Bøje, J., & Frederiksen, L. (2021). Leaders of the profession and professional leaders. School leaders making sense of themselves and their jobs. *International journal of leadership in education*, 24(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591515>
- Cabero, J., & Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). *Enl@ce: Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11-24.
- Curiel, C., Vásquez, J., Then, C., & Martínez-Cruz, F. (2020). Evaluación del Plan Decenal de Educación 2008-2018. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. <https://r.issu.edu.do/26>
- Evans, C., Kandiko, C., Forsythe, A., & Edwards, C. (2021). What constitutes high quality higher education pedagogical research?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 525-546. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1790500>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Giménez, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 5-15.
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301-321. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16384>
- Gozálvez, V., Masanet, M., Hernando, Á., & Bernal-Bravo, C. (2019). Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1113-1126. <https://doi.org/10.5209/rced.60188>

- Håkansson, M., & Pettersson, F. (2019). Digitalization and school leadership: on the complexity of leading for digitalization in school. *The international journal of information and learning technology*, 36(3), 218-230.
- Hobbs, R. (2011). The State of Media Literacy: A Response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.597594>
- Inter-American Dialogue & Educa. (2015). *República Dominicana. El estado de las políticas públicas docentes: en la antesala de las transformaciones*. <https://r.issu.edu.do/fQ>
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: libro blanco*. Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>

## Impacto de la aplicación de estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de español como segunda lengua

*Impact of the application of reading strategies proposed by Isabel Solé on the development of reading comprehension in students of Spanish as a second language*

 **Cabrera Estrella, Rossanna**  
Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra (PUCMM)

### RESUMEN

Esta investigación-acción llevada a cabo con 6 estudiantes francohablantes que cursan la asignatura de Español 091 de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) en el semestre 2-2021-2022, busca determinar el impacto de la aplicación de las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé, partiendo del análisis comparativo entre las estrategias utilizadas por los estudiantes en la evaluación diagnóstica aplicada y las que utilizaron luego de ejecutarse el plan de acción que atendía a la enseñanza de dichas estrategias. Para tal fin, se elaboraron 3 guías de lectura en el transcurso de la investigación acción con miras a evaluar y constatar periódicamente el nivel de trascendencia de cada estrategia. En el análisis de los resultados se podrá apreciar que la comprensión literal será el nivel que los estudiantes tienen más fortalecido, sin embargo, el nivel inferencial y el crítico dependerán de factores tales como sus conocimientos previos, dominio del vocabulario, uso de estrategias y su nivel de lectura. Al finalizar esta intervención quedó evidenciado que las estrategias que promueve la autora sí permiten el fortalecimiento de las competencias para formar un lector autónomo y estratégico.

### PALABRAS CLAVE

Comprensión escrita, estrategias de lectura, niveles de comprensión, leer, español como segunda lengua.

### ABSTRACT

This action research carried out with 6 French-speaking students taking the subject of Spanish 091 at the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) in the 2-2022-2013 semester, seeks to determine the impact of the application of the proposed reading strategies by Isabel Solé, based on the comparative analysis between the strategies used by the students in the applied diagnostic evaluation and those they used after executing the action plan that addressed the teaching of said strategies. For this purpose, 3 reading guides were prepared during the action research with a view to periodically evaluating and verifying the level of significance of each strategy. In the analysis of the results, it will be seen that literal comprehension will be the level that students have most strengthened, however, the inferential and critical level will depend on factors such as their prior knowledge, mastery of vocabulary, use of strategies and their reading level. At the end of this intervention, it was evident that the strategies promoted by the author do allow the strengthening of skills to form an autonomous and strategic reader.

### KEYWORDS

Written comprehension, reading strategies, comprehension levels, reading, Spanish as a second language.

## 1. Introducción

Leer y escribir constituyen indiscutiblemente el conjunto de destrezas más necesarias en las áreas del conocimiento contemporáneo. Estas a su vez se han visto fortalecidas y diversificadas por el proceso dinámico y veloz que tiene la Tecnología de la Información y del Conocimiento (TIC).

En ese sentido, comprender un texto en cualquiera que sea la lengua que se esté aprendiendo, es uno de los fundamentos principales para el proceso de enseñanza. Así lo establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), que define a los procesos de comprensión como «procesos primarios» dentro de la actividad de enseñar y aprender una segunda lengua, puesto que es el elemento base para que exista una interacción.

Solé (1992) y Zayas (2012) definen la lectura como un proceso interactivo que se manifiesta entre el lector y el texto; y aunque, según Cooper (1986) esta comprensión varía de estudiante a estudiante, pues cada uno procesa la información de manera diferente, en español como segunda lengua este proceso siempre ha sido muy limitado y, sobre todo, en el contexto de PUCMM, ya que los estudiantes aun cursando tres semestres las asignaturas de Español 091, 092 y 093 llegan a Estudios Generales con muchas debilidades para comprender en la asignatura de Español 101.

En esta investigación-acción nos centramos en conseguir que los estudiantes del nivel 1 de Español para extranjeros (091) desarrollen estrategias que le permitan comprender textos diversos eficazmente en una lengua que no es la suya, a través de la propuesta de Solé (1992) quien divide el momento de lectura en tres subprocesos: antes, durante y después de la lectura.

En estos subprocesos que plantea la autora se han habilitado una serie de actividades y preguntas con el texto, que el lector debe acostumbrarse a realizar cada vez que se enfrente a un discurso de cualquier tipo, con el objetivo de que los estudiantes francohablantes puedan «construir el significado del texto» como lo establece Quintana (2010). Para ello, se han elaborado unas guías de lectura que explicita actividades que el estudiante debe realizar antes, durante y después de la lectura, exigiendo un rol activo y autónomo al momento de leer el texto.

Para aprender una segunda lengua, el proceso de enseñanza implica que se aborden las cuatro competencias básicas de la lengua: comprensión y producción oral y escrita; las cuales hacen referencia al uso que le da el individuo a la lengua cuando habla, escucha, escribe y lee algún tipo de discurso.

Desde la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) se lleva a cabo un programa de español que busca fortalecer dichas competencias a través de la enseñanza del español como segunda lengua para extranjeros que quieran incursionar en alguna carrera de la universidad y que no dominen el idioma. Dicho programa comprende 3 cursos de español, los cuales atienden a los niveles de Usuario Básico (A1-A2) y Usuario

Independiente (B1- B2) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001). Un estudiante se admite en Español 091, 092 o 093 de acuerdo a su nivel de desempeño en el examen de admisión.

Para contextualizar el porqué de esta investigación-acción, cabe destacar que a los extranjeros que están inmersos en las distintas carreras que ofrece este recinto universitario la comprensión lectora siempre ha sido una limitante; muchos maestros de Español 101 (asignatura de Estudios Generales para todos los estudiantes que van a cursar alguna carrera), han expresado que los extranjeros cuando toman esta asignatura presentan dificultades para comprender textos académicos; por consiguiente, esta investigación permitirá fortalecer hábitos lectores con el objetivo de desarrollar las estrategias necesarias para obtener la comprensión global de textos académicos en español y, por ende, les favorecerá en su futuro como estudiantes de carrera de la PUCMM, puesto que el dominio de esta competencia es lo que garantiza en gran proporción la entrada, estabilidad y la conclusión de cualquier carrera en la universidad.

Cooper (1990) plantea que la mayoría de las investigaciones relacionadas con la comprensión lectora coinciden en que las dificultades de esta competencia pueden darse por muchos factores, de los cuales se pueden citar: dificultades en la decodificación, limitado vocabulario, bajos conocimientos previos, falta de dominio de estrategias de comprensión lectora, entre otras. Estas deficiencias expresadas por el autor se reflejan en todos los estudiantes que cursan la asignatura de Español 091 (nivel básico), ya que durante la aplicación del diagnóstico realizaron su lectura poco fluida, lo que provocaba que dedicaran más tiempo para decodificar en vez de atender a los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión. Otra de las dificultades que manifestaron los estudiantes, fue el no conocer el texto al que se estaban enfrentando y mucho menos su estructura, lo que les impidió realizar algunas de las actividades pautadas en la guía. De igual manera, desconocían muchas de las palabras presentes en el texto lo que reflejó su pobreza en el vocabulario.

Por todo lo expuesto anteriormente se ha elaborado un propósito general y cuatro específicos, con miras a dar respuesta a estas necesidades.

### **Objetivo general**

- Determinar el impacto de la aplicación de las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Español para extranjeros 091.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las estrategias utilizadas por los estudiantes francohablantes para comprender textos descriptivos.
- Diseñar y aplicar guías de lectura para la comprensión de textos descriptivos en estudiantes de Español para extranjeros 091.

- Comparar el nivel de desempeño mostrado por los estudiantes antes y después de la aplicación de las estrategias de comprensión lectora.
- Valorar el uso de las estrategias de comprensión lectora propuestas por Solé como una herramienta para fortalecer los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico en la enseñanza de español como segunda lengua.

## 2. Metodología

McKernan (1999) al definir la investigación-acción establece que es «el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella». Por tanto, es de vital importancia que todo docente valore y asuma dicha reflexión; puesto que esta forma de hacer ciencia nos permitirá a los enseñantes, resolver y mejorar nuestra propia práctica. A esta idea, le agregamos los planteamientos de Lewin (1946) quien además de coincidir en que las situaciones sociales deben servir como referente de investigación de la creencia social, promueve varios ciclos que constituyen uno de los principales aportes en las investigaciones sobre investigación-acción, y que, de igual manera, marcaron el hilo conductor de este estudio. Estos ciclos o etapas son los siguientes: identificación del hecho, conceptualización, la planificación, la puesta en marcha y la evaluación de la acción.

Cada una de esas etapas se llevó a cabo con estudiantes que cursaron la asignatura de Español 091 en el semestre 2-2018-2019. Esta asignatura es prerrequisito para ingresar como estudiante de carrera en caso de no dominar el español de manera independiente.

En el siguiente diagrama se muestra la trasposición didáctica de cada una de esas etapas:



## 3. Resultados y discusión

En este apartado se presentan los resultados alcanzados por los estudiantes objeto de estudio durante el proceso de la presente investigación-acción. En un primer momento, se muestran los resultados del instrumento aplicado a los estudiantes antes de iniciar con la investigación-acción, cuya finalidad era conocer las estrategias que

utilizan antes, durante y después de la lectura. Luego, se presentan los hallazgos obtenidos, atendiendo a las etapas planificadas para este estudio a través de cuatro rúbricas que abarcan el diagnóstico, la guía 1, guía 2 y guía 3.

Es importante señalar que cada rúbrica describe las 10 preguntas realizadas con cada texto, el tipo de nivel de comprensión que evalúa y el desempeño alcanzado por los estudiantes. Al finalizar cada rúbrica, se grafican los datos y se analizan dichos resultados.

Antes de finalizar el proceso de presentación de los resultados se presentan nuevamente el primer instrumento aplicado (autoevaluación), pues luego de participar activamente en este proceso de investigación-acción, los estudiantes debían identificar nuevamente las estrategias que utilizaban antes, durante y después de leer este texto, a partir del plan de acción aplicado. Por último, se detallan de manera descriptiva los comentarios dados por los estudiantes sobre su participación en este proceso investigativo.

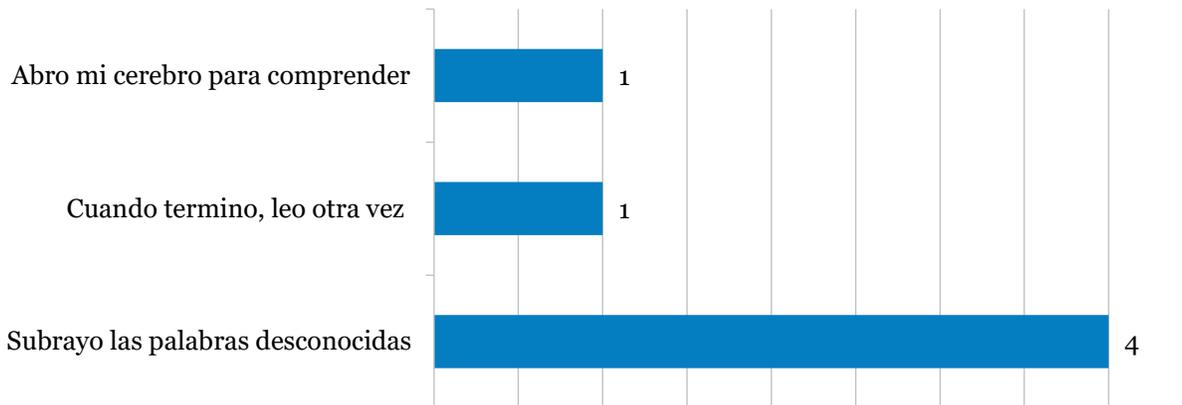
### Autoevaluación de las estrategias de comprensión lectora (diagnóstico)

**Figura 1.**  
*Antes de leer*



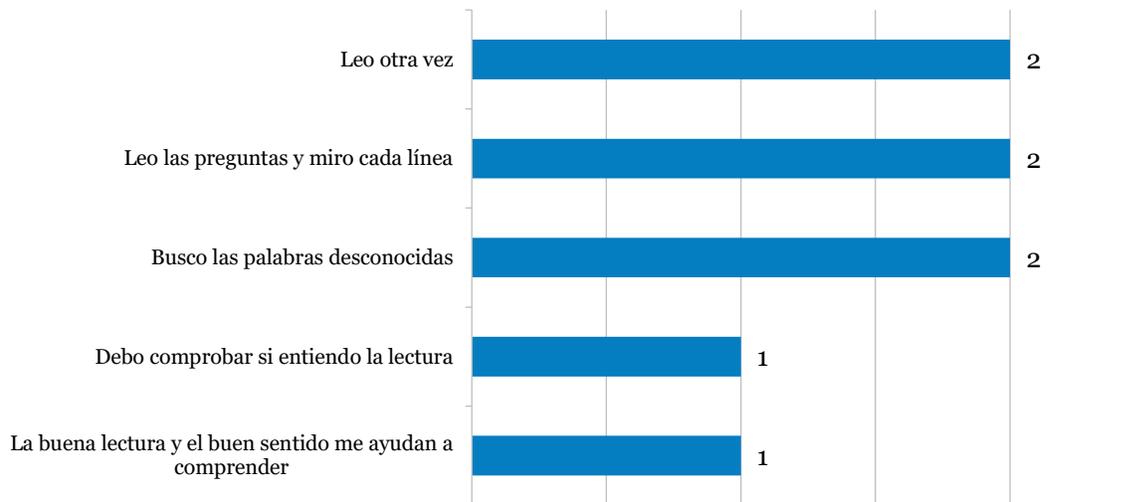
La Figura 1 muestra que de las estrategias necesarias y que atienden a la exploración de los saberes previos, que despierten el interés del lector y que permitan hacer predicciones sobre lo que se lee, el 33 % de los estudiantes de 091 aplican mínimamente algunas de las estrategias que señala Solé; como mirar el título y conocer informaciones sobre el autor que representa el 50 %. Por otro lado, la lectura atenta y el contestar preguntas constituyen un 66 %. Mientras que respirar profundo y escribir el nombre y el apellido representan a un 33 %.

**Figura 2.**  
**Durante la lectura**



De las estrategias cuya finalidad es descubrir significados de palabras a partir del contexto, predecir, elaborar hipótesis, preguntar, entre otras. Según la figura el 80 % de los estudiantes durante la lectura lo único que hace es subrayar las palabras desconocidas. Mientras que un 10 % abre su cerebro para comprender y el 10 % restante lee otra vez.

**Figura 3.**  
**Después de leer**



Después de leer la lectura, un 33 % de los estudiantes de 091 dice que lee otra vez el texto, ese mismo porcentaje se aplica con las ideas de leer las preguntas y mirar cada línea, así como buscar las palabras desconocidas. Un 16 % dice que después de leer comprueba si entiendo la lectura y otro 16 % dice que la buena lectura y el buen sentido le ayudan a comprender.

A continuación, se muestran los resultados del diagnóstico que se aplicó en la primera etapa y, posteriormente, los resultados de cada una de las guías de lectura aplicadas en el transcurso de la investigación-acción.

## Aplicación del diagnóstico

**Tabla 1.**  
**Resultados de la evaluación diagnóstica**

Texto: “Las Ballenas”

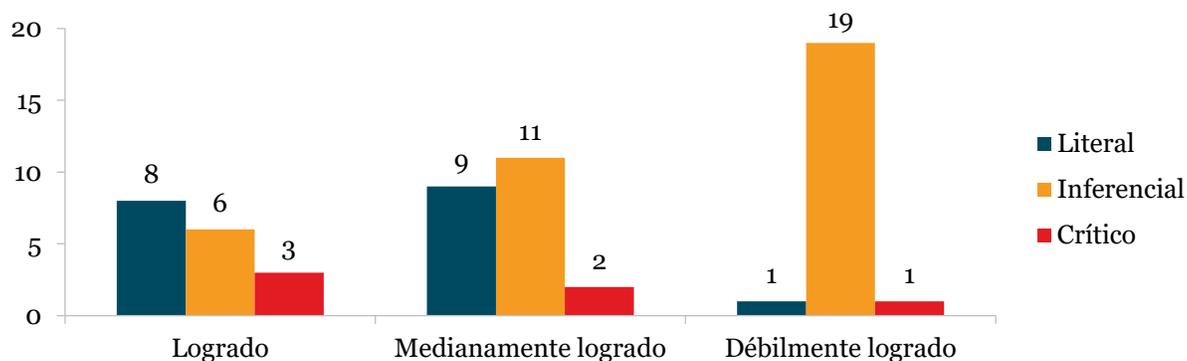
Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
¿Cuál es la idea principal que el autor intenta expresar en este texto?	C.I.	Distingue la información relevante de la irrelevante. (Inferencia macroestructural)	2	2	2
Identifica, al menos, cinco cualidades que caracterizan a las ballenas.	C.L.	Identifica información explícita. (Comprensión literal)	5	1	0
Según el texto ¿por qué la aleta frontal de las ballenas posee una potente musculatura?	C. I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	1	0	5
¿Cómo es el proceso de transformación de las extremidades de las ballenas?	C.I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	1	2	3
¿A qué se refiere la expresión «su cuerpo es estilizado» ubicada en el segundo párrafo?	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	0	2	4
En el último párrafo la palabras «cetáceos» se refiere a	C.I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	2	0	4
¿Quién crees que escribió este artículo sobre las ballenas?	C. I.	Deduce y realiza inferencia. Describe la imagen del enunciador. (Inferencia N. Prágmatico)	0	5	1
¿Por qué crees que el autor nos da	C.C.	Opina de forma crítica sobre el contenido del tema	4	1	1

Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
tantos detalles sobre la ballena?		leído (Comprensión crítica)			
Explica qué función tienen los orificios nasales en la ballena.	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	0	6	0
A partir de lo leído, explique por qué las ballenas tienen la capacidad de vivir en iguales condiciones tanto en aguas heladas o en aguas cálidas...	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	3	2	1
<b>Total</b>			<b>18/60</b>	<b>21/60</b>	<b>21/60</b>

**LEYENDA:**

- C.L. = Comprensión literal 3
- C. I. = Comprensión inferencial 6
- C. C = Comprensión crítica 1

**Figura 4.**  
**Diagnóstico**



En esta figura se muestran los resultados presentados en la Tabla No. 1, la cual presenta de manera más específica el porcentaje de ítems logrados, medianamente logrados y débilmente logrado. En dicha figura queda claro que para la aplicación de este diagnóstico el 30 % de los estudiantes logró dar una respuesta adecuada al tipo de preguntas. El 70 % restante se divide justamente a la mitad, con un 35 % de respuestas medianamente logradas y el 35 % de respuestas débilmente logradas.

Es importante valorar, en esta figura, que el número de ítems cuyas preguntas hacían referencia a identificar información explícita o simplemente contar y/o explicar lo leído a partir de información explícita, es decir que atendían al nivel literal, fueron las que se mantuvieron en un rango aceptable, pues la mayoría de las respuestas se enmarcan en la escala de valoración logrado y medianamente logrado. Por otro lado, el nivel inferencial que atiende a respuestas en la que debían distinguir información relevante e irrelevante, organizar e interpretar el contenido, desarrollar habilidades de vocabulario o deducir en base a la descripción del enunciador, fueron muy bajos, posicionándose 19/36 respuestas en la escala de débilmente logrado y 11/36 en la escala de medianamente logrado, mientras que 6/36 respuestas fueron las que se acercaron a la escala de logrado. Con ello se muestra que este nivel de comprensión es el que tienen menos fortalecido. Por último, el nivel crítico, que buscaba verificar si los estudiantes poseen habilidades para opinar de forma crítica sobre el contenido del tema leído, al igual que el literal, tuvo un movimiento aceptable, pues solo 1 estudiante obtuvo un desempeño débil en las respuestas, y el resto se posicionó en las escalas de logrado y medianamente logrado. Es importante resaltar, que siendo el nivel crítico el más alto de la comprensión, según los autores citados, porque requiere más habilidades cognitivas, el tipo de preguntas que se elaboró para esta prueba requería de habilidades cognitivas mínimas, debido al bajo nivel de español de los estudiantes de 091.

## Aplicación de la Guía 1

**Tabla 2.**  
**Desempeño de los estudiantes en la Guía 1**

Texto: “Idioma y gastronomía de la isla de Santo Domingo”

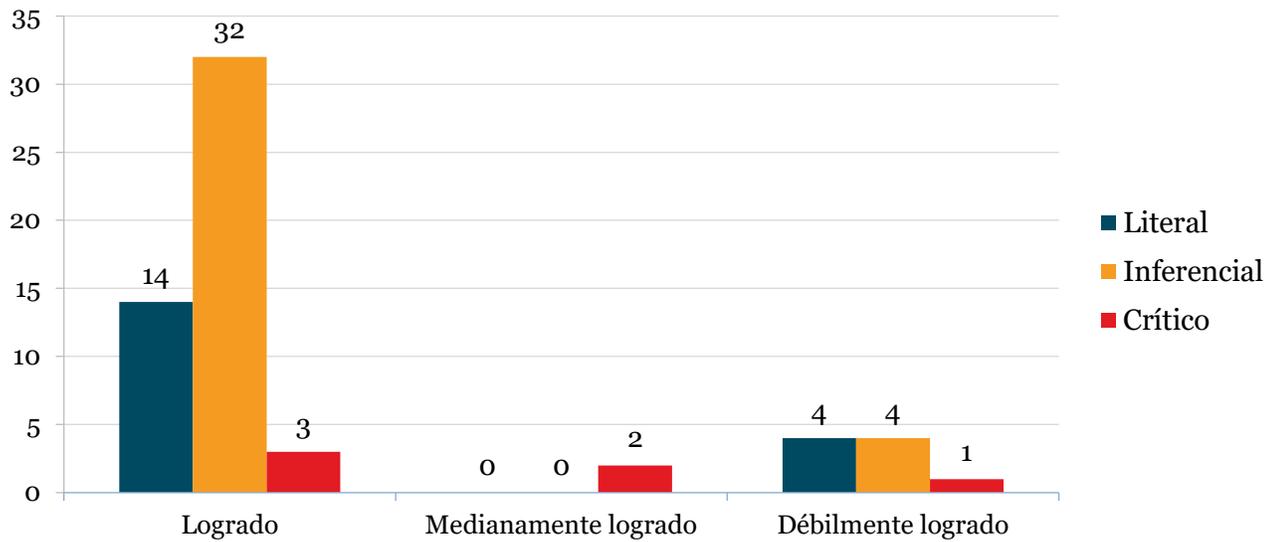
Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión Lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
La idea principal del texto que acabas de leer es...	C.I.	Distingue la información relevante de la irrelevante. (Inferencia macroestructural)	5	0	1
Según el texto, muchas personas piensan que los dos países comparten elementos culturales comunes porque...	C.L.	Identifica información explícita. (Comprensión literal)	4	0	2
Una de las siguientes ideas no está contenida en el texto:	C. I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	6	0	0
Las palabras: arroz, habichuela, país, idioma, república, isla, archipiélago son:	C.I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	6	0	0

Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión Lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
Las palabras resaltadas con amarillo en el texto son:	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	3	0	3
La palabra gastronomía, significa lo mismo que:	C.I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	6	0	0
En la oración «la gastronomía de la República de Haití se deriva principalmente de la gastronomía francesa». La palabra resaltada de azul, significa lo mismo que:	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	6	0	0
¿Qué opinas sobre todas estas diferencias que tienen estos dos países? ¿Estás de acuerdo con el autor? Explica tu respuesta	C.C.	Opina de forma crítica sobre el contenido del tema leído (Comprensión crítica)	3	2	1
Según el texto leído la gastronomía dominicana tiene unas características de origen:	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	6	0	0
En el texto; dos de los productos alimenticios que comparten República Dominicana y Haití y lo utilizan en muchos de sus platos son:	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	4	0	2
<b>Total</b>			<b>49/60</b>	<b>2/60</b>	<b>9/60</b>

**LEYENDA:**

- **C.L. = Comprensión literal 3**
- **C. I. = Comprensión inferencial 6**
- **C. C = Comprensión crítica 1**

**Figura 5.**  
**Guía 1: Idioma y gastronomía de la Isla de Santo Domingo**



La Figura 5, cuyos valores representan los datos obtenidos tras la aplicación de la Guía 1, demuestran claramente que con el texto «Idioma y gastronomía de la Isla de Santo Domingo», los niveles de desempeño obtenidos por el 82 % de los estudiantes se mantuvo en la escala de valoración logrado. Un 3 % en alcanzó la escala medianamente lograda y el 15 % obtuvo un desempeño débil en las respuestas dadas.

Además de percibir la claridad de esta figura en relación con los niveles de desempeño, con estos resultados se corroboran los planteamientos de Cassany, Quintana y Solé, quienes afirman que los esquemas y aprendizajes previos relacionados con el texto intervienen de manera trascendental en la comprensión. Básicamente este discurso, se refería a elementos culturales comunes y diferentes entre Haití y República Dominicana. Dichas temáticas representan contenidos culturales y de identidad que los estudiantes manejan desde su lengua materna. Todo esto permitió que los niveles literales, inferenciales y críticos se inclinaran hacia la escala de logrado.

## Aplicación de la Guía 2

**Tabla 3.**  
**Desempeño de los estudiantes en la Guía 2**

Texto: “Respirar para vivir (sistema respiratorio)”

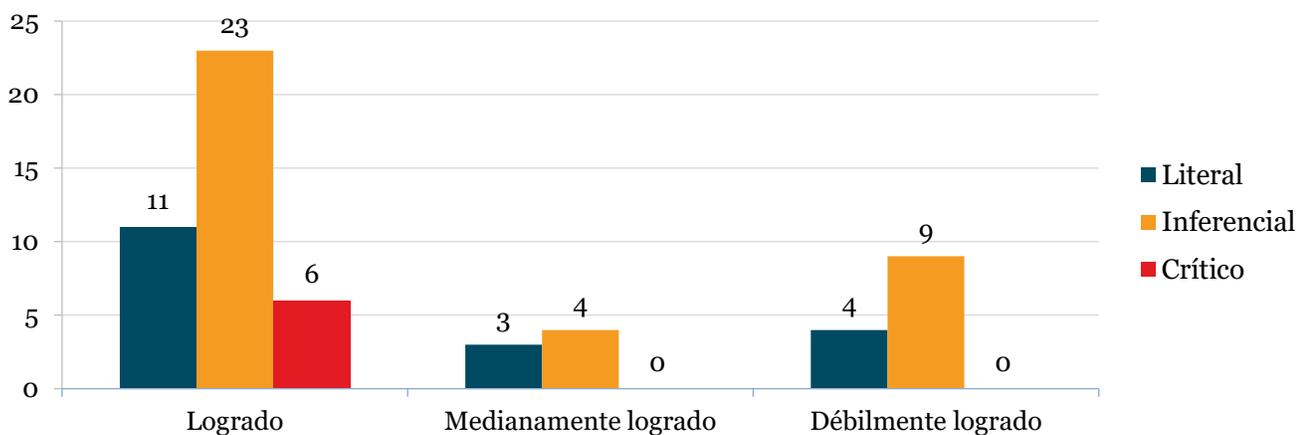
Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión Lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
¿Cuál es el propósito del texto que acabas de leer?	C.I.	Distingue la información relevante de la irrelevante. (Inferencia macroestructural)	1	3	2
Explica la importancia de estos elementos en el proceso de respiración: los pulmones, la sangre, el diafragma y los vellos de la nariz.	C.L.	Identifica información explícita. (Comprensión literal)	6	0	0
¿Para qué el autor recurre a expresiones como esta...? «... el aire pasa por unas ramificaciones llamadas bronquiolos», «Los pulmones son los órganos más importantes y están ubicados en el tórax, a ambos lados del corazón», «... la tráquea, que se divide en dos formando los bronquios». Explica tu respuesta.	C. I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	4	0	2
¿A qué se refiere el término «ellas» ubicado en el tercer párrafo?	C.I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	5	0	1
¿En qué tiempo se utilizan los verbos para explicar el proceso de respiración en el texto? ¿Por qué crees que predomina ese tiempo verbal?	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	5	0	1
¿Cuál es el significado contextual de la palabra incorporar?	C.I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	2	1	3

Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión Lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
¿Cuáles marcas lingüísticas el autor utiliza para organizar la información en forma de secuencia?	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	6	0	0
¿Cuál es tu opinión frente a este proceso tan complejo que implica respirar?	C.C.	Opina de forma crítica sobre el contenido del tema leído (Comprensión crítica)	6	0	0
Según el texto, ¿cómo se lleva a cabo el proceso de respiración?	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	0	3	3
¿Cuál es el proceso que permite que las células presentes en el cuento puedan cumplir con su función?	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	5	0	1
<b>Total</b>			<b>40/60</b>	<b>7/60</b>	<b>13/60</b>

**LEYENDA:**

- C.L. = Comprensión literal 3
- C. I. = Comprensión inferencial 6
- C. C = Comprensión crítica 1

**Gráfico 6.**  
**Guía 2: Respirar para vivir**



Luego de corregir los resultados obtenidos por los estudiantes tras la aplicación de la Guía 2, tal y como lo muestra la Figura 6, el 67 % de los ítems seleccionados correspondieron a la escala de valoración logrado; el 12 % medianamente logrado y el 21 % restante en la escala de débilmente logrado.

A través de esta figura se puede apreciar que continúan las dificultades con los niveles literal e inferencial, pero en este caso con porcentajes menores. Ya son más los aciertos en cuanto a recuperar informaciones implícitas o explícitas en el texto. Se evidencia que el trabajo con las actividades previas, durante y después de la lectura han permitido que poco a poco se vayan desarrollando estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión del texto.

### Aplicación de la Guía 3

**Tabla 4.**  
**Desempeño de los estudiantes en la Guía 3**

Texto: “Metamorfosis de la rana (adaptación)”

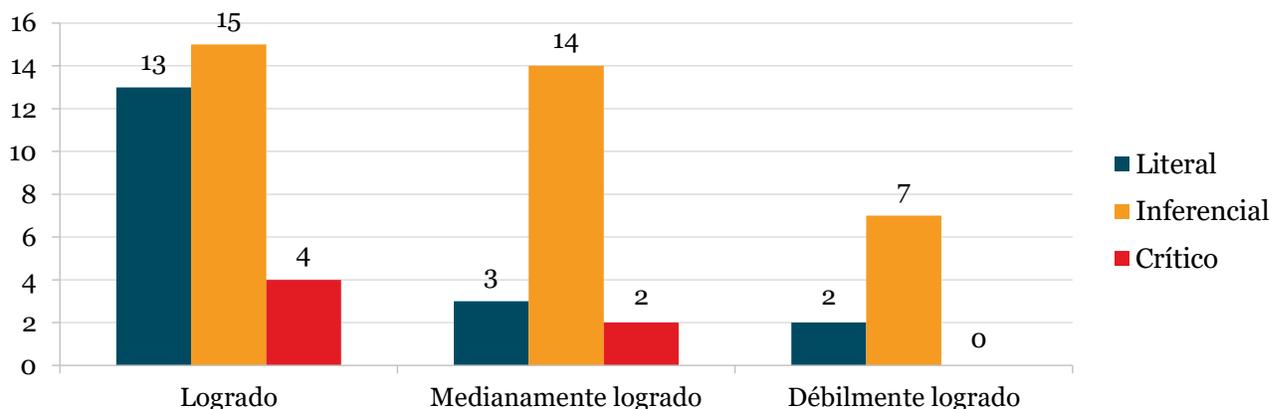
Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión Lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
¿Cuál es la idea principal de este texto?	C.I.	Distingue la información relevante de la irrelevante. (Inferencia macroestructural)	5	1	0
Describe las diferencias entre un renacuajo y una rana adulta.	C.L.	Identifica información explícita. (Comprensión literal)	4	1	1
¿Por cuántas fases pasa la rana para alcanzar su metamorfosis?	C. I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	0	6	0
Identifica tres expresiones donde el autor utilice la descripción.	C.I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	0	4	2
A partir del proceso de metamorfosis de la rana, descrito en el texto, ¿cuál es el significado de la palabra anfibio empleada en el primer párrafo?	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	0	3	3
Según el contexto del texto, ¿qué significa la palabra eclosionar?	C.I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales.	6	0	0

Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión Lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
		(Inferencia microestructural)			
En el enunciado «...los que <u>son</u> fecundados...» en el segundo párrafo. ¿A qué se refiere la palabra subrayada?	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	4	0	2
¿Crees que el proceso de transformación de la rana es realmente complejo? ¿Por qué?	C.C.	Opina de forma crítica sobre el contenido del tema leído (Comprensión crítica)	4	2	0
¿En qué lugar generalmente vive la rana después de alcanzar la edad adulta?	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	5	0	1
¿Cuál es la última parte del cuerpo de la rana que se modifica?	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	4	2	0
<b>Total</b>			<b>32/60</b>	<b>19/60</b>	<b>9/60</b>

**LEYENDA:**

- C.L. = Comprensión literal 3
- C. I. = Comprensión inferencial 6
- C. C = Comprensión crítica 1

**Figura 7.**  
**Guía 3: Metamorfosis de la rana**

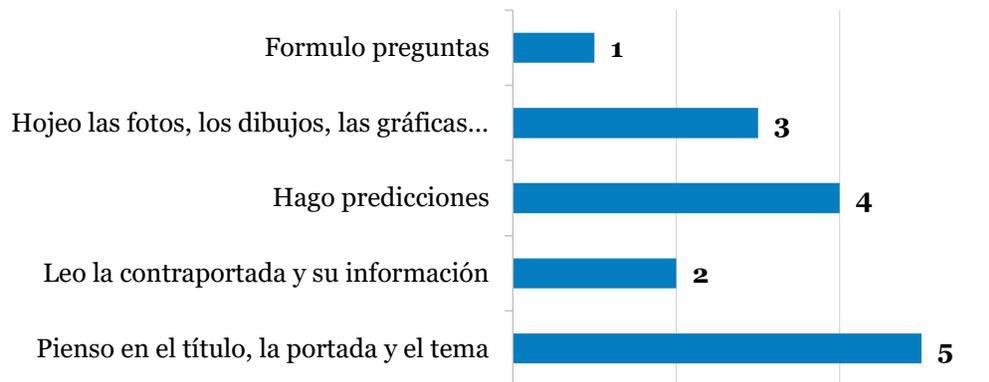


La Figura 7, correspondiente a los resultados presentados en la Tabla 4, relacionada con el texto «Metamorfosis de la rana». Un texto que sin lugar a duda requería de un dominio de vocabulario amplio y de la aplicación de las estrategias sugeridas en los tres momentos de la lectura para poder completar el ejercicio de selección múltiple, demuestra que los niveles de comprensión evaluados en un 85 % se posicionaron en los desempeños logrados y medianamente logrados. El 15 % restante obtuvo un desempeño débilmente logrado.

En base a esos resultados se infiere que además de llevar a cabo procesos que atiendan a la información que se encuentra explícita en el texto, pudieron fortalecer habilidades como organizar, interpretar, discriminar, sintetizar y hasta abstraer información; procesos cognitivos propios de la comprensión inferencial. Además, el nivel crítico, que es el que implica un mayor grado de complejidad según el gráfico, demostró que los estudiantes desarrollaron habilidades para valorar, juzgar y opinar sobre la cuestionante dada.

### **Autoevaluación de las estrategias de comprensión lectora (después de la aplicación del plan de acción)**

**Figura 8.**  
**Antes de leer**



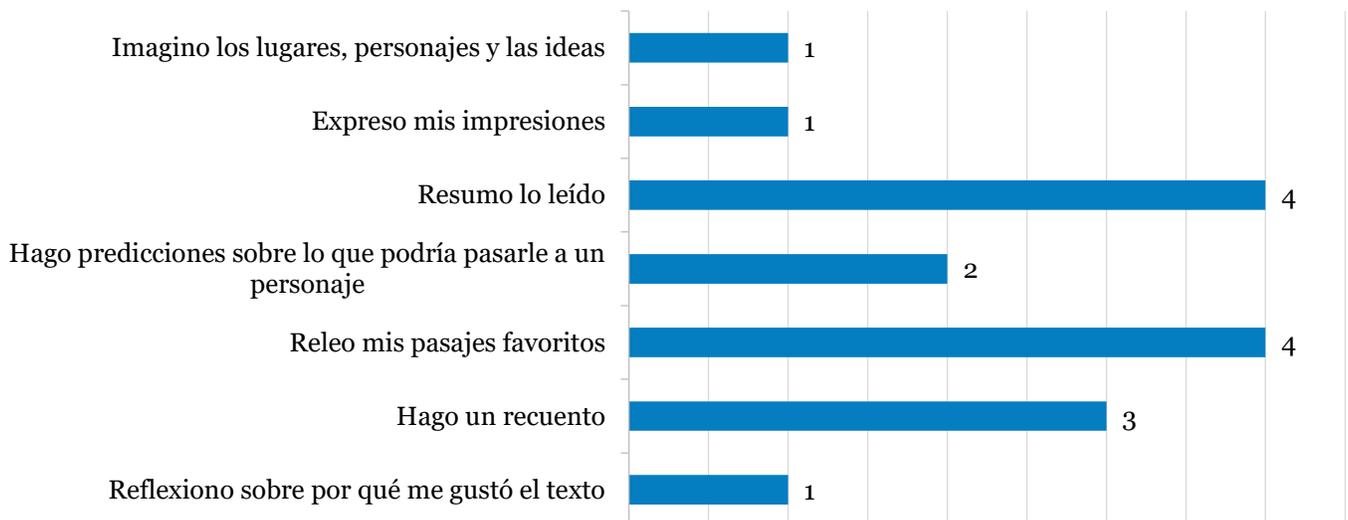
Luego de llevar a cabo, durante dos meses y medio, un plan de acción que atendía al desarrollo de estrategias para la comprensión de textos, priorizando las actividades que se realizan antes, durante y después de la lectura, los estudiantes de español para extranjeros 091 utilizan las siguientes estrategias de lectura antes de leer el texto: 1/6 establece que formula preguntas, 3/6 hojean fotos, los dibujos, los gráficos, 4/6 hacen predicciones, 2/6 leen la contraportada y su información, 5/6 piensan en el título, la portada y el tema.

**Figura 9.**  
**Durante la lectura**



Durante la lectura después de haber participado en este proceso de investigación acción, las estrategias que los estudiantes han logrado incorporar a su práctica de comprensión lectora son las siguientes: 4/6 releen para tratar de entender el vocabulario, 3/6 verifican si están entendiendo, 3/6 leen las notas que aparecen debajo de las fotos, 3/6 utilizan las fotos, los dibujos y gráficos para entender las partes confusas, 3/6 formulan preguntas al texto y leen para encontrar respuestas, 2/6 hacen pausas y realizan un recuento de lo leído, 4/6 anotan las palabras desconocidas y 2/6 crean imágenes mentales.

**Figura 10.**  
**Después de leer**



Después de leer un texto, 4/6 estudiantes realizan resúmenes y releen sus pasajes favoritos; por otro lado, actividades como imaginar los lugares, los personajes y las ideas; expresar sus impresiones, y reflexionar sobre por qué le gustó el texto fueron actividades escogidas por 1. Sin embargo, 3/6 hacen un recuento de lo leído mientras que 2/6 dijeron que hacen predicciones sobre lo que podría pasarle a un personaje en caso de seguir la trama del texto.

Por último, para contar con un referente evaluativo en esta investigación acción por parte de los protagonistas de esta investigación-acción, se le aplicó un instrumento en el que se les cuestionó de la siguiente manera: ¿Qué te pareció aprender estrategias para poder comprender un texto? ¿Cómo te sentiste trabajando con las guías de lectura? ¿Cómo contribuye el uso de estas guías en tu proceso de comprensión?

Las respuestas de los estudiantes fueron las siguientes:

- ✓ Yo pienso que las guías de lectura son buenas para seguir en orden el trabajo y contribuye a más funcionamiento de mi cerebro a pensar y tener una idea antes de descubrir.
- ✓ Me parece que trabajo con más confianza y aprendí que debo terminar lo que son antes para comprender más. Me ayudó a forzar mi capacidad de comprensión, a hacer las cosas en reglas. Gracias.
- ✓ Me pareció bien trabajar con esas guías de lectura porque gracias a ellas voy a tener una manera correcta de entender el texto.
- ✓ Yo pienso que el trabajo con guías de lectura es muy importante para comprender cualquier texto, también ese esquema permite tener una buena comprensión. Estas guías en mi proceso de comprensión me ayudaron a saber mejor sobre el texto, yo leo y a contestas las preguntas de la mejor manera posible.
- ✓ A mí me parece que el trabajo con guías de lectura fue muy interesante, me permite comprender más lo que yo debí hacer y a trabajar más rápidamente.
- ✓ Pienso que fue una buena idea de la profesora. Porque ahora yo tengo varias técnicas para entender mejor un texto. Y yo espero que esas técnicas me aporten para mis próximos exámenes.

#### 4. Conclusiones

En esta investigación-acción se indagó sobre el impacto de aplicar las estrategias propuestas por Isabel Solé para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes que cursan el nivel 1 en la asignatura Español para extranjeros 091. Para ello, se realizó un plan de acción en donde se les enseñaban las diversas estrategias; antes, durante y después de la lectura, para que en 3 etapas periódicas se aplicaran unas guías de lectura. En dichas guías, debían poner en práctica los aprendizajes y completar el ejercicio de selección múltiple, colocado en la parte final de cada guía de lectura, el cual estaba constituido por 1 pregunta crítica, 3 literales y 6 inferenciales.

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas tras realizar este estudio:

- Se pudo evidenciar que los estudiantes desarrollaron herramientas para comprender textos expositivos de secuencia descriptiva pues lograron disminuir los niveles de desempeño «débilmente logrados» presentes en el diagnóstico.
- De los tres niveles de comprensión analizados en esta investigación-acción el nivel crítico es el que los estudiantes tienen más desarrollado, aun perteneciendo a otra lengua y cultura. Elemento que corrobora la identidad cultural del haitiano, pues, de los países de Latinoamérica, Haití tiene una característica de poseer un pensamiento crítico.
- El desempeño de los estudiantes con relación a las preguntas cuyas respuestas no estaban incluidas en el texto de forma explícita, es decir, preguntas inferenciales, mejoraron significativamente luego de la aplicación del plan de acción. Demostrando capacidades que utilizan los lectores autónomos y estratégicos; ya que interactuaban con el texto, interrogaban al texto e identificaban el recorrido lógico del mismo. Aplicando estas destrezas en los ejercicios previos, durante y post.
- Gracias a la aplicación de este plan, el resultado del segundo parcial y del examen final de la asignatura fue mucho más elevado que el primer parcial. Sobre todo, en los ejercicios relacionados con la comprensión de textos.
- Los estudiantes se expresaban con más fluidez, confianza y espontaneidad durante su participación en las clases.
- Utilizar actividades antes de la lectura permitió que los estudiantes establecieran el propósito de las lecturas, la orientaran y anticiparan las temáticas. Esto se reflejó en el avance obtenido tras la aplicación de cada guía.
- El desarrollo de habilidades de comprensión lectora en español como segunda lengua no solo proporcionó habilidades para comprender textos dados, sino que sumó a la apropiación de los contenidos del programa de la asignatura.

## 5. Referencias

- Cooper, J. D. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje Visor.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje-Visor.
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.
- Quintana, H. (2010). *Didáctica de la comprensión lectora*. Ediciones SM.
- Solé, I. (1992). *Cómo enseñar a leer*. Grao
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas claves. La competencia lectora según Pisa. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Grao.

## Evaluación de programas diseñados bajo el enfoque de competencias. Validación de un instrumento

*Evaluation of programs designed under the competency approach. Measurement validation*



**Losada, Lidia**

Universidad Nacional de  
Educación a Distancia, UNED



**Moreno, Óliver**

Universidad Nacional de  
Educación a Distancia, UNED

### RESUMEN

Se presenta un estudio evaluativo acerca del diseño de los programas de las asignaturas de los planes de estudio. De las tres fases de la evaluación de planes y programas, el trabajo se ubica en la primera. Así, el propósito fue presentar un marco de evaluación del diseño de programas válido para el contexto de la educación superior. Se elaboró un instrumento de 38 ítems, con una escala de respuesta de 4 puntos (o a 3) y cinco dimensiones, tomando el modelo de Pérez Juste (2000, 2017): adecuación al contexto, contenido, calidad técnica, evaluabilidad y viabilidad. El juicio de expertos implicó la valoración de la idoneidad, la relevancia, la claridad de la redacción, la suficiencia y la coherencia en cada ítem. Se realizó un análisis de validez de contenido tomando el modelo de Lawshe (1975). La validez de contenido responde a la pregunta de si los elementos que componen una prueba miden el constructo objeto de evaluación. Con el índice de validez de contenido logrado y algunas modificaciones de mejora en cinco ítems, se obtuvo la versión final del instrumento para la evaluación del diseño. La utilidad de este tipo de evaluación tiene efectos en la calidad de los programas, porque promueve la reflexión, la identificación de las dificultades y de las fortalezas, así como la recopilación de las propuestas de mejora. Es un tipo de evaluación para la mejora de la calidad institucional, complementaria a la evaluación de la implementación y la evaluación de los resultados.

### PALABRAS CLAVE

Evaluación, diseño de programas, validación de instrumentos.

### ABSTRACT

An evaluative study is presented about the design of the subject programs in the study plans. Of the three phases of evaluating plans and programs, the work is located in the first. Thus, the purpose was to present a program design evaluation framework valid for the context of higher education. An instrument of 38 items was developed, with a response scale of 4 points (or 3) and five dimensions, taking the model of Pérez Juste (2000, 2017): adaptation to the context, content, technical quality, evaluability and feasibility. Expert judgment involved assessing the appropriateness, relevance, clarity of wording, sufficiency, and coherence in each item. A content validity analysis was carried out using Lawshe's (1975) model. Content validity answers the question of whether the elements that make up a test measure the construct being evaluated. With the content validity index achieved and some improvement modifications in five items, the final version of the instrument was obtained for the evaluation of the design. The usefulness of this type of evaluation has effects on the quality of the programs, because it promotes reflection, the identification of difficulties and strengths, as well as the compilation of proposals for improvement. It is a type of evaluation for the improvement of institutional quality, complementary to the evaluation of implementation and the evaluation of results.

### KEYWORDS

Evaluation, programs design, measurement validation.

## 1. Introducción

Una revisión de la literatura científica nos muestra diversidad de modelos para llevar a cabo la evaluación de programas. Los modelos internacionales más clásicos proceden de autores como Kirkpatrick (1959), Stufflebeam (1971, 1987) o el modelo de Stake (1975). El profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España), Dr. Pérez Juste (2000, 2017) propuso un modelo contextualizado de la evaluación de programas que sigue una secuencia de tres fases. La evaluación de diseño hace referencia a la calidad técnica del programa: ajuste al contexto, coherencia entre los elementos, viabilidad de su implementación en cualquier contexto y por cualquier agente, sostenibilidad, etc. La evaluación de proceso se refiere a la implementación del programa por los docentes. La evaluación de resultados se vincula a la evaluación de competencias adquiridas por el estudiantado y a los resultados de las calificaciones en las asignaturas, así como el índice logrado por cada estudiante. Así, tomando la secuencia Evaluación del Diseño + Evaluación del Proceso + Evaluación del Producto (o resultados), el estudio que se presenta se sitúa en el primero de los tres momentos de la evaluación de programas.

El propósito de este estudio es proponer un marco de evaluación del diseño de programas válido en el contexto de la educación superior. Como cualquier proceso evaluativo, se requiere la definición de los elementos habituales (Pérez Juste, 2017): qué se evalúa y a quiénes, con qué se evalúa, cuándo se evalúa, quienes evalúan, para qué se utilizarán los resultados de la evaluación, y a qué audiencia serán presentados. La finalidad, el para qué de la evaluación, recaería en la contribución de la evaluación de los programas a los procesos de mejora de la calidad institucional. De hecho, la definición de los elementos mencionados estaría determinando el resultado final del procedimiento que se pretende. Dado el valor de la interpretación de resultados a partir de datos ofrecidos por agentes con diferentes roles, definir quienes participan en la cumplimentación de los instrumentos adquiere la máxima relevancia; sea una participación como evaluados, o una participación como evaluadores participantes. Así, Escobar y Cuervo (2008) han destacado la trascendencia de la elección de los jueces, que deberían poseer un criterio sobre el objeto de evaluación basado en su trayectoria, esto es, expertos cualificados.

Los programas de los planes de estudios diseñados bajo el enfoque de competencias se suelen elaborar ajustándose a la normativa vigente del territorio. Sin embargo, su implementación efectiva en las aulas se produce de forma progresiva. Durante el periodo de implementación de los planes de estudios de las licenciaturas en Educación en República Dominicana se fueron realizando algunos ajustes al diseño de cada programa. Así, a pesar de que se podría afirmar que los programas se fueron trabajando para su mejora y, por tanto, fueron enriquecidos, fundamentalmente, en cuanto a los recursos y las actividades formativas y de evaluación, es esta una conclusión basada en la vivencia experiencial. Sin embargo, procede la obtención de evidencias a través de la evaluación de diseño y, por tanto, la configuración de un marco para llevar a cabo dicha evaluación. Esta evaluación de diseño es posible mediante la recopilación de las informaciones declaradas por los docentes responsables de la implementación de los programas, así como de las personas responsables de las

coordinaciones de titulación o carrera y de área. Se trata de reflexionar sobre el diseño de los programas desde la perspectiva de los docentes que los imparten utilizando un instrumento válido y diseñado para este fin.

## 2. Metodología

Los/las participantes en el estudio se desempeñaban como docentes en cada uno de los programas objeto de evaluación o como coordinadores/as de titulación o carrera y de área. Actuando como jueces expertos (10) para la validación del instrumento diseñado, debían responder a cada uno de los ítems, tras la introducción de los datos “nombre del programa de asignatura objeto de evaluación” y “nombre de la titulación o carrera a la que pertenecía”. Por ejemplo: “los resultados de aprendizaje se vinculan con las competencias específicas declaradas en el programa de la asignatura.”, “los contenidos responden a los resultados de aprendizaje”.

Para la elaboración del instrumento se utilizaron los criterios de evaluación de diseño de programas del modelo de Pérez Juste (2000, 2017), donde se evalúa la calidad técnica de los programas, la adecuación al contexto, el contenido, la evaluabilidad y la viabilidad. El instrumento resultante, tras la validación consta de 38 ítems distribuidos en cinco dimensiones: adecuación al contexto, contenido, calidad técnica, evaluabilidad y viabilidad. La valoración se realiza en una escala de respuesta de 4 puntos (0 a 3), lo que evita la elección de una alternativa intermedia, sea por ambivalencia, indiferencia o aquiescencia (Matas, 2018). Se estima un tiempo mínimo de 30 minutos y un máximo de una hora para su cumplimentación.

Atendiendo a cuestiones de procedimiento, en el abordaje de la evaluación de diseño se iniciaron los procesos siguientes: a) revisión de la literatura científica sobre la evaluación de programas, especialmente lo relativo a su diseño; b) definición de la información a recoger: los datos necesarios para llegar a una interpretación de los resultados obtenidos tras aplicar el instrumento que se iba a elaborar; c) selección de más de un agente de la evaluación por cada programa, dado el valor que tiene la triangulación en el análisis y la interpretación de los datos obtenidos; d) diseño de un procedimiento ágil y que reclame del evaluador el tiempo imprescindible; e) exposición de la relevancia de su contribución a la calidad educativa institucional, a fines de obtención del compromiso y la cooperación del evaluador.

Concretamente, el instrumento para la evaluación del diseño de los programas se fundamentó en la Guía para la presentación de propuestas formativas de grado MESCyT (2020), la Plantilla para la evaluación de los programas de asignaturas de educación (MESCyT, 2019) y el modelo de evaluación de programas (Pérez Juste, 2017).

La primera versión del instrumento fue sometida a la validación de su contenido por el juicio de los diez expertos seleccionados. La validez de contenido responde a la pregunta de si los elementos que componen una prueba miden el constructo objeto de evaluación, lo que se obtiene, habitualmente, a través del juicio de expertos. Es decir, se pretendía comprobar si las preguntas del instrumento cumplían con las condiciones de idoneidad, relevancia, claridad y suficiencia, así como si resultaba pertinente la vinculación de cada pregunta a la dimensión

en la que se encontraba. En la figura 1 se muestran las instrucciones enviadas en formato digital para que las personas expertas seleccionadas emitieran sus juicios sobre el instrumento.

**Figura 1.**  
*Instrucciones para validar el instrumento recibidas por la selección de personas expertas*

**Instrucciones**

Los planes de estudio están diseñados bajo el enfoque de desarrollo de competencias siguiendo la normativa 09/15 (citar). La evaluación de los planes de estudio incluye la evaluación del diseño de los programas de las asignaturas que constituyen un plan de estudios. Con fines de mejora, solicitamos su colaboración para valorar un determinado programa de asignatura. Para ello, utilizará una escala de 0 a 3, donde 0 significa deficiente, 1 significa suficiente, 2 significa completa y 3 significa excelente. En cualquier caso, usted dispone de un espacio para la aportación de sugerencias relativas a cada bloque de elementos.

Por favor, aplique la sinceridad en la valoración de cada ítem a lo largo de las siguientes categorías: idoneidad (este ítem es adecuado); relevancia (este ítem es importante, debe ser incluido); claridad de la redacción (la redacción de este ítem es comprensible); suficiencia (los ítems que pertenecen a esta dimensión son suficientes); coherencia: este ítem está relacionado con la dimensión a la que está vinculado.

Tras el tratamiento de los datos procedentes de juicio de expertos se realizó un análisis de validez de contenido tomando el modelo de Lawshe (1975). Se calcularon las razones de validez de contenido y el índice de validez de contenido del instrumento (CVR, Content Validity Ratio) y los resultados dieron lugar a la introducción de algunas modificaciones de mejora, obteniendo una versión final del instrumento para la evaluación del diseño de los programas de asignaturas de los planes de estudio en la educación superior. En la tabla 1 se muestran ejemplos de ítems por cada dimensión.

**Tabla 1.**  
*Ejemplos de ítems en cada dimensión evaluada*

<b>Dimensión</b>	<b>Ítem</b>
Adecuación al contexto	2. El programa responde a los requerimientos normativos nacionales e institucionales.
Contenido	6. Existe coherencia entre los contenidos definidos y los resultados de aprendizaje.
Calidad técnica	4. El programa incluye información detallada sobre las estrategias metodológicas a utilizar.
Evaluabilidad	2. El diseño del programa permite llevar a cabo su evaluación en todos sus aspectos evaluables.
Viabilidad	2. La planificación temporal prevista es suficiente para la impartición del programa.

### 3. Resultados y discusión

Los resultados fueron óptimos en todas las dimensiones, siguiendo la propuesta de Ayre y Scally (2014) para el cálculo de los valores críticos del índice de validez de contenido. Algunos ítems puntuaron por debajo de los niveles aceptables (3- contenido- y 2-calidad técnica-) y fueron objeto de revisión y mejora, atendiendo a las observaciones de las personas expertas (figura 2). Fruto de esta revisión, se encontró que la discrepancia en algunos ítems (5 y 6- contenido- y 7 -relevancia-) se debía a las diferencias de tipos de competencias declaradas en los programas en función de su pertenencia al componente general o disciplinar del plan de estudios, lo que se resolvió añadiendo la alternativa N/A (no aplica).

#### Figura 2.

#### Modificaciones introducidas como resultado de la revisión de ítems

##### **Idoneidad**

##### **Contenido**

**ítem 3:** El programa incluye un perfil de docente especializado en el componente de formación de la asignatura.

*Se sustituye por* “El perfil del docente especializado esta descrito en el programa.”

**ítem 5:** Existe coherencia entre las competencias fundamentales y los resultados de aprendizaje formulados.

Se incorpora la alternativa No Aplica (N/A).

**ítem 6:** Existe coherencia entre las competencias genéricas y los resultados de aprendizaje formulados (Asignaturas de los componentes general y psicopedagógico).

Se incorpora la alternativa No Aplica (N/A).

##### **Calidad técnica**

**ítem 2:** El programa incluye información suficiente sobre la población destinataria.

*Se sustituye por* “El programa especifica su población destinataria”, dado que no alcanza la índice razón de validez de contenido en este ítem

##### **Relevancia**

**ítem 7:** Existe coherencia entre las competencias específicas y los resultados de aprendizaje formulados.

Se incorpora la alternativa No Aplica (N/A).

El instrumento ha pasado por el proceso de validación a través del método de juicios lo que permite su utilización para la evaluación del diseño de los programas de las asignaturas de los planes de estudios diseñados por competencias. La utilización de este instrumento promueve la reflexión, la identificación de las dificultades y de

las fortalezas, así como la recopilación de las propuestas de mejora desde el criterio fundamentado de las personas que lideran los planes de estudios o imparten esos programas de asignatura.

#### 4. Conclusiones

Este estudio culmina con la puesta a disposición de un instrumento válido para la evaluación de programas en su fase de diseño ofreciendo una valoración sobre su calidad técnica, la coherencia entre los elementos, la viabilidad de su implementación, etc. Es el modo de comprobar si lo que utilizamos como punto de partida para llevarlo a la práctica es válido o tiene fisuras y, por tanto, posibilidades de mejora, por ejemplo, en las estrategias, la actividades formativas, los recursos didácticos o el sistema de evaluación. Resulta útil y novedoso porque ha sido diseñado considerando específicamente el contexto de la educación superior dominicana.

El estudio evaluativo acerca del diseño de los programas de las asignaturas de los planes de estudio, tras la obtención del instrumento validado, pasa por seleccionar los planes y programas que serán objeto de la evaluación, definir los criterios de selección de los docentes evaluadores de cada plan de estudios, aplicar el instrumento a los programas seleccionados, analizar los datos y presentar resultados de la evaluación del diseño de los programas. La evaluación de diseño de los planes, a través de sus programas de asignatura, es una evaluación para la mejora de la calidad institucional que se complementa con otros objetos susceptibles de evaluación como son la evaluación de la implementación de esos programas en las aulas y la evaluación del estudiantado en términos de adquisición de competencias y su relación con el perfil de egreso declarado en el plan de estudios. El desafío está en detectar las dificultades, los errores, como fuente de aprendizaje para mejorar los procesos, a partir de los resultados de la evaluación. De este modo, la toma de decisiones fundamentada permite establecer planes para la acción, así como la incorporación de las innovaciones para optimizar procesos y resultados.

Con perspectiva de futuro, convendría evaluar el propio proceso evaluativo (metaevaluación) basado en los indicadores propuestos por Scriven (2003). Este proceso daría mayor rigurosidad, además de contribuir a una cultura evaluativa de la fase diseño y no solo de proceso y resultados, siendo esta última, la que se realiza con mayor frecuencia. Adicionalmente, convendría incluir procesos de entrenamiento para las personas evaluadoras del diseño de programas, tanto en el procedimiento en sí para responder al instrumento validado, como en los requerimientos de la normativa educativa vigente bajo los cuales se han elaborado los programas.

## 5. Referencias

- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Lawshe C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. (2019). *Plantilla para la evaluación de los programas de asignaturas de educación*.
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. (2020). *Guías, Protocolos y Manual operativo para el diseño y evaluación de planes de estudio*.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez Juste, R. (2017). *Evaluación de programas educativos* (3.ª Ed). La Muralla.
- Scriven, M. (2003). Evaluation in the new millennium: The transdisciplinary vision. In S. I. Donaldson y M. Scriven (Eds.). *Evaluating social programs and problems: Visions for the new millennium* (pp. 19-42). Mahwah, NJ:Lawrence Erlaum Associates, Inc.

## **Análisis de las estrategias evaluación aplicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje**

*Analysis of Evaluation Strategies Applied in Teaching Processes*

✉ **Sebastian Belén, Yajaira**    ✉ **Marte Liriano, Deisi**    **Rivera Santana, Lilian**

### **RESUMEN**

En la actualidad los procesos de enseñanza-aprendizaje se han visto en una transformación total con la aplicación de la tecnología, sin embargo, los medios, métodos y estrategias de enseñanza, así como las estrategias de evaluación utilizadas no han arrojado los resultados necesarios, si nos enfocamos en la gran inversión que el sistema educativo ha realizado.

Una evaluación efectiva proporciona información valiosa para los docentes y los estudiantes, ya que permite medir el nivel de comprensión del material, identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje y ajustar los métodos de enseñanza y aprendizaje.

En esta investigación, nuestro objetivo principal es determinar el impacto de las estrategias de evaluación empleadas por los docentes en el Politécnico Ciudad del Conocimiento durante el Año Escolar 2023-2024.

Para lograr esto, identificamos las diversas estrategias utilizadas por los educadores que influyen directamente en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

La presente investigación está enfocada en paradigmas tanto cualitativos como cuantitativos puesto que busca ofrecer posibilidades de mejora de acuerdo con los resultados obtenidos, por lo tanto, permitió adentrarnos en la realidad desde una visión más directa.

Luego de implementar las diversas técnicas propuestas se pudo determinar el gran impacto que tienen las estrategias de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como relevantes aquellas participativas y de trabajo en equipo.

En definitiva, con la puesta en acción de esta investigación se justifica la necesidad de evaluar la efectividad de las estrategias de evaluación actuales; para, de igual forma, como docentes comprometidos con la calidad educativa sugerir posibles mejoras que podrían ser aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **PALABRAS CLAVE**

Evaluación, rendimiento académico, estrategias, transformación.

### **ABSTRACT**

At present, the teaching-learning processes have undergone a total transformation with the application of technology, however, the means, methods and teaching strategies, as well as the evaluation strategies used, have not yielded the necessary results, if we focus on the great investment that the educational system has made.

An effective assessment provides valuable information for teachers and students, as it allows them to measure the level of understanding of the material, identify strengths and weaknesses in learning, and adjust teaching and learning methods.

In this research, our main objective is to determine the impact of the evaluation strategies employed by teachers at the City of Knowledge Polytechnic during the 2023-2024 School Year.

To accomplish this, we identify the various strategies used by educators that directly influence Students' meaningful learning process.

The present research is focused on both qualitative and quantitative paradigms since it seeks to offer possibilities for improvement according to the results obtained, therefore, it allowed us to enter the reality from a more direct vision.

After implementing the various techniques proposed, it was possible to determine the great impact that evaluation strategies have on the teaching process, taking as relevance those that are participatory and teamwork.

In short, with the implementation of this research, the need to evaluate the effectiveness of current evaluation strategies is justified, to suggest possible improvements that could be applied to improve the teaching-learning process.

### **KEYWORDS**

Assessment, academic performance, strategies, transformation.

## 1. Introducción

En el contexto de la educación, la evaluación es un aspecto fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que permite medir el nivel de conocimiento y habilidades adquiridos por los estudiantes. Sin embargo, para que la evaluación sea efectiva es necesario que se utilicen estrategias adecuadas que midan de manera precisa el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso del Politécnico Ciudad del Conocimiento, Monte Plata, Regional 17, durante el año escolar 2023-2024, se plantea la necesidad de analizar las estrategias de evaluación utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizajes. Aunque se supone que las estrategias de evaluación que se aplican en esta institución son efectivas, no se sabe con certeza si estas están cumpliendo los objetivos de enseñanza y si están contribuyendo al éxito académico de los estudiantes.

En este sentido, resulta importante conocer cuáles son las estrategias de evaluación que se utilizan y cómo están afectando el aprendizaje de los estudiantes, asociadas las mismas a los criterios que se aplican en los instrumentos de evaluación.

Entendemos que se conocen las estrategias de evaluación puesto que nuestro diseño curricular nos demanda la utilidad de estas, de igual forma nos brinda una extensa gama de estas para ser aplicadas en nuestro proceso de enseñanza, sin embargo la aplicación de las mismas en su mayoría solo ha sido un mero componente teórico, es decir, se solicita que estas estén dentro de nuestras secuencias didácticas; por tal motivo, la incluimos. Pero ¿en realidad utilizamos estos medios para enriquecer nuestro proceso de enseñanza? Esta interrogante llamó nuestra atención debido a la falta de conocimiento sobre la importancia de las estrategias de evaluación que presentan muchos docentes.

La respuesta a esta pregunta permitirá conocer cuáles son las estrategias de evaluación más efectivas para medir el aprendizaje de los estudiantes en esta institución y, también, podría proporcionar información valiosa para mejorar los procesos de enseñanza en el Politécnico Ciudad del Conocimiento y en otras instituciones educativas similares.

La falta de aplicación de manera consistente, el desconocimiento de los estudiantes ante este medio y la importancia de ser utilizadas es preocupante, ya que los objetivos no serán logrados en su totalidad, por lo que esto afecta al rendimiento académico de nuestros estudiantes y su proceso de evaluación, entendemos, no será justo. Si no aplicamos de manera correcta los medios que tenemos para evaluar los aprendizajes no conseguiremos los resultados necesarios para el desarrollo de nuestros estudiantes.

- **Objetivos**

- **General**

- ✓ Determinar el impacto que tienen las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes del Politécnico Ciudad del Conocimiento, Regional 17, Año Escolar 2023-2024.

- **Específicos**

- ✓ Identificar las estrategias utilizadas por los docentes del Politécnico Ciudad del Conocimiento que inciden en el aprendizaje significativo de los estudiantes.
- ✓ Identificar cómo se implementan las estrategias utilizadas para guiar los procesos de enseñanza.
- ✓ Fomentar la aplicación de estrategias de enseñanza atendiendo a la diversidad de los estudiantes.

- **Justificación**

La evaluación es un componente crítico del proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier institución educativa. Una evaluación efectiva proporciona información valiosa para los docentes y los estudiantes, ya que permite medir el nivel de comprensión del material, identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje y ajustar los métodos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no todas las estrategias de evaluación son igualmente efectivas en la medición del aprendizaje de los estudiantes.

En el contexto del Politécnico Ciudad del Conocimiento, Monte Plata, Regional 17, durante el año escolar 2023-2024, se requiere una evaluación crítica de las estrategias de evaluación que se utilizan en los procesos de enseñanza. Es importante determinar si las estrategias de evaluación actuales están siendo efectivas en la medición del nivel de comprensión de los estudiantes, y si están cumpliendo con los objetivos de enseñanza establecidos por la institución. Además, es importante identificar las estrategias de evaluación más efectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados de esta investigación serán valiosos para los docentes, estudiantes y administradores del Politécnico Ciudad del Conocimiento, ya que proporcionarán información sobre la efectividad de las estrategias de evaluación actuales y sugerirán posibles mejoras que podrían ser aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, los resultados podrían ser útiles para otras instituciones educativas que busquen mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje y para contribuir al avance de la educación en la sociedad en general.

## 2. Metodología

### Naturaleza de la investigación

La presente investigación está enfocada en paradigmas tanto cualitativos como cuantitativos puesto que busca ofrecer posibilidades de mejora de acuerdo con los resultados obtenidos, por lo tanto, permitirá adentrarnos en la realidad desde una visión más directa, permeando las estrategias utilizadas por el docente, evaluar y seleccionar cuáles son las que presentan mejores resultados luego de su implementación en los procesos de enseñanza.

Por otro lado, buscamos explorar de manera profunda el tema de investigación obteniendo una base sólida para el desarrollo de este y la subjetividad, teniendo como referencia en la recopilación y análisis intenso de datos a través de los participantes objeto de investigación, una de las razones por la cuales optamos por agregar también el enfoque cualitativo.

#### - Técnica

Durante esta investigación utilizamos como técnica la entrevista, puesto que la misma nos permite tener una recopilación de datos que han sido de suma importancia, además de informaciones detalladas y significativas sobre las experiencias, opiniones, actitudes y comportamientos de los docentes. A través de la misma como investigadores podemos obtener información a profundidad sobre el tema y de igual forma explorar otros factores que probablemente no hemos considerado.

Por otro lado, la entrevista nos permite hacer preguntas de seguimiento y aclarar cualquier ambigüedad en las respuestas que se nos proporcionen, permitiendo de esa forma mayor comprensión sobre el contexto de las respuestas facilitadas.

De igual forma, utilizamos la encuesta porque nos ayuda a resaltar la importancia de esta investigación, respondiendo preguntas específicas relacionadas con los objetivos de nuestra investigación.

Dentro de las diversas estrategias utilizadas podemos destacar:

#### *Procedimiento para la recolección de datos*

La recolección de datos en la investigación sobre las estrategias de evaluación en el Politécnico Ciudad del Conocimiento, dirigida a 204 estudiantes de Nivel Secundario durante el Año Escolar 2023-2024, implica la aplicación de diversos métodos para obtener una comprensión completa y precisa. Aquí se presentan:

### *Revisión documental*

Recopilación y análisis de documentos institucionales, políticas educativas y otros materiales relevantes que proporcionen información sobre las estrategias de evaluación en el Politécnico. Esto establecerá un marco contextual y permitirá identificar las políticas y enfoques institucionales existentes.

### *Entrevistas con docentes*

Entrevistas estructuradas con docentes para obtener información cualitativa sobre las estrategias de evaluación que utilizan, los desafíos que enfrentan y sus percepciones sobre la efectividad de dichas estrategias.

### *Encuestas a estudiantes*

Diseño y aplicación de encuestas a una muestra representativa de los 204 estudiantes de Nivel Secundario. Estas encuestas pueden abordar temas como la percepción de la efectividad de las estrategias de evaluación, preferencias de evaluación y el impacto percibido en su aprendizaje.

### *Observación directa en el aula*

Observación sistemática de clases para evaluar cómo se implementan las estrategias de evaluación en situaciones de aprendizaje reales. Esto proporcionará información sobre la coherencia entre las estrategias planificadas y su aplicación práctica.

### *Análisis estadístico de calificaciones*

Recopilación y análisis de datos cuantitativos, centrándose en las calificaciones de los estudiantes. Esto permitirá identificar patrones y correlaciones entre las estrategias de evaluación y el rendimiento académico.

### *Grupos focales con estudiantes*

Organización de grupos focales con estudiantes para facilitar discusiones grupales y obtener perspectivas más profundas sobre su experiencia con las estrategias de evaluación. Estos grupos pueden revelar opiniones colectivas y proporcionar *insights* adicionales.

### *Registro de evaluaciones formativas*

Registro y análisis de las evaluaciones formativas utilizadas durante el año escolar. Esto permitirá evaluar la naturaleza y frecuencia de las retroalimentaciones proporcionadas a los estudiantes y su impacto en el proceso de aprendizaje.

## - Instrumentos

### *Cuestionarios y/o Formularios*

A través de estos buscamos ponderar la frecuencia en la aplicación de estrategias de enseñanza y la percepción que tienen los estudiantes en cuanto a los procesos que se les presenta en cada una de sus intervenciones pedagógicas.

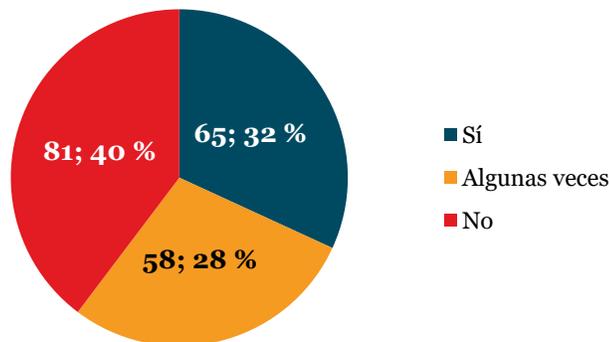
### 3. Resultados y discusión

Luego de llevar a cabo la recolección de datos, utilizando los instrumentos previamente seleccionados, se procedió a realizar el análisis correspondiente de estos.

El análisis tiene como objetivos revelar las conclusiones de la investigación y proporcionar una visión clara de la percepción que tienen los estudiantes y maestros en cuanto a los métodos y estrategias de evaluación que emplean para el desarrollo de los procesos formativos. Esto incluye identificar cuáles métodos son los preferidos por los estudiantes, cuáles desearían que se aplicaran, cuáles consideran los maestros son relevantes en el proceso y cuáles contribuyen de manera significativa a la formación continua.

#### Figura 1.

¿Presenta el maestro los métodos de evaluación que utilizará durante el desarrollo de su clase?



#### Presentación de métodos de evaluación de los maestros

- El 31.86 % de los estudiantes (65 encuestados) respondieron «Sí», indicando que sus maestros suelen presentar los métodos de evaluación antes del desarrollo de la clase. Esto sugiere que una minoría de maestros adopta esta práctica de manera consistente.
- El 28.43 % de los estudiantes (58 encuestados) respondieron «Algunas veces». Esto indica que en algunas ocasiones los maestros presentan los métodos de evaluación, pero no de forma constante.

- El 39.71 % de los estudiantes (81 encuestados) respondieron «No». Esto refleja que la mayoría de los estudiantes encuestados perciben que sus maestros generalmente no presentan los métodos de evaluación antes del desarrollo de la clase.

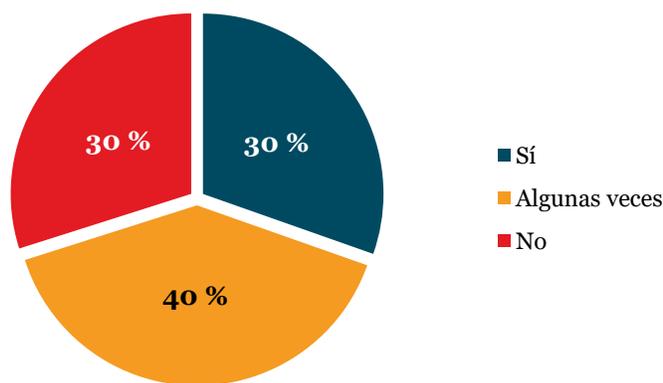
Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes encuestados sienten que sus maestros no suelen presentar los métodos de evaluación antes de las clases. Esto plantea la posibilidad de que los estudiantes puedan no estar completamente informados sobre las expectativas de evaluación en el aula y podrían beneficiarse de una mayor claridad por parte de los docentes en este aspecto.

Entendemos que la comunicación efectiva de los métodos de evaluación puede ayudar a los estudiantes a prepararse adecuadamente y a mejorar su desempeño académico.

Es importante tener en cuenta que estos resultados pueden variar según el enfoque y las políticas de evaluación de cada maestro, así como de la institución educativa en cuestión.

**Figura 2.**

*¿Muestra el maestro los criterios de evaluación que aplica para cada tema en el desarrollo de sus clases?*



### **Muestra de criterios de evaluación de los maestros**

- El 30.39 % de los estudiantes (62 encuestados) respondieron «Sí», indicando que sus maestros suelen mostrar los criterios de evaluación aplicados para cada tema en el desarrollo de sus clases. Esto sugiere que una minoría de maestros adopta esta práctica de manera consistente.
- El 39.71 % de los estudiantes (81 encuestados) respondieron «Algunas veces». Esto indica que en algunas ocasiones los maestros muestran los criterios de evaluación, pero no de forma constante.

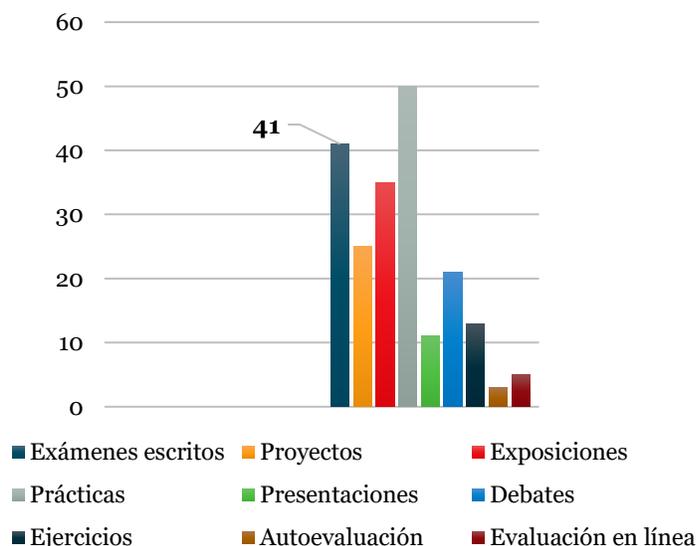
- El 29.90 % de los estudiantes (61 encuestados) respondieron «No». Esto refleja que una proporción significativa de los estudiantes encuestados perciben que sus maestros generalmente no muestran los criterios de evaluación para cada tema durante el desarrollo de las clases.

Para este apartado la mayoría de los estudiantes encuestados sienten que sus maestros no suelen mostrar los criterios de evaluación que aplican para cada tema en el desarrollo de las clases. Esto puede tener implicaciones en la comprensión de los estándares de evaluación por parte de los estudiantes y su capacidad para prepararse de manera efectiva para las evaluaciones.

Es importante destacar que la comunicación clara de los criterios de evaluación puede ayudar a los estudiantes a entender mejor lo que se espera de ellos y a mejorar su rendimiento académico. Los resultados también pueden variar según las prácticas de enseñanza de cada maestro y la política de la institución educativa en cuestión.

**Figura 3.**

*¿Qué estrategias de evaluación utiliza el maestro con mayor frecuencia?*



### **Estrategias de evaluación utilizadas por el maestro con mayor frecuencia:**

- Exámenes escritos: 41 estudiantes (20.10 %)
- Proyectos: 25 estudiantes (12.25 %)
- Exposiciones: 35 estudiantes (17.16 %)
- Prácticas: 50 estudiantes (24.51 %)
- Presentaciones: 11 estudiantes (5.39 %)

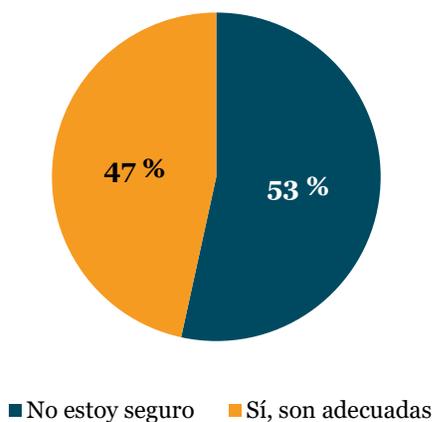
- Debates: 21 estudiantes (10.29 %)
- Ejercicios: 13 estudiantes (6.37 %)
- Autoevaluación: 3 estudiantes (1.47 %)
- Evaluación en línea: 5 estudiantes (2.45 %)

La estrategia más comúnmente utilizada es la «Práctica», que fue mencionada por el 24.51 % de los estudiantes encuestados. Le siguen «Exámenes Escritos» (20.10 %) y «Exposiciones» (17.16 %).

Como docentes comprometidos con las mejoras de nuestro proceso pedagógico debemos tener en cuenta que la elección de las estrategias de evaluación puede variar según la asignatura, el enfoque pedagógico y las preferencias que cada uno podamos elegir. Estos resultados pueden ayudar a comprender mejor las prácticas de evaluación en el aula y proporcionar información sobre las estrategias preferidas por los estudiantes.

#### Figura 4.

*¿Siente que las estrategias de evaluación utilizadas son adecuadas para medir tu comprensión y aprendizaje en los contenidos?*



#### Percepción de los estudiantes sobre la adecuación de las estrategias de evaluación

- No estoy seguro: 109 estudiantes (53.43 %)
- Sí, son adecuadas: 95 estudiantes (46.57 %)

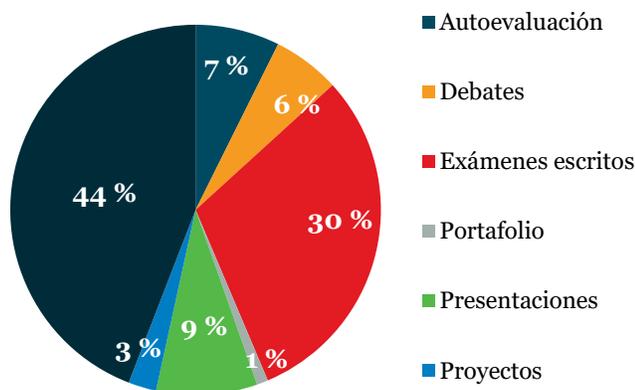
El 46.57 % de los estudiantes (95 encuestados) considera que las estrategias de evaluación utilizadas son adecuadas, lo que sugiere que una parte significativa de los estudiantes encuentra que estas estrategias son efectivas para evaluar su comprensión y aprendizaje en los contenidos.

El 53.43 % de los estudiantes (109 encuestados) respondió «No estoy seguro», lo que indica una falta de certeza o una percepción ambivalente sobre la adecuación de las estrategias de evaluación.

Entendemos que estos resultados pueden deberse a una variedad de factores, como las preferencias individuales de los estudiantes, la efectividad de las estrategias de evaluación específicas utilizadas por los maestros y la percepción subjetiva de cómo estas estrategias contribuyen al aprendizaje. Es importante que los docentes consideren las opiniones de los estudiantes y busquen formas de mejorar la alineación entre las estrategias de evaluación y los objetivos de aprendizaje.

#### Figura 5.

*¿Ha experimentado dificultades o desafíos con alguna de las estrategias de evaluación utilizadas por tu maestro?*



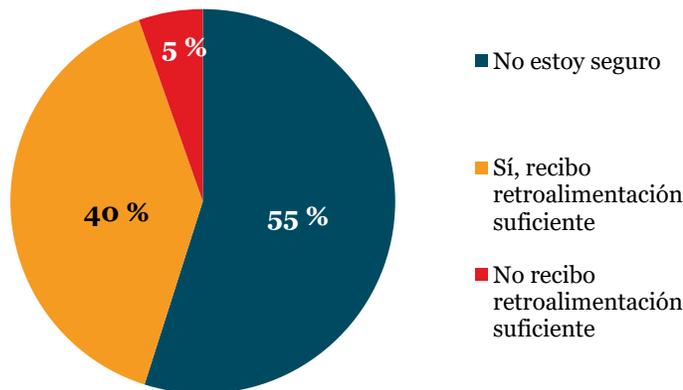
#### Dificultades o desafíos con estrategias de evaluación

- Autoevaluación: 15 estudiantes (7.35 %)
- Debates: 12 estudiantes (5.88 %)
- Exámenes escritos: 62 estudiantes (30.39 %)
- Portafolio: 2 estudiantes (0.98 %)
- Presentaciones: 18 estudiantes (8.82 %)
- Proyectos: 5 estudiantes (2.45 %)
- Ninguna de las anteriores: 90 estudiantes (44.12 %)
- El 30.39 % de los estudiantes (62 encuestados) ha experimentado dificultades con los «Exámenes Escritos». Esto sugiere que los exámenes escritos son una fuente común de desafíos para los estudiantes.

- El 8.82 % de los estudiantes (18 encuestados) ha tenido dificultades con «Presentaciones», lo que indica que esta estrategia de evaluación también puede ser desafiante para algunos estudiantes.
- El 44.12 % de los estudiantes (90 encuestados) respondió «Ninguna de las Anteriores», lo que significa que una parte considerable de los estudiantes no ha experimentado dificultades notables con las estrategias de evaluación mencionadas en la encuesta.

Es necesario decir que, como docentes, debemos ser conscientes de las dificultades que pueden surgir con ciertas estrategias de evaluación y busquen formas de apoyar a los estudiantes para superar estos desafíos. También es fundamental promover una comunicación abierta entre maestros-estudiantes para abordar cualquier preocupación relacionada con la evaluación.

**Figura 6.**  
**¿Recibe retroalimentación suficiente y útil sobre sus tareas y evaluaciones?**



### Percepción de los estudiantes sobre la retroalimentación

- No estoy seguro: 112 estudiantes (54.90 %)
- Sí, recibo retroalimentación suficiente: 81 estudiantes (39.71 %)
- No recibo retroalimentación suficiente: 11 estudiantes (5.39 %)

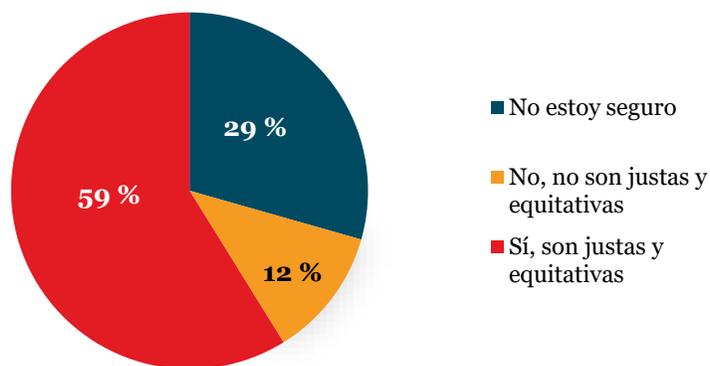
De acuerdo con la percepción diversa entre los estudiantes en cuanto a la retroalimentación que reciben sobre sus tareas y evaluaciones.

- El 39.71 % de los estudiantes (81 encuestados) considera que recibe retroalimentación suficiente y útil, lo que sugiere que una parte significativa de los estudiantes siente que la retroalimentación que obtiene es adecuada para su desarrollo académico.

- El 54.90 % de los estudiantes (112 encuestados) respondió «No estoy seguro», lo que indica una falta de certeza o una percepción ambivalente sobre la cantidad y utilidad de la retroalimentación recibida.
- Solo el 5.39 % de los estudiantes (11 encuestados) afirmó que no recibe retroalimentación suficiente, lo que indica que esta preocupación es menos común entre los encuestados.

Es muy importante la retroalimentación como una parte integral del proceso de aprendizaje y busquen formas de proporcionar retroalimentación efectiva y útil a los estudiantes. La retroalimentación adecuada puede ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión y desempeño académico. Además, fomentar la comunicación abierta con los estudiantes puede ser beneficioso para abordar sus inquietudes sobre la retroalimentación recibida.

**Figura 7.**  
**¿Crees que las evaluaciones son justas y equitativas?**



### Percepción de los estudiantes sobre la justicia y equidad en las evaluaciones

- No estoy seguro: 60 estudiantes (29.41 %)
- No, no son justas y equitativas: 24 estudiantes (11.76 %)
- Sí, son justas y equitativas: 120 estudiantes (58.82 %)

Los resultados de la encuesta indican que la mayoría de los estudiantes encuestados perciben que las evaluaciones son justas y equitativas.

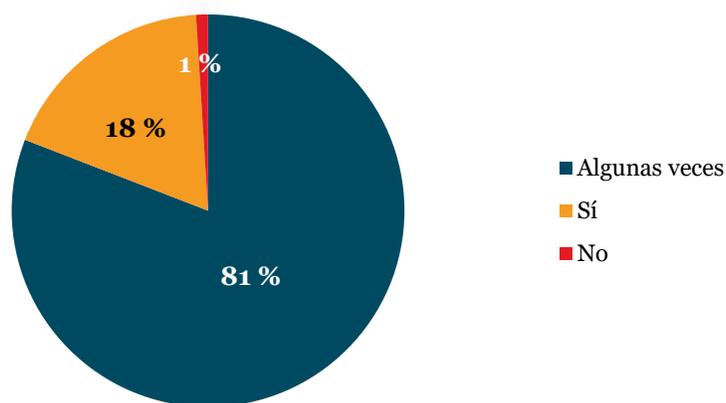
- El 58.82 % de los estudiantes (120 encuestados) considera que las evaluaciones son justas y equitativas, lo que sugiere que una mayoría significativa de los estudiantes siente que las evaluaciones son imparciales y equitativas.
- El 29.41 % de los estudiantes (60 encuestados) respondió «No Estoy Seguro», lo que indica cierta ambivalencia o incertidumbre en cuanto a la justicia y equidad de las evaluaciones.

- Solo el 11.76 % de los estudiantes (24 encuestados) afirmó que las evaluaciones no son justas y equitativas, lo que indica que esta preocupación es menos común entre los encuestados.

En relación con estos datos debemos esforzarnos para diseñar y administrar evaluaciones que sean percibidas como justas y equitativas por parte de los estudiantes. La percepción de justicia y equidad en las evaluaciones puede influir en la motivación y el compromiso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

### Figura 8.

*¿Da seguimiento el maestro a los criterios de evaluación que presenta en el desarrollo de la clase?*



### Percepción de los estudiantes sobre el seguimiento a criterios de evaluación

- Algunas veces: 165 estudiantes (80.88 %)
- Sí: 37 estudiantes (18.14 %)
- No: 2 estudiantes (0.98 %)

Los resultados de esta sección en el proceso de investigación indican que la mayoría de los estudiantes encuestados perciben que el maestro sólo da seguimiento a los criterios de evaluación presentados en el desarrollo de la clase algunas veces.

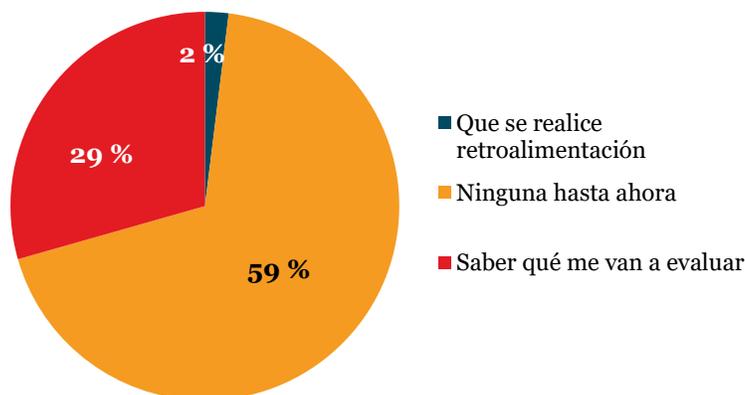
- El 80.88 % de los estudiantes (165 encuestados) respondió que el maestro da seguimiento a los criterios de evaluación «Algunas veces». Esto sugiere que una gran mayoría de los estudiantes perciben que el seguimiento a los criterios de evaluación puede ser inconsistente.
- El 18.14 % de los estudiantes (37 encuestados) afirmó que el maestro sí da seguimiento a los criterios de evaluación, lo que indica que una minoría de estudiantes siente que el seguimiento es consistente.

- Solo el 0.98 % de los estudiantes (2 encuestados) respondió «No», lo que sugiere que una proporción muy pequeña de los estudiantes percibe que el maestro no da seguimiento a los criterios de evaluación.

Proporcionar un seguimiento consistente y claro a los criterios de evaluación presentados para garantizar la transparencia y la equidad en el proceso de evaluación. La percepción de los estudiantes sobre el seguimiento a los criterios de evaluación puede afectar su confianza en el sistema de evaluación.

#### Figura 9.

*¿Tienes alguna sugerencia para mejorar las estrategias de evaluación que utilizan tus maestros?*



#### **Sugerencias de los estudiantes para mejorar estrategias de evaluación:**

- Que se realice retroalimentación: 4 estudiantes (1.96 %)
- Ninguna hasta ahora: 140 estudiantes (68.63 %)
- Saber qué me van a evaluar: 60 estudiantes (29.41 %)

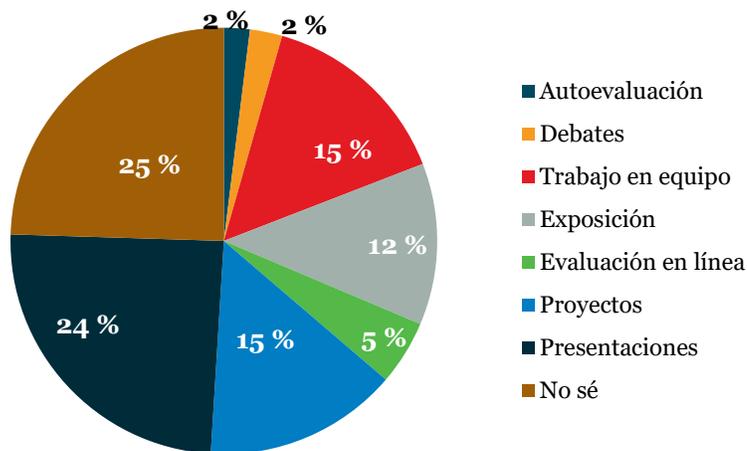
La mayoría de los estudiantes encuestados no han proporcionado sugerencias específicas para mejorar las estrategias de evaluación utilizadas por sus maestros, ya que el 68.63 % de los estudiantes (140 encuestados) respondió «Ninguna hasta ahora».

- El 29.41 % de los estudiantes (60 encuestados) sugiere que les gustaría saber con claridad qué van a ser evaluados, lo que puede indicar la importancia de la transparencia en el proceso de evaluación.
- Solo el 1.96 % de los estudiantes (4 encuestados) menciona la importancia de realizar retroalimentación, lo que sugiere que algunos estudiantes valoran la retroalimentación como una forma de mejora en las estrategias de evaluación.

Debemos estar dispuestos a recibir retroalimentación y sugerencias de los estudiantes para mejorar las estrategias de evaluación. La falta de sugerencias específicas podría deberse a la necesidad de fomentar la comunicación abierta y el diálogo entre maestros y estudiantes para que estos últimos se sientan cómodos compartiendo sus opiniones y sugerencias para el mejoramiento del proceso de evaluación.

**Figura 10.**

**¿Cuál de las estrategias de evaluación utilizada por los docentes es la que más llama tu atención?**



### **Estrategia de evaluación que más llama la atención de los estudiantes**

- Autoevaluación: 4 estudiantes (1.96 %)
- Debates: 5 estudiantes (2.45 %)
- Trabajo en equipo: 30 estudiantes (14.71 %)
- Exposición: 25 estudiantes (12.25 %)
- Evaluación en línea: 10 estudiantes (4.90 %)
- Proyectos: 30 estudiantes (14.71 %)
- Presentaciones: 50 estudiantes (24.51 %)
- No sé: 50 estudiantes (24.51 %)
- El 24.51 % de los estudiantes (50 encuestados) no especificó una estrategia de evaluación particular que les llamara la atención y respondió «No sé».

- Las estrategias de evaluación que obtuvieron una atención destacada son «Trabajo en Equipo» y «Proyectos», ambas mencionadas por el 14.71 % de los estudiantes (30 encuestados).
- «Presentaciones» también es una estrategia que llama la atención de los estudiantes, con un 24.51 % (50 encuestados) mencionándola.
- Otras estrategias, como «Exposición» y «Evaluación en línea», también recibieron atención, aunque en menor medida.

Considerar las preferencias de los estudiantes al seleccionar estrategias de evaluación y diseñar actividades que generen interés y participación. Las estrategias que más llaman la atención de los estudiantes pueden ser efectivas para fomentar el compromiso y el aprendizaje significativo.

#### 4. Conclusiones

El identificar cuál es el impacto que tiene aplicar y analizar las estrategias de evaluación utilizadas en los procesos de enseñanza del Politécnico Ciudad del Conocimiento, Monte Plata, Regional 17, durante el año escolar 2023-2024, fue de suma importancia para comprender y mejorar la dinámica educativa en esta institución.

La investigación se enfocó en analizar la incorporación de las estrategias de evaluación en los procesos de enseñanza, entendiendo métodos de enseñanza, estrategias, continuidad de los contenidos curriculares y la aplicación de los procesos de evaluación. Basándonos en un método de investigación mixto, el estudio pudo medir la relación entre los métodos y estrategias utilizados en el proceso de enseñanza y el aprendizaje, con el fin de mejorar las habilidades, destrezas y competencias de los estudiantes, guiando un proceso de adaptación significativo de cada uno de ellos al entorno que los rodea.

Con la puesta en acción de esta investigación se justifica la necesidad de evaluar la efectividad de las estrategias de evaluación actuales, para de igual forma como docentes comprometidos con la calidad educativa sugerir posibles mejoras que podrían ser aplicadas para optimar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de la investigación han sido valiosos para los docentes, estudiantes y administradores del Politécnico Ciudad del Conocimiento, ya que proporcionó información sobre la efectividad de las estrategias de evaluación utilizadas. Además, los resultados son útiles para otras instituciones educativas que busquen mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje y para contribuir al avance de la educación en la sociedad en general.

Esta investigación abarcó una serie de dimensiones esenciales para comprender a fondo y mejorar la dinámica educativa en esta institución. Inicialmente, la revisión exhaustiva de documentos institucionales permitió contextualizar las estrategias de evaluación en relación con las políticas educativas y las metas establecidas por el Politécnico. La observación directa en el aula fue un componente esencial del alcance, ya que nos brindó la oportunidad de evaluar la implementación práctica de las estrategias de evaluación.

Por otra parte, el análisis de las estrategias de evaluación arrojó luz sobre la efectividad de los métodos de enseñanza empleados, lo que es fundamental para promover una educación de calidad, alinear los métodos de evaluación con los objetivos educativos y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

En definitiva, la investigación sobre las estrategias de evaluación aplicadas en el Politécnico Ciudad del Conocimiento fue crucial para comprender y mejorar la dinámica educativa en la institución, así como para contribuir al avance de la educación en la sociedad en general y promover un entorno educativo más dinámico, inclusivo y efectivo.

## 5. Bibliografía

- Bastidas Martínez, C.J., & Gualé Vásquez, B.S. (2019). La evaluación formativa como herramienta en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/evaluacion-formativa-herramienta.html>
- Capdevila Seder, A., & Bellmunt Villalonga, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educativo Siglo XXI*, 34(1 Marzo), 157-172. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/253261>
- Castillo Arredondo, S. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación, S.A.
- Cruz Núñez, F., & Quiñones Urquijo, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte*, (16), 96-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6398351>
- Medina Bustamante, S. M. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 62–76. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663>
- Rodríguez-Saltos, E., Martínez, M., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 23-50. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>
- Trinidad, S. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 29(14), 237-266. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/7972>

## Abordaje Curricular y Desarrollo de Competencias, Regional 04, año 2023, San Cristóbal, República Dominicana

*Curricular Approach and Skills Development, Regional 04, year 2023, San Cristóbal, Dominican Republic*

 **Franco Bautista, Santo**  
Ministerio de Educación de la  
República Dominicana

 **Mota Solano, Yadira**  
Ministerio de Educación de la  
República Dominicana

 **De los Santos Lorenzo,  
Mayeily**

### RESUMEN

La investigación gira en torno al desarrollo curricular en la provincia San Cristóbal, analizando el logro de los aprendizajes propuestos para la educación preuniversitaria. Dado que, tras el recorrido formativo de doce años, los estudiantes de la Regional 04 no evidencian las competencias diseñadas para ellos al terminar este periodo según los resultados de prueba PISA, Evaluación Diagnóstica Nacional y Pruebas Nacionales. En ese sentido, se procura evaluar la implementación de las metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje de las competencias del currículo nacional a través de esta investigación de tipo mixta y descriptiva que procura dar respuestas guiadas a los objetivos propuestos en ella. Un instrumento estructurado en función de las interrogantes, luego de validados se aplicó a una muestra representativa de docentes. Estos instrumentos respondieron a las variables de Metodología Didáctica, Componente Curriculares, Dimensiones de los Estándares y Evaluación Competencial. De igual manera, se hace un acompañamiento docente utilizando una lista de cotejos áulica para observar y documentar elementos vistos en diferentes áreas académicas de los niveles y modalidades y así comparar las respuestas dadas en el instrumento de entrevista o encuesta. Los resultados más relevantes muestran que los docentes en los diferentes estamentos del sistema operan de espaldas a los aprendizajes esperados y que las causas de las disfunciones existentes en el desarrollo de competencias radican en aspectos metodológicos.

### PALABRAS CLAVE

Currículo, Competencias, Metodología, Didáctica, Aprendizajes.

### ABSTRACT

The research revolves around curricular development in the San Cristóbal province, analyzing the achievement of the learning proposed for pre-university education. Given that, after the twelve-year training journey, the students of regional 04 do not demonstrate the competencies designed for them at the end of this period. This is evidenced in the results of the Pisa test, national diagnostic assessment, and national tests. In this sense, an attempt is made to evaluate the implementation of the teaching and learning methodologies and strategies of the competencies of the national curriculum through this mixed and descriptive research that seeks to provide answers guided by the objectives proposed for it. An instrument structured according to the questions, after validation, was applied to a representative sample of teachers. These instruments will respond to the variables of didactic methodology, curriculum component, dimensions of the standards and competency evaluation. Likewise, teaching support is provided using a classroom checklist to observe and document elements seen in different areas at levels and modalities to compare the answers given in the interview or survey instrument. The most relevant results show that teachers in the distinct levels of the system operate with their backs to the expected learning and that the causes of the existing dysfunctions in the development of competencies lie in methodological aspects.

### KEYWORDS

Curriculum, Competences, Methodology, Didactics, Learning.

## 1. Introducción

Cuando comparamos la Regional 04 con otras Regionales, tomando en cuenta su extensión, población y matrícula estudiantil vemos que esta es la 6.a en extensión territorial, la 6.a en población y la 5.a en matrícula escolar. En ese orden, esta investigación impacta el sistema educativo en la provincia San Cristóbal, dando una mirada a los componentes de supervisión y acompañamiento, gestión pedagógica y abordaje curricular. En ese sentido, se hace necesario verificar la razón por la que los estudiantes de la Regional 04 no evidencian las competencias diseñadas para ellos al terminar la formación de doce años en los Niveles Primario y Secundario. Esto se evidencia en los resultados de prueba PISA, Evaluación Diagnóstica Nacional y Pruebas Nacionales. Para ello, se definen los siguientes objetivos específicos.

- 1) Identificar las características personales y formativas de los actores del sistema educativo (técnicos regionales y distritales, directores de centro, coordinadores pedagógicos y docentes) de la provincia San Cristóbal.
- 2) Describir los resultados de las evaluaciones diagnósticas y Pruebas Nacionales para Primaria y Secundaria, de la Regional 04.
- 3) Identificar el dominio del currículo dominicano en Primaria y Secundaria del Nivel Técnico, gestión pedagógica del centro y del docente.
- 4) Analizar el protocolo de observación, las acciones de formación, acompañamiento y supervisión del técnico, el director y coordinador.
- 5) Contrastar la pertinencia del diseño e implementación de la planificación docente para el desarrollo de los aprendizajes en estudiantes de la Regional 04, San Cristóbal.

La documentación para sustentar esta investigación fue tomada de diferentes fuentes de información. Las llamadas fuentes primarias que son evidencia directa tomadas de primera mano sobre un evento, persona u objeto, compuesta por las entrevistas, grupos focales, los cuestionarios administrados y los documentos oficiales del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Por otro lado, las fuentes secundarias utilizadas son artículos y libros especializados. Además, buscadores virtuales y libros electrónicos o revistas publicadas en esta modalidad, tomados principalmente de Google Académico, Chemedía, HighBeam Research, Redalyc y RefSeek. De igual manera, fueron consultadas algunas revistas académicas e informes de instituciones de amplio reconocimiento, como Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) y Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). En ese sentido, se procura evaluar la implementación de las metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje de las competencias del currículo nacional.

## 2. Metodología

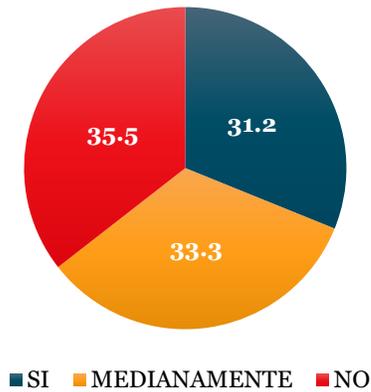
Para recopilar los datos nos hacemos valer de un instrumento estructurado en función de las interrogantes, luego de validados se aplicó a una muestra representativa de docentes de los niveles y modalidades objeto de estudio. En ese orden, estos instrumentos respondieron a las variables de Metodología Didáctica, Componente Curriculares, Dimensiones de los Estándares y Evaluación Competencial. De igual manera, se hizo un acompañamiento docente utilizando una lista de cotejos áulica para observar y documentar elementos vistos en diferentes áreas de los niveles y modalidades para comparar luego las respuestas dadas en el instrumento de entrevista o encuesta. La investigación tiene un enfoque mixto; es de tipo descriptiva y procura dar respuestas guiadas a los objetivos propuestos para esta. Se operativiza de la siguiente manera:

1. Definición clara del problema investigado y los objetivos. También las preguntas de investigación a las que responden los resultados obtenidos.
2. Selección de una muestra representativa del grupo poblacional que se estudia. Esta es asignada por cuotas en función del tamaño del Distrito Educativo correspondiente a la Regional objeto de estudio.
3. Recopilar los datos necesarios a través de instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos, tales como encuestas, entrevistas y lista de observaciones.
4. Realizar un análisis de los datos cualitativos que se hayan obtenido, utilizando técnicas de análisis temático y de contenido.
5. Analizar los datos cuantitativos a través de técnicas estadísticas, tales como el Análisis de Regresión y la Prueba T en Excel.
6. Integrar los resultados del análisis cuantitativo con los hallazgos del análisis cualitativo, utilizando técnicas de triangulación para validar los resultados.
7. Extraer conclusiones relevantes para el problema de investigación y presentar los resultados de manera clara y comprensible.

## 3. Resultados y discusión

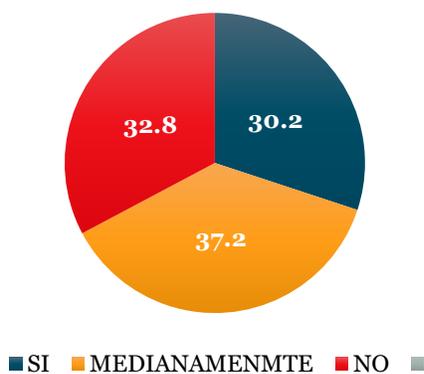
Los resultados están enmarcados en las dimensiones establecidas en los estándares profesionales de desempeño docente, además, una dimensión socioformativa y otra de supervisión y gestión. En este orden, los datos van respondiendo a los objetivos planteados para la investigación.

**Figura 1.**  
*Distribución de los resultados de conocimientos en aspectos curriculares*



En la Figura 1 se representan los datos relacionados con la claridad sobre lo que deben aprender los estudiantes. En este caso, menos de una 1/3 parte de la población objeto de estudio está clara de los aprendizajes en cada asignatura. De igual manera, el 33.3 % tiene ciertas dudas o tiene cierta claridad y el 35.5 % de los actores emprende su trabajo sin saber realmente cuáles son las cosas que el estudiante debe aprender en un área curricular o un grado. Estos datos van en línea diferente con lo que plantea (MINERD, 2017) en relación con la cantidad de aprendizajes a evaluar en cada grado y su equivalencia porcentual para definir la promoción. Además, estos datos son contrario a lo que plantea Heinsen y Roncagliolo (2022) sobre la previa definición y establecimiento de los aprendizajes.

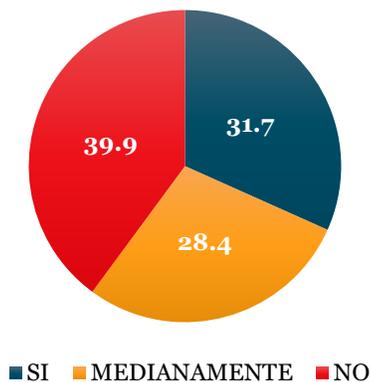
**Figura 2.**  
*Actividades apropiadas para el grado*



La Figura 2 presenta los datos relacionados con el diseño de actividades apropiadas para el grado. En este caso, solo en el 30.1 % de los casos pudo visualizar que las actividades diseñadas por los docentes en sus planificaciones cumplen con los niveles de complejidad del grado, en el 37.2 % de los casos algunas actividades respondían a las exigencias del grado en varias áreas curriculares y en 32.8 % de los casos las actividades presentan niveles por

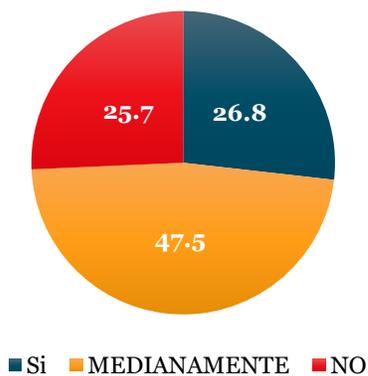
debajo de las exigencias del grado. Aquí se verifica lo sostenido por TNTP (2019) sobre «El Mito de la oportunidad». De esta forma, se puede sostener que, en las escuelas, un alto porcentaje de estudiantes están desarrollando aprendizajes por debajo del rigor diseñado para su grado o nivel educativo.

**Figura 3.**  
*Planificación de los aprendizajes esperados a partir de la evaluación*



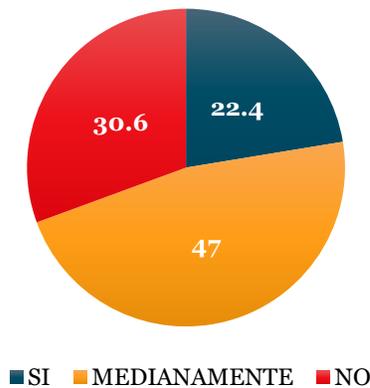
Al cuestionar a los actores, observar su ejecución áulica y verificar si diseña la experiencia de aprendizaje a partir de lo que los estudiantes deben aprender, utilizando los contenidos referidos por el indicador de logro o el RA (Resultado de Aprendizaje) a evaluar, en la Figura 3 se observa que no existe claridad sobre el elemento que guía los trabajos en aula. El 28.8 % indicó que a veces toma como referencia el aprendizaje a evaluar para diseñar actividades, 31.7 % señala que utilizan como punto de partida el aprendizaje a lograr y el 39.9 % indica que diseña actividades o situaciones de aprendizaje sin tomar en cuenta el punto de llegada (indicador de logro). Estos datos demuestran que la práctica dista mucho de lo sostenido por MINERD (2016) en cuanto a tener la evaluación como una guía y diseñar actividades a partir de la competencia o aprendizaje a evaluar; postura sostenida también por Heinsen y Roncagliolo (2022).

**Figura 4.**  
*Dominio del enfoque curricular vigente*



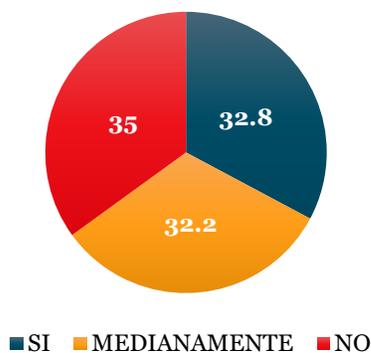
En la Figura 4 se representa el dominio del enfoque vigente del currículo nacional. En este caso, casi la mitad de los actores reconocen que no están claros sobre el enfoque curricular vigente, representando 47.5 % de la población. De igual manera, 26.8 % asegura dominar el enfoque vigente, mientras 25.7 % asegura que no lo domina. Esto confirma lo sostenido por Profepedia (2020) y Campos (2022).

**Figura 5.**  
**Componentes curriculares**



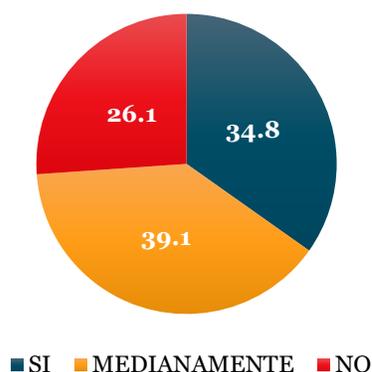
La Figura 5 muestra informaciones relacionadas con los componentes curriculares. Previamente se verificó si identificaban los componentes curriculares y, efectivamente, la mayoría amplia de actores los identifica, pero al verificar o preguntar sobre la organización de estos solo 22.4 % de ellos los organiza correctamente, 47 % organiza algunos de forma jerárquica y 30.6 % no tienen en cuenta ningún orden, más bien, asume cualquier orden para abordar los componentes establecidos en el currículo nacional. Este dato entra en conflicto con lo establecido en MINERD (2016) en cuanto a la jerarquización de estos componentes curriculares.

**Figura 6.**  
**Componentes curriculares**



La Figura 6 muestra que hay un número mínimo de actores que ha recibido formación sobre el enfoque de competencias, solo 32.8 % asegura haber sido formado; 32.2 % presenta algunos niveles de formación sobre este particular y 35 % no ha recibido formación sobre el enfoque curricular de más reciente incorporación en el currículo dominicano. Aquí se confirma lo dicho por Profepedia (2020) en cuanto a que muchas de las dificultades del sistema educativo en el ámbito curricular son porque se puso en marcha un nuevo currículo centrado en los aprendizajes acorde con el enfoque de competencias, pero no se dieron las formaciones a todos los actores ni se aseguraron de la comprensión de este.

**Figura 7.**  
*Calidad y cantidad de aprendizajes esperados*



En la Figura 7 se presentan los porcentajes acerca del conocimiento por parte de los actores de supervisión, gestión de la cantidad y calidad de los aprendizajes propuestos y establecidos en cada área y grado. Aquí, solo 34.8 % muestra que tiene dominio de qué cantidad y con qué rigor se deben desarrollar los aprendizajes en cada área curricular y grado. Este elemento llama la atención porque es contrario a lo sostenido por MINERD (2017) sobre la cantidad y equivalencia de aprendizajes previstos para cada área y grado. De igual manera, ese trabajo a ciegas contradice lo dicho por Heinsen y Roncagliolo (2022) sobre la previsión curricular.

#### 4. Conclusiones

En términos generales las disfunciones en el desarrollo de competencias curriculares en los estudiantes de los Niveles Primario y Secundario de la provincia San Cristóbal son metodológicas.

En cuanto al objetivo 1 se concluye que las variables de tiempo en servicio, contexto geográfico, sector educativo, sobrepoblación o infraestructura son elementos importantes, pero no determinantes en el desarrollo de competencias curriculares.

Los resultados de las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales están directamente ligados a la exposición curricular, mientras menos horas clases y menor cantidad de indicadores de logro son desarrollados, menor es el puntaje obtenido.

Poder entender y desarrollar los aprendizajes previstos en el currículo es una tarea pendiente para los actores del proceso. Técnicos, directores, coordinadores y docentes muestran un vago dominio de la metodología de abordaje curricular.

Para el objetivo 4 se concluye que el protocolo de observación se hace difuso porque desde el rol de técnicos, directos y coordinadores no se define un foco a partir de lo que se espera del docente y el acompañamiento no tiende a la mejora en función de los aspectos identificados, si no que entran muchos elementos interpretativos y subjetividades.

Las actividades planteadas en la planificación se enfocan al desarrollo de contenidos y memorización, no tienden a dar respuestas a los aprendizajes esperados en los indicadores de logro, se planifica de espaldas al aprendizaje a ser evaluado.

## 5. Referencias

- Campos, J. (23 de marzo de 2022). *El currículo dominicano está bien diseñado, pero mal aplicado*. Listín Diario. <https://r.issu.edu.do/eG>
- Heinsen, M., & Roncagliolo, R. (2022). *Procesos de desarrollo curricular, un análisis en el Primer Ciclo de Primaria en República Dominicana durante el año escolar 2021-2022*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. <https://r.issu.edu.do/SV>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). *Estándares Profesionales y de Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). *Informe de Resultados de las Pruebas Diagnósticas de 3er Grado, 017*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023). *MINERD presenta resultados de pruebas nacionales; más de 120 mil estudiantes recibieron las evaluaciones*. <https://r.issu.edu.do/2j>
- Profepedia RD. (8 de julio de 2023). *Xiomara Guante ADP competencias* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/jZ-oWPKKrf4>

## Desempeño de los docentes de artes visuales en los centros educativos José F. Peña Gómez y Monseñor F. Panal, de la Regional 07 del año escolar 2023-2024

*The Performance of Visual Arts Teachers in the José F. Peña Gómez and Monseñor F. Panal Educational Centers, of Regional 07 of the 2023-2024 school year*

 **Suárez Santos, Julio**       **Flores de Henríquez, Carmen**       **Saldívar Evangelista, Jacqueline**

### RESUMEN

Este proyecto comparativo ha tenido como propósito conocer el desempeño profesional de los docentes de artes visuales, en los centros educativos José Francisco Peña Gómez del Distrito Educativo 07-05 y Monseñor Francisco Panal del Distrito Educativo 07-06, de la Regional 07, año escolar 2023-2024, San Francisco de Macorís. R.D. Se enfocó en la importancia de mejorar la calidad del aprendizaje de las Artes Visuales. Además se caracterizó por ser un estudio mixto, ya que se aplicaron instrumentos cuantitativos y cualitativos para así obtener los resultados de dicha modalidad tomando una muestra de 37 estudiantes y un total de 4 maestros del área, cabe destacar que al observar los resultados en dicho campo disciplinario se concluyó que el nivel de desempeño profesional que muestran los docentes de ambos centros educativos fue excelente, mostrando innovación, integración de las TIC y de nuevas técnicas aplicadas a las artes visuales. A partir de las conclusiones de este proyecto se recomienda la capacitación continua de los docentes de Artes Visuales y un mejor equipamiento de los centros educativos para lograr mayor impacto de la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes; también, enfatizar en el arte digital, pues vivimos en la era de nativos digitales y debemos estar acordes con las exigencias del tiempo.

### PALABRAS CLAVE

Docentes, preparación, estudiantes, artes visuales.

### ABSTRACT

This comparative project has had the purpose of knowing the professional performance of visual arts teachers, in the José Francisco Peña Gómez educational centers of the Educational District 07-05 and Monseñor Francisco Panal of the Educational District 07-06, of Regional 07, school year 2023-2024, San Francisco de Macoris. R.D. It focused on the importance of improving the quality of learning in the Visual Arts. Furthermore, it was characterized by being a mixed study, since quantitative and qualitative instruments were applied to obtain the results of said modality, taking a sample of 37 students and a total of 4 teachers from the area. It should be noted that when observing the results in this disciplinary field, it was concluded that the level of professional performance shown by the teachers of both educational centers was excellent, showing innovation, integration of ICT and new techniques applied to the visual arts. Based on the conclusions of this project, continuous training of visual arts teachers and better equipment of educational centers is recommended to achieve greater impact on teaching practice and on student learning, as well as emphasizing art. digital, since we live in the era of digital natives, and we must be in line with the demands of time.

### KEYWORDS

Teachers, preparation, students, visual arts.

## 1. Introducción

Las artes visuales desempeñan un papel crucial en la formación integral de los estudiantes, en la modalidad en Artes, estimulando su creatividad, sensibilidad y habilidades artísticas. Los docentes de Artes Visuales juegan un rol fundamental en este proceso, ya que son responsables de impartir conocimientos, guiar el desarrollo artístico de los estudiantes y fomentar su aprecio por el arte. Sin embargo, en muchos centros educativos de Modalidad en Artes, se observa una preocupación respecto al desempeño profesional de los docentes de Artes Visuales y su impacto en la calidad de la educación artística ofrecida.

El problema radica en que algunos docentes de la asignatura en los centros educativos de Modalidad en Artes pueden enfrentar desafíos en su desempeño profesional, lo que puede afectar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje artístico. Entre los aspectos que generan inquietudes se encuentran:

**Falta de capacitación específica:** algunos docentes de Artes Visuales pueden no contar con una formación académica o capacitación específica en el campo de las artes, lo que podría limitar su dominio de las técnicas, teorías y tendencias artísticas actuales, y afectar su habilidad para transmitir conocimientos y guiar el desarrollo artístico de los estudiantes.

**Escasez de recursos:** la disponibilidad de recursos y materiales en los centros educativos de Modalidad en Artes puede ser limitada, lo que dificulta la implementación de actividades artísticas y la creación de un ambiente propicio para la experimentación y la expresión artística.

**Baja motivación y desgaste profesional:** la falta de reconocimiento, incentivos y apoyo institucional puede llevar a la baja motivación y desgaste profesional de los docentes de Artes Visuales, impactando negativamente en su compromiso con la enseñanza y su disposición para innovar y mejorar la calidad educativa.

Los aprendizajes a través de las artes visuales en la escuela se convierten en un proceso transformador que implica la persona en la construcción sociocultural y educativa de conocimientos que amplía al máximo «el desarrollo de capacidades, competencias y generación de actitudes y valores socialmente significativos, para un contexto determinado, en el que los actores de este se transforman y transforman la realidad» (Maeso, 2008, p. 146).

Si se acepta que la educación por medio de las artes visuales tiene un protagonismo fundamental en la etapa de la enseñanza básica (Fernández, 2001, p 19-30), el profesorado debiera desplegar un mayor esfuerzo en su quehacer profesional para contribuir en los aprendizajes significativos del estudiantado y desarrollar su potencial creativo a través de los distintos lenguajes de expresión visual y plástica (Berrocal, Caja & González, 2010, p 9-79). En esta perspectiva, los enfoques, métodos y prácticas innovadoras de enseñanza pueden contribuir al mejoramiento de los aprendizajes basados en competencias artísticas, pudiendo enriquecer las facultades imaginativas y simbólicas de los niños.

La enseñanza es un aspecto fundamental del sistema educativo en la República Dominicana. Dentro de dicha enseñanza están las artes visuales, donde se manifiestan disciplinas como la pintura, la escultura, las obras de artes, el aprendizaje de dichas disciplinas puede tener un gran significado en el desarrollo de los estudiantes. Las artes visuales presentan diferentes perspectivas y enfoques de varios autores reconocidos en el campo. A continuación, se presentan algunas de las teorías claves propuestas por algunos autores:

Piaget, J. (1972), en su teoría menciona que, en el campo de la psicología del desarrollo, ha influido en varios campos de la educación, incluyendo el aprendizaje de las artes. Piaget propuso una teoría constructivista del desarrollo cognitivo, enfocada en cómo los individuos adquieren conocimiento y construyen su comprensión del mundo a través de la interacción con su entorno.

En el contexto del aprendizaje de las artes, la teoría de Piaget proporciona una base sólida para comprender cómo los niños y los adultos desarrollan habilidades y conocimientos artísticos. Según Piaget, el desarrollo cognitivo se produce a través de etapas sucesivas, en las que los individuos construyen y reorganizan su conocimiento a medida que interactúan con el mundo que les rodea.

Además, la teoría de Piaget enfatiza la importancia de la actividad y la interacción del individuo con el entorno en el proceso de aprendizaje. Para fomentar el aprendizaje de las artes desde esta perspectiva, es fundamental proporcionar oportunidades para la exploración, el juego y la experimentación con diferentes materiales y técnicas. Además, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su trabajo artístico y a construir su comprensión a través de preguntas, discusiones y actividades que los desafíen a ampliar su pensamiento visual y su capacidad de expresión artística.

Otra teoría es el desarrollo humano de Howard Gardner. Según Gardner (1993), las personas poseen diferentes tipos de inteligencia, y la educación artística puede ayudar a desarrollar y fortalecer inteligencias como la inteligencia visual-espacial y la inteligencia intrapersonal. En el contexto dominicano, la enseñanza de las artes puede contribuir a cultivar estas formas de inteligencia y permitir que los estudiantes desarrollen habilidades y talentos artísticos.

Eisner, E. W. (2002) sostiene que la educación artística no solo es valiosa por sí misma, sino que también desempeña un papel fundamental en la formación de individuos completos y enriquece el aprendizaje en todas las áreas. Esta teoría también hace hincapié que el aprendizaje a través del arte proporciona experiencias holísticas y significativas, alentando la exploración, la reflexión y la construcción de conocimiento. En el contexto dominicano, la educación artística puede brindar oportunidades para la expresión personal, la apreciación estética y la comprensión de diferentes formas de conocimiento.

Por su parte, las artes visuales son las manifestaciones artísticas concebidas para ser percibidas visualmente, en las que se comunica un mensaje a través de imágenes bidimensionales o tridimensionales, entre las que se

cuentan las disciplinas plásticas tradicionales, como son pintura, dibujo, grabado, escultura, cerámica y arquitectura.

Los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

### **General**

Evaluar el desempeño profesional de los maestros de Artes Visuales y el nivel de satisfacción de los estudiantes en los centros educativos de Modalidad en Artes, José Francisco Peña Gómez del Distrito Educativo 07-05 y Monseñor Francisco Panal del Distrito Educativo 07-06, en el año escolar 2023-2024, de la Regional 07, San Francisco de Macorís.

### **Específicos**

- Conocer la preparación académica de los maestros de artes visuales en los centros educativo Modalidad en Artes José Francisco Peña Gómez del Distrito Educativo 07-05 y Monseñor Francisco Panal del Distrito Educativo 07-06, de la Regional 07, en el año escolar 2023-2024, San Francisco de Macorís. R.D.
- Determinar el desempeño profesional de los docentes de Artes Visuales en los centros educativos Modalidad en Artes José Francisco Peña Gómez del Distrito Educativo 07-05 y Monseñor Francisco Panal del Distrito Educativo 07-06, de la Regional 07, en el año escolar 2023-2024, San Francisco de Macorís. R.D.
- Identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes de artes visuales en los centros educativos Modalidad en Artes José Francisco Peña Gómez del Distrito Educativo 07-05 y Monseñor Francisco Panal del Distrito Educativo 07-06, de la Regional 07, en el año escolar 2023-2024, San Francisco de Macorís. R.D.

Reconociendo la importancia que tiene la enseñanza en el arte y el desarrollo de la creatividad y habilidades artísticas en el ámbito escolar, es necesario que los docentes cuenten con buena preparación e implementen actividades lúdicas, como son: juegos de roles, títeres, danza y canto; así puedan lograr uno de los objetivos de la educación dominicana que es fortalecer el patrimonio cultural del país, crear y fortalecer la identidad de los estudiantes en torno a los valores y la unidad nacional (Ley de Educación 66-97, cap.11, artículo 4).

Este estudio se justifica en que, como educadores, o más bien como seres humanos, debemos de tener presente de que cada uno de nosotros es diferente tanto física como psicológicamente, entonces deberíamos considerar dicha situación antes de pretender formar a todo un grupo de estudiantes de una manera específica, idealizando la construcción de un ser humano perfectamente imperfectos, o de seres humanos similares. Es por ello que uno de los objetivos de la educación artística integral es permitirles a los estudiantes desenvolverse en su dimensión

expresiva, ya que cada persona tiene sus propias experiencias, y cabe destacar no tiene lógica el guiar un proceso igual para toda la comunidad educativa, sino que primero se deben considerar las relevancias y necesidades de cada uno, para luego orientar dichos gustos a favor de un aprendizaje integral, mientras se fortalece la autonomía.

## 2. Metodología

El enfoque metodológico de este proyecto fue mixto, se utilizaron las técnicas de estudio correlacional, mediante las variables dependientes e independientes. En la implementación de esta investigación participaron 37 estudiantes y 04 maestros de Educación Artística que corresponden a la mención de Artes Visuales.

Las técnicas e instrumentos que se aplicaron fueron: encuestas y entrevista.

Las primeras fueron aplicada a los estudiantes mientras que la segunda se trabajó con los docentes del área.

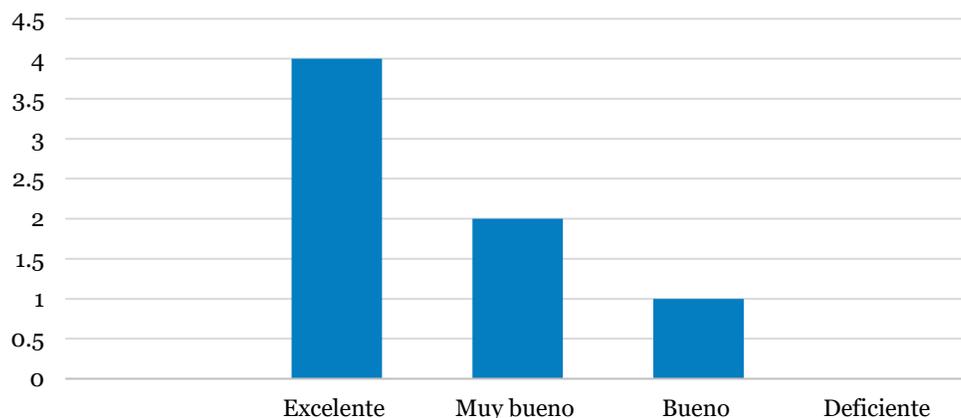
## 3. Resultados y discusión

Durante la fase de recolección de datos se procedió a aplicar los instrumentos a los docentes de artes visuales de ambos centros para un total de 4 y a una muestra de 37 estudiantes entre ambos centros educativos. Además de observar las clases de los maestros para corroborar la coherencia entre sus respuestas durante la entrevista y su práctica docente en el aula.

Con relación al análisis de los datos recopilados, se realizó la tabulación, donde se midió la frecuencia de respuesta de los estudiantes encuestados y el porcentaje que representan cada una de las respuestas dadas. También se procedió a revisar las respuestas de los maestros durante la entrevista y se compararon con lo observado en la práctica de aula de los docentes.

Algunos de los resultados más relevantes que podemos mencionar están:

**Figura 1.**  
**Valoración de la calidad de los docentes**

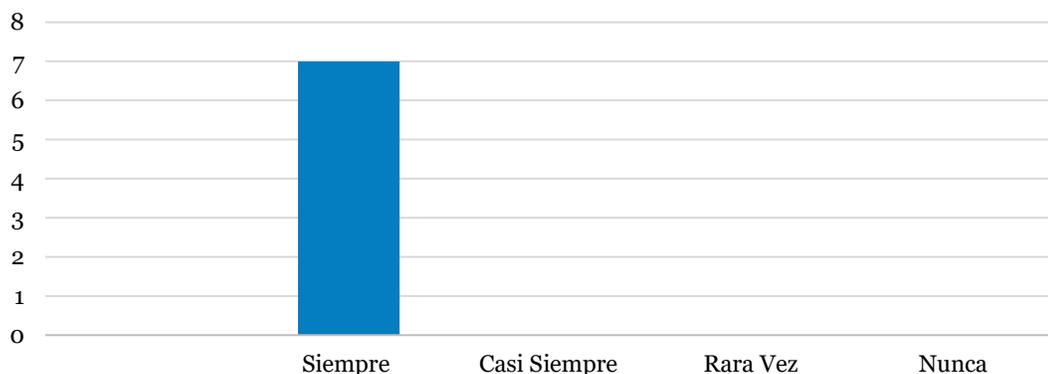


En la figura se puede interpretar que el 57 % de los estudiantes manifestaron que sus docentes son excelentes, mientras que el 29 % respondió que son muy bueno y el 14 % expresaron que son bueno.

Por otro lado, con relación a la utilización de los recursos y materiales adecuados para enriquecer las clases, los encuestados expresaron que en más de 75 % sus maestros usan herramientas innovadoras para complementar sus clases de arte.

Cabe destacar que, con relación a la preparación de los docentes en su área de estudios, podemos evidenciar en la siguiente figura que el 100 % de los encuestados expresaron que sus maestros del área de arte están preparados y actualizados para impartir sus clases.

**Figura 2.**  
**Preparación de profesores de artes**



En ese mismo sentido, cuando se entrevistaron a los cuatro docentes del área, corroboran la información expresada por los estudiantes, ya que, dos de ellos tienen maestría en Artes Visuales, uno especialización en Artes Visuales y el faltante está actualmente cursando una maestría en Artes Visuales, ellos expresaron que «aún con no tener décadas de experiencia impartiendo el área, ya que están entre 6 y 7 años de experiencia aproximadamente» se esfuerza para que sus estudiantes aprendan. Esta experiencia la han logrado por la formación adicional en las artes visuales, incluyendo maestrías como antes mencionamos, diplomados en Educación Artística, Artes Visuales y Talleres «en obras de artes, fotografía». Se infiere que es así, ya que los estudiantes «expresaron que sus maestros innovan en sus clases, por ejemplo, en dibujo, pintura, arquitectura y escultura». Esta manifestación resalta la importancia de la creatividad y la diversidad de enfoques pedagógicos en el ámbito de las artes visuales. La innovación en la enseñanza de estas disciplinas puede fomentar el desarrollo artístico de los estudiantes, así como su apreciación por diversas formas de expresión visual. Además, esta diversidad de enfoques puede contribuir a enriquecer la experiencia educativa y a estimular la creatividad de los estudiantes en el ámbito artístico.

Otro dato importante es que los docentes han participado últimamente en capacitaciones en artes visuales, esto le ha dado la oportunidad a los estudiantes de que sus maestros utilicen actividades innovadoras en sus clases,

logrando así mejores resultados y mayor integración de los y las estudiantes. La gala de arte del año 2022, «abrió las puertas a las manifestaciones de crear obras». Esta afirmación destaca la capacidad de los maestros para fomentar la innovación y la expresión artística, porque la apertura a la manifestación creativa puede enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes (en público), estimular la creatividad y promover la apreciación por diversas formas de expresión visual, lo que contribuye significativamente al desarrollo artístico y cultural de los estudiantes, tal como mencionó una maestra: «Ver mis estudiantes presentar sus creaciones es un orgullo para mí». Por último, se le preguntó si se mantienen actualizado sobre las tendencias y desarrollo actuales en el mundo del arte, la respuesta fue que «lo hacen mediante el internet, las revistas, grupos de áreas y formaciones continua» sus estudiantes expresaron que «sus maestros innovan en sus clases y les ofrecen una educación artística de calidad y relevante», mostrando que la formación de los maestros en los dos centros educativo es satisfactoria.

En lo concerniente a los maestros entrevistados en los centros educativos José Francisco Peña Gómez del Distrito Educativo 07-05 y Monseñor Francisco Panal se concluyó que el principal enfoque a la hora de enseñar artes visuales «es un enfoque basado en el proceso, un enfoque en competencias y enfoque basado en la sensibilidad». Esto se corroboró con lo expresado por los estudiantes encuestados, quienes manifestaron que los maestros son excelentes en la forma de dar su docencia, porque lo hacen con dedicación, entrega y paciencia y fomentando un ambiente propicio para el aprendizaje, promoviendo la participación de los educandos y su motivación por el conocimiento.

#### 4. Conclusiones

Después de haber analizado e interpretado los resultados en esta investigación en cuanto al desempeño profesional de los maestros de Artes Visuales y el nivel de satisfacción de los estudiantes en los centros educativos Modalidad en Artes, José Francisco Peña Gómez del Distrito Educativo 07-05 y Monseñor Francisco Panal del Distrito Educativo 07-06, en el año escolar 2023-2024, de la Regional 07, San Francisco de Macorís, se concluye en base a cada objetivo planteando lo siguiente:

- Se determinó el excelente nivel de desempeño profesional que muestran los docentes de ambos centros educativos, mostrando innovación, integración de las TIC y de nuevas técnicas aplicadas a las artes visuales.
- Los docentes de ambos centros educativos realizan una excelente práctica áulica, dan retroalimentación, utilizan recursos y materiales adecuados a la asignatura y fomentan la creatividad y originalidad en sus trabajos.
- Los maestros encuestados están preparados para impartir sus clases de Artes.

Por su parte, cabe destacar que es necesario que se capaciten y preparen más maestros en el área de Artes Visuales tanto en los centros educativos investigados como en otros del país, pues según Álvarez, Chaparro y Reyes (2014) «la formación de los maestros en el ámbito de la educación artística es esencial para la docencia centrada en el estudiante y para la promoción de la creatividad y la expresión artística. Sin embargo, se han detectado deficiencias importantes en la formación de los maestros de Artes Visuales, como la falta de estudios profesionales en las artes, la falta de conocimiento de las propuestas metodológicas más importantes en educación artística y la falta de participación en cursos de formación continua».

## 5. Referencias

- Berrocal, M., Caja, J., & González Ramos, J. M. (2001). Educar la mirada, la mano y el pensamiento. En J. Caja & M. Ávila-Moreno (Coords.), *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento* (pp. 9- 80). Graó.
- Eisner, E. W. (2000). *Educar la visión artística*. Paidós Educador.
- Fernández, R. (2001). *El profesor en la sociedad de la información y la comunicación: nuevas necesidades en la formación del profesorado. Docencia e Investigación*, XXXVII(11), 19-30.
- Piaget, J. (1972). *A dónde va la educación*. Editorial Teide.

## Planificación estratégica como factor de influencia en la supervisión y control de la Dirección Regional de Educación no. 14 de Nagua, Año Fiscal 2023

*Strategic Planning as an Influencing Factor in the Supervision and Control of the Regional Directorate of Education No. 14 of Nagua, Fiscal Year 2023*

 **Ureña Cortorreal, Juana Esther**  
Ministerio de Educación de la  
República Dominicana

 **Núñez Vásquez, Víctor Roldan**  
Ministerio de Educación de la  
República Dominicana

### RESUMEN

La supervisión y el control de la prestación del servicio educativo es la tarea más importante que tiene la regional. Para cumplir con esta tarea, es esencial contar con una planificación estratégica efectiva que oriente las acciones y recursos de la institución. Sin embargo, los resultados de los aprendizajes no son los deseados, por lo que la labor de la regional se enfrenta a una serie de desafíos. En ese sentido, es importante determinar la influencia de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control de la Regional. Esta investigación es importante porque podría ayudar a mejorar la calidad educativa, puesto que, con la evaluación de la influencia de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control se puede redireccionar los esfuerzos en los aprendizajes. En lo que concierne a la metodología, esta investigación tiene un enfoque cuantitativo por medio de un diseño correlacional y no experimental, con la participación de 180 técnicos, como técnica la encuesta y el cuestionario como instrumento.

Se concluye que, el nivel de influencia de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control es muy alto. La planificación estratégica impacta positivamente en áreas cruciales de supervisión y control, evidenciado por mejoras significativas en objetivos, eficiencia de procesos, reducción de costos y mejora de la calidad. Aunque se identifican obstáculos como la asignación de recursos y la priorización de objetivos estratégicos, la alta percepción de alineación y aceptación favorable de la planificación estratégica sugieren oportunidades para gestionar cambios de manera más enfocada.

### PALABRAS CLAVE

Planificación estratégica, supervisión y control, técnico docente, regional educativa.

### ABSTRACT

The supervision and control of the provision of educational services is the most important task that the regional has. To accomplish this task, it is essential to have effective strategic planning that guides the actions and resources of the institution. However, the learning results are not as desired, so the regional's work faces a series of challenges. In this sense, it is important to determine the influence of strategic planning on the supervision and control processes of the Regional. This research is important because it could help improve educational quality, since, by evaluating the influence of strategic planning on supervision and control processes, learning efforts can be redirected. Regarding the methodology, this research has a quantitative approach through a correlational and non-experimental design, with the participation of 180 technicians, the survey as a technique and the questionnaire as an instrument.

It is concluded that the level of influence of strategic planning on the supervision and control processes is very high. Strategic planning positively impacts crucial areas of supervision and control, evidenced by significant improvements in objectives, process efficiency, cost reduction and quality improvement. Although obstacles such as resource allocation and prioritization of strategic objectives are identified, the high perception of alignment and favorable acceptance of strategic planning suggest opportunities to manage changes in a more focused way.

### KEYWORDS

Strategic planning, supervision and control, teaching technician, educational regional.

## 1. Introducción

La calidad educativa es una preocupación de la República Dominicana, por lo que se realizan diversos esfuerzos para lograrla. Se elaboran planes estratégicos y operativos; proyectos, programas, manuales operativos y se elaboran materiales y recursos que guían la gestión de las diferentes instancias del Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd). También, se definen nuevos roles y tareas de las diferentes instancias para hacerla coincidir con las revoluciones que a nivel de política educativa se impulsan desde el consejo nacional de educación y el Minerd como sede rectora del sistema educativo.

Las direcciones regionales de educación según el Minerd están orientadas a monitorear, evaluar, supervisar y controlar de manera efectiva la calidad, equidad y pertinencia de la educación en su contexto, mediante la adecuación y direccionamiento de las políticas, planes y proyectos educativos. Asimismo, esta instancia del sistema educativo en su tarea de supervisión y control está comprometido con la evaluación constante de la condición de los procesos pedagógicos y administrativos y los resultados de las instancias con las que trabaja (distritos y centros educativos), con el objetivo de poner en ejecución las políticas, formulación de estrategias y planes de mejoras para el servicio educativo en su jurisdicción y de esta forma mejorar los estándares de desempeño institucional.

Por otro lado, la misión de las direcciones regionales y las instancias que dependen de ella, no podrían cumplirse sin una planificación estratégica que permita tener acceso a una herramienta que facilite los procesos de gestión apoyado en diagnóstico, análisis, reflexiones y tomas de decisiones consensuadas sobre su desempeño en la actualidad y la ruta a seguir por parte de la institución para adaptarse a los cambios futuros, así como las demandas que les impone la sociedad y lograr los mejores resultados en la prestación del servicio.

En ese orden, resulta fundamental determinar el nivel de influencia de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control (acompañamiento, seguimiento y monitoreo) de la dirección regional, que permita hacer efectiva la labor de la regional educativa y que esto se traduzca en mejoras de los aprendizajes y niveles de calidad educativa cada vez más altos.

Ahora bien, con esta investigación se persigue el logro de los objetivos: de manera general determinar el nivel de influencia de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control (acompañamiento, seguimiento y monitoreo) de la dirección regional en la gestión.

En específico, describir la alineación entre la planificación estratégica y los procesos de supervisión y control (acompañamiento, seguimiento y monitoreo) existentes en la Dirección Regional. Describir el nivel de influencia de la planificación estratégica en la definición de indicadores de desempeño y metas para los procesos de supervisión y control (acompañamiento, seguimiento y monitoreo) en la dirección regional. Identificar el nivel de impacto de la planificación estratégica en la asignación de recursos, personal y presupuesto en los procesos

de supervisión y control (acompañamiento, seguimiento y monitoreo). Identificar las áreas en las que la planificación estratégica ha tenido un impacto positivo en la mejora de la eficacia y eficiencia de los procesos de supervisión y control (acompañamiento, seguimiento y monitoreo). Identificar posibles desafíos o limitaciones en la integración de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control (acompañamiento, seguimiento y monitoreo).

## 2. Metodología

Esta propuesta será conducida con un enfoque cuantitativo por medio de un diseño no experimental y dentro de este diseño, el estudio es descriptivo y transeccional. Se ha decidido conducir la investigación con este diseño porque se tiene la intención de determinar la influencia de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control, con el propósito de mejorar la eficacia y eficiencia en su gestión, para ello se pretende describir la alineación entre la planificación estratégica y los procesos de supervisión y control existentes en la dirección regional. Por el enfoque seleccionado, se hizo uso de la técnica de encuesta y como instrumento un cuestionario con dos secciones (Sección I sobre el perfil y Sección II destinada a conocer las opiniones sobre la planificación estratégica como factor de influencia en la supervisión y control). Cuenta además con 39 preguntas cerradas y 3 abiertas, de estas 4 preguntas corresponde a la primera sección y 38 a la segunda sección.

## 3. Resultados y discusión

### Alineación de la planificación estratégica y los procesos de supervisión y control

**Tabla 1.**  
*Distribución del número y porcentaje de técnicos según opiniones sobre el proceso de planificación estratégica*

Opción	Cantidad de personas	%
No hay un proceso de planificación estratégica.	4	02
Existe un proceso de planificación estratégica, pero no está formalizado ni documentado.	27	15
Existe un proceso de planificación estratégica formal y documentado.	149	83
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

**Nota:** Formulario en línea aplicado a técnicos distritales y regionales, octubre 2023.

En la Tabla 1 se presentan las opiniones de las personas seleccionadas sobre el proceso de planificación estratégica llevada a cabo en la institución donde labora. Se puede observar que el 83% (149) de estos aseguran que existe un proceso de planificación estratégica formal y documentado, el 15% (27) opina que existe un proceso de planificación estratégica, pero no está formalizado ni documentado y el restante 2% (4) indica que no hay un proceso de planificación estratégica.

**Tabla 2.**

*Distribución del número y porcentaje de técnicos según opiniones sobre el nivel de alineación entre la planificación estratégica y los procesos de supervisión y control*

Opción	Cantidad de personas	%
Muy alineados	94	52
Moderadamente alineados	75	42
Poco alineados	09	05
No sé	02	01
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

**Nota:** Formulario en línea aplicado a técnicos distritales y regionales, octubre 2023.

En la Tabla 2 se presentan las opiniones de los encuestados sobre el nivel de alineación entre la planificación estratégica y los procesos de supervisión y control (monitoreo, seguimiento y acompañamiento). Al respecto, el 52% (94) está de acuerdo en afirmar que la planificación estratégica y los procesos de supervisión y control están muy alineados, el 42% (75) moderadamente alineados, el 5% (9) que están poco alineados y el restante 1% (2) que no sabe.

Estos resultados sugieren una conexión clara entre la visión a largo plazo de la regional educativa, orientada por la planificación estratégica y los procesos de supervisión y control que realiza establecido para guiar y cumplir con la misión institucional.

### **Influencia de la planificación estratégica en definición de indicadores de desempeño**

**Tabla 3.**

*Distribución del número y porcentaje de técnicos según opiniones sobre la contribución de la planificación estratégica a la mejora continua y la adaptación de indicadores y metas*

Opción	Cantidad de personas	%
Facilita la revisión constante y la adaptación de indicadores y metas.	136	76
Contribuye en cierta medida a la mejora continua.	42	23
No tiene un impacto significativo en la mejora continua.	0	0
No estoy seguro.	02	01
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

**Nota:** Formulario en línea aplicado a técnicos distritales y regionales, octubre 2023.

En la Tabla 3 se muestran las opiniones de los técnicos regionales y distritales sobre la contribución de la planificación estratégica a la mejora continua y la adaptación de indicadores y metas. Sobre este particular, el 76% (136) de los encuestados entiende que la planificación estratégica facilita la revisión constante y la adaptación de indicadores y metas, el 23% (42) que contribuye en cierta medida a la mejora continua y el restante 1% (2) no está seguro de la contribución.

**Tabla 4.**

*Distribución del número y porcentaje de técnicos según opiniones sobre el impacto general de la planificación estratégica en la efectividad de los procesos de supervisión y control*

Opción	Cantidad de personas	%
Altamente positivo, mejora significativamente la efectividad.	144	80
Positivo, pero no necesariamente transformador.	30	17
Neutral, tiene un impacto limitado.	02	01
Negativo o insignificante.	02	01
No estoy seguro.	02	01
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

**Nota:** Formulario en línea aplicado a técnicos distritales y regionales, octubre 2023.

Los datos que se presentan en la Tabla 4 muestran las opiniones de los encuestados sobre el impacto general de la planificación estratégica en la efectividad de los procesos de supervisión y control (monitoreo, seguimiento y acompañamiento). Al respecto, el 80% (144) indica que la planificación estratégica es altamente positiva, puesto que mejora significativamente la efectividad, el 17% (30) que es positivo, pero no necesariamente transformador y en igual porcentaje (1%) que natural con un impacto limitado, negativo o insignificante y no hay seguridad en responder.

Los resultados evidencian una conexión estrecha entre los objetivos, indicadores y metas lo que es indicativo del reconocimiento, por parte de los encuestados, de la coherencia en la planificación estratégica. Asimismo, estos resultados respaldan la idea de una planificación estratégica consolidada y que fortalece las capacidades de la institución para realizar la misión de supervisar y controlar con calidad las operaciones en las diferentes instancias que la componen.

### **Impacto de la planificación estratégica en la asignación de recursos, personal y presupuesto**

**Tabla 5.**

*Distribución del número y porcentaje de técnicos según opiniones sobre la determinación de la priorización de recursos en función de la estrategia organizacional*

Opción	Cantidad de personas	%
No se priorizan recursos en función de la estrategia.	20	11
Se priorizan recursos, pero no de manera clara ni basada en la estrategia.	31	17
Se priorizan recursos de acuerdo con la estrategia organizacional.	129	72
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

**Nota:** Formulario en línea aplicado a técnicos distritales y regionales, octubre 2023.

La Tabla 5 presenta las opiniones de los encuestados sobre la determinación de la priorización de recursos en función de la estrategia organizacional. Al respecto, el 72% (129) opina que se priorizan recursos de acuerdo con la estrategia organizacional, el 17% (31) que se priorizan recursos, pero no de manera clara ni basada en la estrategia y el restante 11% (20) que no se priorizan recursos en función de la estrategia.

**Tabla 6.**

*Distribución del número y porcentaje de técnicos según opiniones sobre la garantía de alineación del personal con los objetivos estratégicos*

Opción	Cantidad de personas	%
No se considera la alineación del personal con la estrategia.	10	06
Se promueve la alineación, pero no de manera efectiva.	36	20
El personal se alinea de manera efectiva con los objetivos estratégicos.	134	74
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

**Nota:** Formulario en línea aplicado a técnicos distritales y regionales, octubre 2023.

Los datos que muestra la Tabla 6 presentan las opiniones de los técnicos regionales y distritales sobre la garantía de alineación del personal con los objetivos estratégicos. Sobre este particular, el 74% (134) de los encuestados opina que el personal se alinea de manera efectiva con los objetivos estratégico, el 20% (36) que se promueve la alineación, pero no de manera efectiva y el restante 6% (10) que no se considera la alineación del personal con la estrategia

Los resultados evidencian ideas muy halagüeñas sobre el impacto de la planificación estratégica en la tarea primordial de la instancia regional de supervisión y control de los procesos educativos en su jurisdicción.

### **Áreas en las que la planificación estratégica ha tenido impacto positivo en la mejora de la eficacia y la eficiencia**

**Tabla 7.**

*Distribución del número y porcentaje de técnicos según opiniones sobre la contribución de la planificación estratégica a la mejora de la eficacia de los procesos de supervisión y control*

Opción	Cantidad de personas	%
Ha proporcionado una visión clara de los objetivos a largo plazo.	77	30
Ha alineado los procesos de supervisión y control (monitoreo, acompañamiento, seguimiento) con los objetivos estratégicos.	74	29
Ha mejorado la comunicación y coordinación entre las partes involucradas.	59	23
Ha permitido una asignación más eficiente de recursos.	31	12
Ha facilitado la identificación y gestión de riesgos.	08	03
No ha tenido un impacto positivo.	03	01
No estoy seguro.	05	02

Opción	Cantidad de personas	%
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>100</b>

**Nota:** Formulario en línea aplicado a técnicos distritales y regionales, octubre 2023. Los técnicos investigados podían elegir más de una opción.

La Tabla 7 muestra las opiniones de los encuestados sobre la contribución de la planificación estratégica a la mejora de la eficacia de los procesos de supervisión y control (monitoreo, seguimiento y acompañamiento). En ese sentido, el 30% (77) asegura que la planificación estratégica ha proporcionado una visión clara de los objetivos a largo plazo, el 29% (74) ha alineado los procesos de supervisión y control (monitoreo, seguimiento y acompañamiento) con los objetivos estratégicos, el 23% (59) que ha mejorado la comunicación y coordinación entre las partes involucradas, el 12% (31) que ha permitido una asignación más eficiente de recursos, el 3% (8) que ha facilitado la identificación y gestión de riesgos, un 2% (5) no está seguro en contestar y un por ciento muy bajo (1%) asegura no ha tenido un impacto positivo.

#### Tabla 8.

*Distribución del número y porcentaje de técnicos según opiniones sobre la contribución de la planificación estratégica a la mejora de la eficiencia de los procesos de supervisión y control*

Opción	Cantidad de personas	%
Ha reducido los costos operativos.	34	13
Ha acelerado los tiempos de respuesta en la supervisión y control (monitoreo, acompañamiento, seguimiento).	60	23
Ha simplificado los flujos de trabajo.	36	14
Ha mejorado la calidad de la toma de decisiones.	65	25
Ha optimizado la utilización de tecnología y herramientas de supervisión (monitoreo, acompañamiento, seguimiento).	55	21
No ha tenido un impacto positivo.	03	01
No estoy seguro.	08	03
<b>Total</b>	<b>261</b>	<b>100</b>

**Nota:** Formulario en línea aplicado a técnicos distritales y regionales, octubre 2023. Los técnicos investigados podían elegir más de una opción.

En la Tabla 8 se muestran las opiniones de los encuestados sobre la contribución de la planificación estratégica a la mejora de la eficiencia de los procesos de supervisión y control (monitoreo, seguimiento y acompañamiento). En tal sentido, el 25% (65) indican que ha mejorado la calidad de la toma de decisiones, el 23% (60) que ha acelerado los tiempos de respuestas en la supervisión y control (monitoreo, seguimiento y acompañamiento), el 21% (55) ha optimizado la utilización de tecnología y herramientas de supervisión y control (monitoreo, seguimiento y acompañamiento), el 13% (34) que ha reducido los costos operativos, el 1% (3) que no ha tenido un impacto positivo y el restante 3% (8) que no está seguro en responder.

Los resultados revelan una percepción generalmente positiva sobre el impacto en aspecto sensible de la supervisión y control por la planificación estratégica. A la luz de este resultado se puede indicar que la regional de educación pone su mirada en los beneficios tangibles que permiten la optimización de recursos y procesos a raíz de la implementación de la planificación estratégica.

### **Desafíos y limitaciones de la integración de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control**

**Tabla 9.**

*Distribución del número y porcentaje de técnicos según opiniones sobre las principales desafíos y obstáculos identificados*

Opción	Cantidad de personas	%
Resistencia al cambio	23	13
Asignación de recursos económicos	60	33
Multiplicidad de funciones	18	10
Priorización de objetivos estratégicos fundamentales	56	31
Seguimiento efectivo a la ejecución de la planificación estratégica	23	13
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

**Nota:** Formulario en línea aplicado a técnicos distritales y regionales, octubre 2023.

La Tabla 9 muestra las opiniones de los técnicos objetivo de estudio sobre los principales desafíos y obstáculos identificados. En ese sentido, el 33% (60) opina que la asignación de recursos económicos es uno de los principales desafíos u obstáculo que se han identificados en la implementación de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control (monitoreo, seguimiento y acompañamiento), el 31% (56) la priorización de objetivos estratégicos fundamentales, el 13% (23) la resistencia al cambio, el 13% (23) el seguimiento efectivo a la ejecución de la planificación estratégica y el restante 10% (18) la multiplicidad de funciones.

**Tabla 10.**

*Distribución del número y porcentaje de técnicos según opiniones sobre las recomendaciones y sugerencias para la mejora de la integración de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control*

Opción	Cantidad de personas	%
Cumplimiento de acuerdos y compromisos	05	03
Disponibilidad de los recursos para el desarrollo de las actividades planificadas	45	25
Planificar en equipo de trabajo	30	17
Evaluar la efectividad de la planificación estratégica	20	11
Capacitación continua sobre la planificación estratégica	22	12
Seguimiento a la ejecución de la planificación estratégica por parte de los mandos superiores y medios	36	20

Opción	Cantidad de personas	%
Priorizar objetivos estratégicos vinculados con el servicio técnico pedagógico	11	06
Disminuir la duplicidad de funciones	11	06
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

**Nota:** Formulario en línea aplicado a técnicos distritales y regionales, octubre 2023.

En la Tabla 10 se presentan los datos referentes a las opiniones de los encuestados sobre las recomendaciones y sugerencias para la mejora vinculadas con la integración de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control (monitoreo, seguimiento y acompañamiento). En ese sentido, el 25% (45) indica que debe existir disponibilidad de los recursos para el desarrollo de las actividades planificadas, el 20% (36) que se realice el seguimiento a la ejecución de la planificación estratégica por parte de los mandos medios y superiores, el 17% (30) que se realice la planificación estratégica en equipo de trabajo, el 12% (22) recomienda que se realicen capacitaciones continuas sobre planificación estratégica, el 11% (20) que se realice una evaluación efectiva de la planificación estratégica, un 6% (11) entiende que se debe disminuir la duplicidad de funciones, otro 6% (11) que se le dé prioridad a los objetivos estratégicos vinculados con el servicio técnico pedagógico y el restante 3% (5) que se dé cumplimiento a los acuerdos y compromisos.

Los resultados destacan varios aspectos cruciales relacionados con los desafíos y obstáculos que enfrenta la regional educativa al implementar la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control.

#### 4. Conclusiones

En sentido general, el nivel de influencia de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control (acompañamiento, seguimiento y monitoreo) es muy alto, debido a que:

Existe una sólida convergencia de opiniones (94%) entre los técnicos sobre la alineación efectiva entre la planificación estratégica y los procesos de supervisión y control. Esto se respalda con un compromiso institucional evidente, destacando el 83% que reconoce un proceso formal y documentado de planificación estratégica. La ejecución operativa respaldada por el 80% confirma la conexión entre la visión a largo plazo y la evaluación continua del desempeño.

Hay un consenso general (93%) sobre la eficiencia y eficacia de la planificación estratégica en la determinación de indicadores y metas para los procesos de supervisión y control. Destaca el respaldo mayoritario (76%) a la contribución de la planificación estratégica a la mejora continua, demostrando su papel dinámico y creciente.

La investigación refleja una percepción altamente positiva (70%) sobre el impacto de la planificación estratégica en la asignación de recursos, personal y presupuesto. La alineación efectiva entre la estrategia organizacional y las decisiones presupuestarias (72%) subraya la guía eficaz de la estrategia en estas asignaciones.

La planificación estratégica impacta positivamente en áreas cruciales de supervisión y control, evidenciado por mejoras significativas en objetivos (65%), eficiencia de procesos (67%), reducción de costos (68%), y mejora de la calidad (60%). Además, destaca la capacidad de adaptación a cambios (54%) y la mejora de indicadores de rendimiento (60%).

Aunque se identifican obstáculos (69%) como la asignación de recursos y la priorización de objetivos estratégicos, la alta percepción de alineación (57%) y aceptación favorable de la planificación estratégica (55%) sugieren oportunidades para gestionar cambios de manera más enfocada. La baja percepción sobre la disponibilidad de recursos (20%) subraya la necesidad crítica de asegurar asignaciones adecuadas.

En conjunto, estos hallazgos subrayan la importancia estratégica de abordar desafíos identificados y capitalizar fortalezas para una implementación exitosa de la planificación estratégica en los procesos de supervisión y control educativo.

## 5. Bibliografía

- Bojórquez Zapata, M., & Pérez Brito, A. (2013). Planeación estratégica. Un pilar en la gestión empresarial. *Revista el Buzón de Pacioli*, XII(81), 4-19. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/910>
- Freire-Andrade, V., Rocha-Hoyos, J.C., Esquetini-Cáceres, C., & Llanes-Cedeño, E. A. (2019). Análisis de la planificación estratégica para la gestión de las universidades particulares. Una alternativa exitosa. *Revista Espacio*, 40(2), 25. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/a19v40n02p25.pdf>
- Gallardo Echenique, E.E. (2017). *Metodología de investigación: manuales autoformativos interactivo* (1.ª Ed.). Universidad Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/4278>
- González Millán, J. J., & Rodríguez Díaz, M. T. (2019). *Manual práctico de planeación estratégica*. Ediciones Díaz de Santos. <https://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788490522424.pdf>
- Hernández Castro, G., & Fernández Jinesta, J. (2018). La planificación estratégica e indicadores de calidad educativa. *Revista Nacional De Administración*, 9(1), 69–86. <https://doi.org/10.22458/rna.v9i1.2103>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5.ª Ed.). McGraw-Hill.
- Manzano, J. M., Mominó de la Iglesia, J. M., & Carrere Balcells, J. (2013). La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 292-315. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055013>
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. (2011). *¿Qué es la Planificación Estratégica y cómo se utiliza en el sector público?*. <https://r.issu.edu.do/KT>

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). *Estándares de desempeño institucional*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). *Manual de operativo de Centros Educativo*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2015). *Sistema Nacional de Supervisión Educativa (SNSE)*. <https://r.issu.edu.do/xp>
- Reyna Tejada, R. (2004). *Informe No.3: Evaluación y acreditación de la educación superior en la República Dominicana*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149559.locale=es>
- Romero Robles, P. (2016). La planificación estratégica y su influencia en la calidad de gestión educativa de la Universidad Técnica de Babahoyo. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 1(2), 20-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6118751>
- Rosell Puig, W., & Más García, M. (2003). El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. *Educación Médica Superior*, 17(2). <https://r.issu.edu.do/8Q>

## Estudio de estrategias didácticas empleadas por los maestros de sexto grado de primaria en los distritos 02-05 y 02-06 para fomentar la comprensión auditiva y la fluidez en la expresión oral en inglés

*Study of didactic strategies employed by sixth grade elementary school teachers in districts 02-05 and 02-06 to promote listening comprehension and fluency in oral expression in English*



**Beltré-García, Amaury**  
Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña



**Bello-Adames, Víctor Manuel**  
Ministerio de Educación de la  
República Dominicana

### RESUMEN

La interacción y el dominio del inglés por parte de los estudiantes de nivel primario representan un desafío crucial y necesario. En este contexto, el propósito principal de este estudio es examinar las tácticas utilizadas por los docentes de sexto grado de primaria en los distritos 02-05 y 02-06 para promover la comprensión auditiva y la fluidez oral en inglés. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo. La muestra del estudio consistió en seis maestros de inglés de sexto grado de primaria, seleccionados aleatoriamente de escuelas de la región 02, pertenecientes a los distritos educativos 02-05 y 02-06. Para la recolección de datos, se aplicó un cuestionario a los maestros con el objetivo de identificar las técnicas pedagógicas que emplean para mejorar la comprensión auditiva y la fluidez en la expresión oral. Los hallazgos de esta investigación ofrecen información valiosa que ha permitido identificar tanto las fortalezas como las debilidades en la enseñanza del inglés a nivel primario, lo que facilita la propuesta de mejoras en las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, con el fin de apoyar el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes y elevar la calidad de la educación en este campo.

### PALABRAS CLAVE

Enseñanza de inglés, destrezas lingüísticas, estrategias pedagógicas, educación primaria, evaluación.

### ABSTRACT

The interaction and mastery of English by elementary level students represent a crucial and necessary challenge. In this context, the main purpose of this study is to examine the tactics used by elementary sixth grade teachers in districts 02-05 and 02-06 to promote listening comprehension and oral fluency in English. The research was developed under a qualitative approach with a descriptive scope. The study sample consisted of six sixth grade elementary school English teachers, randomly selected from schools in region 02, belonging to educational districts 02-05 and 02-06. For data collection, a questionnaire was applied to the teachers with the objective of identifying the pedagogical techniques they use to improve listening comprehension and fluency in oral expression. The findings of this research provide valuable information that has made it possible to identify both strengths and weaknesses in the teaching of English at the primary level, which facilitates the proposal of improvements in the didactic strategies used by teachers, to support the development of students' linguistic competencies and raise the quality of education in this field.

### KEYWORDS

English language teaching, Language competencies, Teaching strategies, Primary education, Assessment.

## 1. Introducción

La enseñanza del inglés se ha vuelto esencial a nivel mundial debido a la globalización y la necesidad de comunicación entre científicos, comerciantes, educadores y profesionales del sector salud. Por lo tanto, es fundamental que los futuros profesionales de la República Dominicana, desde sus inicios como estudiantes de nivel primario adquieran un conocimiento básico y la capacidad de interactuar en este idioma extranjero, lo cual representa una tarea desafiante pero indispensable. Esta labor implica que los maestros de primaria desempeñen un rol clave en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus estudiantes, a través del uso métodos de enseñanza que fomenten la concentración, el aprendizaje y que, además, creen un entorno adecuado para que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa en inglés.

A pesar de ello, la eficacia de las metodologías de enseñanza que emplean los docentes de nivel primario en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés ha sido escasamente investigada. Esto impide establecer un marco de referencia claro sobre la situación actual de la práctica docente y el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. En este contexto, y teniendo en cuenta que el desempeño del docente y su práctica educativa son factores que influyen significativamente en el aprendizaje de un idioma extranjero (Gonzales Barbarán et al., 2020; Bastidas Arteaga et al., 2020; Getie, 2020), es fundamental evaluar la adecuación de las estrategias aplicadas por los maestros para enseñar inglés como lengua extranjera.

En esa tesitura, esta investigación es significativa porque trata un tema crucial en el contexto educativo actual, particularmente en la enseñanza del inglés durante el segundo ciclo de primaria. Etapa en la cual los estudiantes tienen su primer contacto con el aprendizaje del idioma y se establecen las bases necesarias para que, al finalizar la educación preuniversitaria, alcancen un nivel B1 de acuerdo con las pautas que propone el Marco Común Europeo de Referencia (Ministerio de Educación de la República Dominicana [Minerd], 2022a). Además, con la introducción del programa de inglés "English for a Better Life" (Minerd, 2022b), que se implementará en la educación secundaria, es esencial que los estudiantes que terminan la primaria posean las competencias comunicativas requeridas.

Por estas razones, es de gran importancia evaluar la efectividad de las estrategias de enseñanza del inglés que emplean los docentes de sexto grado en la educación primaria de los distritos 02-05 y 02-06, con el fin de mejorar la calidad educativa y fomentar el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes. En ese sentido, esta investigación ofrece datos valiosos que ayudaran en la toma de decisiones y formulación de políticas educativas relacionadas con el aprendizaje de idiomas en la República Dominicana.

Para alcanzar los objetivos de esta investigación, se analizaron las estrategias de enseñanza que los docentes de sexto grado de primaria, de los distritos 02-05 y 02-06, emplean para desarrollar habilidades lingüísticas específicas, como la escucha comprensiva y la fluidez oral en sus estudiantes. Para ello, se utilizó un cuestionario

que recogió información detallada sobre las estrategias y técnicas didácticas que los profesores utilizan para fomentar el desarrollo de estas competencias.

Los datos recolectados en esta investigación ofrecen una perspectiva más detallada sobre las estrategias utilizadas por los maestros de sexto grado de primaria en los distritos 02-05 y 02-06 para fomentar la comprensión auditiva y la fluidez oral en inglés, así como su efecto en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. En apartado para el análisis de los resultados, se resaltan las fortalezas y mencionan las debilidades en los métodos de enseñanza que implementan los docentes y se sugieren recomendaciones específicas para mejorar la enseñanza del inglés en la educación primaria, contribuyendo así al fortalecimiento del bilingüismo en el país.

En este contexto, se utilizaron como antecedente el estudio de Maldonado Catano de Duval (2017), titulado “Prácticas docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación del idioma inglés en el segundo ciclo de educación de la República Dominicana”, tuvo como objetivo examinar las prácticas docentes en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del inglés en escuelas públicas del segundo ciclo de educación básica en la República Dominicana. Los hallazgos de esta investigación indican que la enseñanza en el contexto analizado se desvía del enfoque comunicativo, ya que los docentes utilizan recursos inadecuados y métodos tradicionales que se centran en una evaluación puramente cuantitativa. Además, el estudio revela que los estudiantes tienen una percepción poco satisfactoria en cuanto a aspectos como el trabajo en equipo, el uso de recursos y las actividades lúdicas.

En la misma línea, Martínez-Gómez (2020) presentó su estudio titulado “Transitioning to Communicative Activities in Teaching English as a Foreign Language in the Dominican Republic”, cuyo objetivo fue examinar la transición hacia actividades comunicativas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la República Dominicana. El autor concluye que los estudiantes se sintieron motivados al participar en trabajos en grupo, buscar información y compartir opiniones. Además, destaca la importancia de ofrecer modelos y dar instrucciones claras para superar las dificultades lingüísticas iniciales.

De manera similar, Zhang y Zou (2022), en su estudio titulado “A State of the Art Review of the Modes and Effectiveness of Multimedia Input for Second and Foreign Language Learning”, identificaron elementos clave para el aprendizaje de idiomas extranjeros mediante el uso de recursos multimedia. Los autores señalan que la combinación de multimedia, incluyendo audios, animaciones con y sin subtítulos, y texto-audio, favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y mejora las habilidades básicas en la interacción con la lengua extranjera.

En respuesta a lo anterior, esta investigación surge de la necesidad de examinar más a fondo las metodologías de enseñanza del inglés empleadas para motivar a los estudiantes y fomentar un interés genuino en el aprendizaje

del idioma. Un estudio llevado a cabo por Beltré-García y Bello-Adames (2022) demostró que los estudiantes de sexto grado de primaria en algunas escuelas de la región 02, distritos 05 y 06, presentan un bajo rendimiento en cuanto al dominio de la gramática y la expresión oral en inglés. Esto ocurre a pesar de que, según las directrices del MinerD, se espera que los alumnos de este nivel alcancen un nivel A2. En aras de profundizar sobre este problema de investigación, este estudio tiene como objetivo general analizar las estrategias empleadas por los docentes de sexto grado de primaria en los distritos 02-05 y 02-06 para el desarrollo de la comprensión auditiva y la fluidez oral en inglés. De forma más específica, se busca identificar las estrategias y técnicas didácticas que ellos utilizan para fomentar estas habilidades, evaluar la aplicación de estas y, finalmente, comparar las prácticas de los docentes en cuanto al desarrollo de la comprensión auditiva y la fluidez oral en inglés en los distritos antes mencionados. En esa tesitura, esta investigación se enfoca en responder a las siguientes preguntas: ¿Qué estrategias utilizan los docentes de sexto grado de primaria en los distritos 02-05 y 02-06 para fomentar la comprensión auditiva y la fluidez oral en inglés? ¿Cómo se orienta el uso de estas estrategias por parte de los docentes para el desarrollo de dichas habilidades? ¿De qué manera emplean los maestros de sexto grado en estos distritos las estrategias didácticas para promover la comprensión auditiva y la fluidez en el idioma inglés?

Por lo tanto, la relevancia de esta investigación radica en entender que el análisis de las estrategias empleadas por los docentes de sexto grado en los distritos 02-05 y 02-06 para el desarrollo de la comprensión auditiva y la fluidez oral en inglés ofrecerá evidencia valiosa para mejorar la efectividad de la enseñanza de este idioma. Este análisis facilita la identificación de patrones, fortalezas y áreas que requieren mejoras en las prácticas docentes, lo que, a su vez, posibilita la creación de enfoques más efectivos y adaptados a las necesidades para el desarrollo de estas habilidades esenciales en el aprendizaje del idioma. Al comprender cómo los maestros abordan la enseñanza de la comprensión auditiva y la fluidez oral, será posible ajustar los métodos pedagógicos, los recursos y ofrecer capacitación para fomentar un entorno educativo más enriquecedor y efectivo para los estudiantes de sexto grado.

## 2. Metodología

Esta investigación utiliza un enfoque cualitativo, ya que, como señala Cerrón Rojas (2019), este método se centra en aplicar y sugerir mejoras continuas a la estructura de la realidad social en la comunidad educativa mediante la generación de conocimientos y aprendizajes en su contexto natural. Se exploran las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje y la vida académica dentro de la estructura social a la que pertenecen los participantes. Asimismo, adopta un enfoque exploratorio, ya que, según Ramos-Galarza (2020), este tipo de estudio se emplea para investigar fenómenos poco examinados, con el propósito de comprender mejor sus características.

Se emplea el muestreo intencional ya que se seleccionaron los centros participantes que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión establecidos previamente. Estos criterios son: centros educativos ubicados en la regional 02, distritos 05 y 06, tanto en áreas urbanas como rurales, que cuenten con al menos un docente de

inglés y que tengan estudiantes en sexto grado de primaria. De acuerdo con estos criterios, se eligieron seis centros para participar en la investigación. En consecuencia, se identificó un docente de inglés en cada uno de los centros seleccionados.

Para recoger la información necesaria para alcanzar los objetivos de este estudio, se empleó una versión adaptada del cuestionario diseñado por Balcázar y Mejer (2019). Este cuestionario facilitó la exploración de las estrategias que los docentes utilizan en sus clases para mejorar la comprensión auditiva y la expresión oral.

En este contexto, para analizar las respuestas de los participantes, se llevó a cabo el siguiente proceso: en primer lugar, se agruparon las preguntas según las dimensiones establecidas; en segundo lugar, se organizaron las respuestas de los participantes de acuerdo con estas dimensiones; y, por último, se compararon las respuestas con la literatura especializada y los resultados de otras investigaciones utilizando las tablas correspondientes:

Dimensión	No. ítem	Pregunta
Planificación	1	¿Cuáles son los principales factores o elementos que usted considera esenciales al planificar actividades para mejorar la <b>comprensión auditiva</b> en estudiantes de sexto grado de primaria en inglés?
	3	¿Cuáles son las consideraciones clave que usted como instructor tiene en cuenta al seleccionar <b>material auditivo</b> para sus actividades de enseñanza?
	4	¿Cómo asegura que estas características antes mencionadas se alineen efectivamente con los objetivos de aprendizaje que busca lograr en cada actividad?
Estrategias Específicas	2	¿Cuáles son las estrategias específicas que ha implementado en su enseñanza de inglés como lengua extranjera para desarrollar la <b>comprensión auditiva</b> , y cuáles son sus bases metodológicas o teóricas?
	5	¿Sigue usted algún modelo o enfoque en particular al elegir el <b>material auditivo</b> para sus clases?
	8	¿Cuáles son las estrategias específicas que emplea cuando los estudiantes no se desempeñan correctamente después de haber escuchado el <b>material auditivo</b> en el sexto grado de primaria?
	9	¿Ha tenido que replantear las <b>estrategias de comprensión</b> auditiva en inglés en algún momento?
	10	Por favor, comparta ejemplos concretos de situaciones en las que haya aplicado estas estrategias y cómo han impactado en el aprendizaje de los estudiantes.
Evaluación y retroalimentación	6	¿Cuáles son los indicadores específicos que utilizas para evaluar la <b>comprensión auditiva</b> de tus estudiantes?
	7	¿Cómo le brinda retroalimentación a los estudiantes sobre su desempeño en las actividades relacionadas con la <b>comprensión auditiva</b> que realizan en clase?

Dimensión	No. ítem	Pregunta
Planificación	1	¿Cuáles son los factores primordiales o elementos de consideración fundamental al diseñar estrategias para potenciar <b>la fluidez oral</b> en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el contexto del aprendizaje del idioma inglés?
	3	¿Cuáles son los criterios fundamentales que un docente investigador considera al elegir <b>material conversacional</b> para su uso en actividades de enseñanza?
	4	¿Cuál es el método más efectivo para garantizar la alineación adecuada de las características previamente mencionadas con los objetivos de aprendizaje que se persiguen en cada actividad?
Estrategias Específicas	2	¿Podría compartir las estrategias particulares que ha empleado en su práctica docente de la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el propósito de fomentar el desarrollo de <b>la fluidez oral</b> ? Además, ¿podría explicar las bases metodológicas o teóricas que respaldan la elección y aplicación de estas estrategias?
	5	¿Cuál es el enfoque metodológico que utiliza al <b>seleccionar los recursos didácticos</b> para sus clases?
	8	¿Cuáles son las estrategias específicas utilizadas para abordar el bajo rendimiento de los estudiantes en el sexto grado de primaria después de haber participado en <b>actividades de interacción</b> con el material conversacional?
Evaluación y retroalimentación	6	¿Cuáles criterios o métricas específicas usted emplea para medir y evaluar la <b>fluidez oral</b> de sus estudiantes?
	7	¿Cuáles son los métodos y estrategias empleados para proporcionar retroalimentación a los estudiantes respecto a su rendimiento en las actividades de <b>fluidez oral</b> realizadas en el contexto de la clase?
	9	¿Se ha visto en la necesidad de modificar o ajustar las tácticas empleadas para fomentar la <b>fluidez oral</b> en el idioma inglés en algún punto de su trayectoria académica o profesional?
	10	Le agradecería que proporcionara ejemplos concretos de instancias en las que haya implementado estas estrategias, y que describa su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los datos presentados en esta investigación se obtuvieron mediante un cuestionario de preguntas abiertas aplicado a cinco docentes del distrito 02-06 y a uno del distrito 02-05. El análisis de estos datos se realizó mediante la categorización de las respuestas proporcionadas por los docentes participantes. Las respuestas se clasificaron en tres dimensiones: planificación, estrategias y evaluación y retroalimentación, y luego se organizaron en subcategorías. A partir de estas subcategorías, se identificaron los elementos en los que los docentes mostraron mayor acuerdo y desacuerdo para llevar a cabo la discusión de los datos. Sin embargo, algunas limitaciones del diseño incluyen:

- La muestra está compuesta únicamente por seis docentes que participaron en la investigación, por lo que los resultados no pueden generalizarse a toda la población de docentes de inglés.

- Los datos fueron analizados de manera cualitativa, lo que podría reflejar las opiniones y sesgos personales de los investigadores en las recomendaciones.

### 3. Resultados y discusión

En relación con el desarrollo de la comprensión auditiva, los docentes toman en cuenta varios factores durante la planificación, como el contexto, la calidad de los recursos y los conocimientos previos de los alumnos. Además, eligen materiales apropiados para la comprensión auditiva basándose en aspectos como la edad y los intereses de los estudiantes, así como en el uso de recursos audiovisuales. Finalmente, coordinan los elementos de su planificación para garantizar que estos factores se alineen con los objetivos de aprendizaje establecidos.

Los resultados indican que la planificación realizada por los docentes está alineada con las directrices del Minerd (2022a), que sugieren que en la planificación se deben considerar elementos que faciliten la enseñanza en un entorno lo más similar posible a la realidad de los estudiantes. No obstante, el docente 4 señala que “Partimos de su lengua materna para conocer su nivel de comprensión”. En la enseñanza de un segundo idioma, se aconseja que los docentes posean un dominio excelente de la lengua que están enseñando, en este caso, el inglés.

El hecho de que los docentes consideren el conocimiento de la lengua materna de los estudiantes al enseñarles inglés respalda lo que afirman López Díaz (2020), Maldonado Catano de Duval (2017) y Martínez-Gómez (2020). Estos autores argumentan que los docentes de inglés a menudo carecen de una formación específica en metodologías para la enseñanza del inglés que les permita aplicar estrategias concretas, a pesar de que los participantes de esta investigación parecen tener en cuenta muchos de los elementos necesarios para una planificación efectiva en el área de enseñanza del inglés.

Los docentes emplean una variedad de técnicas para promover la comprensión auditiva, incluyendo la interacción, la participación activa y el fortalecimiento de competencias. Además, aplican estrategias particulares, como la introducción a través del vocabulario, la enseñanza de técnicas de predicción y el uso del contexto para facilitar la comprensión. También recurren a distintos modelos o enfoques, como el enfoque sociolingüístico y el método audiolingual, para enseñar el idioma de manera efectiva.

Según los resultados, se puede afirmar que los docentes se alinean con las observaciones de Navarro y Piñeiro (2012) sobre las estrategias didácticas, las cuales se definen como un conjunto de métodos diversos aplicados en el proceso educativo, los cuales deben estar adaptados a la edad, los intereses, las necesidades y el desarrollo intelectual del estudiante. Además, durante la planificación, estos docentes consideran que es crucial implementar estrategias didácticas para promover la comprensión auditiva y la fluidez oral, ya que, como señalan Jiménez González y Robles Zepeda (2016) y Falcón (2020), se deben utilizar procedimientos organizados con directrices específicas para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Según lo expuesto por Hernández (2019), es esencial que estas estrategias se complementen con técnicas didácticas que faciliten el trabajo en el aula. Sin embargo, en los registros de respuestas no se observa una aplicación significativa de estas técnicas en el proceso de enseñanza. En este sentido, los docentes no mencionaron la implementación de actividades como debates sobre temas de interés para los estudiantes, juegos de mesa como Scrabble o Pictionary, karaokes, flashcards o tarjetas de vocabulario, rompecabezas, búsqueda del tesoro, juegos de palabras, uso de realia, mímicas, colorear, recursos tecnológicos y computacionales, o herramientas digitales como Kahoot, Quizizz y Quizlet. Estas técnicas y estrategias son cruciales para promover el aprendizaje y uso del idioma de manera crítica.

Según Rodríguez López (2004) y Saborío-Taylor (2019), el empleo de estas técnicas potencia el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, fomenta la construcción activa del conocimiento, estimula la creatividad y la colaboración entre los estudiantes, y facilita el acceso a recursos de áreas nativo-hablantes del idioma, lo que mejora la comunicación en inglés. Estas técnicas también permiten innovar y mostrar autenticidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y motivan a los estudiantes a escuchar y producir textos en el idioma de manera más genuina. La ausencia de estas técnicas en las clases podría resultar en deficiencias en el desarrollo de la comprensión auditiva y la producción oral, dificultando el aprendizaje del idioma. Camelo Cruz (2017) señala que el uso de estrategias y técnicas didácticas es crucial para lograr un aprendizaje significativo y la construcción de conocimientos, lo que subraya la necesidad de aplicar estrategias y técnicas didácticas apropiadas en el desarrollo de las clases.

Por otro lado, según Briceño Núñez (2022), Hashim et al. (2019) y Swaran Singh et al. (2020), la incorporación de la gamificación en la enseñanza del inglés dentro de una metodología comunicativa es crucial, ya que incrementa la motivación de los estudiantes para aprender el idioma y ofrece beneficios significativos para el desarrollo de habilidades lingüísticas efectivas. Sin embargo, los datos recopilados no muestran evidencia de que los docentes utilicen la gamificación para promover la comprensión auditiva o la producción oral. Esto contraviene lo indicado por Miner (2022a) y Soledispa-Morán y Saona-Villamar (2023), quienes señalan que, durante el proceso de enseñanza del inglés, las estrategias y técnicas didácticas deben ser cuidadosamente diseñadas, organizadas y aplicadas de manera estratégica, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y las competencias específicas a desarrollar.

En esta misma línea, la ausencia de estas estrategias y técnicas didácticas podría reflejarse en los estudiantes a través de una deficiencia en la comprensión auditiva y en la producción oral, lo que a su vez llevaría a un rendimiento bajo en la utilización del inglés para interactuar con hablantes. Este escenario respaldaría los hallazgos de Arévalo (2017) y Alcántara (2019), quienes afirman que las estrategias y técnicas que promueven la interacción entre estudiantes y la práctica del inglés son cruciales para un aprendizaje efectivo del idioma. Además, la falta de aplicación de estrategias y técnicas didácticas específicas en la enseñanza del inglés va en

contra de las afirmaciones de Krashen (1982), quien subraya la importancia de crear un entorno que incentive la comunicación basada en las verdaderas necesidades de interacción en el idioma para los estudiantes.

En cuanto a la aplicación de estrategias concretas para mejorar la comprensión auditiva, no se hallaron pruebas definitivas de que los docentes realicen en sus clases actividades diseñadas para fomentar o reforzar estas habilidades. Según Manrique Azucena (2019), es crucial que los docentes incorporen actividades que permitan a los estudiantes identificar la idea principal de un texto hablado, hacer predicciones, realizar inferencias, resumir, captar detalles, discernir la intención del hablante y entender su estado emocional, así como reconocer vocabulario específico y conectar lo conocido con lo que se escucha para que estos empleen estrategias top-down para mejorar la comprensión auditiva y las estrategias bottom-up que se enfocan en escuchar para obtener información específica, identificar cognados y comprender patrones ligados al orden de las palabras.

En ese sentido, Gilakjani y Sabouri (2016) y Lazcano Sánchez (2020) sugieren que para desarrollar la escucha comprensiva de manera ideal se deben combinar actividades de escucha intensiva, centradas en detalles, con actividades extensivas, enfocadas en la idea general, junto con ejercicios interactivos. De acuerdo con los autores, es recomendable que en las lecciones se incluya escuchar un audio en dos ocasiones para captar primero la idea principal y luego los detalles específicos, realizar preguntas de comprensión tras cada audición, discutir las respuestas con un compañero para llegar a un consenso y compartir las ideas principales con el grupo. Además, incluir actividades estructuradas como escuchar y resumir audios, hacer inferencias basadas en lo escuchado, y participar en juegos de rol y actividades de gamificación para mejorar la escucha y la interacción en contextos reales.

De igual manera, se podría incorporar a estas estrategias el reconocimiento de aspectos gramaticales del idioma, la estructura sintáctica, las funciones comunicativas, el uso de registros y los elementos paralingüísticos asociados. Como señala Golchi (2012, citado en Abreus González et al., 2020), la aplicación de estas estrategias facilita la comprensión y la asignación de significado al discurso.

En la misma línea, no se encontraron evidencias claras de la aplicación de estrategias o técnicas didácticas enfocadas en el desarrollo de la producción oral entre los estudiantes. Esta ausencia podría reflejar una deficiencia en el fomento de la expresión oral, lo que limitaría la capacidad de los alumnos para transmitir sus ideas de manera efectiva en el idioma. Según Castillo et al. (2015), el propósito fundamental de aprender un idioma es facilitar la comunicación, y hablar dentro de un contexto lingüístico es esencial para lograr una comunicación oral efectiva. Por lo tanto, es crucial que los estudiantes tengan oportunidades para interactuar en el idioma en contextos que les permitan construir significados a partir de la recepción, el procesamiento y la producción de información. En este sentido, Zamora Moncerrate (2022), Tomalá de la A (2021) y Astudillo y David (2013) sugieren la implementación de actividades como mesas redondas, juegos de roles, foros,

interrogatorios, debates, estudios de caso, presentaciones, lluvias de ideas, dramatizaciones, entrevistas, narración de cuentos y uso de programas digitales.

Acerca de la evaluación y retroalimentación de la escucha comprensiva y la fluidez oral se encontró que los docentes emplean ciertos indicadores, tales como la comprensión tanto oral como escrita, el grado de interés del estudiante, su conducta o disciplina, y el esfuerzo invertido en las tareas. Asimismo, proporcionan retroalimentación a después de la ejecución de actividades como juegos de roles y repeticiones de vocabulario.

El proceso de evaluación y retroalimentación llevado a cabo por los docentes no se ajusta completamente a lo sugerido por Ruay Garcés y Campos Palacios (2020), quienes subrayan la importancia de revisar y analizar de manera crítica las actividades evaluativas, así como sus criterios de coherencia, pertinencia y relevancia con las actividades realizadas en el aula. Además, las afirmaciones de los docentes no parecen estar del todo alineadas con las recomendaciones de Sánchez Calderón (2014), que destacan que una retroalimentación efectiva debe motivar para impulsar el avance en la producción oral de los estudiantes.

En ese mismo tenor, en los datos recopilados no se detalla si los docentes aplican diversos tipos de evaluación para orientar la planificación y dirigir los procesos de enseñanza, como sugieren Tagle Ochoa et al. (2021) y Mendoza Hidalgo et al. (2022). En la misma línea, el Docente 1 menciona “ver el audio con subtítulos, traducir lo que dicen y luego escucharlos de nuevo,” lo cual no se ajusta completamente a las metodologías modernas de enseñanza de segundas lenguas, ya que sigue el enfoque del método de traducción gramatical. Según Hago Eisa (2020), este método se centra en la memorización en lugar de en la reflexión y aplicación práctica del idioma, lo que puede dificultar la comprensión de la función comunicativa del lenguaje.

#### 4. Conclusiones

Finalmente, basado en los resultados, se puede concluir que, aunque los docentes demuestran reflexión en su planificación, la ausencia de un acuerdo en la selección de enfoques metodológicos podría señalar una posible carencia de guía pedagógica definida, lo que podría llevar a planes de clase menos integrados y efectivos. Además, a pesar de la variedad de estrategias empleadas, la inclinación hacia métodos tradicionales como la repetición podría sugerir una falta de innovación en la enseñanza. Aunque se menciona la inclusión de tecnología, no queda claro el grado de su integración ni su impacto real.

En otro aspecto, los resultados revelan que la evaluación de las habilidades orales se enfoca en elementos superficiales como la pronunciación, sin prestar suficiente atención a la comprensión contextual y la expresión genuina. Esto sugiere limitaciones en la evaluación de la competencia comunicativa completa de los estudiantes. Asimismo, las similitudes y diferencias detectadas tienen significativas implicaciones prácticas, subrayando la necesidad de valorar la diversidad de enfoques pedagógicos y proponiendo áreas para el desarrollo profesional de los docentes, especialmente en el diseño de estrategias específicas

## 5. Referencias

- Abreus González, P. A., Martínez Molina, P. D., & Castiñeira Enríquez, P. A. (2020). El desarrollo de la comprensión auditiva en inglés mediante la audición extensiva. *Revista Qualitas*, 19(19), 077-094. <https://revistas.unibe.edu.ec/index.php/qualitas/article/view/35>
- Alcántara, J. (2019). *Estrategias de enseñanza de la lengua inglesa en estudiantes de sexto grado de primaria en la región noroeste de la República Dominicana* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo].
- Arévalo, M. (2017). *Estrategias de enseñanza utilizadas en la enseñanza del inglés como segunda lengua en el nivel primario: estudio de caso en una escuela de Santo Domingo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña].
- Astudillo, C., & David, M. (2013). *Análisis del impacto de programa Speech Solutions en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés en los estudiantes del octavo año de Educación Básica del Centro Educativo Charles Sanders Pierce en el año lectivo 2012*.
- Balcázar, A., & Mejer, L. (2019). *Estrategias de enseñanza para la destreza de comprensión auditiva en el idioma inglés para intérpretes en formación en una universidad peruana* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas].
- Bastidas Arteaga, J. A., & Muñoz Ibarra, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, (51), 163–181. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8676>
- Beltré-García, A. R., & Bello-Adames, V. M. (2022). *Evaluación de las competencias gramaticales en estudiantes de inglés de 6to de primaria*.
- Briceño Núñez, C. E. (2022). La gamificación educativa como estrategia para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Academo (Asunción)*, 9(1), 11–22.
- Camelo Cruz, J. A. (2017). *Learning English with a didactic strategy in elementary school at Gimnasio Nuevos Andes School in Bogotá, Colombia* [Monografía]. Repositorio Universidad Nacional Abierta a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/13930>
- Castillo, F., Benedith, L., & Álvarez, K. (2015). *The methodological strategies in the learning-process of the English language during the second semester of 2014* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. <https://repositoriosiidca.csuca.org/Record/RepoUNANM1077>
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. <http://portal.amelica.org/amei/jatsRepo/59/59717003/59717003.pdf>

- Falcón, J. (2020, 12 de marzo). *Qué son las estrategias didácticas y como usarlas*. El Bosque de las Fantasías. <https://blog.bosquedefantasias.com/noticias/que-son-estrategias-didacticascomo-usarlas>
- Getie, A. S. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184>
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English Language Teaching*, 9(6), 123-133. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p123>
- Gonzales Barbarán, F. M., Gonzales Sánchez, A. del C., Trujillo Mariño, N. R., & Fernández Díaz, C. M. (2020). Factores influyentes en el aprendizaje del inglés en instituciones públicas. *Revista Multi-Ensayos*, 37-44. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.voi0.9335>
- Hago Eisa, S. A. (2020). The pros and cons of the grammar translation method on the performance of Saudi EFL learners. *Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP)*, 381-392. <https://ajsp.net/research/The%20Pros%20and%20Cons.pdf>
- Hashim, H., Rafiqah M. Rafiq, K., & Md Yunus, M. (2019). Improving ESL Learners' Grammar with Gamified-Learning. *Arab World English Journal (AWEJ)*, (5), 41-50. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3431736>
- Hernández, F. (2019). *Beneficios de Estrategias Didácticas* [Mapa mental]. Mindomo. <https://www.mindomo.com/es/mindmap/beneficios-de-estrategias-didacticas7f11d09e330b4dbebofe9d5703ba1d>
- Jiménez González, A., & Robles Zepeda, J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Educatconciencia*, 9(10). <http://dspace.uan.mx:8080/jspui/handle/123456789/1439>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lazcano Sánchez, N. A. (2020). *System of communicative activities to develop English listening comprehension in level A1 students* [Trabajo de Diploma, Universidad de Matanzas]. <https://rein.umcc.cu/handle/123456789/1402>
- López Díaz, A. (2020). Una mirada al diseño instruccional y al desarrollo profesional de docentes de inglés como lengua extranjera. *Ciencia y Educación*, 4(2), 53-66. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp53-66>
- Maldonado Catano de Duval, F. (2017). *Prácticas docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación del idioma inglés en el segundo ciclo de educación de la República Dominicana* [Tesis de Doctorado, Universidad de Alcalá]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158733>

- Manrique Azucena, S. Z. (2019). *Estrategias de comprensión oral y desarrollo de la habilidad auditiva en el idioma inglés en el cuarto grado de primaria en el “IEP Avantgard–Santa María”* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/3538>
- Martínez-Gómez, A. (2020). Transición a actividades comunicativas en la enseñanza de inglés como Lengua Extranjera en la República Dominicana. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 159–171. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp159-171>
- Mendoza Hidalgo, M. L., Valladares, J., Flores Coronado, M. L., Rodríguez Ruiz, J. R., & Salamanca Chura, E. C. (2022). Enfoque comunicativo y la evaluación formativa en la asignatura de inglés y de los estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S2), 144-152. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2773/2727>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022a). *Adecuación Curricular Nivel Primario*. Educando. <https://www.educando.edu.do/portal/adecuacion-curricular-nivel-primario/>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022b, marzo 16). *Minerd inicia programa de “Inglés para Vivir Mejor”*. Gobierno de la República Dominicana - Educación. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/minerd-inicia-programa-de-ingles-para-vivir-mejor>
- Navarro, D., & Piñeiro, M. (2012). Didactic Strategies for Teaching English as a Foreign Language in Seventh and Eighth Grades in Secondary Schools in Costa Rica. *Revista Káñina*, 36(2), 233-251. <https://www.redalyc.org/pdf/442/44249253001.pdf>
- Ramos-Galarza, C.A. (2020). Los Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rodríguez López, B. (2004). Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil: estudio de caso. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 145-161. <https://core.ac.uk/download/pdf/38833617.pdf>
- Ruay Garcés, R. O., & Campos Palacios, E.W. (2020). Estrategias de evaluación de profesores de inglés en centros escolares. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20). <https://doi.org/10.32870/dse.voi20.586>
- Saborío-Taylor, S. (2019). Propuesta curricular desde un enfoque bimodal y un multimedia informativo para el curso Recursos Didácticos para la Enseñanza del Inglés. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 221-239. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.11>

- Sánchez Calderón, S. (2014). Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas. *Colindancias*, (5), 283-311. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/dj/article/view/193>
- Soledispa-Morán, T. L., & Saona-Villamar, J. K. (2023). Estrategias de gestión educativa para estimular el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la institución “Gloria Gorelik”. *Revista 593 Digital Publisher CEIT*, 8(1), 52–69. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1.1368>
- Swaran Singh, C. K., Gopal, R., Ong, E. T., Masa Singh, T. S., Mostafa, N. A., & Ambar Singh, R. K. (2020). ESL TEACHERS’S Strategies to Foster Higher-Order Thinking Skills to Teach Writing. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(2), 195–226. <https://doi.org/10.32890/mjli2020.17.2.7>
- Tagle Ochoa, T., Díaz Larenas, C., Alarcón Hernández, P., Quintana Lara, M., Ramos Leiva, L., & Etchegaray, P. (2021). Evaluación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés: prácticas de estudiantes y profesores noveles chilenos. *Revista de la Educación Superior*, 50(198), 132-154. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.198.1704>
- Tomalá de la A, L. E. (2021). *Didactic strategies to improve speaking skills in students from 6 to 7 years old at Alausí Foundation. Alausí, province of Chimborazo, school year 2021–2022* [Bachelor's thesis, Peninsula of Santa Elena State University]. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/6349>
- Zamora Moncerrate, R. S. (2022). *Didactic strategies for the development of listening and speaking applied in the teaching of the english language in the seventh-grade students of the general basic education School Ernesto Bucheli* [Bachelor Thesis, Universidad Técnica de Cotopaxi]. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/10486>
- Zhang, R., & Zou, D. (2022). A state-of-the-art review of the modes and effectiveness of multimedia input for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2790–2816. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1896555>

## Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros

*Academic literacy from genre-based pedagogy*



**Adoumieh Coconas, Nour**  
Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña

### RESUMEN

Los universitarios suelen enfrentarse a una multiplicidad de dificultades escriturales, lo que repercute en su formación, prosecución académica y en la construcción de su perfil como investigador. El objetivo de este estudio fue analizar las prácticas de escritura académica en el género reseña de artículo de investigación escritos por maestros en proceso de formación del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña para luego generar una serie de principios reguladores de la alfabetización académica conforme a las tendencias actuales. Metodológicamente, se trata de una investigación descriptiva. La muestra de este estudio fue representada por los estudiantes inscritos en Redacción Académica y Profesional y la prueba piloto por un grupo de Lexicología y Semántica para validar los instrumentos. Se aplicó un cuestionario para explorar sus actitudes sobre el proceso escritural y luego como segundo instrumento se aplicó la prueba de composición en dos momentos. Se usó una lista de cotejo con indicadores que sirvieron de guía para la reescritura del segundo borrador. La información se sistematizó y codificó a través del programa MAXQDA 2022. Los principales resultados evidenciaron que el reconocimiento de los patrones comunicativos refleja mejoras en los escritos de los estudiantes, asimismo la enseñanza explícita es de suma importancia para el desarrollo de esta competencia. No obstante, es relevante señalar que los miedos e inseguridades se siguen manifestando en el proceso, dado que la escritura y la investigación son procesos que ameritan una práctica constante y estas percepciones podrían ir cambiando a largo plazo.

### PALABRAS CLAVE

Alfabetización, escritura, pedagogía.

### ABSTRACT

University students often face a multiplicity of writing difficulties, which has an impact on their training, academic pursuit, and the construction of their profile as a researcher. The objective of this study was to analyze academic writing practices in the genre of research article review written by teachers in training at the Instituto de Formación Docente Salomé Ureña to then generate a series of regulatory principles of academic literacy in accordance with trends current. Methodologically, it is descriptive research. The sample of this study was represented by students enrolled in Academic and Professional Writing and the pilot test was represented by a group of Lexicology and Semantics to validate the instruments. A questionnaire was applied to explore their attitudes about the writing process and then, as a second instrument, the composition test was applied in two moments. A checklist with indicators was used to guide the rewriting of the second draft. The information was systematized and codified through the MAXQDA 2022 program. The main results showed that the recognition of communicative patterns reflects improvements in the students' writings, and explicit teaching is of utmost importance for the development of this competence. However, it is relevant to point out that fears and insecurities continue to manifest in the process, given that writing and research are processes that require constant practice, and these perceptions could change in the long term.

### KEYWORDS

Literacy, writing, pedagogy.

## 1. Introducción

La escritura como proceso complejo de alto nivel cognitivo demanda otros subprocesos como la planificación, textualización y la revisión. Estos subprocesos mentales son recursivos. Además, requieren que el escritor reconozca y aplique los convenios discursivos propios de cada género. Por lo general, los estudiantes en todos los niveles presentan dificultades en la apropiación de esta habilidad productiva, incluso en niveles superiores donde se supone que el estudiante posee las competencias necesarias para comunicarse por escrito. Cassany (2021) asevera que diversos estudios psicolingüísticos han demostrado de manera fundamentada que el aprendizaje de la lengua escrita no es sencillo. Por tal razón, “con diez años de escolarización muchos alumnos solo alcanzan una competencia moderada. Según los especialistas redactar un escrito de dos páginas (coherente, cohesionado, adecuado) es tan complejo como llevar la contabilidad de una tienda” (p. 156).

Cassany et al. (2003) exponen que la falta de manejo de los textos académicos “puede ser seguramente una de las razones técnicas del controvertido y comentado fracaso escolar, si bien el aprendizaje se vehicula básicamente a través de estos textos, la escuela hace muy poco o nada para enseñarlos a los alumnos” (p. 340). Por una parte, la aseveración de estos, autores clásicos en el desarrollo del tema, se puede confirmar en el acontecer educativo actual, pues es común en las prácticas pedagógicas notar limitaciones para procesar y producir textos académicos. En los niveles anteriores al universitario, se privilegia, el uso social y personal de la lengua, descuidando el académico.

Por otra parte, escribir en la universidad requiere de un nuevo conocimiento, una nueva concepción, pues el nivel de Educación Superior demanda que los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento. En palabras de Carlino (2003), en la universidad “el conocimiento tiene autores e historia” (p. 410) y en los niveles anteriores eso no es así. Estas diferencias permiten establecer que las prácticas escriturarias en la universidad pertenecen a una cultura diferente en la que se ponen de manifiesto actividades mentales complejas. Expresamente, coincidimos con Navarro (2018) quien establece que escribir no es una competencia genérica. Escribir en contextos disciplinares requiere un conocimiento distinto propio del nivel, el género discursivo y la especialidad. “Se trata de una tecnología semiótica compleja de construcción de conocimiento y de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en instituciones terciarias y universitarias” (p. 23).

En este sentido, este estudio tiene como objetivo analizar las prácticas de escritura académica de maestros en proceso de formación del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Esta propuesta de investigación parte de la necesidad de detectar las limitaciones desde una perspectiva sistemática y formal. Constantemente, se escuchan quejan desde distintos ámbitos. En especial, se elevan cuando los estudiantes están próximos a escribir algún trabajo de investigación. Quizás se deba a que en las licenciaturas del instituto citado se administra en el primer año de las carreras una sola asignatura denominada Expresión Oral y Producción Escrita, la cual parece no ser suficiente para cubrir las demandas que se presentan en el contexto de las solicitudes

de las distintas consignas de escritura, las cuales se van elevando en nivel de exigencia conforme el estudiante avanza en su carrera. El enfrentamiento con asignaturas vinculadas con la metodología de la investigación suele ser el detonante para que el estudiante reflexione sobre la relevancia del manejo de un discurso especializado.

De las nueve licenciaturas que se administran en el citado instituto, ninguna contempla en su componente de formación general alguna asignatura dirigida exclusivamente al desarrollo de la alfabetización académica acorde a las convenciones de cada disciplina. Únicamente la licenciatura de Lengua y Literatura posee una asignatura en su componente de formación especializada que se denomina Redacción Académica y profesional. Por esta razón, se tomó como inicio de este proyecto hacer una abordaje desde esta asignatura para analizar las prácticas de escritura del género reseña después de la aplicación de pautas de escritura basadas en movidas retóricas y pasos comunicativos con la intención de posteriormente transferir dicha experiencia a distintos géneros requeridos por los estudiantes de las diversas especialidades a través de talleres de extensión planificados desde el Grupo de Investigación Sociedad, Discurso y Educación como se puede visualizar en la propuesta prototípica que se publicó con la colaboración de la investigadora invitada (Adoumieh Coconas y Díaz Blanca, 2022). Esta propuesta, busca a través de un género breve en extensión hacer el abordaje modélico de la escritura académica vinculada a la investigación.

Se concibe como ideal el apostar por la creación de un centro de escritura institucional que al mismo tiempo contemple un abordaje en conjunto con los maestros para llevar adelante un proceso que responda al movimiento de escritura a través del currículo. En este sentido, trabajos de esta naturaleza servirán de antecedentes para que en un futuro se pueda constituir un espacio que conglomere a especialistas y semilleristas o monitores de escritura al servicio de toda la comunidad académica. Esta perspectiva de abordaje metodológico es pertinente para elevar la producción intelectual del instituto, dado que se aprende a escribir en todos los niveles de una manera específica. A propósito de lo anterior, referimos esta cita de Cassany (2021) para cerrar este acápite: “Escribir es un verbo transitivo, que varía en cada nivel, disciplina y contexto. Es una destreza dinámica, que evoluciona con el tiempo. Siempre estamos aprendiendo a escribir nuevos géneros” (p.158).

## 2. Metodología

El estudio tuvo sus epicentros en la investigación descriptiva y bajo un estudio de campo, pues los datos primarios se obtienen directamente de la realidad. Para ello se realiza un análisis sistemático de prácticas de escritura reales y luego se propuso una secuencia didáctica prototípica. En este caso específico, los datos procedieron del aula de clases. Autores como Balestrini Acuña (2006) afirman que este tipo de investigación permite establecer una relación directa entre los objetivos y la realidad de la situación de campo; además, los datos se recolectan directamente de la realidad en su situación natural.

La población estuvo constituida por los estudiantes de la Licenciatura de Lengua y Literatura enfocada a la Educación Secundaria del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña y la muestra es de tipo

intencional, pues se seleccionaron los estudiantes de la asignatura Redacción Académica y Profesional. Se seleccionó la observación como técnica y la prueba como instrumento de recolección de datos, con un instrumento auxiliar denominado lista de cotejo. Es preciso acotar que el tipo de observación es la estructurada, puesto que es útil cuando se emplean las listas de cotejo en cuanto a que los indicadores de estas se transforman en los ítems que conforman el instrumento que servirá de guía para establecer el proceso de categorización. La prueba de composición se aplicó en dos momentos, por lo tanto, se configuraron dos corpus sobre la reseña del artículo de investigación. Además, como exploración se aplicó un cuestionario de 10 preguntas dirigidas a las actitudes, 15 afirmaciones sobre el proceso escritural y por último una autorreflexión por 10 categorías que se trató bajo el procesamiento de la técnica del cadáver exquisito desde la perspectiva de la construcción de la identidad comunitaria del tópico. El instrumento se diseñó basado en los postulados de Cassany (1999) y Rendón-Rojas & García-Cervantes (2012). La validez de los instrumentos se realizó a través de una prueba piloto aplicada a estudiantes de otro grupo con características similares, en este caso fue en Lexicología y Semántica.

En este sentido las etapas de la investigación quedan establecidas de la siguiente manera: n este sentido las etapas de la investigación quedan establecidas de la siguiente manera:

Etapas 1: aplicación de la prueba de composición solicitando reseñar un artículo de investigación relacionado con el proyecto de cada estudiante.

Etapas 2: aplicación de cuestionario sobre actitudes y afirmaciones del proceso escritural.

Etapas 3: reescritura de la reseña a través de un formulario de Google con entradillas y un material de apoyo basado en una lista de chequeo con los catorce pasos retóricos.

Etapas 4: categorizar los dos corpus según las dimensiones e indicadores abordados en la lista de chequeo.

Los datos se sistematizaron y analizaron a través del programa MAXQDA 2022 (Rädiker & Kuckartz, 2020) y el tipo de codificación fue deductiva para los dos corpus de reseñas (Strauss et al., 2002). Cabe destacar que los resultados del cuestionario de la etapa 2, se procesó a través del mismo programa, pero haciendo uso de la estadística descriptiva para las frecuencias seleccionadas y con categorización inductiva para las dos últimas afirmaciones que se solicitan de manera abierta. El análisis general es interpretativo bajo la técnica de análisis de contenido, aunque en algunos casos se cuantificó para poder ofrecer una visión más comparativa entre los corpus. El género solicitado fue la reseña de un artículo de investigación. Se parte de este tipo porque se considera que constituye un referente para adentrar al escritor novel en las características prototípicas demandadas en las comunidades discursivas académicas para el reporte de los trabajos de investigación.

### 3. Resultados y discusión

Los estudiantes perciben que el contexto de apoyo establecido en torno a la elaboración de escritos académicos constituye un elemento motivador lo cual fue constatado tanto en la aplicación relativa a la validación (Adoumieh, 2023) como en los resultados de desde sus percepciones (Adoumieh et al., 2003). En cuanto a las categorías relativas a las percepciones se categorizaron de la siguiente manera.

**Figura 1.**  
*Percepciones codificadas*



El resumen de los segmentos discursivos etiquetados en los estos códigos ha sido sistematizado en percepciones positivas y negativas en la siguiente tabla:

**Tabla 1.**  
**Resumen de las categorías**

Categorías	Percepciones positivas	Percepciones negativas
<b>Miedos e inseguridades</b>	Aunque no se mencionan explícitamente valoraciones positivas en esta categoría, es importante destacar que enfrentar y superar miedos e inseguridades puede llevar al crecimiento personal y al desarrollo de resiliencia.	Las exigencias del proceso de escritura pueden producir malestar, miedo, ansiedad, inseguridad, bloqueo y reacciones fisiológicas como el llanto. La evaluación de los textos escritos genera miedo en los estudiantes porque no quieren perder puntos. Esto puede aumentar la presión y el estrés asociados con la escritura especialmente en situaciones de evaluación sumativa.
<b>Dificultades en investigación</b>	La búsqueda y selección de las informaciones ayuda a aprender más sobre el tema y a desarrollar habilidades de investigación. La necesidad de organizar y redactar el producto documentado de conformidad con las pautas retóricas establecidas y según los objetivos de la investigación ayuda a mejorar las habilidades en sistematización de datos, lo cual repercute en mejorar sus habilidades de escritura y organización, así como a entender mejor los objetivos de su investigación. Asimismo, enfrentarse a textos complejos amerita mayor procesamiento para la comprensión, establecimiento de relaciones intertextuales y argumentación de las ideas presentes en el texto, lo cual desarrolla habilidades para la lectura crítica y a hacer conexiones entre diferentes textos.	Las dificultades para buscar y seleccionar información relevante debido a la gran cantidad de información disponible o a la falta de habilidades de investigación. Han encontrado desafiante la organización y redacción del trabajo de acuerdo con las pautas retóricas establecidas. Además, no es sencillo comprender textos complejos, establecer relaciones intertextuales y argumentar las ideas presentes en el texto.
<b>Escritura como proceso complejo</b>	A pesar de las dificultades, los estudiantes ven la escritura como un proceso de mucho crecimiento.	Encuentran la escritura como un proceso difícil, confuso y retador debido a varias razones, incluyendo las exigencias de esfuerzo y dedicación, inseguridad, y la concentración requerida para escribir con coherencia, cohesión, adecuación al contexto y competencia argumentativa.
<b>Toma de conciencia</b>	Muestran gusto y satisfacción por el proceso de escritura a pesar de las dificultades. También son conscientes de la relación entre escritura y pensamiento, la importancia de pensar y planificar la investigación, y que un buen trabajo es el producto del esfuerzo, dedicación y tarea colaborativa.	Reconocen sus deficiencias conceptuales y debilidades en la construcción textual, lo que puede generar sentimientos de inseguridad, agobio y minusvalía.
<b>Planificación</b>	Sabían que la planificación es importante para elaborar los escritos y que puede generar claridad y motivación para escribir.	No siempre tienen tiempo suficiente para una planificación eficaz.

<b>Categorías</b>	<b>Percepciones positivas</b>	<b>Percepciones negativas</b>
<b>Estructura retórica</b>	El conocimiento y manejo de la estructura retórica del género discursivo solicitado facilita su escritura.	
<b>Análisis de ejemplares genéricos</b>	Los ejemplares genéricos constituyen una guía de escritura que colabora con la asunción de una visión crítica, el manejo de estructuras textuales de los géneros discursivos solicitados, y la organización y procesamiento de las informaciones.	
<b>Discurso especializado</b>	Los estudiantes reconocen que el contexto y el destinatario son determinantes al momento de escribir.	El uso del lenguaje especializado supone un gran reto. Esto puede deberse a la falta de familiaridad con el lenguaje especializado o a la dificultad de entender y usar correctamente este tipo de lenguaje.
<b>Revisión</b>	La fase de revisión permite diagnosticar las fallas textuales, autoevaluar la escritura e introducir mejoras significativas y aprender de los errores.	
<b>Escritura epistémica</b>	Los estudiantes reconocen que la escritura implica diferentes formas de pensamiento, sobre todo, pensamiento crítico, reflexión, análisis y examen sistemático; y genera nuevos conocimientos.	Los requisitos para la investigación incluyen tiempo prolongado, preparación y seguimiento de un plan de trabajo y cumplir con una serie de lecturas previas. Los desafíos fundamentales incluyen: la presentación de resultados, discusiones y conclusiones de los datos, y la articulación entre el contenido de las lecturas efectuadas y las ideas propias.
<b>Valoraciones de la investigación</b>	La escritura es vista como una posibilidad de expansión. La sistematicidad del proceso de escritura promueve la investigación como un “proceso muy metódico”. La investigación es una fuente generadora de pensamientos y conocimientos. Los aprendizajes incluyen: comprender que la claridad y delimitación apropiada de los objetivos facilita la escritura del informe de investigación, precisar teorías para sustentar el estudio, analizar estructuras retóricas seguidas por investigadores expertos y escribir para una audiencia específica.	

De acuerdo con otras investigaciones, se nota un gusto y motivación por la escritura y la investigación (González, 2017), incluso cuando se manifiestan sentimientos de inseguridad y miedo, que impulsan la dedicación y el esfuerzo para alcanzar los objetivos (Rodríguez y García, 2015; Vine Jara, 2020). De hecho, “las actitudes, creencias, percepciones, expectativas y representaciones que el individuo tiene de sí mismo, de la tarea y de los

objetivos y metas que pretende lograr, son factores clave que guían y dirigen su comportamiento en el ámbito académico” (Didactext, 2015, p.230).

De lo anterior, interesa de manera significativa que, en las concepciones de escritura, se destaca la naturaleza epistémica al afirmar que escribir permite pensar, reflexionar y construir conocimiento (Villalón y Mateos, 2009; Rose & Martin, (2012); Gaeta et al., 2020). Para lograr esto, se planifican las tareas a través de la esquematización, se activan conocimientos relacionados con la organización retórica y se revisan aspectos tanto retóricos como formales de la escritura. Por otro lado, en relación con la investigación y de manera similar a otros estudios (Bañales et al., 2014; Rodríguez y García; 2015; Roldán y Zabaleta, 2016; Castro et al., 2018; Figueredo, 2020), los datos obtenidos revelaron una serie de dificultades relacionadas con la búsqueda y selección de fuentes, argumentación y presentación de resultados, discusión y conclusiones, las cuales fueron superadas a través de un proceso formativo.

En cuanto a los resultados inherentes al segundo borrador desarrollado, se observa que se cumplen la mayor parte del modelo retórico del género discursivo reseña de artículo de investigación.

**Tabla 2.**  
**Frecuencia por Macromovidas en el Borrador 2 (Total 22 participantes)**

Macromovidas	Movidas Retóricas	Pasos	Documentos	Porcentaje
Título (T)	Metadatos (MR1)	P1 Presenta el título del artículo a reseñar	22	100
		P2 Indica el autor del estudio y el año de publicación	22	100
Prefacio (P)	Introducir al lector en el contexto del estudio reportado (MR2)	P1 Presenta el tema a través de una generalización	22	100
		P2 Indica autor y fecha del artículo reseñado	22	100
		P3 Incluye datos del contexto en que se realizó el estudio	0	100
	Propósito del estudio reseñado (MR3)	P1 Presenta el objetivo del estudio reportado	22	100
Desarrollo (D)	Síntesis del tema desarrollado dentro de la investigación (MR4)	P1 Sintetiza el objeto de estudio	22	100
		P2 Señala los referentes teóricos que sirvieron de base en el estudio	1	4.5
	Diseño metodológico del estudio reportado (MR5)	P1 Indica el tipo de investigación en la que se centra el estudio	18	81.8
		P2 Enuncia las técnicas de recolección de datos	9	40.9
		P3 Presenta los instrumentos de recolección de dato	3	13.6

Macromovidas	Movidas Retóricas	Pasos	Documentos	Porcentaje
		P4 Describe las técnicas de análisis	1	4.5
		P5 Menciona las herramientas de análisis	2	9.1
	Reporte de los resultados de la investigación reseñada (MR6)	P1 Sintetiza a los que llegó el estudio reportado	22	100
	Conclusiones del estudio reseñado (MR7)	P1 Presenta las conclusiones del estudio de manera general	22	100
Cierre (C)	Realiza un cierre temático (MR8)	P1 Comenta cómo se relaciona el estudio con su investigación	22	100
		P2 Expone en qué contribuye la investigación reseñada a la suya	22	100
		P3 Reporta si hay necesidad de investigaciones futuras	0	0
		P4 Identifica vacíos teóricos y/o metodológicos	0	0
		P5 Hace un aporte personal (afirmación que permita destacar la relevancia del estudio revisado)	22	100
Referencias (R)	Lista de referencias	P1 Muestra la referencia del artículo reportado.	22	100
		P2 Incluye otras fuentes de obtención de la información citadas en el interior del informe (según la norma indicada).	0	0
Datos del reseñador (DR)	Identificación del reseñador (MR10)	P1 Indica los datos del reseñador (nombre y apellido, filiación institucional y correo electrónico)	22	100

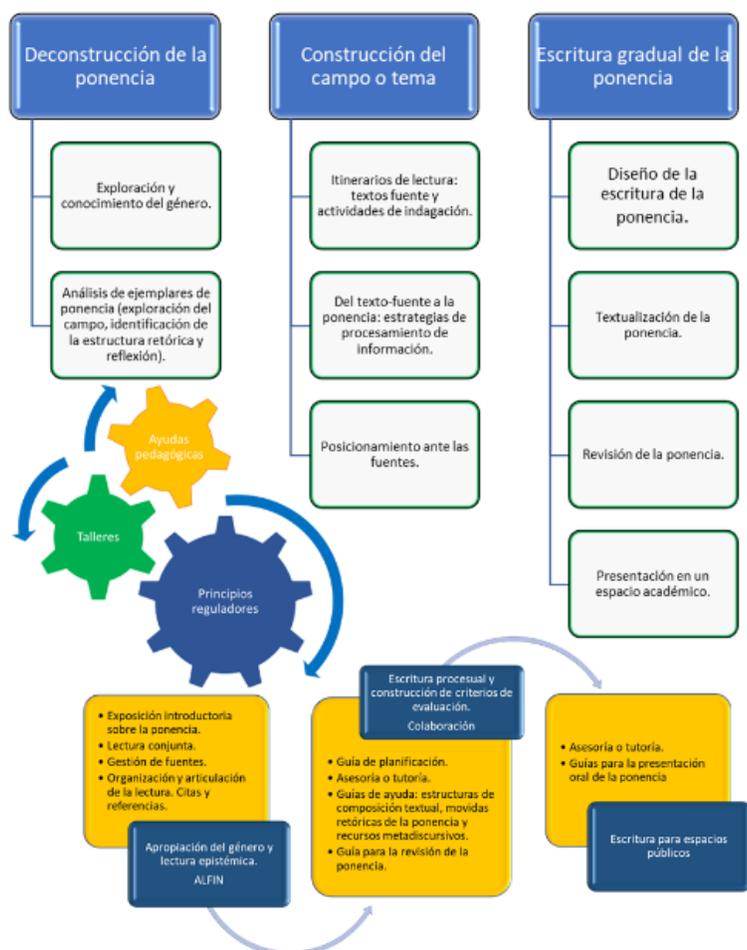
Luego del proceso formativo, se evidenciaron cambios en la organización de las informaciones procedentes del texto fuente y la adecuación a la estructura de las reseñas del artículo de investigación; pues mientras que en el primer borrador los estudiantes solo emplearon los pasos estratégicos de las movidas 1, 4 y 9, en el segundo avanzaron hacia la aplicación de todos o algunos de ellos en los 10 movimientos retóricos predefinidos. Este desarrollo de la competencia discursiva concuerda con los resultados de Valdés y Barrera (2020). Otro de los avances más significativos en la nueva versión fue la inclusión de las contribuciones y los comentarios sobre las concomitancias entre la investigación reseñada y el estudio propio, así como la valoración del artículo por parte de los estudiantes. En este sentido, puede plantearse que hay una transición de la reseña resumen a la reseña crítica (Mostacero, 2022) caracterizada por una visión dual que involucra la perspectiva del autor y la del reseñador.

El proceso de alfabetización académica propuesto se encuentra mediado por cinco principios reguladores: 1) Alfabetización informacional (ALFIN), enfatizada en el desarrollo de competencias que les permita a los escritores la gestión adecuada de la información, búsquedas especializadas con aplicación de filtros, uso de

operadores booleanos. 2) Apropriación del género y lectura epistémica, basada en ejemplares modélicos que faciliten la vinculación entre lectura y escritura, potenciando el pensamiento crítico y analítico. 3) Escritura procesual y construcción de criterios de evaluación, que establece la mediación docente en los distintos subprocesos cognitivos, así como el diseño de pautas para guiar el proceso. 4) Colaboración, destinada a aspectos relacionados con el trabajo en equipo y el andamiaje de los conocimientos gracias a la coevaluación. 5) Escritura para espacios públicos, referida a la preparación de un escrito para una audiencia real con características prototípicas según la comunidad académica en la que se están formando los participantes (Adoumieh Coconas, 2022).

Este proyecto ha permitido generar aportes sustanciales en el ámbito de la alfabetización académica que han permitido su instauración en la asignatura de Redacción Académica y profesional del ISFODOSU, también ha permitido el diseño de una secuencia didáctica transferible a otras audiencias y géneros (Adoumieh Coconas & Díaz Blanca, 2022). En la siguiente figura se articulan los distintos elementos que configuran la secuencia didáctica y que además se han desarrollado todos los talleres en videos, los cuales a mediano plazo se podrían sistematizar en una guía o manual de escritura académica.

**Figura 2.**  
**Articulación de elementos que configuran la secuencia didáctica**



## 4. Conclusiones

En este estudio, se exploraron las prácticas de escritura académica en el género de reseña de artículo de investigación por parte de los maestros en formación del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña. Los hallazgos principales destacan la importancia del reconocimiento de los patrones comunicativos y la enseñanza explícita para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes. No obstante, se observó que los miedos e inseguridades son una constante en el proceso de escritura e investigación, lo que subraya la necesidad de una práctica constante y un enfoque a largo plazo para superar estos desafíos.

Asimismo, el presente proyecto de investigación resalta la relevancia de la alfabetización académica en la formación y prosecución académica de los estudiantes universitarios. La capacidad para escribir eficazmente en un contexto académico no solo mejora la calidad de los trabajos presentados por los estudiantes, sino que también contribuye a su desarrollo como investigadores y a la movilización de las teorías implícitas. Por lo tanto, es vital que se implementen estrategias pedagógicas efectivas para mejorar las habilidades de escritura académica de los estudiantes sin importar el nivel en el que se encuentren.

Finalmente, aunque este estudio proporciona una visión valiosa sobre las prácticas de escritura académica entre los maestros en formación, también plantea nuevas preguntas para futuras investigaciones. Por ejemplo, ¿cómo pueden las instituciones académicas apoyar mejor a los estudiantes para superar sus miedos e inseguridades relacionadas con la escritura? ¿Cómo pueden adaptarse las estrategias pedagógicas actuales para satisfacer mejor las necesidades individuales de los estudiantes? ¿Son los centros de escritura las vías para estas mejoras o más bien el éxito estriba en la capacitación de docentes para que puedan aplicar propuestas escritura a través del currículo? Estas son preguntas importantes que estamos explorando para la ampliación de este proyecto.

## 5. Financiación

Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación *Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros*, código: **VRI-PI-5.2021-004**, el cual ha sido financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

## 6. Agradecimiento

Colaboraron en esta investigación Rachel Nin y Yamely Báez, semilleristas del Grupo de investigación Sociedad, Discurso y Educación adscritas al proyecto. Gracias por todo el apoyo.

## 7. Referencias

- Adoumieh Coconas, N. (2022, 13 de abril). *Principios reguladores en los procesos de alfabetización académica* [Conferencia]. IV Jornada de Jóvenes Investigadores en Lengua y Literatura. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Santo Domingo, República Dominicana.
- Adoumieh Coconas, N. (2023). La lista de chequeo como estrategia metacognitiva en la escritura de reseñas. *Paradigma*, 44(1), 131–153. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p131-153.id1303>
- Adoumieh Coconas, N. A., & Díaz Blanca, L. (2022). Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.463>
- Adoumieh Coconas, N., Nin, R., & Báez, Y. (2023). Percepciones de estudiantes de magisterio sobre la escritura académica. *Ciencia y Educación*, 7(2), 37–56. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i2.pp37-56>
- Balestrini Acuña, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación: (Para los estudios formulativos o exploratorios, descriptivos, diagnósticos, evaluativos, formulación de hipótesis causales, experimentales y los proyectos factibles)*. Consultores Asociados BL.
- Bañales Faz, G. B., Vegas López, N. A. V., Reyna Valladares, A. R., Pérez Amaro, E. G. P., & Rodríguez Zamarripa, B. S. R. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, XXIV (2), 29-52.
- Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra Unesco Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Graó.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castro Rodríguez, Y., Sihuay-Torres, K., & Perez-Jiménez, V. (2018). Producción científica y percepción de la investigación por estudiantes de odontología. *Educación Médica*, 19(1), 19-22. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.001>
- Figueredo, L. (2020). Percepciones de estudiantes de pregrado sobre sus habilidades para la elaboración del proyecto de investigación a distancia. *Revista Ciencias de la Educación*, 30(Edición Especial) 965-990. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/56e/arto4.pdf>

- Gaeta-González, M. L., Reyes-Vergara, M. de L., González-Rabino, M. L., García-Béjar, L., Espinosa-Jiménez, M., Gutiérrez-Niebla, M. I., & Benítez-Ríos, Y. T. (2020). Perspectiva de futuro, patrones de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Estudios sobre Educación*, 39, 9-31. <https://doi.org/10.15581/004.39.9-31>
- Grupo Didactex. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871)
- Mostacero, R. (2022). La reseña académica: caracterización teórica y tipológica. *Lenguaje*, 50(1), 205–224. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i1.11104>
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). Trabajar con información bibliográfica y crear revisiones de la literatura. En *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: Texto, audio, video* (pp. 203-216). MAXQDA Press. [https://doi.org/10.36192/978-3-948768003\\_14](https://doi.org/10.36192/978-3-948768003_14)
- Rendón-Rojas, M. A., & García-Cervantes, A. (2012). El sujeto informacional en el contexto contemporáneo. Un análisis desde la epistemología de la Identidad Comunitaria-Informacional. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 17(33), 30-45.
- Rodríguez Hernández, B., & García Valero, L. B. (2015). Escritura de textos académicos: Dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-e Revista de investigación educativa*, 0(20), 241-261.
- Roldán, L. Á., & Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 77-96. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Leer para aprender. Lectura y escritura en áreas del currículo*. Pirámide.
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Valdés-León, G.S., & Barrera, L.G. (2020). La reseña como puerta de entrada a los géneros académicos: un estudio de caso. *Form. Univ*, 13(4), 119-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400119>
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones sobre la escritura académica: Cómo conciben los estudiantes la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 219-232. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.855](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.855)

## Nivel de desempeño y sus implicaciones en la gestión de aula de los docentes experimentados y de nuevo ingreso en centros educativos de la Regional 12

*Performance level and its implications in classroom management of experienced and new teachers in educational centers of regional 12*



**Lizardo Ponciano, Ilka Aracelis**  
Ministerio de Educación de la  
República Dominicana

### RESUMEN

La calidad del trabajo docente depende de la disposición y competencia de los profesores para evaluar los conocimientos de sus estudiantes y tomar decisiones que promuevan el aprendizaje en consecuencia, este estudio buscó comparar el nivel de desempeño docente en la gestión del aula (uso efectivo del tiempo, estrategias de planificación, metodologías, resolución de conflictos y relación con estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo - NEAE) y sus implicaciones entre docentes experimentados y de nuevo ingreso en centros educativos de la regional 12. Tuvo un enfoque cuantitativo, con una muestra seleccionada por conveniencia y participación de 32 docentes. Los instrumentos que se utilizaron son dos cuestionarios: uno para recoger la percepción docente y otro para la observación a la práctica de aula. Los resultados arrojaron poca diferencia entre la gestión del tiempo de los DE es 14.03 y DI es 17.84, la estrategia de planificación que más predomina tanto DE como DI es la estrategia por unidad de aprendizaje, la metodología que utilizan es la indagación dialógica, el juego, aprendizaje por descubrimiento y problemas, no así el aprendizaje basado en proyectos y muestran fortalezas en el manejo de conflictos, no así en la preparación y atención a estudiantes con NEAE.

Los hallazgos sitúan a la mayor parte de los docentes tanto de experimentados como de nuevo ingreso en nivel básico, posteriormente en destacado y en menor por ciento en competente e insuficiente. Puede afirmarse entonces, que ambos docentes muestran fortalezas y oportunidades de mejoras en las dimensiones de gestión de aula analizadas en la presente investigación.

### PALABRAS CLAVE

Gestión de aula, docente de nuevo ingreso, docente experimentado, desempeño docente, inducción docente.

### ABSTRACT

The quality of teaching work depends on the willingness and competence of teachers to evaluate their students' knowledge and make decisions that promote learning. Consequently, this study sought to compare the level of teaching performance in classroom management (effective use of time, planning strategies, methodologies, conflict resolution and relationship with students with Specific Educational Support Needs - SEN) and its implications between experienced and new teachers in educational centers in Region 12. The instruments used were two questionnaires: one to collect teachers' perceptions and the other to observe classroom practice. The results showed little difference between the time management of the DE is 14.03 and DI is 17.84, the most predominant planning strategy for both DE and DI is the strategy by learning unit, the methodology used is dialogic inquiry, games, learning by discovery and problems, but not project-based learning, and they show strengths in conflict management, but not in the preparation and attention to students with SEN.

The findings place the majority of both experienced and new teachers at the basic level, then at the outstanding level, and to a lesser extent at the proficient and insufficient levels. It can be affirmed, then, that both teachers show strengths and opportunities for improvement in the classroom management dimensions analyzed in this research.

### KEYWORDS

Classroom management, new teacher, experienced teacher, teacher performance, teacher induction.

## 1. Introducción

Para sustentar el problema fue necesario la revisión y análisis de trabajos previos realizados por diversos autores que guardaran relación con la temática abordada en este estudio. Siendo destacadas como variables principales: nivel de desempeño docente y la gestión de aula.

Hernández Pino (2022) realizó un estudio titulado Gestión educativa y desempeño docente en educación primaria de las instituciones educativas comprendidas en el distrito de Shunte provincia de Tocache San Martín en el año 2022. La investigación buscaba determinar la relación entre la gestión educativa y el desempeño docente en educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Shunte provincia de Tocache, San Martín, año 2022. El estudio fue de naturaleza cuantitativa y nivel descriptivo correlacional, con un diseño no experimental. La relación entre la gestión educativa y la planificación curricular fue de 0,836, en la gestión educativa y en el proceso enseñanza-aprendizaje, la correlación fue de 0,987, y la relación entre la gestión educativa y el desempeño docente fue de 0,994, una relación fuerte positiva.

### Planteamiento del problema

Cuando hablamos de gestión de aula, se persigue contractar aspectos fundamentales generadores de aprendizajes significativos para la vida en el saber hacer. Un docente de calidad no sólo tiene un conocimiento sólido del contenido curricular, sino también, es indispensable un docente con experiencia y conocimientos en lo que deben hacer en el aula para que los estudiantes aprendan y mejoren sus aprendizajes. En esto influyen las características de la enseñanza, el compromiso, las expectativas de los docentes, las características del aula (clima, tiempo, contexto, implicación familiar) y la metodología. A partir de ahí, es importante que en las aulas estén especialistas avanzados, es decir, profesores con experiencia en lo que enseña y saben pensar, aprender y, sobre todo, motivar. La complejidad de la tarea docente: cómo enseñar determinados contenidos y como aprenden los estudiantes, exige un perfil técnico, científico y didáctico del profesorado. Por lo tanto, la tarea del docente son habilidades pedagógicas y estrategias que favorecen al alumnado para el logro de saberes. Es decir, tareas contextualizadas y situadas, reflexionando y pensando sobre el papel cambiante de la educación; ofrecer atención individualizada y colectivas, crear clases globales, utilizando entornos y ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de competencias (Ribero, 2012).

En consecuencia, la formación de la carrera docente se contempla como eje central que los estudiantes reflexionen sobre sus saberes y puedan construir sus aprendizajes, Le Page et al. (2005) se refiere a la gestión del aula como actividades de un docente para crear y mantener un ambiente de aprendizaje favorable al logro de las metas educativas. Plantean la importancia de que el docente conozca diferentes estrategias, desde la organización física del aula, las reglas y normas del curso, los procedimientos claros, el tipo de relaciones que establece con los estudiantes y sus habilidades para la gestión eficaz del aula. Desde esa mirada y superado el proceso de formación inicial y el concurso de oposición, los docentes inician un tercer tramo de los estándares

de la carrera docente. Desde el año 2016, el Minerd pone en ejecución el Programa Nacional de Inducción (PNI), a docentes de nuevo ingreso al sistema educativo dominicano, con el objetivo de garantizar la correcta inserción e integración de los docentes en su entorno escolar, para mejorar los niveles de competencia en la gestión de aula, los procesos educativos y el trabajo en equipo, y mejorar su capacidad para explorar, innovar y reflejar buenas prácticas (Marcelo et al., 2016).

Por su parte, Marcelo (2009) hace mención que el inicio de la profesión es un período que representa muchas tensiones y ansiedades para los docentes al poner en práctica los conocimientos técnicos y los recursos personales que todo profesional tiene. Debe integrar al nuevo profesorado en la cultura escolar y servir para indagar, crecer, innovar y reflexionar con todos los docentes. En términos de gestión de aula (Evertson & Weinstein, 2006) indican que “la gestión de aula implica todas aquellas acciones que permiten crear y mantener un ambiente de aprendizaje donde se articulan instrucciones que potencian la construcción y organización de un ambiente físico del aula”. En consonancia con los autores citados, gestionar un aula requiere de habilidades y destrezas para poner en práctica las teorías analizadas en el salón de clase.

En las aulas tenemos dos características globales, docentes experimentados y los de nuevo ingreso, en ese sentido se considera relevante poder dar una mirada holística a las implicaciones del docente de nuevo ingreso. Con un escenario distintos que obedecen a otras realidades se interactúa con docentes experimentados según Carretero (1998) lo define como el docente que ha mostrado pericia, basada en estructuras de conocimiento y permiten conductas eficientes. Sin embargo, los años en servicio no siempre dan la experiencia requerida para enfrentar desafíos en el aula, en ese sentido, la presente investigación indaga sobre las implicaciones desde una visión descriptiva. El presente estudio se considera docentes experimentados (DE) todos los docentes con más de 5 años en servicio tras aprobar concurso de oposición docente y no cursan el año probatorio de inducción al sistema preuniversitario. En consecuencia, se consideran docentes de nuevo ingreso (DI), aquellos docentes que se encuentran cursando el programa nacional de docentes de nuevo ingreso al sistema educativo dominicano, PNI. Resulta evidente que tanto los docentes experimentados como los de nuevo ingreso se enfrentan a la gestión del aula como parte esencial del trabajo que realizan.

En tal sentido, se planteó como pregunta problema: ¿Cómo gestionan los procesos de gestión de aula los docentes experimentados y de nuevo ingreso en centros educativos de la Regional 12?

### **Propósito del estudio**

El objetivo general de esta propuesta de investigación es comparar el nivel de desempeño en la gestión del aula (uso efectivo del tiempo, estrategias de planificación, metodologías, resolución de conflictos y relación con estudiantes NEAE) y sus implicaciones entre los docentes experimentados y los de nuevo ingreso en centros educativos de la Regional 12.

## **Importancia (significancia de la investigación)**

La importancia de este estudio radica en comparar el nivel de desempeño en la gestión de aula de los docentes experimentados y de nuevo ingreso, focalizados en que se puede gestionar un aula de manera eficaz atendiendo a establecer las relaciones interpersonales de liderazgo estudiantil, creando entornos y espacios híbridos, además de ofrecer atención individualizada según estilos de aprendizajes y/o Necesidades Específicas de Apoyo Educativo al tiempo que potencialice cada momento de la clase de forma estructurada.

## **2. Metodología**

Según el problema de investigación, el paradigma de este estudio es positivista con enfoque cuantitativo, (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), indican que una investigación cuantitativa explora fenómenos, eventos, poblaciones, hechos o variables; cuantificando su existencia, nivel o presencia. Para este estudio el diseño fue no experimental, según Hernández et al. (2014), son estudios donde no se manipulan las variables.

## **Población**

Las personas que se considera que estarán involucradas en la investigación son los docentes pertenecientes a los cuatro (4) Distritos Educativos que conforman la Regional 12 de Educación, localizada en la parte este de República Dominicana y que además imparten docencia durante el año lectivo 2022-2023.

DI = docentes de nuevo ingreso

DE= docentes experimentados

## **Muestra**

La muestra de este estudio la formaron 32 docentes, ocho (8) representativos de cada distrito que conforman la regional 12, de los cuales cuatro (4) se designarán como experimentados en atención a los años en servicios y cuatro (4) de nuevo los iniciados en el año lectivo 2022-23. Sampieri y Mendoza (2018), la muestra no probabilística, supone una selección orientada por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización. Este muestreo crítico o por juicio, en la que los miembros de la muestra se eligen sólo sobre la base del conocimiento y el juicio del investigador (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Los instrumentos de recolección de datos de la investigación fueron dos cuestionarios: uno sobre la autoevaluación del docente (encuesta) y otro para la observación práctica en el aula con preguntas predefinidas y se hizo uso de escala de tipo Likert con respuestas para cada indicador con una ponderación máxima de 5 puntos y los instrumentos constan los datos sociodemográficos y 4 dimensiones con 28 ítems, como se puede visualizar.

**Tabla 1.**  
**Distribución de ítems, según dimensiones**

Dimensión	Ítems
Gestión del tiempo en el proceso de enseñanza y aprendizaje	7 reactivos
Estrategias de planificación	8 reactivos
Metodología (entornos y ambientes de aprendizajes)	7 reactivos
Resolución de conflictos y relación con estudiantes NEA	6 reactivos

### Validez de los instrumentos

Los instrumentos fueron sometidos a la prueba de validez por juicio de expertos, de acuerdo con Marroquín Peña (2013), la validez reside en el “grado en el que un instrumento en verdad mide la variable que busca medir” (p. 13). Los instrumentos se enviaron a 8 jueces (doctores en educación y con conocimiento de currículo y formación del profesorado en instituciones universitarias) con un instrumento de validación, incluyendo la *Relación* (si la pregunta debe estar en la guía), y la *Redacción* especificará si los ítems son adecuados. Las observaciones fueron consideradas para la aplicación de la prueba piloto.

### Confiabilidad

La confiabilidad se define como el grado en que un instrumento de varios ítems mide consistentemente una muestra de la población. Se calculó la confiabilidad obteniendo un resultado de  $\alpha = 0.84$  para una confiabilidad excelente.

## 3. Resultados y discusión

El propósito fundamental de este estudio de investigación fue comparar el nivel de desempeño en la gestión del aula (uso efectivo del tiempo, estrategias de planificación, metodologías, resolución de conflictos y relación con estudiantes NEAE) y sus implicaciones entre los docentes experimentados y los de nuevo ingreso en centros educativos de la regional 12. Con respecto al sexo, el 90.16% de la muestra indicó ser de sexo femenino, el 9.66% masculino. En cuanto a edad, de muestra que el rango que abarca entre 25 a 30 años congrega el 38.64%. Respecto a la formación académica, un 74.6% de los docentes posee titulación de licenciatura y 9.66% mientras que los años en servicio se distribuyen 48.03% de 0 a 5 años. Siendo el Nivel Primario la modalidad con 70.84% de los participantes y el Nivel Secundario con un 28.98% de docentes participantes.

**Tabla 2.**  
**Estadísticos de gestión del tiempo (promedio general)**

		Promedio Gestión del tiempo							
		Media	Máximo	Mínimo	Desviación típica	Percentil 05	Percentil 25	Percentil 75	Percentil 95
ACTOR	DI	4.12	4.79	3.65	.30	3.65	3.93	4.29	4.79
	DE	4.26	5.00	3.72	.36	3.72	4.07	4.47	5.00

*Nota. DI- Docentes de nuevo ingreso; DE- Docentes experimentados.*

Los datos reflejados en la Tabla 2 muestran que DE representa una media de 4.26 estableciendo una diferencia ligera de los DI y DE fue de 0.14 para una media de 4.12, se infiere que los docentes experimentados manejan el uso del tiempo en el diseño de las actividades de manera más eficiente. En ese sentido, se muestra a modo generalizado:

1. Uso del tiempo efectivo en los aspectos evaluados. 4.79
2. Uso del tiempo efectivo en la mayoría de los aspectos. 4.29
3. Uso del tiempo aceptable, pero con áreas de mejora. 3.93
4. Uso del tiempo ineficiente en varios aspectos. 3.65

Se establece un rango de promedio entre DE 4.07 y DI 4.29, es decir que existe una ligera diferencia entre el uso efectivo del tiempo de los docentes experimentados y los de nuevo ingreso. Estos resultados coinciden con los hallazgos de (Martínez & Villalta, 2015) realizada en Chile, donde los docentes de con más de 8 años y puntajes altos brindan más instrucción procedimental, presentan el contenido de las lecciones con más frecuencia en clase y dedicando menos tiempo a capacitar a los estudiantes. El presente estudio indagó sobre la estrategia de planificación más utilizada por los docentes y los resultados arrojaron que la estrategia de planificación es la unidad de aprendizaje.

Mientras que el abordaje a la metodología evidenció el uso de la indagación dialógica, el juego, aprendizaje por descubrimiento y problemas, no así el aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos, ni socio dramas. Por otro lado, las medias obtenidas en los procesos que contemplan la metodología utilizada para evaluar la clase invitan a una reflexión común, al aplicar los tipos de evaluación según su función (diagnóstica, formativa y sumativa), ya que en la mayoría de los casos no se observó un instrumento que pondere el avance de los estudiantes excepto la rúbrica. Al referirse al tema, (Boud y Falchikov, 2006) en sus publicaciones establece la relación entre la evaluación sostenible y el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, destaca la importancia de la evaluación en la promoción del aprendizaje.

En cuanto a la solución de conflictos y relación con estudiantes que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, NEAE. Se muestran fortalezas en la flexibilidad de organizar los grupos, los contenidos y sana convivencia escolar, así como también al buscar apoyo en el departamento de Psicología. Las medias con valores menores se reportaron en la identificación de estilos de aprendizajes y en el diseño de actividades de apoyo, así como también en el seguimiento a los niños que ya tienen un diagnóstico médico de su condición. Se establece coincidencias con el estudio presentado por López Altamirano et al. (2021), para conocer el nivel de conocimiento pedagógico para desarrollar planificaciones con adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas asociadas y no asociadas a una discapacidad, con evidencias de que el docente presenta desconocimiento para planificar e implementar actividades académicamente con estudiantes con dificultades.

**Tabla 3.**  
**Nivel de desempeño docente según actores**

		ACTOR	
		DI	DE
		15	16
Nivel de desempeño del docente	Destacado	1(6.7%)	2(12.5%)
	Competente	2 (13.3%)	3 (18.2)
	Básico	11 (73.3%)	9 (56.2%)
	Insatisfactorio	1(6.7%)	2(12.5%)

Estos datos reflejan la distribución de docentes en diferentes categorías de desempeño como se visualiza en la Tabla 3. En el nivel de desempeño, el 6.7% de los docentes de nuevo ingreso se consideran "Destacados," mientras que el 12.5% de los docentes experimentados alcanzan el mismo nivel. En la categoría "Competente," el 13.3% de los docentes de nuevo ingreso, mientras que el 18.2% de los docentes experimentados. La mayoría de los docentes, tanto de nuevo ingreso como experimentados, se ubican en la categoría "Básico," con un 73.3% y un 56.2%, respectivamente. Por último, un 6.7% de los docentes de nuevo ingreso y un 12.5% de los docentes experimentados obtienen calificaciones "Insatisfactorias."

En vista de esto último, Aliaga (2019) afirma que los docentes son un actor principal en la práctica pedagógica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en su gestión, salvando así los conocimientos previos de cada estudiante, ajustando las estrategias y metodologías que responden a las necesidades del educador y el ámbito para planear los programas escolares respetando las unidades pedagógicas.

Estos hallazgos guardan coincidencias con lo planteado por Mellado Jiménez y González Bravo (2000) en su cuadro comparativo. Mostrando unas diferencias del docente experimentado gestionar el aula frente a un docente de nuevo ingreso. De acuerdo al análisis de los datos desde otra mirada y en contraste con los DE y DI, es decir según los actores, se muestran medias más altas en los resultados de las 4 dimensiones para DE.

## 4. Conclusiones

La cantidad de docentes experimentados y de nuevo ingreso que hacen uso efectivo del tiempo como eje dentro de la gestión áulica, en general, el rango medio de los DE es 14.03 y DI es 17.84, lo que significa que hay poca diferencia entre las horas de trabajo de los docentes experimentados y los de nuevo ingreso.

Los resultados arrojaron que la estrategia de planificación que más predomina tanto en docentes experimentados como de nuevo ingreso es la estrategia por unidad de aprendizajes.

Durante la observación se evidenció el uso de la indagación dialógica, el juego, aprendizaje por descubrimiento y problemas, no así el aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos, ni socio dramas. Los docentes, por otro lado, demuestran dominio de las competencias básicas al utilizar recursos contextuales para desarrollar el contenido del plan de estudios, fomentando la búsqueda de información de diversas fuentes y fomentando el desarrollo del pensamiento reflexivo. Sin embargo, una metodología que refuerce los procedimientos y actividades de evaluación indica áreas de mejora y cambio, así como la incorporación al plan de aula de espacios de interacción que fomenten la colaboración tanto presencial como en la práctica.

Organizan de manera flexible los grupos, los contenidos y el tiempo, para el desarrollo de la convivencia escolar, resuelven los diferentes conflictos que se pueden dar en el aula a través de técnicas de control de grupo. Y buscan orientación y apoyo en el departamento de Psicología para apoyar la diversidad.

Los datos muestran que la mayor parte de los docentes tanto de experimentados como de nuevo ingreso se sitúan en nivel básico, posterior mente en destacado y en menor por ciento en competente e insuficiente. Por lo que se infiere que ambos docentes muestran fortalezas y oportunidades de mejoras en las dimensiones de gestión de aula analizadas en la presente investigación.

### Recomendaciones

El abordaje de estudio guarda relevancia social ya que se puede profundizar sobre el mismo y ampliarlo desde las siguientes cuestiones:

- *Dirigida a investigadores y público general*

Realizar estudios con mayor profundidad de enfoque cualitativo, que permita analizar la gestión de aula en función al impacto con el aprendizaje, ponderando la gestión del tiempo, estableciendo comparativos al considerar el calendario y horario escolar, así como también la carga horaria pautada según nivel y ciclo.

Replicar el estudio con diferente criterio de selección de la muestra para generalizar los resultados a nivel nacional.

- *Dirigida al Minerd*

Direccionar y capacitar al docente para el uso de plan de clases que aborden las demás estrategias planteadas en el currículo (proyectos participativos de aula, proyecto de intervención, proyecto de investigación y eje temático).

Dar continuidad a la formación profesional entorno a la aplicación de las tecnologías educativas para la creación de ambientes y entornos de aprendizaje y las diferentes estrategias de planificación.

Revisar y actualizar el pensum de las carreras de educación para empoderar al docente en el manejo de NEAE.

- *Dirigida al Distrito Educativo*

Diseñar un espacio de apoyo que permita al docente experimentado compartir sus buenas prácticas y acompañar a los docentes de nuevo ingreso a afianzar sus competencias.

- *Dirigida a los docentes*

Planificar de forma constante espacios de interacción híbridos (presenciales y a distancia) a través de los entornos educativos virtuales.

Hacer uso de los diferentes instrumentos y técnicas de para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Diseñar planes de acción junto al departamento de psicología para dar respuesta a las necesidades detectadas y para apoyar la diversidad de aprendizajes en el aula.

## 5. Referencias

Aliaga, Y. (2019). Gestión curricular y desempeño docente. *Revista Internacional Cielo*, 23-24.

Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>

Carretero, M. (1998). La investigación europea sobre enseñanza y aprendizaje. En M. Pope, A. Järvinen y M. Carretero (Coords.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 9-30). Aique.

Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (Eds.). (2006). History of Research on Classroom Management. En *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>

- Hernández Pino, N.O. (2022). *Gestión educativa y desempeño docente en educación primaria de las instituciones educativas comprendidas en el distrito de Shunte provincia de Tocache San Martín, año 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. Repositorio institucional Ula-dech Católica. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/30002>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Le Page, P., Darling-Hammond, L., & Akar, H. (2005). Classroom Management. En L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. Lepage (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 327-257). Jossey-Bass.
- López Altamirano, D. A., Paredes Zhirzhan, Z. M., Paredes Solís, W. E., Paucar Pomboza, A. B., Chango Simbaña, J. M., Llerena Medina, L. D., & Sanchez Aguaguña, R. E. (2021). Necesidades Educativas Especiales: Una mirada a la planificación de actividades según el grado de discapacidad. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 719–730. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2121>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1–25. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20569>
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (48). <https://revistas.um.es/red/article/view/253451>
- Marroquín Peña, R. (2013). *Confiabilidad y validez de instrumentos de investigación*.
- Martinic, S., & Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles educativos*, 37(147), 28-49. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147>
- Mellado Jiménez, V., & González Bravo, T. (2000). La formación inicial del profesorado de ciencias. En F.J. Perales Palacios y P. Cañal de León (Coords.), *Didáctica de las ciencias experimentales: teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (pp. 535-556). Marfil.
- Ribero, X. B. (2012). Más que algo y menos que la nada: transferencias condicionadas y educación. *SER Social*, 13(29), 195–217. [https://doi.org/10.26512/ser\\_social.v13i29.12671](https://doi.org/10.26512/ser_social.v13i29.12671)





GOBIERNO DE LA  
REPÚBLICA DOMINICANA

EDUCACIÓN



Instituto Dominicano de Evaluación e  
Investigación de la Calidad Educativa

[www.ideice.gob.do](http://www.ideice.gob.do)

