

REPÚBLICA DOMINICANA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CIBAO ORIENTAL
(UTECO)

UNIVERSIDAD ESTATAL



FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Escuela de Ciencias Sociales

**Trabajo de Grado, Para Optar por el Título de Licenciatura en Ciencias de la
Educación Mención Sociales**

TÍTULO:

**Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje de la Geografía en un Currículo
por Competencias, Nivel Secundario, Distrito Educativo 16-01**

SUSTENTANTES:

Julio César Castillo Jiménez

Kerlin Emilio Arias de Jesús

Daniler Tavera Pérez

ASESOR:

Lic. Prebisterio Lora

Cotuí, Provincia Sánchez Ramírez
Año académico 2023

TÍTULO:

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA
GEOGRAFÍA EN UN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS, NIVEL
SECUNDARIO, DISTRITO EDUCATIVO 16-01**

Contenido

Índice de cuadros	i
Agradecimientos	iv
Dedicatoria	v
Resumen.....	viii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1-Antecedentes	1
1.2-Planteamiento del problema.....	7
1.3-Justificación e importancia de la investigación	10
1.4-Objetivos	12
1.4.1-Objetivo general	12
1.4.2-Objetivos específicos.....	12
1.5 Operacionalización de las hipótesis, variables e indicadores.....	13
1.6 Alcance y límites.....	15
1.7 Definición de términos	16
1.8-Marco contextual	18
Liceo José Adón Adames.	19
Liceo Roberto Camilo Recio.	19
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA	21
2.1 Introducción	21
2.2 Estrategias de enseñanza de la Geografía	21
2.2.1 Tipos de estrategias de enseñanza en la Geografía.....	24
2.2.1.1 Estrategias de recuperación de experiencias previas que valoricen los saberes populares y pauten y garanticen el aprendizaje significativo de los conocimientos elaborados.....	24
2.2.1.2 Estrategias expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados.	25
2.2.1.3 Estrategias de descubrimiento e indagación	25
2.2.1.4 Estrategias de inserción de maestras, maestros y el alumnado en el entorno.....	25
2.2.1.5 Estrategias de socialización centradas en actividades grupales.....	26
2.2.1.6 Estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento.	26
2.2.1.7 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	26
2.2.1.8 Estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos.....	27
2.2.1.9 Sociodrama o dramatización.	27

2.2.1.10 Técnica de Estudio de Casos.	27
2.2.1.11 El debate.	28
2.3 Recursos didácticos.	28
2.3.1 Los recursos didácticos como facilitadores de aprendizajes	32
2.3.2 Tipos de recursos didácticos aplicados en la enseñanza de la Geografía.	32
2.3.3 Clasificación de los recursos	33
2.3.4 Enciclopedia:	34
2.3.5 Página web:.....	35
2.3.6 Recursos del entorno:	36
2.3.7 Observación directa:	37
2.3.8 Revista:	39
2.3.9 Manejo de globos terráqueos y mapas.....	39
2.4.1 Tipos de Planificación Educativa.	41
2.5 Currículo por competencias	43
2.5.1 Educación por competencias o modelo “tradicional”: El enfrentamiento.....	45
2.5.2 Situación del modelo por competencias en la República Dominicana: crítica y práctica.....	48
2.5.3 Estrategias metodológicas es importante tener en cuenta.	51
2.6 Criterios de evaluación que toman los docentes del área de Geografía	53
2.7 Rendimiento académico de los estudiantes.....	55
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	59
3.1 Diseño, tipo de investigación y método.	59
3.1.1 Diseño.....	59
3.1.2 Tipo de investigación.....	59
3.1.3 Método.....	60
3.2 Enfoque investigativo.....	61
3.3 Población.....	62
3.4 Criterios de inclusión y exclusión	63
3.5 Técnicas e instrumentos.	63
3.6 Validez y confiabilidad del instrumento.	64
3.7 Presentación de los resultados.....	64
3.8 Análisis de los datos.....	64

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	65
4.1 Introducción	65
4.1 Estrategias de enseñanza de la Geografía	65
4.2 Recursos didácticos	69
4.4 Criterios de evaluación que toman los docentes del área de Geografía	75
4.5 Rendimiento académico de los estudiantes	77
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	80
5.1 Análisis de resultados.....	80
5.1.1 Estrategias de enseñanza de la Geografía.....	80
5.1.2 Recursos didácticos	81
5.1.3 Planifican los docentes la Geografía	83
5.1.4 Criterios de evaluación que toman los docentes del área de Geografía.	84
5.2 Conclusiones	86
5.3 Recomendaciones.....	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
Anexos	

Índice de cuadros

No. 1	Distribución de frecuencia y porcentaje según utiliza las estrategias adecuadas en el desarrollo del proceso de enseñanza –aprendizaje de la Geografía.	65
No. 2	Distribución de frecuencia y porcentaje sobre si ayuda de manera eficaz el uso de las estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos.	66
No. 3	Distribución de frecuencia y porcentaje según si el docente del Nivel Secundario utiliza las estrategias adecuadas en el desarrollo del proceso de enseñanza –aprendizaje de la Geografía.	66
No. 4	Distribución de frecuencia y porcentaje según ayuda de manera eficaz el uso de las estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos del Nivel Secundario.	67
No. 5	Distribución de frecuencia y porcentaje según cuáles de estas estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos, utiliza el profesor con mayor frecuencia en el centro educativo donde labora.	68
No. 6	Distribución de frecuencia y porcentaje según cuáles de estos tipos de recursos didácticos utilizan los docentes en la enseñanza de la Geografía a los estudiantes.	69
No. 7	Distribución de frecuencia y porcentaje según si utilizan los recursos didácticos necesarios para impartir la Geografía.	70
No. 8	Distribución de frecuencia y porcentaje según utiliza el profesor los recursos didácticos que faciliten el aprendizaje de la Geografía.	71
No. 9	Distribución de frecuencia y porcentaje según utilizan las herramientas tecnológicas que permitan el aprendizaje de la Geografía	71

No. 10	Distribución de frecuencia y porcentaje según si el centro educativo cuenta con los recursos didácticos necesarios para los docentes impartir docencia en el área de Geografía.	72
No. 11	Distribución de frecuencia y porcentaje según si los contenidos que se desarrolla en el centro educativo para la enseñanza de Geografía.	73
No. 12	Distribución de frecuencia y porcentaje según cuál es el tipo de planificación que más se utiliza en la planificación de los contenidos de Geografía por competencias.	73
No. 13	Distribución de frecuencia y porcentaje según si están acordes los contenidos que se enseñan con los que se establecen en la planificación de Geografía por competencias.	74
No. 14	Distribución de frecuencia y porcentaje según si las actividades desarrolladas se corresponden con la planificación.	75
No. 15	Distribución de frecuencia y porcentaje según si al momento de realizar la evaluación, se toma en cuenta mayormente	75
No. 16	Distribución de frecuencia y porcentaje según si se toma en cuenta al momento de evaluar las actividades, los logros alcanzado por los alumnos.	76
No. 17	Distribución de frecuencia y porcentaje según si al momento de evaluar el rendimiento alcanzado por los alumnos, toma en cuenta mayormente.	77
No. 18	Distribución de frecuencia y porcentaje según si las calificaciones obtenidas en Geografía al término del año escolar.	78
No. 19	Distribución de frecuencia y porcentaje según si los alumnos asisten a la clase puntualmente.	78
No. 20	Distribución de frecuencia y porcentaje según si la mayoría de los estudiantes que cursan la asignatura, aprueban en los	79

exámenes.

- | | | |
|---------------|---|----|
| No. 21 | Distribución de frecuencia y porcentaje según cuál es el que usted más utiliza en el proceso de enseñanza de la Geografía. | 79 |
| No. 22 | Distribución de frecuencia y porcentaje según cuál de los siguientes enfoques de enseñanza propician un mayor nivel de aprendizaje en la Geografía. | 80 |

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por ser nuestro guía y compañero en este trayecto, por llenarnos de fuerzas para continuar y perseverar en este camino, sobre todo por mostrarnos su amor y bondad al permitirnos afrontar con fe cada obstáculo presentado a lo largo de este caminar.

A la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO)

Por haber aceptado que fuéramos parte de ella, abrírnos las puertas en su alta casa de estudios, proporcionarnos los medios y conocimientos necesarios para la realización de nuestros sueños y por formarnos como profesionales de calidad.

A nuestros profesores

Por marcar cada etapa de nuestro camino universitario, brindándonos sus conocimientos de una manera desprendida y su apoyo para seguir firmes y constantes en esta meta propuesta.

A nuestro asesor de tesis

Lic. Prebisterio Lora, por darnos la oportunidad de recurrir a su capacidad y por la confianza depositada en nosotros, la que nos retó en todo momento a esforzarnos y dar lo mejor.

Los sustentantes

DEDICATORIA

A Dios:

Por llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos. Además de su infinita bondad y amor.

A mi madre:

Kenia Mercedes, por poner en mi toda su fe y su confianza de ver este sueño hecho realidad.

A mi padre:

Reinerio Arias, por los ejemplos de perseverancia y constancia que lo caracterizan y que me han influido siempre por el valor mostrado para salir adelante.

A mis hermanos y demás familiares:

Por su apoyo, por estar presente en cada momento. Por darme sus positivos consejos, por su confianza, por ser mi familia y amigos por eso y más.... Infinitas gracias por influir en mi carrera universitaria para mi futuro todo se lo debo a ustedes.

A mis colegas:

Fidel Kenny, Luis Leyva, Brayniel Morel, Daniler Tavera y Julio Cesar y principalmente destacada entre ellos Mariana Ramona Alejo quien ha sido una luz en gran parte del proceso de mi carrera. Gracias mis queridos colegas por siempre brindarme un afecto incondicional. Fueron mis componentes, mis amigos y una segunda familia que me regalo la (UTECO). Sin ustedes este trayecto no hubiese sido el mismo les agradezco de una forma tan especial que no se imaginan gracias por acompañarme en este proceso universitario.

Kerlin Emilio Arias de Jesús

DEDICATORIA

A Dios:

Que me dio la Salud y la Fortaleza para combatir todos estos obstáculos y lograr llegar hasta el final de esta etapa.

A mi madre

La bella y hermosa Diamar Pérez Ortega, que siempre estaba ahí para ayudarme a superar los obstáculos de manera emocional, económica y Mentalmente.

A mi padre:

Gabino Tavera Vázquez, que también fue parte del proceso y la lucha pasada en este objetivo, también compañeros y amigos que influyeron a no parar la lucha por lograr esta meta.

Gracias (UTECO):

Por tanto y a mis colegas que se convirtieron en hermanos y Familia Elizabeth Mary, Samuel, Franyi Vilora, Ruth Elizabeth, Kerlin Emilio Arias y Julio César y Principalmente a Solanlly Elisa Mendoza Soto quien desde el principio fue parte de todo el proceso y después me ayudó a llegar hasta el final.

Daniler Tavera Pérez

DEDICATORIA

A Dios

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por haberme dado la vida y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional.

A mis padres:

Julio Castillo y Julia Elena Jiménez

A ti madre hermosa, dedico también este logro, que desde pequeño me enseñaste a ser fuerte y sobre todo a luchar por lo que quiero, muchas gracias por darme ese ejemplo y ese apoyo incondicional. Te amo.

A mi padre, le doy las gracias por siempre estar a mi lado, por ser un ancla para mí como persona, por decirme en todo momento que las cosas se logran en el momento que Dios las permite y son convenientes para nosotros según su voluntad. Te amo papa.

A mis hermanos y demás familiares:

Por su apoyo, por estar presente en cada momento. Por darme sus positivos consejos, por su confianza, por ser mi familia y amigos por eso y más.... Muchas gracias por influir en mi carrera universitaria.

A mi colega y mi comadre:

Ronaldo Alexander Muñoz y Arlenys Reyes

Muchas gracias por aportar su granito de arena en el desarrollo de mi carrera profesional, gracias por ese apoyo incondicional y ese Si se puede que siempre estuvo en los momentos más fuertes.

A mis compañeros de tesis:

Keili y Daniler

Gracias por las risas y el estudio. Por las conversaciones estimulantes, y los momentos que compartimos juntos.

A mi amiga Yanira Duran:

Gracias por el apoyo brindado. Por estar ahí cada vez que lo necesitaba. Muchas gracias.

Julio Cesar Castillo

Resumen

Tema: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje de la Geografía en un Currículo por Competencias, Nivel Secundario, Distrito Educativo 16-01.

Autores: Julio César Castillo Jiménez, Kerlin Emilio Arias de Jesús y Daniler Tavera Pérez.

Asesor: Lic. Prebisterio Lora

La presente investigación tuvo como objetivo general, Determinar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en un currículo por competencias en los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, año escolar 2022-2023.

Para los fines de estudios la metodología utilizada fue una investigación descriptiva la cual se enfoca en realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta, la población fue veinte (20) docentes de Geografía y quinientos sesenta (560) estudiantes del Nivel Secundario, se tomó el 100% de la muestra de los docentes del área de Geografía, ya que es una población muy pequeña, para los estudiantes se realizaron los cálculos a través de la fórmula de Castañeda y Fisher (1996), de los cuales se tomó una muestra de 228.

En relación a las estrategias de enseñanza de la Geografía, se puede afirmar que en los centros educativos objeto de investigación reconocen cuales son las estrategias más funcionales para la enseñanza de la Geografía, sin embargo, al momento de la aplicación de las mismas, no lo están realizando de la forma correcta para obtener los resultados esperados con el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que se convierte en un factor decisivo en cuanto al poco rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto a los recursos didácticos que se implementan, quedó evidenciado que los que están siendo utilizados no son los más efectivos, ya que dentro de los utilizados mayormente está el documental y esto, aunque puede en ocasiones ser efectivo, no lo será más que la observación directa, ya que el estudiante cuando tiene la oportunidad de ver lo que se le explica de forma personal, tiene mayor interés y la experiencia provoca que se adquiera un conocimiento más fuerte y duradero. Lo mismo ocurre cuando se implementan las herramientas tecnológicas, en las cuales, según los resultados, los estudiantes utilizan más la tecnología que el docente.

En relación a la planificación de los docentes de Geografía, se pudo contactar que estos realizan su planificación, principalmente la anual y la de unidad, la planificación diaria no es tan común entre los docentes de estos centros educativos y se ha evidenciado que planificar diario permite estar al día con los imprevistos propios del proceso, es por ello que el Ministerio de Educación en los últimos tiempos ha orientado a la utilización de la secuencia didáctica, para mantener al docente siempre al día en cuanto a los procesos que se realizan.

En lo relativo a los criterios de evaluación que utilizan los docentes del área de Geografía, se pudo encontrar que principalmente utilizan las competencias específicas y

que los logros de los estudiantes no son considerados al momento de asignar las calificaciones, asimismo, las competencias que estos adquieren son fundamentales en este proceso.

En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, la investigación permitió encontrar que en los centros educativos objeto de investigación, el rendimiento de estos no es bueno y que estos logran aprobar la asignatura en exámenes completos o extraordinarios en los mayores porcentajes, demostrando esto que no se están obteniendo los resultados esperados.

Según los resultados de la investigación, se pudo encontrar que no existe un criterio unificado en cuanto a que método es más efectivo para la enseñanza de la Geografía, además, señalan como más atractivo para los estudiantes un método que ellos no están utilizando, dejando en evidencia que el proceso no es efectivo en estos centros educativos.

De manera general, se puede decir que las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en un currículo por competencia de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio, no se están implementando de forma correcta, lo que amerita a que se realicen los cambios de lugar para que se pueda dar el paso hacia la educación por competencia y se pase de evaluar simplemente los contenidos y comenzar a aplicar los procesos que establece el currículo actual.

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN

1.1-Antecedentes

La Geografía es la ciencia que estudia la distribución espacial de todos los fenómenos naturales (físicos) o humanos en la superficie del globo terrestre. La palabra Geografía, o "descripción de la tierra" fue creada por el griego Eratóstenes en el tercer siglo antes de Cristo. Sin embargo, esta disciplina va más allá de la mera descripción de los fenómenos y de su distribución en la tierra; es una ciencia social que busca explicar el porqué de esta distribución. Además, dada la variedad de conceptos y métodos que utiliza, los cuales pertenecen tanto al campo de las ciencias naturales como al de la Geografía y las humanidades, la Geografía constituye un conjunto integrado que tiende a reducir la distancia entre la Geografía y las otras ramas del saber (Paoletti, Rivero, Gutiérrez, 1993).

Según Arenas (2003), nos dice que las competencias profesionales son las respuestas que una persona da a los requerimientos de su puesto de trabajo, mismo que está ubicado en una organización concreta, un sector o actividad determinada y bajo un contexto concreto social, económico y político.

Hacia 1970, las empresas y organizaciones seleccionaban el personal para incorporarlo a su organización, mediante test de inteligencia y exámenes de conocimiento. Creían que las personas con mayor coeficiente intelectual y con mejores notas podían ser los profesionales más exitosos en las organizaciones. (Mc Clelland (citado en HayGroup, 1996) profesor de la Universidad de Harvard inició una investigación sobre el porqué unos empleados tienen más éxito que otros en el trabajo. Por medio del método de incidentes críticos identificó qué cualidades o aptitudes hacían que un trabajador lograra resultados excepcionales. Dicho estudio le llevó a la conclusión que no había correlación entre los profesionales de mayor coeficiente intelectual y el éxito, sino que este dependía de otras características personales como aptitudes y motivaciones.

En vez de ello, otorgó una importancia muy grande a los comportamientos concretos del trabajador frente a situaciones de trabajo, minimizando el peso de los expedientes académicos y de las pruebas que medían coeficientes de inteligencia.

McClelland propuso seis factores que son predictores universales del éxito profesional y que son independientes del género, raza o situación social: espíritu de logro, espíritu de servicio, capacidad de influir, capacidad de gestionar, capacidad de solucionar problemas y eficacia personal. A estos factores los llamó competencias, incluyendo por primera vez este concepto dentro del campo de la gestión de los recursos humanos (McClelland, 1973).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, planteó la necesidad de introducir reformas educativas concertadas, que dieran respuestas y soluciones rápidas a esta sociedad cambiante. Estas reformas incluyen cambios en torno a la educación y al aprendizaje multicultural y personal a través de cuatro pilares o saberes que la sustenten: el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir (Delors, 1996).

A partir del año 2004, la Unión Europea se plantea la necesidad de establecer una serie de competencias clave para el aprendizaje permanente que sirviera como referencia para los sistemas educativos de los países miembros, entendiendo aquellas como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”. Las competencias propuestas finalmente por la Unión Europea en su documento “Competencias claves para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo” (Recomendación aprobada por el Parlamento Europeo en febrero de 2006), difieren claramente de las establecidas por la OCDE en el Informe DeSeCo, ya que en parte se aproximan más, en su formulación, a las áreas y materias tradicionales de los currículos escolares. (Resolución legislativa del Parlamento Europeo, 2006).

Según Llantén Barriga, L., Moscoso Machuca, E. y Melo Anabalón, I. (2010), en la Universidad del Biobío, presentaron un estudio “Estrategias Didácticas para promover Habilidades en Geografía”, concluyeron que las principales dificultades de aprendizaje, las cuales se resumen en ámbitos como la localización geográfica (ubicar lugares), reconocer las formas del relieve, dimensionar lugares lejanos, pues los estudiantes están más inmersos en la realidad cercana, todo lo anterior referido a los contenidos que los estudiantes

consideraron más complejos. Sin embargo, es posible distinguir una serie de otros factores que obstaculizan el aprendizaje. Desde la perspectiva del alumno, el contexto social de donde proviene o el capital cultural que posee constituyen por ejemplo, factores determinantes al momento de abordar la labor educativa.

Desde la perspectiva del docente, su forma de entender la pedagogía puede perfectamente tener un efecto opuesto al esperado, una inadecuada manera de enseñar desembocará en un mal aprendizaje y consecuentemente en la carencia de habilidades propias al nivel en el que se encuentra el estudiante. El clima en el aula también es relevante para alcanzar aprendizajes significativos, gran parte de los alumnos acotó que la desconcentración en las clases atenta contra su aprendizaje.

Las descripciones anteriores entregan una síntesis general de las dificultades más comunes reflejadas en la etapa de interpretación de la información del trabajo de campo, por ende, es necesario vincularlas a lo establecido en el mapa de progreso, frente a lo que es posible concluir que este instrumento considera una serie de indicadores para ver si los estudiantes se encuentran en el nivel, en este caso en el nivel 5.

Según Guach, J., en Castillo Cuba (2010); titulada Gestión basada en competencia en las organizaciones laborales, concluyó que la gestión basada en competencias, busca satisfacer las necesidades de educación permanente para mejorar la calidad y pertinencia de la formación de las personas que son el sujeto y objeto fundamental del cambio.

Morazán Murillo, S. Y., (2013), en la Universidad Pedagógica Nacional, realizó una investigación titulada “Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en las instituciones de educación media del municipio de Danlí”, concluyó que en este sentido se incluyen desde esta competencia la variedad de ayudas audiovisuales y recursos de enseñanza empleadas en el desarrollo de las clases, la creación de un ambiente propicio que motive la participación de los y las estudiantes, la integración de los conocimientos teóricos con los prácticos, la realización de actividades prácticas, demostrativas y vivenciales y el uso de recursos didácticos acordes al tema. Que él o la docente prepara las clases con anticipación, demostraciones sobre el conocimiento de la clase, definición anticipada de los objetivos, acercamiento con

los y las estudiantes antes y después de la clase, creatividad durante el desarrollo de la clase, planificación de sus actividades académicas.

La investigación realizada por Pérez-Ruiz, A., (2014) en México, titulada Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto Latinoamericano, buscaba un balance de los diferentes tratamientos y enfoques que se han desarrollado alrededor de la gestión escolar en los últimos años. La mayor conclusión de estos principios ha dado lugar a resultados diversos y contrastantes que dan cuenta de realidades escolares heterogéneas, aun cuando las políticas públicas pretendan uniformarlas a partir de determinadas prescripciones normativas.

Según Burrola Vásquez, M., (2015), presentó una investigación titulada “Evaluación de las Competencias Básicas en TIC en docentes de educación superior en México”, en el cual concluyó que muestran docentes que se perciben con un uso elevado de las TIC, sin embargo, su actuar no refleja lo mismo. Otro hallazgo fue que la edad influye levemente en el uso que el docente hace de las TIC, sin embargo, el correo electrónico, el internet y la institución si tienen un impacto significativo para las dimensiones en estudio (evaluación dominio, actitud digital y total dimensiones).

La investigación realizada por Cruz Campusano, Viane Monserrat, (2013), en República Dominicana, titulada: Nivel de competencias y actitudes hacia las TIC por parte de los docentes de los centros educativos en República Dominicana. Concluyó que refleja la existencia de una alta necesidad formativa de los docentes de estos centros para el uso de las TIC.

Medina, et al (2013), en República Dominicana, afirman que para la formación de los directivos en el enfoque basado en competencias es necesario el rediseño curricular; concluye en su estudio “Competencias relativas a las Tecnologías de la Información y la comunicación” que los formadores docentes no dominan las tecnologías para integrar a la práctica. Es urgente la formación de los docentes para el uso de las Tics en los centros educativos.

Peña (2013), en su estudio titulado “La educación basada en competencias, en la ciudad de Santiago de los Caballeros”. En el mismo se concluyó que: las competencias es el resultado de las nuevas teorías de cognición y básicamente podríamos decir que significa “saberes de ejecución”. Si todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, podemos decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás en contextos concretos.

Vargas y Ovalle Tineo (2015), en un estudio titulado “Dominio y aplicación del currículo por competencias de los docentes de la escuela de educación, Universidad Católica Nordestana UCNE, período 2014-2015” y llegaron a las siguientes conclusiones: que siempre la universidad le exige la aplicación del currículo por competencia. Esto implica que la Universidad Católica Nordestana está cumpliendo su rol como centro de formación superior y dota a los docentes de las competencias necesarias para que la apliquen en los centros donde le toquen trabajar. Siempre aplican el currículo por competencias. La mayoría de los docentes partiendo las exigencias de la universidad y del Ministerio de Educación toman en cuenta las necesidades educativas actuales de aplicación del currículo por competencias en los salones de clase.

De La Cruz, Ferrera y Cepeda (2016), en la investigación titulada “Dominio de los docentes en la implementación del enfoque por competencia a partir de la revisión y actualización curricular del primer ciclo en la red de escuelas Ranchito- Sabana Rey, año Escolar 2014-2015”, concluyó que la mayoría de los docentes tienen un buen dominio del currículo actual, tanto en el conocimiento como su aplicación; también los docentes realizan su planificación en base a las 5 estrategias de planificación que proponen el currículo, las más utilizadas son: la unidad de aprendizaje, y el proyecto participativo de aula, una minoría utiliza ejes temáticos, el proyecto de investigación de aula.

Forch Carrasco, L. A. et al, (2017), en la Pontificia Universidad Católica Madre Y Maestra, presentaron una investigación titulada “Conocimientos de los gestores y docentes del enfoque basado en competencias del Primer Ciclo del Nivel Primario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito Educativo 15-

01 de Los Alcarrizos”, concluyeron que los directivos y docentes de los Centros estudiados tienen poco conocimiento de los planteamientos del enfoque basado en competencia.

El tiempo de enseñanza y de aprendizaje, los espacios, los recursos, la función de los docentes y de los alumnos, la evaluación, la tutoría, la gestión requieren una organización distinta y se van a ir reconfigurando en torno al nuevo eje adoptado, desarrollando un nuevo tipo de referentes. El hecho de que existan docentes que desconozcan términos de competencia, estrategias, métodos y enfoque por competencia indica que hay debilidad en cuanto al enfoque basado en competencias.

Viloria, Viloria y Mejía (2017), realizaron una investigación sobre “Dominio de los contenidos por los docentes de Geografía del Nivel Secundario, Distrito Educativo 16-01”, concluyeron que los docentes tienen mayor dominio en el tipo de contenido conceptual, lo que pone de manifiesto que los docentes dominan más la parte teórica que la parte procedimental de los contenidos que imparten tienen; para impartir los contenidos del área de Geografía, los docentes se apoyan en el uso de la televisión inteligente (Smart TV), la radio, el cine en las aulas, vídeos y documentales.

Según Mejía, Manzueta y Abreu (2019), en la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO), presentaron una investigación titulada “Dominio de las Competencias Específicas del Docentes en Geografía, Distrito Educativo 16-01”, concluyeron que las estrategias que utilizan el docente con mayor frecuencia para la enseñanza de la Geografía en el centro educativo, es exposición grupal e individual, libros de textos, documentales de historias dominicanas, consulta de página web, visita a museo, y excursiones educativas. Los recursos didácticos el profesor con mayor frecuencia para el aprendizaje de la Geografía, es: consulta de página web, libros de textos, documentales de historias dominicanas, películas y revistas. Que las herramientas tecnológicas que utiliza el profesor permiten el aprendizaje de la Geografía, como página web y documentales de historias dominicanas.

Según los datos, los tipos de recursos didácticos utilizan los docentes en la enseñanza de las Geografía a los estudiantes, son: documentales de historias dominicanas, películas, computadora, página web y libros de textos. Utilizan los recursos didácticos

necesarios para impartir la Geografía, es: enciclopedia, página web, libros de textos, documentales de historias dominicanas, CD, películas, computadora, recursos del entorno, observación directa y libros de textos. Que utiliza los recursos didácticos que faciliten el aprendizaje de la Geografía, son libros de textos, visitas a museo, documentales de historias dominicanas, películas y página web.

1.2-Planteamiento del problema

La transformación de la educación como un proceso implícito en la naturaleza humana acordado con el proceso evolutivo de las sociedades y estas renovaciones educativas a su vez, han sido influenciadas por la progresión misma del conocimiento científico, sin embargo, ningún momento del desarrollo histórico del hombre presentó tanta diversidad de exigencias, ni la pluralidad de retos como los que enfrenta la sociedad actual. Razón por la cual el docente contemporáneo tiene que entender su propia profesionalización constante como una necesidad intrínseca en su deber protagónico para generar el cambio actitudinal de un estudiantado inmerso en el caos exigente de la economía globalizada.

La labor docente reviste desafíos constantes en todas las áreas, siendo cada vez más evidente la relevancia de la implementación de estrategias didácticas que se adecuen a las necesidades de la sociedad actual y que promuevan la formación de aprendizajes significativos en los estudiantes. En Geografía, esto no es diferente, aunque se tienda a considerar a la disciplina en el ámbito de la formación pedagógica, como un agregado de la historia, esto según la percepción y experiencia a priori, utilizándose generalmente a modo de explicación de algún proceso histórico y restándole la importancia necesaria.

En el ámbito educativo las estrategias de enseñanza y de aprendizaje representan el pilar de la calidad y la garantía de un resultado efectivo, no solo en el cumplimiento del currículo, sino también, en el logro integral de las competencias de los educandos. En la actualidad es un gran reto para el docente diseñar y ejecutar acciones didácticas motivadoras que promuevan en los estudiantes el interés por las actividades que les permitirán alcanzar un rendimiento académico deseable para ellos, los maestros, y los padres (Ventura y Mejía, 2016).

Ninguna estrategia puede ser puesta en marcha sin previa planificación, sin control durante el proceso y sin evaluación de los resultados. Es decir, que utilizar estrategias equivale a trabajar con conciencia de los procesos cognitivos implicados y con la implementación de procedimientos que originen los hábitos y habilidades de pensamiento más adecuados.

Se presume que los centros educativos del Nivel Secundario presentan cierta particularidad en el uso de estrategias para la enseñanza de la Geografía; en éstos únicamente se utilizan libros de texto que, en gran parte, se encuentran desactualizados y muchos otros presentan una descontextualización total, debido a que ciertos contenidos, imágenes e idiomas utilizados en ellos, no permiten que pueda interpretarse en función al entorno cercano del estudiante.

Las dificultades que los estudiantes presentan para desarrollar habilidades en Geografía, podrían estar relacionadas con las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes y la realidad del centro educativo. Ahora bien; el currículo con enfoque en competencias no se puede desarrollar sin la implementación de estrategias didácticas, concibiendo como tales: las secuencias integradas de procedimientos o actividades elegidas con la finalidad de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información; de ahí que por las características mismas de la Geografía como ciencia y la importancia que entraña la enseñanza de la Geografía, se deben implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes, que viabilicen la aprehensión de un conocimiento transformador de los estudiantes y por ende de su entorno, no solo local, sino también nacional.

El sistema educativo dominicano está inmerso en cambios profundos y estructurales para responder a las necesidades de una sociedad que demanda de sujetos capaces de resolver problemas y enfrentar situaciones de su contexto. Ante estas demandas el sistema educativo dominicano se encauzó por un proceso de la revisión y actualización curricular asumiendo el enfoque de competencias con el gran reto de que cada estudiante movilice saberes, conocimientos, habilidades, valores y actitudes en situaciones de sentido y significado.

Los procesos de cambio curricular guardan relación con transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se considera importante la participación o involucramiento de los docentes como una forma de asegurar que los cambios se produzcan. La construcción curricular basada en competencias ha sido una de las opciones de cambio curricular llevada a cabo por el Ministerio de Educación. Sin embargo, se tiene la percepción de que los docentes de los centros educativos objeto de estudio, no han logrado realizar las adaptaciones de lugar para conseguir realizar la labor docente, respondiendo a esa evolución que va teniendo de acuerdo a los nuevos tiempos.

Por ello la Geografía juega un importante papel en la toma de decisiones y sus consecuencias espaciales, y de ello se desprende su gran interés por incluir la percepción y el comportamiento humano dentro del espectro de sus preocupaciones, de ahí la impostergable necesidad de la adaptación del contenido curricular a cada espacio geográfico del país. Por lo anterior, es necesario que la Geografía se imparta utilizando las estrategias más eficientes para lograr ese gran beneficio en los alumnos y se cree que esto no ocurre en los centros educativos de manera efectiva.

Según el MINERD, (2014), se plantea que la gestión escolar para desarrollar las competencias debe considerar varios aspectos en el trabajo pedagógico como son: las características intelectuales, sociales y afectivas de los estudiantes de la Educación Secundaria; actividades para promover el aprendizaje activo y significativo; la organización del grupo para favorecer el aprendizaje cooperativo y promover situaciones de aprendizaje que facilitan los procesos. Desde la perspectiva del sustentante, lo anteriormente expuesto no está siendo utilizado, ya que se observa que el maestro se está limitando a ser un simple guía que no se involucra con las realidades sociales.

En ese sentido, en los centros educativos se observa que los maestros desconocen las implicaciones del enfoque por competencias, a la hora de ser acompañado, monitorear o apoyar en los procesos de planificación y enseñanza esta actividad no se hace de forma adecuada y efectiva. El rol de la gestión es monitorear para que la enseñanza sea efectiva, adoptando el enfoque de competencias y asegurándose de obtener beneficios en los procesos formativos de los estudiantes, para obtener mejores resultados de aprendizaje.

Según los sustentantes, se plantean las siguientes interrogantes:

1-¿Cuáles son las estrategias de enseñanza aprendizaje aplicada por los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario para el desarrollo de las competencias en la Geografía en el Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, en el año escolar 2022-2023?

2-¿Cuáles son los recursos didácticos que utilizan los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario para la aplicación del enfoque por competencia de los alumnos?

3-¿Cómo planifican los docentes en el área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, los contenidos por competencia según lo establecido en el currículo dominicano?

4-¿Cuáles son los criterios de evaluación que toman en cuenta los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario al momento de evaluar los aprendizajes de los alumnos?

5-¿Cuál es el nivel de rendimiento académico que exhiben los alumnos en el área de Geografía?

6-¿Cuáles son las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, en el año escolar 2022-2023?

1.3-Justificación e importancia de la investigación

En la actualidad la calidad de la educación se ha convertido en un tema de políticas públicas, lo que ha llevado a prestar interés sobre los procesos educativos y la formación del personal docente, pues son ellos quienes en su acción cotidiana deben ser gestores de conocimientos y valores. Así se vuelve indispensable implementar en el aula metodologías para transformar e incidir en las personas situándolas en la realidad, es decir, hacer de ellas “seres contextualizados” (Camargo y Pardo, 2008).

A partir de la implementación del nuevo currículo dominicano, con su enfoque por competencia, la función del profesorado adquiere una mayor relevancia, por cuanto esta metodología conlleva poseer una nueva visión de su rol, en el cual el estudiantado es el sujeto del proceso y el profesorado se convierte en organizador, facilitador y guía. Este modelo de currículo debe entenderse como un proceso en el que se produce la transformación de los que aprenden, proceso que se convierte en el timón que guía las estrategias educativas institucionales y el trabajo que realizan los docentes.

El posicionamiento de la Geografía como disciplina científica, capaz de generar conocimiento útil para la sociedad, tiene directa relación con la alfabetización científica de los habitantes de un país o región. De esta forma, unas personas capaces de comprender los fenómenos desde un punto de vista geográfico contribuirán a una mejor apropiación de las problemáticas del territorio vivido, es decir, alfabetizados geográficamente, siendo este un propósito fundamental de la propia educación geográfica. (Arenas, 2012, pág. 144)

La educación basada en competencias se construye a partir de tareas eficientemente desempeñadas en un trabajo, determinadas por trabajadores competentes en su ocupación, y se fundamenta en la evaluación con criterios establecidos en desempeños concretos que los estudiantes tendrán que demostrar (Guzmán, 2008). Las competencias que corresponden a las áreas curriculares se refieren a las capacidades que el estudiantado debe adquirir y desarrollar con la mediación de cada área del conocimiento. Se orienta a partir de las competencias fundamentales y apoyan su concreción, garantizando la coherencia del currículo en términos de los aprendizajes.

En este sentido, puede señalarse que la Geografía revaloriza los espacios geográficos cuando asume su carácter de ciencia social y su enseñanza está vinculada a las acciones humanas, la realidad temporal y espacial en relación a la sociedad y la naturaleza. Por esta razón los espacios geográficos locales deben ser tomados como espacios de estudio e investigación en la enseñanza de la Geografía.

La enseñanza de la Geografía a través de recursos y estrategias adecuadas e innovadoras, puede mostrar al estudiante características reales de un hecho o fenómeno geográfico desde otra perspectiva que las mostradas tradicionalmente, con el fin que el

estudiante conozca el comportamiento de los procesos naturales y humanos que influyen directamente en el desenvolvimiento y desarrollo social del entorno.

La realización del estudio se justifica dada la importancia que la investigación tiene para diferentes personas, entes involucrados o beneficiados de ella, haciendo referencia a la importancia que tiene la Geografía para la formación académica de los estudiantes, la orientación de los docentes hacia las nuevas exigencias del mundo actual y su relación con la Geografía. Por consiguiente, es necesario señalar que con esta investigación se persigue coadyuvar al conocimiento de esta temática de los espacios locales como espacios de investigación y aprendizaje, donde la comunidad universitaria, docente y alumnado tendrá una fuente útil de información que le permitirá encontrar en esta investigación elementos adicionales de consulta, esperando a su vez que el producto de este estudio sea un aporte para futuras investigaciones y la difusión de la misma.

1.4-Objetivos

1.4.1-Objetivo general

Determinar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en un currículo por competencias en los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, año escolar 2022-2023.

1.4.2-Objetivos específicos

1- Indagar las estrategias de enseñanza aprendizaje aplicada por los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario para el desarrollo de las competencias en la Geografía en el Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, en el año escolar 2022-2023.

2- Identificar los recursos didácticos que utilizan los docentes del área de Geografía en los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario para la aplicación del enfoque por competencia de los alumnos.

3-Verificar la planificación de los docentes en el área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo

16-01 de Cotuí, los contenidos por competencia según lo establecido en el currículo dominicano.

4-Identificar los criterios de evaluación que toman en cuenta los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario al momento de evaluar los aprendizajes de los alumnos.

5-Verificar el nivel de rendimiento académico que exhiben los alumnos en el área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, en el año escolar 2022-2023.

6-Especificar las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, en el año escolar 2022-2023.

1.5 Operacionalización de las hipótesis, variables e indicadores.

Preguntas de investigación	Objetivos	Variables	Definición	Indicadores
¿Cuáles son las estrategias de enseñanza aprendizaje aplicada por los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario para el desarrollo de las competencias en la Geografía en el Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, en el año escolar 2022-2023?	Analizar las estrategias de enseñanza aprendizaje aplicada por los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario para el desarrollo de las competencias en la Geografía en el Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, en el año escolar 2022-2023.	Estrategias de enseñanza de la Geografía	Las estrategias de enseñanza de la Geografía son un conjunto de enfoques, métodos y técnicas utilizadas por los educadores para facilitar el aprendizaje efectivo de conceptos geográficos, habilidades y competencias en los estudiantes. (Sánchez, 2022)	-Estrategias de recuperación de experiencias previas -Estrategias expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados -Estrategias de descubrimiento e indagación -Estrategias de inserción de maestras, maestros y el alumnado en el entorno -Estrategias de socialización centradas en actividades grupales.
¿Cuáles son los recursos didácticos que utilizan los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario	Identificar los recursos didácticos que utilizan los docentes del área de Geografía en los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario para	Recursos didácticos	Los recursos didácticos son herramientas, materiales o medios utilizados por los educadores para facilitar y enriquecer el	-Mapa -Globos terráqueos -Computadora -Cd -Enciclopedia -Página web -Recursos del entorno -Observación directa -Libros de texto

para la aplicación del enfoque por competencia de los alumnos?	la aplicación del enfoque por competencia de los alumnos.		proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos recursos están diseñados para mejorar la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes al proporcionar diferentes formas de presentar la información, fomentar la participación activa y estimular el interés en el contenido educativo. (Méndez, 2019).	-Revista -Documentales -Tecnológicos -Escritos
¿Cómo planifican los docentes en el área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, los contenidos por competencia según lo establecido en el currículo dominicano?	Verificar la planificación de los docentes en el área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, los contenidos por competencia según lo establecido en el currículo dominicano.	Planificación de los docentes	La planificación de los docentes se refiere al proceso sistemático y cuidadoso que llevan a cabo los educadores para organizar y estructurar sus actividades de enseñanza con el fin de lograr objetivos educativos específicos. (Veras, 2020).	-Competencias a desarrollar -Tipos de planificación - Contenidos - Actividades
¿Cuáles son los criterios de evaluación que toman en cuenta los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario al momento de evaluar los aprendizajes de los alumnos?	Identificar los criterios de evaluación que toman en cuenta los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario al momento de evaluar los aprendizajes de los alumnos.	Criterios de evaluación que toman los docentes del área de Geografía	Los criterios de evaluación son un conjunto de estándares y pautas claras que se utilizan para medir y valorar el desempeño, los logros y el progreso de los estudiantes en un proceso de aprendizaje o evaluación. (Martínez, 2020).	-Componentes de evaluación -Logros alcanzado por los alumnos -Tipos de evaluación -Uso adecuado de los ítems -Elementos que evalúa -Como realizar la evaluación -Con que cuenta para la evaluación -En que momento aplican la evaluación

¿Cuál es el nivel de rendimiento académico que exhiben los alumnos en el área de Geografía?	Verificar el nivel de rendimiento académico que exhiben los alumnos en el área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, en el año escolar 2022-2023.	Rendimiento académico de los estudiantes	El rendimiento académico se refiere al nivel de logro y desempeño de un estudiante en sus estudios y actividades escolares. Este término evalúa cómo un estudiante ha asimilado y aplicado el conocimiento, las habilidades y las competencias que se esperan que alcancen de acuerdo con el plan de estudios o los estándares educativos establecidos. (Ozuna, 2017).	-Académicos -Suficiente -Satisfactorio
¿Cuáles son las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, en el año escolar 2022-2023?	Especificar las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes del área de Geografía de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, en el año escolar 2022-2023.	Metodología de enseñanza de Geografía	La metodología de enseñanza de Geografía se refiere al conjunto de enfoques, estrategias, técnicas y herramientas que los educadores utilizan para impartir conocimientos geográficos de manera efectiva a los estudiantes. (Sosa, 2020).	-Métodos -Enfoques -Técnicas

1.6 Alcance y límites

En cuanto al alcance, esta es una investigación descriptiva, que pretende determinar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en un currículo por competencias en los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, año escolar 2022-2023.

Está limitada a describir la realidad encontrada en cuanto a las diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en un currículo por competencias, para lo cual se ha elegido el período escolar 2022-2023, las informaciones de la investigación serán recogidas en el mes de Mayo del año 2023.

1.7 Definición de términos

Aprendizaje basado en problemas (ABP): De acuerdo con el Diseño Curricular (2016) tiene como punto de partida una situación pertinente y problemática diseñada por el/la docente o tomada de la realidad. Su solución requiere que él o la estudiante formule preguntas, genere hipótesis, recopile información, la analice y llegue a conclusiones que ofrezcan respuestas al problema. Esta estrategia aumenta la motivación y el compromiso de las y los estudiantes, ya que conecta los contenidos curriculares con sus intereses y con situaciones que se pueden presentar en la vida real.

Para esta investigación se asume como un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida.

Aprendizaje basado en proyectos: Según el Diseño Curricular (2016) es una estrategia de aprendizaje en la que los/las estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. Para la implementación de esta estrategia se selecciona, junto a los y las estudiantes, una situación que motive y que esté relacionada con una o varias competencias, luego se establece un producto o resultado esperado, asegurando la participación de todo el estudiantado en el proceso e integrando a la comunidad. Posteriormente, se seleccionan los recursos, se realiza la investigación y se trabaja de forma activa para presentar resultados y verificar sus impactos.

Aprendizaje: Burbules (2012), define el aprendizaje como un proceso de adquisición en un intercambio con el medio, mediatizado por las estructuras (Las hereditarias y las construidas).

Careo: Prellezo (2009) es toda conversación que se lleva a cabo a partir del desarrollo de un tema.

Competencia Geográfica: Es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes para desenvolverse en el espacio donde se vive. Las competencias geográficas son un medio para la formación integral de los alumnos.

Competencia: MINERD (2014) conjunto de capacidades desarrolladas que permiten resolver problemas o lograr propósitos en el escenario de la vida cotidiana.

Currículo: MIINERD (2014) es la estrategia educativa general para la formación de sus objetos sociales democráticos y transformadores de su calidad (Secretaría de Estado de Educación).

Debate: Magos (2006) Es un acto de comunicación que consiste en la discusión de un tema polémico entre dos o más personas, tiene un carácter argumentativo, está dirigido generalmente por una persona que asume el rol de moderador para que de este modo todos los participantes en el debate tengan garantizada la formulación de su opinión y aunque no se trata de una disputa que busca un ganador, sino más bien de poder conocer las distintas posturas sobre un determinado tema, normalmente, siempre se habla de quien lo ha ganado. En tanto, esto último se medirá por quien mejor sostenga una idea, más que por el que tenga la razón.

Estrategia: Carrasco (2004) son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje.

Exposición: Prellezo. (2009) es la acción y efecto de exponer (presentar algo para que sea visto, manifestarlo, hablar de algo para darlo a conocer). El término tiene su origen en el latín expósito. Más exactamente podríamos decir que el verbo latino exponer es el que ejerce como origen etimológico del término exposición.

Informe: Prellezo. (2009) es un documento escrito en el cual se vuelcan todos los datos inherentes a una investigación o estudio que se efectuó sobre un asunto o temática.

Lluvia de ideas: Prellezo. (2009) es una técnica en la que un grupo de personas en conjunto crean ideas. Por lo general, suele ser más provechoso a que una persona piense por sí sola. Se usa para obtener una conclusión grupal en relación a un problema que involucra a todo el grupo, motivar al grupo, tomando en cuenta la participación de todos, bajo reglas determinadas.

Mapas conceptuales: Ontoria (2006) un mapa conceptual es un recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de lo aprendido y ordenado de una manera jerárquica. El conocimiento está organizado y representado en todos los niveles de abstracción, situando los más generales e inclusivos en la parte superior y los más específicos y menos inclusivos en la parte inferior.

Mapas mentales: Ontoria, Gómez, Molina y de Luque (2006) los mapas mentales presentan un marco teórico integrado por la confluencia de tres grandes dimensiones: la actividad cerebral, el pensamiento irradiante y el enfoque del aprendizaje holístico o total. Los mapas mentales los podemos definir como representaciones multidimensionales que utilizan espacio, tiempo y color y se caracterizan por la integración de la palabra con la imagen, por la jerarquización y categorización del pensamiento.

Recursos: Fernández (2014) es toda aquella herramienta, instrumento o material que puede ser empleado en el proceso de enseñanza con una finalidad educativa, para que los alumnos alcancen un aprendizaje y se desarrollen personalmente.

1.8-Marco contextual

La provincia Sánchez Ramírez, está formada por los municipios de Cotuí, Cevicos, Fantino y Villa La Mata. Cotuí, es el municipio común cabecera de la provincia Sánchez Ramírez, formado por los distritos municipales de: Zambrana, Platanal, Quita Sueño, Caballero y Comedero Arriba. En la formación de la provincia Sánchez Ramírez se tomó territorio de la provincia de La Vega y la provincia Duarte. Cotuí, colinda al este con el distrito municipal de La Cueva, y el municipio de Cevicos, al sur con Yamasá, al norte con Pimentel y Villa Rivas, al oeste con el municipio de Villa La Mata y el municipio de Fantino. (Rincón, 2017).

La provincia Sánchez Ramírez pertenece a la Región Cibao Sur. La provincia cuenta con una superficie de 1,197.44 km². Las fronteras provinciales son las siguientes: al Norte por la provincia Duarte; al sur y al este por Monte Plata; al Oeste, Monseñor Noel y al Noroeste por La Vega, Mientras que Cotuí está limitado al este por el Distrito

Municipal de La Cueva; al Sur por Yamasá (Provincia Monte plata) al Norte por Pimentel y Villa Rivas (Prov. Duarte) y Fantino, la Provincia Sánchez Ramírez está compuesta por los municipios de Fantino, Cevicos, La Mata y Cotuí; y los Distritos Municipales de Angelina, La Cueva, Zambrana, Quita Sueño, La Bija, Platanal, Comedero Arriba, Hernando Alonzo y Caballero.

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2010, la provincia Sánchez Ramírez cuenta con una población de 151,392 habitantes según estimaciones de la ONE, en la zona urbana había una población de 85,207 personas y en la zona rural 66,185 personas, de los cuales el municipio de Cotuí cuenta con 76,554 habitantes.

Liceo José Adón Adames.

Es un centro educativo que surge bajo la idea de miembros de la comunidad del distrito municipal de Quita Sueño, quienes proponen el proyecto a la gestión del Distrito Educativo 16-01 del año académico 2008-2009, con su director Lic. Aristides Germosén (fallecido) en la coordinación del técnico distrital José Ant. Galán (fallecido) y otros técnicos más, quienes asumieron el compromiso. Contaron con la aprobación y el apoyo continuo de la dirección regional y su directora Lic. Lorenza Rojas, tras la problemática super-poblacional a la cual estaba el liceo principal del municipio de Cotuí, al cual acudían tanto los estudiantes de la ciudad como estudiantes de las zonas aledañas, incluyendo la comunidad de Quita Sueño.

Los límites del centro educativo José Adón Adames son los siguientes: al norte la Finca de la Familia Jerez, al sur la Carretera Cotuí-presa de hatillo, al este y oeste la Finca de la Familia Jerez y sus coordenadas geográficas son $19^{\circ} 03' 29''$ N - $70^{\circ} 11' 09''$ W.

Liceo Roberto Camilo Recio.

Según lo planteado en el proyecto educativo del centro (2016-2017), se consultó para seleccionar los datos del centro educativo, el mismo está ubicado en la carretera platanal la bomba en el distrito municipal de platanal, Cotuí, provincia Sánchez Ramírez. El entorno del mismo es favorable para la enseñanza por el ambiente donde está ubicado, bordeado de dos elevaciones montañosas.

Según consulta hecha al centro se comprobó que esta institución educativa funciona en la modalidad general jornada extendida en una planta física propia dotada de dos pabellones que se encuentra en dos plantas los cuales tienen 3 aulas en el segundo piso de cada pabellón, una oficina de dirección, un departamento de orientación, un laboratorio de informática, un salón para actos, un salón de profesores, un laboratorio de ciencias que se utiliza como biblioteca y una cancha multiuso.

El mismo documento de proyecto de centro en el año electivo 2016-2017 se evidencia que hay una matrícula de 203 estudiantes en dos ciclos de la modalidad media general jornada extendida cada ciclo con cuatro secciones, con un director, dos coordinadores, uno de registro y un pedagógico, tres orientadoras, dos secretarías auxiliares, 19 maestros, un bibliotecario, 5 conserjes, 2 serenos, 2 porteros, un jardinero, un mensajero, un encargado de mantenimiento y un mayordomo.

CAPÍTULO II REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Introducción

Este capítulo contiene el marco teórico que sustenta la presente investigación sobre el tema la evaluación como proceso para identificar dificultades en el aprendizaje de los conceptos matemáticos, para su realización se consultaron fuentes de actualidad y de autores de reconocida formación en el área de educación.

2.2 Estrategias de enseñanza de la Geografía

Las estrategias de enseñanza pueden concebirse como un conjunto de acciones que desarrolla el docente para llevar a cabo la consecución del logro de los objetivos propuestos. Las estrategias de enseñanza son las actividades que organiza el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos. Las estrategias de enseñanza son producto y síntesis de todo el proceso de investigación (Izarra, 2012).

Manejar de forma crítica una cantidad de información obliga a plantear una nueva enseñanza de la Geografía, más global, interdisciplinaria e integradora. Se trata de aprovechar el análisis de la realidad social, el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la adaptación de los sujetos en las sociedades (Torres, 2008).

Las estrategias didácticas suelen hacer referencia a las tareas y actividades que pone en marcha el docente sistemáticamente para el logro de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes (Rodríguez, 2011).

Las estrategias de enseñanza se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar mejorar los procesos espontáneos de aprendizaje y de enseñanza, como un medio para contribuir a un desarrollo de la inteligencia, la afectividad, la conciencia y las competencias para actuar socialmente.

Según señala Arana (2008), “Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”.

Las estrategias para promover aprendizajes significativos constituyen una gama de alternativas y opciones para producir intervenciones “pedagógicas intencionales”, es decir, acciones que los/as docentes pone en práctica con el propósito de garantizar aprendizajes escolares significativos, utilizando materiales adecuados para trabajar con los contenidos seleccionados.

Cepeda, (2013), afirma que las estrategias de aprendizaje son actividades u operaciones del pensamiento que el estudiante lleva a cabo para construir, facilitar, o mejorar el conocimiento, e independientemente del tipo de contenido de aprendizaje, estas pueden ser con o sin el docente.

Fonseca y Marin, (2015). Sostienen que las estrategias metodológicas son los medios de que dispone el maestro, para ayudar al alumno, de forma individual y grupal, realizando su propio aprendizaje de la manera más provechosa posible para su crecimiento y el desarrollo de sus capacidades, realizando un aprendizaje activo, ágil, divertido, útil y personalmente atractivo.

Si se observa, las estrategias metodológicas, juegan un papel preponderante al momento de poner en ejecución el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, éstas son el conjunto de actividades que lo facilitan.

Dentro de las estrategias metodológicas toma importancia el trabajo con el mapa como método, por considerar que no se puede dejar de lado el uso de este, dado que, en su dimensión espacial, la Geografía lo usa para representar paisajes, espacios geográficos en sentido genera. Además, el trabajo con el mapa lleva a comprender de manera eficaz la ocurrencia de los fenómenos geográficos en el territorio. Por esto, constituye una importancia capital el hacer un estudio minucioso sobre la efectividad del trabajo del mapa como método para comprender la dimensión espacial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

En el proceso educativo las diferentes personas involucradas son constructoras de sus propios conocimientos y participan de forma activa en el proceso de desarrollo de las competencias. Los educadores y educadoras son responsables de facilitar los procesos de

enseñanza y de aprendizaje, dinamizando la actividad del estudiantado, los padres, las madres y la comunidad. (MINERD, 2016)

Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente para apoyar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar, en permanente interacción con las comunidades. Se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, como un medio para contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico, es decir, de las competencias necesarias para actuar socialmente. (MINERD, 2016)

Para el desarrollo de las competencias por parte del estudiantado es necesario que éste enfrente distintas situaciones y aplique sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en diversos contextos. El educador y la educadora cumplen un papel fundamental, pues son responsables de planificar y diseñar estas experiencias que permitirán poner en práctica las competencias, así como también de ofrecer acompañamiento y retroalimentación durante el proceso. Al diseñar las situaciones de aprendizaje se debe tomar en cuenta que las Competencias Fundamentales se desarrollan de manera interactiva. Se denomina situación de aprendizaje o didáctica a las circunstancias creadas sobre la base de la realidad con el propósito de que el estudiante construya y aplique determinados conocimientos o saberes. (MINERD, 2016)

El proceso educativo debe favorecer el aprendizaje significativo, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo a lo largo de toda la vida. Para esto el estudiantado debe estar motivado y participar activamente, cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.

Los estudiantes de hoy manejan mucha información y enfrentan múltiples situaciones en su quehacer diario. El personal docente debe ayudarles para que puedan conocer y utilizar diversas estrategias que les permitan transformar, construir y reelaborar los conocimientos para dar sentido al mundo que les rodea. (MINERD, 2016)

El aprendizaje autónomo implica la realización por parte del estudiantado de actividades individuales y grupales con el propósito de construir aprendizajes de forma independiente. Para esto es necesaria una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como determinación, un compromiso con su propio desarrollo y un sentido de logro. Este proceso de aprendizaje autónomo debe ser activo, por el cual se promueva la exploración, la construcción, la reflexión, la discusión con sus pares y la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje. (MINERD, 2016)

Partiendo de ese esfuerzo y la construcción individual, se tendrá capacidad de aportar y colaborar con otros grupos para enriquecer sus conocimientos, compartiendo, contrastando y negociando para lograr metas comunes. El aprendizaje colaborativo es mucho más que trabajo en grupo, implica la construcción del consenso a través de la cooperación de sus participantes. (MINERD, 2016).

En el aprendizaje colaborativo se comparten el liderazgo y los roles y entre todas las personas se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo. Las y los estudiantes se comprometen a aprender en unión, lo cual sólo se consigue si el trabajo es realizado en colaboración. El grupo es el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo y las tareas a realizar. La comunicación y la negociación son clave en este proceso. La y el docente facilita, acompaña y retroalimenta a las y los estudiantes, tanto de forma individual como en equipo.

2.2.1 Tipos de estrategias de enseñanza en la Geografía.

2.2.1.1 Estrategias de recuperación de experiencias previas que valoricen los saberes populares y pauten y garanticen el aprendizaje significativo de los conocimientos elaborados.

Se puede recurrir al entorno de la escuela, al entorno familiar y hogareño, a las actividades de cuidado habitualmente desarrolladas por las mujeres o a la escuela misma. Planificar la realización de visitas, excursiones o campamentos, previendo qué y por qué se desea percibir y las formas de registro de lo percibido. Estas estrategias son más afectivas si, en la medida de lo posible, involucran los sentidos, es decir la vista, el olfato, el gusto,

la audición y el tacto. Es fundamental recuperar después, en actividades grupales conjuntas, las percepciones de todos y de todas. (MINERD, 2016).

2.2.1.2 Estrategias expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados.

Utilizando recursos y materiales variados (orales, escritos, digitales, manipulativos, audiovisuales, entre otros). Pueden exponer los y las docentes, los y las estudiantes o también personas de la comunidad invitadas por su dominio de temáticas específicas. Se pueden ver películas o vídeos en la escuela, en las casas de algunos miembros de la comunidad educativa o en alguna institución que facilite los equipos. Se pueden leer libros de texto, o mejor aún, libros especializados sobre ciertos temas, de la escuela, de algunos de los niños, de bibliotecas o de miembros de la comunidad educativa. Estos libros pueden y deben ser variados: manuales para utilizar herramientas y operar aparatos, ensayos, informes de investigaciones, enciclopedias, periódicos que deben ser trabajados por los estudiantes. (MINERD, 2016).

2.2.1.3 Estrategias de descubrimiento e indagación

Para el aprendizaje metodológico de búsqueda e identificación de información, así como el uso de la investigación bibliográfica y de formas adecuadas de experimentación, según las edades, los contenidos a trabajar y los equipamientos disponibles. Pueden realizarse también estudios de casos y actividades diagnósticas. Estas estrategias pueden combinarse con las de exposición, con las de recuperación de las percepciones individuales y con las de problematización. Son particularmente adecuadas para ser utilizadas al abrir o al cerrar una secuencia de aprendizaje, ya que permiten integrar contenidos de diversas matrices conceptuales y metodológicas. (MINERD, 2016)

2.2.1.4 Estrategias de inserción de maestras, maestros y el alumnado en el entorno.

En el marco de estas estrategias se puede recurrir a algunas actividades mencionadas en las estrategias de recuperación de las percepciones individuales, como las visitas o excursiones. La diferencia está en que en este tipo de estrategias se prevé un mayor involucramiento, una dinámica de mayor intercambio con el entorno. Se trata de procurar que se logre percibir, comprender y proponer soluciones para problemas naturales, sociales

y ambientales. En estas estrategias es posible utilizar sistemáticamente la animación sociocultural, entendida como permanente contextualización de los aprendizajes escolares en las culturas de las comunidades y hacer uso de las aulas como espacios para compartir con la comunidad. (MINERD, 2016)

2.2.1.5 Estrategias de socialización centradas en actividades grupales.

El grupo permite la libre expresión de las opiniones, la identificación de problemas y soluciones, en un ambiente de cooperación y solidaridad. Algunas de las estrategias de socialización que se pueden organizar y llevar a cabo son las dramatizaciones, las puestas en escena de obras de teatro, la realización de periódicos y boletines estudiantiles, la organización de entidades y grupos estudiantiles para atender intereses especiales: el baile, la ejecución musical, la plástica, entre otras actividades. (MINERD, 2016)

2.2.1.6 Estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento.

Mediante esta estrategia se formulan preguntas a lo largo del proceso enseñanza y de aprendizaje: al inicio para introducir un tema o motivar, durante el desarrollo para verificar la comprensión y al finalizar para evaluar. Al momento de cuestionar es importante tener clara la intención y relacionarla con los contenidos y con los intereses de las y los estudiantes.

Debe también darse oportunidad para preguntar, enseñándoles a construir y plantear preguntas que no se limiten a una sola respuesta, promoviendo una participación activa y una actitud inquisitiva para favorecer el desarrollo del pensamiento analítico, reflexivo y crítico con el propósito de garantizar una mayor comprensión de la realidad y su consiguiente transformación. (MINERD, 2016)

2.2.1.7 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Es una estrategia de aprendizaje en la que se utilizan problemas semejantes a los que el alumno o alumna enfrentará en su vida con el objetivo de desarrollar las competencias.

2.2.1.8 Estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos.

A través de esta estrategia las y los estudiantes exploran problemas y situaciones de interés del contexto y asumen el reto de crear o modificar recursos o procedimientos que permitan satisfacer una necesidad. El proceso de realizar un proyecto se hace en colaboración con otras y otros y permite obtener resultados o productos originales que generan interés y satisfacción. Se pueden desarrollar proyectos de variados tipos, tales como mejoramiento de la infraestructura escolar, de saneamiento del ambiente comunitario o de creación de instrumentos.

Para la implementación de esta estrategia se selecciona un tema que motive y que esté relacionado con una o varias competencias, se establece un producto o resultado esperado, asegurando la participación de los y las estudiantes en el proceso e integrando a la comunidad. Luego se seleccionan los recursos, se realiza la investigación y se trabaja de forma activa para después presentar resultados y verificar su impacto. (MINERD, 2016)

2.2.1.9 Sociodrama o dramatización.

Es una técnica que presenta un argumento o tema mediante la simulación y el diálogo de los personajes con el fin de emocionar y motivar. Se utiliza para representar un hecho, evento histórico o una situación social. Para implementarla se determina el tema, se investiga, se asignan los roles, se escribe el guión, se preparan el escenario, la coreografía, la escenografía, entre otras actividades. (MINERD, 2016)

2.2.1.10 Técnica de Estudio de Casos.

Esta técnica se diferencia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en que la situación que se describe debe ser real, presentando una dificultad por la que atraviesa una persona, una comunidad o una institución en un momento determinado. Esta situación debe ser analizada por la comunidad académica para poder formular alternativas de solución y hacer recomendaciones basadas en la información presentada en el caso y en investigaciones adicionales.

Se pueden utilizar casos o situaciones de una noticia o un evento que ocurre en el centro educativo, en la comunidad o en el contexto social más amplio. Al presentar el caso, no se comparte el desenlace final, sino que se promueve la búsqueda de soluciones o respuestas por parte del grupo de estudiantes. (MINERD, 2016)

2.2.1.11 El debate.

Es una técnica en la que dos o más participantes intercambian puntos de vista contradictorios sobre una temática elegida. Para esto, se debe seleccionar un tema, investigar sobre el mismo, preparar los argumentos y las presentaciones, asignar los roles y realizar el debate frente a un jurado. Cada participante expone y argumenta su postura y cuestiona la argumentación de su interlocutor.

Para esto necesita basarse en evidencias, ejemplos, ilustraciones, estadísticas, opiniones de personas expertas, apoyando los argumentos, con la presencia de terceros que son los verdaderos destinatarios del debate, ya que el objetivo último del ejercicio es que el auditorio se incline a favorecer una u otra postura. (MINERD, 2016).

2.3 Recursos didácticos.

Para Moya, (2019), Recursos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje, nos dice que la gama de recursos didácticos que se suelen utilizar, como instrumentos del proceso de enseñanza aprendizaje, es más amplia que la que analizamos en este tema, ya que además de los recursos materiales, impresos, audiovisuales e informáticos, el propio entorno escolar, entendido éste en el más amplio sentido, constituye un recurso esencial que queda fuera de nuestro tema de estudio.

Lo más frecuente es que la relación alumno-contenido se produzca a través de algún medio, material o recurso didáctico que represente, aproxime o facilite el acceso del alumno a la observación, investigación o comprensión de la realidad. Desde el objeto natural hasta el ordenador, pasando por la explicación o la pizarra, la idea de mediación didáctica es básica para entender la función de los medios en la enseñanza. El alumno, en interacción con los recursos, va a extraer información de ellos. Pero además la estructura de esta información y el sistema de símbolos utilizado contribuirán al desarrollo de su

capacidad cognitiva. Los recursos, no sólo transmiten información, sino que propician, a través de sus sistemas simbólicos, determinadas formas de entender y codificar la realidad.

Continúa planteando Moya (2019), los recursos didácticos en la enseñanza estamos haciendo referencia a todos aquellos apoyos pedagógicos que refuerzan la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendemos por recursos didácticos todos aquellos materiales, medios didácticos, soportes físicos, etc., que van a proporcionar al ayudar para desarrollar su actuación en el aula.

Según Vargas. (2017). Recursos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje” Revista cuadernos, vol.58, pag.68. Nos plantean que los recursos educativos didácticos son el apoyo pedagógico que refuerza la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los recursos educativos didácticos se encuentran material audiovisual, medios didácticos informáticos, soportes físicos y otros, que van a proporcionar al formador ayuda para desarrollar su actuación en el aula.

Estos recursos son diseñados por los docentes respondiendo a los requerimientos, motivando y despertando el interés de los estudiantes para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo la articulación de los contenidos teóricos de las materias con las clases prácticas.

Según Lucas y Muñoz, (2010), Los recursos didácticos son vías que nos van a permitir desarrollar una adecuada intervención educativa. La utilización de diferentes medios didácticos previamente planificados ayudará a la práctica educativa y proporcionará al docente un mayor control en caso de posibles desajustes y una triunfante práctica educativa.

Según, Tomalá, Murillo y Quilino, (2013), en su investigación sobre los recursos didácticos en la enseñanza del aprendizaje significativo en el área de Geografía llegaron a la conclusión que: que los docentes desconocen la importancia de los recursos didácticos y en como permiten a través de ellos mejorar el rendimiento escolar de sus estudiantes, estos recursos didácticos accederán exponer y deducir mejor los fenómenos que tienen relación con el ser humano y la sociedad en que vivimos. Tendremos una aproximación a

los estudiantes y proporcionaremos el conocer la importancia del uso y elaboración de los recursos didácticos empleados en la asignatura de Estudios Sociales.

El estudiante desarrollará la capacidad crítica y de buscar propósitos hacia los hechos sociales y desarrollar habilidades y destrezas, para lograr participar de manera activa en su entorno social. El docente se comprometerá en emplear recursos didácticos en sus clases con actividades que motiven a los estudiantes y hacerlos más participativos. Conseguiremos que ambos actores logren una visión general de las circunstancias que se muestran en la sociedad, particularmente en su comunidad, con esta práctica lograremos prepara al docente y a los estudiantes como utilizar y crear nuevos recursos didácticos.

Según Torre, (2013), los recursos didácticos son medios que facilitan la expresión de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, crean relaciones entre las diferentes disciplinas, y constituyen una herramienta para desarrollar la creatividad y, los clasifica de la siguiente manera: medios pre-tecnológicos, medios tecnológicos y medios audiovisuales.

Torre, (2013), menciona las funciones que pueden realizar los medios didácticos: Proporcionar información, guiar los aprendizajes de los estudiantes, Instruir, ejercitar habilidades, entrenar, motivar, despertar y mantener el interés, evaluar los conocimientos y las habilidades que se tienen, como lo hacen las preguntas de los libros de texto o los programas informáticos, proporcionar simulaciones que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación, proporcionar entornos para la expresión y creación.

Para el MINERD, (2012), los recursos y materiales didácticos “son concebidos como parte inherente al proceso educativo global. Son fundamentales para realizar el trabajo en el Nivel Inicial, basado en el desarrollo de las actividades diarias cuyo propósito e intencionalidad es contribuir al adecuado desarrollo del niño en todas sus dimensiones” (P.11).

La Secretaría de Estado de Educación, (2006), afirma que el juego con materiales didáctico tanto estructurado como no estructurado, ofrece a los niños, la oportunidad de

combinar actividad y pensamiento, desarrollar su curiosidad, compartir experiencias, sentimientos y necesidades, articular la realidad y la fantasía el sentimiento y la emoción, afianzar la autonomía y autoestima, crear indagar, observar y sobre todo los nuevos descubrimientos con experiencias vividas y así generar nuevos conocimientos de igual modo el MINERD sustenta que en la literatura pedagógica existen varias clasificaciones de los recursos didácticos pero la propuesta para trabajar en el modelo pedagógico es la siguiente: Pizarra tradicional, magnética, de fieltro o lanilla (franelógrafo), rotafolio, murales, tarjeteros, equipos audiovisuales armarios mesas sillas y equipamiento en general.

En este sentido, se puede decir que los recursos didácticos son muy importante en un salón de clases, porque desde una buena ambientación hasta la distribución de los recursos didácticos en las diferentes zonas de juego adecuadamente son elementos esenciales que estimulan a los niños a la exploración y la manipulación, algo que el educador debe tener en cuenta que los recursos utilizados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben estar acorde con la edad y los intereses de los niños, que sean atractivos, que al realizar una actividad los recursos estén a tiempo y colocados a la altura de los niños.

Es importante además que el educador tenga claro que los recursos no son para decorar, estos deben ser funcionales y utilizados por los niños periódicamente en diferentes situaciones de aprendizajes, ya que según la Secretaría de Estado de Educación (2006) “la utilización de los recursos didácticos está destinados a “estimular las diferentes áreas del desarrollo infantil: cognitiva, de la expresión y la comunicación y la socio-emocional”.

Frente a esta posición se considera que el educador debe seleccionar recursos que le permitan a los niños expresarse de diferentes maneras, ya sea a través del dibujo, la música, los dramas, poesías, juegos corporales, así como juegos de razonamiento lógico: rompecabezas, juegos de encajes, barajas, dominó entre otros, y de este modo desarrollar las diferentes competencias.

2.3.1 Los recursos didácticos como facilitadores de aprendizajes

Según Lucas y Muñoz, (2010), nos plantean que para que un material didáctico sea eficaz para nuestro alumnado no es necesario que sea un material extremadamente sofisticado, ya que debemos valorar y priorizar otros aspectos más importantes como: qué objetivos perseguimos desarrollar en el alumnado, qué contenidos pretendemos trabajar, qué características tiene el alumnado con el que vamos a trabajar, en qué contexto se va desarrollar la actividad docente y qué metodología didáctica queremos utilizar, entre otros. Teniendo en cuenta todo lo anterior, junto con las adaptaciones curriculares pertinentes, se realizará la revisión y adecuación del material en función de las actividades que hayamos planteado.

Cada recurso didáctico presenta unas características específicas que ofrece un amplio abanico de posibilidades en función de las actividades a desarrollar con el alumnado y el contexto en el que queramos trabajar. Son de primordial importancia los esfuerzos docentes para la preparación del acto educativo y los costes presupuestarios que la necesidad de uso de algunos materiales pueda conllevar, así como los beneficios de la utilización de uno u otro material.

2.3.2 Tipos de recursos didácticos aplicados en la enseñanza de la Geografía.

Hay cuatro tipos de recursos dentro de un centro docente: Recursos humanos, Recursos metodológicos: Conjunto de operaciones mediante las que se desarrolla el aprendizaje, presupuestos, paradigmas pedagógicos. Recursos ambientales: Comunidad en la que está ubicado el centro (rural o urbana), espacios de que dispone el centro (flexibles o rígidos), mobiliario docente (flexible o rígido), instalaciones que posee el centro (tamaño, insonorización, etc.), contexto sociocultural y el contexto económico. Recursos didácticos: Juegos didácticos, cosas reales modificadas o no, mapas y las maquetas, etc. (Gallego, 2008).

2.3.3 Clasificación de los recursos

Luego de la identificación, a partir de delimitar conceptualmente la esencia de los recursos didácticos y de profundizar en las características que le son inherentes, se clasifican en cuatro grandes áreas de sustento teórico, metodológico y operativo, el soporte interactivo, la intención comunicativa, su fuente de obtención y su uso en el proceso de enseñanza - aprendizaje, que a su vez incluyen diversos subgrupos; estas áreas de sustento no se excluyen mutuamente.

Según el soporte interactivo, desde el basamento de las relaciones de mediación. Recursos didácticos personales, incluye a todo el sistema de influencias educativas del entorno donde se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje. Recursos didácticos materiales, son los soportes manuales o industriales que en dependencia de su plataforma de interacción pueden ser impresos, audiovisuales e informáticos:

Materiales impresos: textos formales o alternativos, prensa escrita, afiches, documentos, revistas. Materiales audiovisuales: montajes, documentales, programas de televisión, música, dibujos animados, películas. Materiales informáticos: Videojuegos, multimedias, presentaciones de power point, manuales digitales, enciclopedias.

Según la intención comunicativa, para relacionar el modo en que el escolar acciona con el mediador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: Recursos didácticos interactivos, donde se establece una relación comunicativa con códigos diferentes. Recursos didácticos informativos, son aquellos que se presentan al escolar con mensajes preestablecidos. Recursos didácticos organizativos, son recursos, por lo general elaborados por alguno de los interactuantes o de conjunto y en su esencia está la gradación e individualización de las actividades.

Según su fuente de obtención, en este criterio de clasificación se estima el origen del recurso: Recursos didácticos convencionales. Recursos didácticos no convencionales. Según su uso en el proceso de enseñanza – aprendizaje, este criterio establece la función a desempeñar por los recursos didácticos como complementos de los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje, de uno o varios, en dependencia de las características

de los interactuantes, pueden clasificarse en recursos para la programación, la activación, la orientación, de enlace, para la conducción, la reflexión y la evaluación. (Cárdenas Rivera, 2013).

Función de los recursos y medios didácticos: 1-Los recursos didácticos proporcionan información al alumno. 2-Son una guía para los aprendizajes, ya que nos ayudan a organizar la información que queremos transmitir. De esta manera ofrecemos nuevos conocimientos al alumno. 3-Nos ayudan a ejercitar las habilidades y también a desarrollarlas. 4-Los recursos didácticos despiertan la motivación, la impulsan y crean un interés hacia el contenido del mismo. 5-Evaluación. Los recursos didácticos nos permiten evaluar los conocimientos de los alumnos en cada momento, ya que normalmente suelen contener una serie de cuestiones sobre las que queremos que el alumno reflexione. 6-Proporcionan un entorno para la expresión del alumno. Como por ejemplo, rellenar una ficha mediante una conversación en la que alumno y docente interactúan. (Area, 2011).

2.3.4 Enciclopedia:

(En griego: ἐνκύκλιος παιδεία [enkyklios paideia], ‘círculo de la instrucción; educación redonda’), es una obra de referencia que busca compendiar el conocimiento. La enciclopedia reúne conocimientos casi siempre de forma alfabética o temática con pretensión objetiva y universal, porque si los contuviera de forma especializada y monotemática sería considerada un género distinto de obras: un tratado, y si lo hiciera de forma subjetiva, dispersa, parcial, exploratoria y asistemática sería considerada también otro género distinto: un ensayo. Las enciclopedias han dispensado un importante servicio a la cultura moderna permitiendo hallar en todas las épocas y con facilidad los conocimientos esenciales para cualquier orden de actividad. (Gozalbes, 2010)

Por una parte, se considera enciclopedia a un conjunto de conocimientos los cuales pueden ser científicos, artísticos, sociales, que pueden ayudar a facilitar el aprendizaje sobre los mismos, y a la vez cooperar con la culturalización de distintas ciudades; sin embargo, es más conocida la palabra enciclopedia como el grupo de obras escritas (libros) en los cuales se encuentran dichos temas sobre el conocimiento humano.

Las características fundamentales de una enciclopedia se basan en que los temas son resumidos y específicos, pero a la vez tratan de contener la mayor cantidad de información posible, y del mismo modo este volumen de información se compara con el tamaño en el que está hecho el texto. Por otro lado, se tiene que los temas en los que se basa la obra son de interés universal, lo que quiere decir que a cualquier persona le puede llamar la atención o quiera saber lo contenido en ella, por ende, ese contenido debe mantenerse en el tiempo, es decir, no debe ser pasajero ni efímero.

Generalmente, en una enciclopedia participan varios autores, por lo que el modo de redacción puede variar, en estos casos se pueden encontrar opiniones subjetivas, sin embargo, siempre se tratará de llegar a la objetividad del asunto para así poder ser equitativos en el tema, esta serie de características diferentes a las enciclopedias de otra serie de libros. También es importante conocer que gracias al avance tecnológico y al gran uso que se le da al internet existen enciclopedias virtuales a las cuales se puede ingresar a través de la web. (Gozalbes, 2010)

2.3.5 Página web:

Una página web, o página electrónica, o página digital, o ciberpágina, es un documento o información electrónica capaz de contener texto, sonido, vídeo, programas, enlaces, imágenes, y muchas otras cosas, adaptada para la llamada World Wide Web (WWW) y que puede ser accedida mediante un navegador. Esta información se encuentra generalmente en formato HTML o XHTML, y puede proporcionar navegación (acceso) a otras páginas web mediante enlaces de hipertexto. Las páginas web frecuentemente también incluyen otros recursos como pueden ser hojas de estilo en cascada, guiones (scripts), imágenes digitales, entre otros.

Las páginas web pueden estar almacenadas en un equipo local o en un servidor web remoto. El servidor web puede restringir el acceso únicamente a redes privadas, por ejemplo, en una intranet corporativa, o puede publicar las páginas en la World Wide Web. El acceso a las páginas web es realizado mediante una transferencia desde servidores, utilizando el protocolo de transferencia de hipertexto (HTTP).

Una página web está compuesta principalmente por información de en tema factible (sólo texto y/o módulos multimedia) así como por hiperenlaces; además puede contener o asociar hoja de estilo, datos de estilo para especificar cómo debe visualizarse, y también aplicaciones embebidas para así permitir interacción. Las páginas web son escritas en un lenguaje de marcado que provee la capacidad de manejar e insertar hiperenlaces, generalmente HTML. Respecto a la estructura de las páginas web, algunos organismos, en especial el World Wide Web Consortium (W3C), suelen establecer directivas con la intención de normalizar el diseño, y para así facilitar y simplificar la visualización e interpretación del contenido. (Real Academia Española, 2015).

Una página web es en esencia una tarjeta de presentación digital, ya sea para empresas, organizaciones, o personas, así como una manera de comunicar ideas, pensamientos, conocimientos, informaciones o teorías. Así mismo, la nueva tendencia orienta a que las páginas web no sean sólo atractivas para los internautas, sino también optimizadas (preparadas), para los buscadores a través del código fuente. Forzar esta doble función puede, sin embargo, crear conflictos respecto de la calidad del contenido. (Real Academia Española, 2015).

2.3.6 Recursos del entorno:

En el día a día, los alumnos y sus maestros necesitan hacer uso de múltiples recursos para la realización de la mayoría de las actividades, ya sean recursos informáticos, o recursos materiales para asignaturas como música, plástica, conocimiento del medio, etc.

Se pueden obtener muchísimos recursos didácticos de la naturaleza, de los materiales de desecho, de las imágenes que tenemos ante nosotros a diario, de la arquitectura, etc. La naturaleza nos da la posibilidad de estudiarla a fondo y analizarla, ofreciendo multitud de recursos para que podamos utilizarlos en todas las áreas de conocimiento. Así, podemos utilizar elementos de la naturaleza como una simple planta para estudiarla en Ciencias Naturales e, incluso, en Matemáticas.

También se puede emplear elementos de la naturaleza para crear arte, en Educación Artística. Podemos utilizar materiales naturales como piedras, hojas, conchas marinas o

palos para crear nuestra propia obra de arte o, por otro lado, utilizar un paisaje para dibujarlo o fotografiarlo.

Por otro lado, y para proteger y conservar la naturaleza y el medio ambiente, podemos utilizar materiales de desecho cuando necesitemos recursos para las diferentes asignaturas. Podemos elaborar actividades interdisciplinarias que relacionen Plástica y Música, o Plástica y Conocimiento del Medio. (Hannighofer, 2011)

Se puede construir nuestros propios instrumentos musicales con materiales reciclados, y a su vez, concienciar a los alumnos de la importancia del reciclaje para la conservación del medio natural.

Además, se puede hacer otras actividades en las que, mediante material reciclado, realicen un autorretrato y, de esta manera, tratar las partes del cuerpo humano. Gracias a la realización de estas actividades manuales, se puede trabajar en matemáticas los conceptos básicos de geometría, así como las medidas de los diferentes materiales. (Hannighofer, 2011).

2.3.7 Observación directa:

Es aquella donde se tienen un contacto directo con los elementos o caracteres en los cuales se presenta el fenómeno que se pretende investigar, y los resultados obtenidos se consideran datos estadísticos originales. Para Hannighofer, (2011), "Investigación directa, es aquella en que el investigador observa directamente los casos o individuos en los cuales se produce el fenómeno, entrando en contacto con ellos; sus resultados se consideran datos estadísticos originales, por esto se llama también a esta investigación primaria".

La observación se utiliza cotidianamente para adquirir conocimientos, porque permanentemente observamos, pero rara vez lo hacemos con la finalidad de recabar información que ayude a la comprobación de ciertas hipótesis o bien ayude a contestar preguntas hechas acerca del tema. La observación puede llegar a ser comprendida como la capacidad del sujeto-investigador de ver las cosas, en este sentido lo importante no es lo que se ve sino lo que se observa como un método de investigación o comprobación de una hipótesis. Al respecto Heinemann opina lo siguiente:

“La ciencia comienza con la observación y finalmente tiene que volver a ella para encontrar su convalidación final, la observación en la Geografía posee los mismos caracteres y significado que en las demás ciencias, en cualquier sector de la investigación científica cabe a la observación descubrir y poner en evidencia las condiciones de producción de los fenómenos estudiados.” (Hannighofer, 2011).

A lo largo de la historia los seres humanos notamos algunas cosas y dejamos de ver otras, nuestras preferencias y nuestra atención, se dirige hacia lo que nos interesa o llama la atención; pero es importante detectar que la observación también funciona como una de las fases de una investigación de campo, pues a través de dicha investigación se pueden obtener datos que ayuden a lograr los objetivos planteados en una investigación.

Según Hannighofer, (2011), “La observación es el primer paso en el trabajo sobre el terreno de investigación, la observación aplicada a las ciencias pueden dirigirse sistemáticamente a la experimentación, poseen medios que permiten crear o variar de modo artificial las condiciones de producción de los fenómenos observados, en tanto que la Geografía no ocurre debido a que son muy limitadas las posibilidades de practicar observación en condiciones experimentales.”

En esta investigación acerca del desempeño de la policía turística en la Ciudad de Oaxaca la observación nos permitirá obtener información acerca de las actividades realizadas por los policías turísticos a través de las cuales se acumulan los datos que permitirán el análisis del fenómeno estudiado, en este caso el comportamiento y actividades realizadas por dicha dependencia.

La observación de dichas funciones y actividades permitirá identificar y seleccionar los hechos que poseen alguna significación importante para la respuesta de las preguntas planteadas y la hipótesis a comprobar. La realización de esta actividad nos permiten tomar en consideración la realidad de esta policía y con base en esto determinar argumentos acerca del objeto de estudio y comprobar si la observación generada y con la que se cuenta se apega a la realidad, logrando así el cumplimiento del objetivo de dicha observación y contribuyendo esto a la elaboración del proyecto y objeto de estudio.

2.3.8 Revista:

Una revista, magacín o magazín (del inglés magazine, y este del francés magasin) es una publicación, pública o privada, de edición periódica con frecuencia máxima diaria a la mayoría de las personas de todo el mundo y que gozan de la lectura. A diferencia de los diarios o periódicos, orientados principalmente a transmitir noticias, las revistas ofrecen un tratamiento algo más exhaustivo de los sucesos o temas que desarrollan, que pueden ser de actualidad o entretenimiento, ya sea de carácter farandulero, cinematográfico, científico, artístico, etc. Suelen estar impresas en papel de mejor calidad, con encuadernación más cuidada y mayor espacio destinado a la documentación gráfica. Según el tema en el que se enfoque la revista, traerá contenidos que se suponen de interés general para el público de estas publicaciones. (Real Academia Española, 2014).

2.3.9 Manejo de globos terráqueos y mapas.

Un mapa es una representación gráfica y métrica de una porción de territorio sobre una superficie bidimensional, generalmente plana, pero que puede ser también esférica como ocurre en los globos terráqueos. El que el mapa tenga propiedades métricas significa que ha de ser posible tomar medidas de distancias, ángulos o superficies sobre él y obtener un resultado aproximadamente exacto.

El mapa, es la herramienta básica e imprescindible en la orientación. Un mapa, es la representación simbólica de los accidentes geográficos del terreno, a un tamaño reducido, pues en una simple hoja de papel en la que se encuentran representadas las formas del paisaje que tenemos a la vista.

Iniciados por el hombre con el propósito de conocer su mundo, y apoyados primeros sobre teorías filosóficas, los mapas constituyen hoy una fuente importantísima de información, y una gran parte de la actividad humana está relacionada de una u otra forma con la cartografía. Actualmente se tiene la inquietud (y la necesidad) de proseguir con la nunca acabada labor cartográfica. El universo en general (y el Sistema Solar en particular) ofrecerá sin duda nuevos terrenos para esta labor que tiene orígenes inmemoriales. (Capel, 2009).

El uso de las técnicas basadas en la fotografía por satélite ha hecho posible no sólo conocer el contorno exacto de un país, de un continente o del mundo, sino también aspectos etnológicos, históricos, estadísticos, hidrográficos, orográficos-geomorfológicos, geológicos y económicos que llevan al hombre a un conocimiento más amplio de su medio, del planeta en el que vive. La historia de la cartografía abarca desde los primeros trazos en la arena o nieve hasta el uso de técnicas geodésicas, fotogramétricas y de fotointerpretación. Los errores geométricos de un mapa suelen mantenerse por debajo de lo que el ojo humano puede percibir. Es habitual cifrar el límite de la percepción visual humana en 0,2 mm. La cuestión esencial en la elaboración de un mapa es que la expresión gráfica debe ser clara, sin sacrificar por ello la precisión.

El mapa es un documento que tiene que ser entendido según los propósitos que intervinieron en su preparación. Todo mapa tiene un orden jerárquico de valores y los primarios deben destacarse por encima de los secundarios. Para poder cumplir con estas exigencias, el cartógrafo debe crear varios “planos de lectura.” En todo momento debe tener presentes las técnicas de simplificación, a base de colores o simbología, sin perder de vista que en un plano de lectura más profunda se pueden obtener elementos informativos detallados. La cantidad de información debe estar relacionada en forma proporcional a la escala. Cuanto mayor sea el espacio dedicado a una región, mayor será también el número de elementos informativos que se puedan aportar acerca de ellos. En definitiva, todo mapa tiene que incluir una síntesis de conjunto al igual que un detalle analítico que permita una lectura más profunda. (Capel, 2009).

2.4 Planificación de los docentes en el área de Geografía.

Bixio (2012), destaca: «La planificación ha de ser, antes que nada, un organizador para el trabajo del aula. Por lo tanto, habrá de ser necesariamente, útil para el docente y el modelo que se elija tendrá que ser adecuado a las reales necesidades de cada docente». En tal sentido, hacer una planificación que lejos de guiarle y facilitar su labor docente lo complica, resulta a lo sumo un trámite burocrático para cumplir con la dirección o la supervisión pero poco práctico para usted.

Según Ander-Egg (2005), la planificación educativa es la acción que consiste en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización de un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí que, previstas anticipadamente, tiene el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una(s) situación (es) elegida (s) como deseables, mediante el uso eficiente de medios y recursos escasos o limitados.

En este sentido, para Requeijo (2010), la planificación educativa no debe quedarse en un mero ejercicio analítico, intelectual o de diagnóstico de la realidad, sino que debe tener un carácter eminentemente práctico y, en última instancia, a la transformación de la realidad en un futuro más o menos inmediato. Aunque en el ámbito de la planificación y la gestión se dispone de un conjunto contrastado de técnicas, herramientas e instrumentos de apoyo (de diagnóstico, de priorización, entre otros) y un itinerario más o menos estandarizado de los pasos a dar en un proceso de esta naturaleza, la planificación y la gestión no deben concebirse como un conjunto de soluciones universales para todo tipo de situaciones.

La planificación educativa constituye una de las funciones más importantes del docente. Se puede afirmar, que el éxito o el fracaso del docente radican en su capacidad para concebir planes que se ajusten a los requerimientos de los objetivos que se ha trazado. Se fundamenta en dos aspectos claves: la racionalidad y la previsión, esto implica el empleo de juicio y discusión a objeto de poder determinar cuáles acciones serán las más apropiadas para una situación determinada, como reducir riesgo y evitar el azar. Cabe mencionar que es un proceso mediante el cual se determinan las metas y se establecen los requisitos para lograrlas de la manera más eficiente y eficaz posible. En ese proceso se trata de racionalizar la acción en una pauta temporal, en función del logro de fines bien definidos que se consideran valiosos.

2.4.1 Tipos de Planificación Educativa.

Según Shock, (2012), la planificación es la precisión del curso de acción que se ha decidido seguir para alcanzar un objetivo, implica tomar decisiones en cuanto a las estrategias, métodos o procedimientos más convenientes para armonizar los recursos

disponibles con los objetivos o las metas. La misma tiene como propósito: mejorar las posibilidades de lograr resultados deseables y posibles, prepararse para imprevistos que podrían evitar el logro de sus metas, preparar un marco de referencia para un crecimiento y desarrollo ordenado y tener una estrategia para la asignación de recursos de modo de lograr cumplir sus metas.

Según Guadamuz L. (1999), existen diversos tipos de planificación educativa, entre las que se destacan:

- **Planificación anual:** Se trata de un diseño que contempla los aprendizajes que se esperan lograr durante todo un año de clase. Representa el esfuerzo de ordenar y racionalizar todos los trabajos escolares en una sola unidad, no obstante sus múltiples actividades didáctico-administrativas representan los objetivos y todas las actividades educativas que deben ser ejecutadas, coordinando todos sus órganos en la esfera docente y discente.
- **Planificación de unidad:** Puede presentar una forma de organización del programa articulada a una técnica de enseñanza, como es el caso de las unidades didácticas de Morrisón, puede ofrecer tan solo la manera de organizar el programa de una disciplina independientemente del método de enseñanza. Morrisón define a la unidad como un amplio y significativo aspecto del medio de una ciencia, de un arte o de la conducta que al ser aprendida, de cómo resultado una adaptación de la personalidad.
- **Plan de curso:** Constituye el trabajo de prohibición de un año lectivo para las actividades de una disciplina determinada, incluyendo su relación de dependencia con los años anteriores y posteriores y así mismo su coordinación con otras disciplinas a fin o no, a fin que la enseñanza se lleve a cabo de un modo más eficiente, más organizado y con sentido de continuidad. Etapas de trabajo desde que comienza la hora hasta que termina. De lo contrario, el manejo de tiempo puede convertirse en un problema para la dinámica diaria en el aula.
- **Planificación en sábana:** Corresponde a un modelo pedagógico tradicional o academicista, su estructura contiene definición de objetivos generales, listado de contenidos a tratar, y las pruebas que se realizarán en el semestre (sin indicadores

sobre los aprendizajes a evaluar), su ventaja es que permite desglosar con mucha especificidad los conceptos que son necesarios para trabajar adecuadamente una unidad, sus ventajas se asocian con la ausencia de una mirada didáctica respecto de los contenidos (como se trabajarán) y del rol de alumno/a dentro de esa secuencia de aprendizaje.

- **Planificación T:** Es un tipo de planificación que se estructura en cuatro (4) secciones: capacidades-destrezas, valores-actividades, procedimiento-estrategias y contenidos conceptuales. Se inserta tanto en el modelo cognitivo (habilidades adquiridas) como en el constructivismo (forma de adquirir las habilidades).

Su ventaja es que permite abordar todos los aspectos importantes de una planificación, pues requiere pensar en los contenidos desde su triple dimensión (conceptual, procedimental y actitudinal) y en la forma de lograr el aprendizaje.

Sus desventajas se asocian a la ausencia de evaluación a su carácter excesivamente amplio, lo que hace de la T un buen modelo para planificación anual, aunque no del todo para las unidades didácticas.

- **Planificación estratégica:** Es un proceso de evaluación sistemática de la naturaleza de un negocio, definiendo los objetivos a largo plazo, identificación metas y objetivos cuantitativos, desarrollando estrategias para alcanzar dichos objetivos y localizando recursos para llevar a cabo dichas estrategias.

Es una poderosa herramienta de diagnóstico, análisis, reflexión y toma de decisiones colectivas, en torno al quehacer actual y al camino que deben recorrer en el futuro las organizaciones e instituciones, para adecuarse a los cambios y a las demandas que les impone el entorno y lograr el máximo de eficiencia y calidad de sus prestaciones.

2.5 Currículo por competencias

La educación bajo un enfoque por competencias, o simplemente “educación por competencias”, se ha estado trabajando para ser adoptada como el modelo oficial y generalizado para el sistema formal dominicano de educación, de modo que el currículo educativo de este país ha sido repensado, revisado y rediseñado totalmente bajo este

novedoso enfoque.

Dentro de los documentos oficiales que sirven de fundamento teórico a la introducción del nuevo modelo de educación en el sistema dominicano, el más relevante, por ser el más completo en cuanto a la sustentación teórica del modelo para el sistema del país, es el denominado Bases de la revisión y actualización curricular publicado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) en el año 2016. Este texto define las competencias como “la capacidad para actuar de manera autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizand o de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016, p. 42).

Se agrega en el texto, además, que cuando se habla de competencias no se hace referencia únicamente a destrezas o habilidades cognitivas ni al grado de eficiencia en la ejecución de una actividad, sino que las competencias implican un conjunto complejo que va desde motivaciones, pasando por las emociones y los afectos que son mediados culturalmente.

Sin embargo, esa definición adoptada por el MINERD podría parecer bastante general y compleja, empero, a la larga, en esencia y, por el énfasis que se hace en las acciones a llevar a cabo por las y los actores del sistema educativo, en la práctica, coincide con la definición común que se puede hallar en una revisión más o menos exhaustiva de la literatura.

Regularmente, y en consonancia con las actitudes y requerimientos del propio sistema educativo dominicano, cuando se habla de educación por competencias se hace referencia a una forma de educar que busca lograr en el estudiantado un “saber hacer” que se fundamenta sobre la utilización de un conjunto de recursos de manera eficaz (Lasnier, 2002, p. 32). En ese sentido, las competencias son entendidas como “conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona y que le permiten la realización exitosa de una actividad” (Rodríguez, 1999, p. 2).

La adopción de este modelo de educación se hace para superar a decir del propio documento oficial citado el carácter “fragmentado y reduccionista” que es inherente a la enseñanza tradicional (MINERD, 2016, p. 40) y con “enseñanza tradicional” se hace referencia a aquel modelo educativo que, dicho de manera general, tiene un enfoque orientado a lograr que los educandos y las educandas manejen una serie de conceptos y conocimientos que les ayudarán a insertarse en la sociedad tanto en lo laboral como en el aspecto intelectual, al darles participación en la cultura universal mediante el acercamiento a textos diversos, a obras clásicas y tradicionales y la consecución de unos objetivos enfocados en unos contenidos elementales que, dependiendo del grado o nivel, el alumnado debe conocer.

La educación por competencias se enfrenta directamente a la denominada educación tradicional en más de un aspecto, como se podrá notar por las sucintas comparaciones que se hacen a continuación, que para nada agotan todas las posibles relaciones existentes entre ambos modelos ni pretenden ser el resultado de una consulta exhaustiva de toda la literatura, sino más bien una muestra que puede servir como punto de partida para, por un lado, comprender la intencionalidad general del cambio de enfoque en el contexto estudiado y, por otro, lograr un acercamiento a las limitaciones que aún persistan en su actual puesta en práctica.

De modo que, en el presente texto, que se fundamenta en una revisión bibliográfica básicamente, se buscará respuesta a las cuestiones de cuáles son las diferencias elementales entre el modelo a superar y el que le sustituye, cuáles exigencias actitudinales trae consigo el nuevo modelo para el alumnado y profesorado y, finalmente, cuáles vicios persisten en el sistema educativo formal dominicano que deben ser superados para una implementación fructífera del enfoque por competencias.

2.5.1 Educación por competencias o modelo “tradicional”: El enfrentamiento

Cuando se hacen comparaciones entre ambos modelos el enfoque por competencias y el modelo “tradicional” en lo que respecta al rol que debe jugar tanto el profesorado como el alumnado en el aula, básicamente esto es lo que suele encontrarse: se dice que mientras en la educación “tradicional” se trata básicamente de una relación unidireccional, en la que

el o la docente, con experticia en la asignatura que imparte, lleva los conocimientos al aula y el estudiantado se muestra con receptividad a fin de lograr el aprendizaje esperado aprendizaje que debe venir predefinido por el currículo educativo (Hernández, 2007; Royo, 2018); en la educación por competencias la participación del alumno y la alumna es mucho más activa, pues el profesor o profesora ha de mostrarse como un orientador del alumnado hacia el logro del aprendizaje esperado, aprendizaje que siempre será una o varias competencias habilidades para resolver situaciones determinadas de la vida real, como ya se ha visto y cuyos indicadores de logro, proveídos por el currículo oficial del sistema educativo en cuestión, constituyen los criterios para juzgar los avances de ese alumnado (Beresaluce, Peiró y Ramos, 2014).

En ese mismo tenor, el modelo por objetivos o “tradicional” es identificado con el conductismo en psicología (Segura, 2005), mientras que el enfoque por competencias se identifica con la tradición constructivista (Méndez y Martínez-Fernández, 2015). Lo primero porque, desde ese enfoque conductista, se presupone un determinismo de la conducta que a su vez permite “la medida objetiva, el control exterior y la predicción casi absoluta del comportamiento” (Pantoja, 2015, p. 3). Lo segundo, porque el enfoque por competencias, en tanto parte de su sustento parte de teorías constructivistas, asume que el conocimiento lo construye el sujeto a partir de conocimientos previos, por medio de la interacción social y al reconocer significatividad en los nuevos aprendizajes (Cuevas, Rocha, Casco y Martínez, 2011).

Por otro lado, en lo que respecta a los contenidos, se arguye frecuentemente que una diferencia importante entre ambos enfoques es que, en lugar de prestar especial atención a los contenidos a ser impartidos en la docencia como se hacía tradicionalmente, en el modelo por competencias los contenidos no revisten tanta importancia en comparación con la que revisten los objetivos de aprendizaje, constituyendo así los contenidos solo un medio para alcanzar un fin (Díaz, 2006).

Finalmente, en lo que atañe a la evaluación, esta también representa un punto de comparación y debate cuando se confrontan ambos modelos, pues, como propugnan especialmente los detractores de la educación por objetivos o “tradicional”, la evaluación

juega un papel totalmente distinto en los dos enfoques: se dice que mientras en la educación tradicional la evaluación sirve para demostrarle al alumno cuánto le falta aprender para estar a la altura que espera el sistema respecto a un conocimiento específico (Mejía, 2012), en la educación por competencias la evaluación constituye una herramienta de información importante para que el profesor-orientador se entere de qué tanto se está aprovechando su guía respecto a los objetivos que quieren lograrse en cada uno de los estudiantes (Barrón, 2005).

Desde esa perspectiva, la evaluación en la educación por competencias, contrario a como se dice sucede en el modelo tradicional, tiene una función más formativa que sumativa, es decir, que los resultados de las evaluaciones más que proveer una puntuación para calificar a los estudiantes, proporciona información de cuáles aspectos deben ser fortalecidos en cada una de las personas participantes para que se pueda lograr la competencia esperada en cada caso.

Sin embargo, cuando se revisa la literatura en la que se fundamenta la evaluación en el modelo “tradicional” o enfocado en objetivos, puede verse que también allí existe la concepción de una evaluación diagnóstica para que el docente sepa con seguridad dónde hacer énfasis durante el desarrollo de la docencia para el logro de los objetivos propuestos, así como de una evaluación formativa que da cuenta de cómo va el proceso, además de la evaluación sumativa que es la única que se le reconoce desde la crítica.

Una revisión de esos fundamentos de la evaluación en la educación “tradicional” puede hallarse en un trabajo de Jiménez Gómez, realizado en el año 1992, y en el que recoge la perspectiva teórica que sustentaba la evaluación en la educación tradicional hasta ese momento (Jiménez, 1992).

A su vez, cuando se critica el aspecto de la evaluación del enfoque por competencias, se dice que “invierte los objetivos de la enseñanza, al supeditarlos a los de la evaluación, convirtiéndose ésta en el criterio principal del aprendizaje, y no éste en criterio de la evaluación” (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011, p. 235).

2.5.2 Situación del modelo por competencias en la República Dominicana: crítica y práctica

La crítica. Desde el ámbito local, la educación por competencias ha sido criticada también. La mayoría de trabajos que cuestionan la idoneidad del modelo y su aplicación en la República Dominicana proviene de profesionales de las ciencias humanas que ven en la educación por competencias una intención de manipulación y adiestramiento de las mayorías para que puedan convertirse en mano de obra especializada para la industria.

En esto concuerdan con Del Rey y Sánchez-Parga (2011), para quienes se trata de un proceso que tiende a poner al estudiante al servicio de la economía, el mercado y sus necesidades, en lugar de poner a la educación al servicio del estudiante. Estos autores afirman que “se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “performante”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo” (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011, p. 235).

De igual modo, coinciden con Marcuse, citado por Santana-Soriano, 2017, quien afirma que el alemán, en el hombre unidimensional, revela “la venda que tiene, sobre los seres humanos que la componen, la sociedad industrializada a fin de que ninguno sea capaz de promover y concretar una rebelión que dé al traste con un cambio radical en el sistema” (Santana-Soriano, 2017, p. 120).

Por su lado, advierte Tobón (2005), que, no obstante haberse logrado significativos avances en la conceptualización de las competencias y de las ingentes publicaciones al respecto, en la práctica persisten algunos vacíos que dificultan el empleo del enfoque en los diversos sistemas educativos, entre los que cita el hecho de que se prioriza la búsqueda de la eficacia al servicio de intereses del sistema económico imperante.

A ese respecto, la propia fundamentación teórica que se utiliza para la adopción del modelo en nuestro país, termina concediéndole crédito a las críticas cuando, en la citada Bases de la revisión y actualización curricular, al justificar el uso del enfoque por competencias, remite al Plan decenal de educación 2008-2018 y este, a su vez, dice de manera textual que, dado que el nivel de ingreso es bajo en el país, hay que hacer énfasis

en la educación media y concentrar allí la atención, y que “esa concentración en la Educación Media se explica por la necesidad de disponer de personas calificadas que puedan integrarse al mercado de trabajo con salarios competitivos” (Secretaría de Estado de Educación, 2008, p. 17).

Algunos atribuyen la adopción del enfoque por competencias en el país, más que a una necesidad de cambio de modelo por demanda de los nuevos tiempos, a una agenda extranjera impuesta por compromisos adquiridos, que es el caso de Mella (2017), quien va más allá y afirma que esta no es la parte más problemática de la aplicación del modelo por competencias en el país o en cualquier parte del mundo, sino el hecho de que en su aplicación y por la forma en que se lleva a cabo, parece negar lo que en teoría propone, pues “lo problemático de este enfoque radica en (...) su modo de operar avasallador y su alto potencial estandarizado [cuya] complejidad no favorece la personalización; somete a un proceso burocrático bastante complicado, sobre todo en el momento de evaluar los aprendizajes”.

Sobre la agenda “impuesta”, se trata de la denominada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible elaborada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y cuyos objetivos propuestos a las naciones constituyen, en sus palabras, un “plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia” (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Recientemente se publicó un estudio de Murillo (2019), en el que se ponderan los “avances y retrocesos” de la República Dominicana y Colombia con miras a la consecución de los objetivos de esa agenda, así como las posibilidades de su aplicación en los contextos dominicano y colombiano, respectivamente.

La práctica. Antes de entrar en detalles en lo que atañe a la praxis educativa en República Dominicana, es preciso tener presente que, bajo el enfoque por competencias, se busca que cada alumno o alumna pueda alcanzar, en la medida de sus potencialidades, en el mayor grado posible las competencias deseadas para cada caso en cada asignatura. Para ello, tal como afirma Expósito (2016), es necesario que el docente tenga la posibilidad

de hacer un seguimiento de cada caso particular para poder orientar donde sea necesario y fortalecer las áreas de debilidades de su alumnado para facilitarles el logro de la competencia.

De acuerdo con el portal oficial educando.edu, el sistema educativo dominicano contempla que un profesor trabaje en aula unas 33 horas a la semana de las 40 que debe permanecer en el centro, dejando siete horas para el trabajo de planificación, organización del trabajo, corrección y seguimiento de las evaluaciones, entre otros asuntos propios de la labor docente (educando.edu.do, 2014). Además, en el mismo portal, se habla de unas cuatro horas adicionales para cursos optativos.

Teniendo esta información en cuenta y vista la tabla que se muestra a continuación (tabla 1) tomada del Diseño Curricular Nivel Secundario del Ministerio de Educación, un docente del área de Lengua Española del primer ciclo de secundaria, por ejemplo, para cumplir con las horas en aula que le exige el sistema, deberá tener por lo menos unas cinco secciones (cinco secciones que, según la tabla deben tener seis horas de Lengua Española, dan un total de treinta horas). Si cada una de esas secciones tiene 30 estudiantes (que es el número aproximado de estudiantes por aula que se estima en la actualidad) este profesor tendrá un aproximado de 150 estudiantes a los cuales deberá dar seguimiento de manera individual para que logren las competencias que se supone deben lograr (o las que puedan lograr según sus condiciones y posibilidades singulares) en esa asignatura.

El caso es similar para un profesor de matemáticas (asignatura de la que se deben impartir siete horas semanales), y mucho más crítico para las demás áreas como puede constatarse a partir de un cálculo simple con los datos proporcionados por la tabla 1.

Tabla 1. Distribución del tiempo para el nivel secundario

ÁREAS/GRADOS		PRIMER CICLO		
		1ro.	2do.	3ro.
Lengua Española		6	6	6
Lenguas Extranjeras	Inglés	4	4	4
	Francés	2	2	2
Matemática		7	7	7
Ciencias Sociales		5	5	5
Ciencias de la Naturaleza		6	6	6
Formación Integral Humana y Religiosa		2	2	2
Educación Física		2	2	2
Educación Artística		2	2	2
Cursos Optativos		4	4	4
Total de horas/semanas		40	40	40

Fuente: *Diseño Curricular Nivel Secundario*. MINERD, 2016.

Cuando se revisan los Registros de grado, documentos en los que, entre otras cosas, se lleva el control de asistencia y calificaciones de los estudiantes, se puede notar que todos los libros de registro, de todos los niveles, contienen espacio para la inscripción de 40 alumnos y alumnas por aula. Esto no indica que sea el caso, que siempre se coloquen 40 estudiantes en una misma sección; sin embargo, una cantidad de 30 estudiantes por aulas, como actualmente se estila, es bastante difícil de manejar por no decir imposible si se quiere que cada uno de ellos logre las competencias para las que tiene potencial de manera individual; mucho más lo sería si ese número de espacios destinado a nombres de estudiantes en los registros se tomara como regla para la inclusión de estudiantes en un aula.

2.5.3 Estrategias metodológicas es importante tener en cuenta.

Como se ha señalado anteriormente, la formación educativa por competencia deberá responder a los requisitos de saber conocer, saber sentir, saber hacer, por tanto, debe tomar en cuenta las vivencias en la que se desarrolla el proceso educativo, incluidos los

elementos lúdicos, medios activadores de la motricidad, y expresiones simbólicas dentro de un ambiente flexible y adecuados a los ritmos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes.

No es posible ser competente si el aprendizaje ha sido sólo de carácter memorístico, mecánico, algo que se ha aprendido por repetición sin reflexión ni razonamiento. Por esto el aprendizaje por competencia plantea el cambio de las prácticas educativas tradicionales por el “saber hacer”.

Esto significa que centrar el trabajo educativo en competencias, implica que los docentes usen su creatividad y conocimientos para crear situaciones didácticas que impliquen desafíos para los estudiantes, que les permita avanzar procesualmente en sus niveles de logro y de esta forma aprender más de lo que saben acerca del mundo y ponerlo en práctica en sus contextos.

O sea (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia.) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

Siempre será importante utilizar prácticas educativas que favorezcan el aprendizaje significativo, la adquisición de saber funcional. Es decir, saber práctico que sirve para desenvolverse y resolver problemas en la vida, favoreciendo una progresiva construcción personal.

Para lograr este objetivo también es importante recordar que los estudiantes al participar en el proceso de aprendizaje ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz que se refuerzan entre sí.

En definitiva, todo proyecto educativo por competencias debe propiciar el desarrollo de:

a) **Una capacidad:** Se refiere al “potencial de partida que posee cada estudiante y que es necesario estimular, desarrollar y actualizar para convertirlo en competencia.

b) **Un enfrentamiento:** Es la condición que precisa la actuación del sujeto al resolver una situación problema.

c) **Una tarea simple o compleja:** Es la situación problema ante la cual se actúa; ésta puede ser compleja o simple. Una situación compleja es, por ejemplo: escribir un ensayo, manejar un auto. Una tarea simple puede ser, cumplir una instrucción o atender una señal para cruzar la calle.

d) **Una garantía de éxito:** Es la seguridad y confianza en la realización de la tarea simple o compleja.

e) **Un contexto determinado:** Incluye dos aspectos: **Primero:** el espacio físico o geográfico, donde se ejecutan las acciones. **Segundo:** el contenido de este contexto, que son los marcos referenciales que establecen los sujetos que comparten el espacio físico.

Si hemos tenido éxito en nuestro proyecto educativo. Una persona competente pone en uso los diferentes aprendizajes adquiridos adaptándolos e integrándolos según las necesidades de las diferentes situaciones de la vida real.

Competencia Digital / Competencia Tecnológica

Para ampliar los conocimientos sobre Competencias, ofrecemos el siguiente video sobre Competencia Digital. La Competencia Digital tiene una vital importancia para ser utilizada como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.6 Criterios de evaluación que toman los docentes del área de Geografía

En este diseño curricular los criterios de evaluación se refieren a los componentes y elementos de las Competencias Fundamentales y orientan hacia los aspectos que deben tomarse en cuenta al juzgar el tipo de aprendizaje alcanzado por los/las estudiantes (ver criterios para la evaluación de cada una de las Competencias Fundamentales en las Bases de la Revisión y Actualización Curricular). Estos criterios identifican qué se debe

considerar al evaluar una competencia, estableciendo la cualidad o característica relevante que debe observarse en el desempeño de los estudiantes. Los criterios no especifican el nivel que se debe alcanzar, sino que indican los aspectos sobre los cuales el/la docente definirá pautas para determinar en qué medida sus estudiantes muestran haber desarrollado las competencias. (MINERD, 2016)

Artículo 34. De acuerdo con el perfil del egresado del Nivel Básico, los estudiantes y las estudiantes participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje y son evaluados partiendo de los propósitos del Nivel, expresados en cinco dimensiones: Formar sujetos capaces de: Construir permanentemente su identidad personal y social, Construir sus conocimientos y saberes, Desarrollar actitudes y destrezas para el trabajo, Expresarse en formas diferentes y Participar en una sociedad democrática. (Ordenanza 1'96, 2016).

Artículo 35. La valoración del aprendizaje de las/los estudiantes del Nivel Básico, se debe efectuar utilizando diversas técnicas e instrumentos, que evalúen el aprendizaje por proceso, acorde con los propósitos del nivel, los ciclos, los grados, las áreas y los ejes transversales. La evaluación de los propósitos de cada área se realiza mediante la valoración del aprendizaje de los contenidos definidos como: hechos, datos, conceptos, procedimientos, valores, actitudes y normas. (Ordenanza 1'96, 2016).

Artículo 36. El aprendizaje de los estudiantes de los programas de educación básica no formal será evaluado conforme a la reglamentación específica establecida para esos fines. (Ordenanza 1'96, 2016).

Artículo 37. Para la evaluación del rendimiento de los y las estudiantes del Nivel Básico se tomarán en cuenta: los trabajos individuales, la participación en los trabajos en equipo, la participación en actividades de aprendizaje cooperativo, las actitudes y destrezas para el trabajo, los resultados de pruebas, la elaboración de carpetas o portafolios. (Ordenanza 1'96, 2016).

Artículo 38. Los trabajos individuales se consideran como aquellas actividades que los estudiantes realizan en forma individual, tanto en el aula como fuera de ella. Los trabajos individuales son de gran importancia, porque dentro de los propósitos generales

del Nivel Primario se persigue que los/as estudiantes construyan permanentemente su identidad personal y social y desarrollen capacidades para el aprendizaje autónomo. Para la valoración de los trabajos individuales se tomará en cuenta el logro de los propósitos del grado y área de que se trate, la calidad de la participación, la creatividad, el esfuerzo y la responsabilidad demostrada por los/as estudiantes. (Ordenanza 1'96, 2016).

Artículo 39. Los trabajos en equipo son las actividades que el/la educador/a y los/as estudiantes realizan de manera conjunta en el centro educativo o en su entorno natural y social, en correspondencia con la programación formulada. El trabajo en equipo permite valorar el intercambio de experiencias, fomentando la socialización, el respeto mutuo, la solidaridad y el compañerismo, entre otros valores. (Ordenanza 1'96, 2016).

En la valoración de los trabajos en equipo o cooperativos se tomarán en cuenta el nivel de logros de los propósitos propuestos para el grado o área, la participación, el esfuerzo, la creatividad, el compañerismo, el respeto mutuo, la iniciativa y la responsabilidad demostrada por los estudiantes y las estudiantes.

Artículo 40. Las actitudes y destrezas para el trabajo deben evaluarse en el Nivel Primario de modo interrelacionado, de manera que las dimensiones afectiva e intelectual de las mismas permitan desarrollar una cultura del trabajo, articulando con experiencias generadas en el mundo del trabajo, fortaleciéndolas como elemento liberador de los seres humanos y como medio para la realización personal y social. (Ordenanza 1'96, 2016).

2.7 Rendimiento académico de los estudiantes

Navarro y Blandón (2018), señalan que el término rendimiento académico se refiere a uno de los procesos de mayor importancia para las instituciones universitarias, dado que representa un referente de la calidad de la educación y formación recibida por la comunidad estudiantil, incluyendo principalmente los procesos de enseñanza aprendizaje. Los factores que inciden para su evaluación e implementación son muchos, entre los más mencionados por diversos autores son los tecnológicos, socioeconómicos, interpersonales, institucionales, académicos y su interacción.

Flores (2015), plantea que el rendimiento académico, por ser multicausal, envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que presentan subcategorías o indicadores.

El rendimiento académico es el resultado de diferentes fenómenos que se relacionan con la dinámica del proceso y producto de aprendizaje del alumno. Ahora bien, el rendimiento académico en términos generales, tiene varias características entre ellas se tiene la multidimensionalidad, pues en él inciden una serie de factores, que pueden ser de carácter social, económico y académicos o pedagógicos. Ello porque puede darse el caso de estudiantes con una excelente capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y destrezas y pese a ello, su rendimiento no es el adecuado. Esto puede ser debido a poca motivación, falta de interés, poca aplicación de prácticas de autoestudio, problemas personales, problemas pedagógicos.

Benítez, Giménez y Osicka (2010), establecen que probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos.

El rendimiento académico se refiere al logro alcanzado por los estudiantes como consecuencia de las acciones educativas desarrollados por la academia. Existen dos tipos de rendimiento académico que son:

Rendimiento suficiente: el cual se establece comparando la ejecución del alumno con la ejecución promedio del grupo sobre unos objetivos previamente establecidos. En este tipo de rendimiento no se considera lo personal, ni las diferencias individuales.

Rendimiento satisfactorio: es aquel que se adecua a la capacidad personal del estudiante. Cuando un estudiante no satisface el nivel que corresponde a su capacidad intelectual hay rendimiento no satisfactorio.

La actividad del maestro frente al rendimiento no satisfactorio es de mucha importancia, su objetivo debe estar encaminado a disminuir la vulnerabilidad social del educando, tomando en cuenta el contexto socio-familiar en el que este se desarrolla; motivándolo para que pueda lograr sus metas educativas.

Existen diversos factores que intervienen en el rendimiento académico como son los internos: inteligencia, habilidades, aptitudes, factores afectivos y motivacionales, circunstancias energéticas y externos: ambientales, sociales, etc. Entre estos están el lugar de estudio. Será un lugar tranquilo y acogedor (sin TV ni ruidos), que ayude a concentrarse y a permanecer trabajando el tiempo necesario.

En cuanto al mobiliario, hay que señalar que, si se utiliza una mesa, esta debe de ser amplia; la silla deberá ser cómoda, con el respaldo recto. Un sofá o una silla excesivamente cómoda puede disminuir la concentración y también inducir malas posturas que generen problemas en la columna vertebral. Conviene disponer también de algunos estantes para guardar libros. En cuanto a la postura corporal, esta conviene mantener una posición erguida con la cabeza un poco inclinada. La distancia al papel o la pantalla debe ser como mínimo de unos 30 cm. Las distracciones, tales como la televisión y la radio, deben evitarse, ya que disminuyen la concentración.

A algunas personas les agrada estudiar con una música suave de fondo, pero en general cuando se realizan trabajos que requieren una gran concentración conviene estar en silencio. La mesa se colocará lo más cerca posible de la ventana, de manera que la iluminación llegue por la izquierda. Es preferible la luz natural a la artificial, que consistirá en una iluminación general de la sala y una lámpara de mesa.

En cuanto a la ventilación y temperatura, se debe señalar que la temperatura ideal es de unos 20°, pero hay que ventilar con frecuencia la habitación, ya que un aire pobre en oxígeno produce dolor de cabeza y somnolencia. Conviene evitar las estufas de butano, ya que consumen mucho oxígeno y pueden producir dolor de cabeza.

Las comidas excesivas y el alcohol producen somnolencia y reducen la concentración. Conviene dormir unas 7 u 8 horas. La práctica de algún deporte o de ejercicios de relajación, tendrá efectos positivos. Conviene estudiar siempre en el mismo horario. Las horas de la mañana suelen ser mejores. En cualquier caso conviene hacer descansos, y moverse un poco por la casa. Conviene preparar previamente lo que se vaya a necesitar sobre la mesa, ya que las interrupciones disminuyen la concentración.

En ese sentido, Flores (2015), plantea que el docente puede contribuir a mejorar el rendimiento académico escolar de los alumnos mediante las siguientes actividades: Motivar al alumno escolar a realizar actividades orientadas a logro y a persistir en ellas. Fomentar en los alumnos una alta autoestima.

Contribuir en la resolución de conflictos personales mediante la orientación y comprensión, de ser necesario recurrir al apoyo psicológico. Contar con indicadores fiables de rendimiento académico, notas, informes, revisiones, auto evaluaciones desde diferentes ámbitos. Distribuir los contenidos teniendo en cuenta las características de los estudiantes. Desarrollar talleres de orientación y formación de hábitos de estudio. Orientar en cuanto a los métodos, planes y horario de estudio.

Navarro y Blandón (2018), consideran que es necesario dejar de percibir el rendimiento académico desde un enfoque unidimensional que se refleja en una nota estricta cuantitativa en una escala evaluativa numérica, asociada generalmente a un índice de aprovechamiento del tiempo invertido en clase. El rendimiento académico es un resultado que va más allá de la interacción estudiante-docente como un proceso conexo que involucra elementos pedagógicos, didácticos, institucionales, así como psicoactivos reflejados idealmente en la culminación exitosa de los ciclos establecidos en los programas académicos.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

En este capítulo se explica la metodología que se implementó para la realización del presente trabajo de investigación, referente a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en un currículo por competencias en los liceos del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, año escolar 2022-2023.

3.1 Diseño, tipo de investigación y método.

3.1.1 Diseño.

Esta investigación consistió en identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en un currículo por competencias en los liceos del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, año escolar 2022-2023, el diseño es no experimental, ya que se observaron y analizaron los datos tal y como ocurrieron. Sampieri (2010, Pág.184), define la investigación no experimental como “aquella en la que se observa el fenómeno tal y como se manifiesta en el contexto natural para después analizarlo”.

El enfoque que se utilizó en esta investigación fue el cualitativo, según Sampiere, (2010, Pág. 10), el método cualitativo es aquel que recolecta datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento.

3.1.2 Tipo de investigación.

Según Tamayo y Tamayo M. (2005, Pág. 35), en su libro Proceso de Investigación Científica, la investigación descriptiva “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre grupo de personas, grupo o cosas, se conduce o funciona en presente”.

La presente investigación es documental y de campo.

La investigación es de tipo descriptiva, trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. Para la investigación descriptiva, su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. De esta forma se pueden obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada. (Tamayo, 2005).

La exploración de campo, es aquella en la cual se buscan exhaustivamente los fenómenos para describirlo. Define el estudio de campo como “aquel en el que se recogen los datos directamente de la realidad, los cuales se le denominan primario. Se valora porque permiten asegurarse de las verdaderas condiciones en que se han obtenidos los datos para revisarlos o modificarlos en caso de dudas”, (Tamayo, 2005, Pág. 110).

Hernández, Fernández, y Baptista, (2010) dicen que los estudios de tipos descriptivos buscan especificar las propiedades de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, estos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren y se pueden integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir como es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés.

Esta investigación fue documental y de campo. Según Sampieri, (2010, Pág.50), define la investigación documental como “aquella en la que se detectan, obtienen y consultan bibliografías, materiales e informaciones recogidas de cualquier realidad de manera que puedan ser útil para el estudio”.

3.1.3 Método.

Muñoz, (2011), define método como la lógica interior del proceso de descubrimiento científico, y a él le corresponde no solamente orientar la selección de los instrumentos y técnicas específicas de cada estudio sino también, fundamentalmente, fijan los criterios de verificación o demostración de lo que se afirma en la investigación. (Pág. 180).

El método que se utilizó en esta investigación es el deductivo en el sentido de que se trabajó a partir de premisas particulares para dar conclusiones de carácter general. Además, se usó el método analítico y sintético donde se analizarán los hechos partiendo de la descomposición del objeto de estudio y se trabajó de forma intensiva cada uno de los elementos para identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en un currículo por competencias. en los liceos del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, año escolar 2019 2020.

3.2 Enfoque investigativo.

Según Hernández (2010), categoriza el enfoque investigativo en dos categorías cualitativo y cuantitativo. El cuantitativo: Utiliza recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico. Además, es cualitativa: Usa la recolección de datos sin medición numérica para describir y afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación. Evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación, ni estimulación con respecto a la realidad.

Según la definición de cada categoría, la presente investigación fue cuantitativa, dado que se requiere del análisis de datos cuantitativos, el análisis de datos cuantitativos, 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. La cuantitativa, utiliza recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico.

El enfoque utilizado en esta investigación fue el cuantitativo, según Sampiere, (2010, Pág. 10), el método cuantitativo es aquel que recolecta datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento.

Cuantitativa: Usa la recolección de datos sin medición numérica para describir y afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de

interpretación. Evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación, ni estimulación con respecto a la realidad.

3.3 Población.

Esta investigación asumió como universo a veinte (20) docentes del área de Ciencias Sociales que imparten Geografía y quinientos sesenta (560) estudiantes del Nivel Secundario. Por tanto, la población fue veinte (20) docentes de Geografía y quinientos sesenta (560) estudiantes del Nivel Secundario, se tomó el 100% de la muestra de los docentes del área de Geografía, ya que es una población muy pequeña, para los estudiantes se realizaron los cálculos a través de la fórmula de Castañeda y Fisher (1996), de los cuales se tomó una muestra de 228.

Procedimiento utilizado para seleccionar la muestra de los estudiantes de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí.

$$n = \frac{Z^2 p q N}{(N-1) * e^2 + Z^2 p q}$$

Donde:

n= es el tamaño de la muestra a seleccionar,

Z= representa el nivel de confianza 95%

P= es la variabilidad positiva

Q= es la variabilidad negativa

N= es el tamaño de la población en estudio

e= es la precisión del error máximo permitido.

$$n = \frac{560 (1.96)^2 (0.5)(0.5)}{(0.05)^2 (560 - 1) + (1.96)^2 (0.5)(0.5)}$$

$$n = \frac{560 (3.8416)(0.25)}{(0.0025) (559) + (3.8416)(0.25)}$$

$$n = \frac{537.824}{1.3975 + 0.9604}$$

$$n = \frac{537.824}{2.3579} = 228$$

3.4 Criterios de inclusión y exclusión

a) Inclusión

Para la aplicación del cuestionario sólo se integraron a esta investigación, estudiantes y maestros de Ciencias Sociales de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí

b) Exclusión

No formarán parte de estudio: los estudiantes y maestros que se encuentren de paso en el momento de realizar la investigación liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí o de otros centros educativos.

3.5 Técnicas e instrumentos.

En esta investigación se aplicó la técnica de la encuesta de tipo cuestionario que se elaborará tomando en cuenta las variables y los indicadores que sustentan el estudio, desde el criterio cuantitativo se empleó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas que se le aplicará a los docentes del área de Ciencias Sociales que imparten Geografía y a los alumnos de los liceos del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, año escolar 2022-2023. El instrumento que se utilizó es un cuestionario de preguntas cerradas tipo literal, se elaboraron dos cuestionarios, uno para los docentes el cual constó de veinticinco (25) ítems de selección múltiples con diferentes opciones y uno para estudiantes con veinte (20) ítem de iguales características.

Sampieri, (2010, Pág. 285), “Las técnicas sirven para medir la información recopilada por tanto fue entendida, el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos procesos que se realiza mediante un plan organizado (frecuentemente cuantificar) los datos disponibles.

Muñoz, (2011), “plantea que el cuestionario se utiliza para recabar información mediante preguntas impresas y permite recopilar información a gran escala sobre preguntas que no implican dificultad para emitir respuesta”. (Pág.207).

3.6 Validez y confiabilidad del instrumento.

Para garantizar la validez del instrumento, el mismo se presentó a un conjunto de experto en investigación para que ofrezcan las sugerencias de lugar en cuanto a la forma y fondo del mismo. Para la confiabilidad se realizó una prueba piloto con docentes y estudiantes que no forman parte de la población objeto de estudios del Liceo Francisco Henríquez y Carvajal.

3.7 Presentación de los resultados.

Los datos obtenidos se presentaron en cuadros de frecuencia simple; se utilizó la escala ordinal y fueron validados usando datos porcentuales en cada una de las secciones correspondientes a cada variable con las fuentes de los datos obtenidos y con la descripción de los mismos.

3.8 Análisis de los datos.

Los datos recolectados en la investigación, fueron organizados y procesados utilizando el paquete informático Microsoft Office, con su funcionalidad Microsoft Excel 2016 y los resultados fueron presentados mediante cuadros de distribución de simple, donde se tomó en cuenta los porcentajes y promedios de mayor relevancia para llegar a las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Introducción

La finalidad de este capítulo es realizar un análisis de los datos estadísticos, provenientes de la investigación realizada, que procura como objetivo general es identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en un currículo por competencias en los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, año escolar 2022-2023, cuyos resultados se presentan en las tablas y gráficos de referencia simple y porcentual.

4.1 Estrategias de enseñanza de la Geografía

Tabla No. 1. Distribución de frecuencia y porcentaje según utiliza las estrategias adecuadas en el desarrollo del proceso de enseñanza –aprendizaje de la Geografía.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Siempre	173	76	14	70
b) Casi siempre	53	24	6	30
c) A veces				
d) Nunca				
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes.

Según las informaciones recogidas mediante el cuestionario de investigación, se puede apreciar que el 76% de los estudiantes afirmaron que sus profesores siempre utilizan las estrategias adecuadas en el desarrollo del proceso de la enseñanza de la Geografía. Y un 24% afirmó que casi siempre se utilizan estrategias adecuadas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

En el caso de los maestros, estos afirmaron que un 70% siempre utilizan las estrategias adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía y un 6% afirmó que casi siempre las utiliza.

Tabla No. 2:

Distribución de frecuencia y porcentaje sobre si ayuda de manera eficaz el uso de las estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Siempre	160	70	14	70
b) Casi siempre	68	30	6	30
c) A veces				
d) Nunca				
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes.

Según las informaciones recogidas mediante el cuestionario de investigación, se aprecia que el 70% de los estudiantes afirman que siempre una estrategia puede ayudar de manera eficaz al proceso de aprendizaje de la Geografía y el 30% de los estudiantes que casi siempre una estrategia puede ayudar de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de la Geografía.

De igual modo, se constató que el 70% de los maestros dijo que siempre una estrategia puede ayudar de manera eficaz al proceso de aprendizaje de la Geografía y el 30% de los maestros que casi siempre una estrategia puede ayudar de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de la Geografía.

Tabla No. 3:

Distribución de frecuencia y porcentaje según si el docente del Nivel Secundario utiliza las estrategias adecuadas en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geografía.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Siempre	160	70	14	70
b) Casi siempre	68	30	6	30
c) A veces				
d) Nunca				
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes.

A través de las informaciones presentadas en esta tabla, se observa que el 70% de los estudiantes afirmó que los maestros del nivel secundario siempre usan las estrategias adecuadas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el 30% de los

estudiantes que casi siempre usan estrategias adecuadas.

En lo que respecta a los maestros se constató que el 70% de ellos, afirmó que siempre usan las estrategias adecuadas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el 30% de los estudiantes que casi siempre usan estrategias adecuadas.

Tabla No. 4:

Distribución de frecuencia y porcentaje según ayuda de manera eficaz el uso de las estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos del Nivel Secundario.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Siempre	121	53	8	40
b) Casi siempre	101	47	12	60
c) A veces				
d) Nunca				
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes.

Según las informaciones recogidas, se puede apreciar que el 53% de los estudiantes afirmó que una estrategia de aprendizaje eficaz siempre ayuda en el aprendizaje de los alumnos del Nivel Secundario, mientras que el 47% afirmó que casi siempre estas estrategias ayudan en este proceso.

De igual modo, el 40% de los maestros afirmó que una estrategia de aprendizaje eficaz siempre ayuda en el aprendizaje de los alumnos del Nivel Secundario, así también el 60% dijo que casi siempre.

Tabla No. 5:

Distribución de frecuencia y porcentaje según cuáles de estas estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos, utiliza el profesor con mayor frecuencia en el centro educativo donde labora.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Estrategias de recuperación de experiencias previas	160	70	12	60
Estrategias expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados	68	30	4	20
Estrategias de descubrimiento e indagación	144	63	4	20
Estrategias de inserción de maestras, maestros y el alumnado en el entorno	30	13		
Estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento	107	47		
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	41	18		
Estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos	66	29		
Sociodrama o dramatización	55	24		
Técnica de estudio de casos	14	6		
El debate	80	35		
Otro, especifique	14	6		
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes.

Según las informaciones recogidas, el 70% de los estudiantes afirmó que la estrategia usada por su profesor es las estrategias de recuperación de experiencias previas, el 30% restante afirmó que el maestro utiliza estrategias expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados.

En el caso de los maestros se constató que, el 60% utiliza estrategias de recuperación de experiencias previas, el 20% utiliza estrategias expositivas de

conocimientos elaborados y/o acumulados y el 20% restante utiliza estrategias de descubrimiento e indagación.

4.2 Recursos didácticos

Tabla No. 6:

Distribución de frecuencia y porcentaje según cuáles de estos tipos de recursos didácticos utilizan los docentes en la enseñanza de la Geografía a los estudiantes.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Documentales	135	59	18	90
Películas	55	24	12	60
Computadora	160	70	14	70
Cd			10	50
Enciclopedia	41	18	12	60
Página web	120	53	2	10
Recursos del entorno	27	12	4	20
Observación directa	27	12	8	40
Libros de texto	160	70	8	40
Revista				
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes.

En las informaciones presentadas en esta tabla se puede apreciar que los estudiantes afirmaron que, los maestros utilizan recursos como: documentales, películas, computadoras, enciclopedias, páginas web, recursos del entorno, observación directa y libros de texto, pero los más utilizados son el computador (70%), los libros de texto (70%) y los documentales (59%).

En el caso de los maestros expresaron que utilizan recursos como: documentales, películas, computadoras, CD, enciclopedias, páginas web, recursos del entorno, observación directa y libros de texto, los más utilizados son los documentales (90%), las computadoras (70%) las películas (60%)

Tabla No. 7:

Distribución de frecuencia y porcentaje según si utilizan los recursos didácticos necesarios para impartir la Geografía.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Documentales de Geografía	14	6	18	90
Películas	107	47	8	40
Computadora			16	80
Cd	107	47	8	40
Enciclopedia	107	47	8	40
Página web	30	13	12	60
Recursos del entorno	14	6	6	30
Observación directa	135	59	8	40
Libros de texto	14	6	12	60
Revista			10	50
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes.

Según las informaciones recogidas se constató, según los estudiantes los recursos didácticos utilizados por el maestro son: las películas (47%), las enciclopedias (47%) y las páginas web (47%).

Los maestros afirmaron que utilizan recursos didácticos como documentales (90%), las computadoras (80%) y las páginas web (60%).

Nota: En estas tablas se podría elegir más de una respuesta a la vez, razón la cual permite apreciar los porcentajes.

Tabla No. 8:

Distribución de frecuencia y porcentaje según utiliza el profesor los recursos didácticos que faciliten el aprendizaje de la Geografía.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Libros de textos	160	70	16	80
b) Visitas a museo	14	6	8	40
c) Documentales de Geografía	144	63	18	90
e) Películas	30	13	18	90
f) Página web	30	13	14	70
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes.

Según los hallazgos recogidos se obtuvo que, los recursos más utilizados por el maestro según los estudiantes son: los libros de textos (70%) y los documentales de Geografía (63%).

Los maestros constataron que los recursos que más utilizan son: documentales de Geografía (90%), las películas (90%) y los libros de texto (80%).

Tabla No. 9:

Distribución de frecuencia y porcentaje según utilizan las herramientas tecnológicas que permitan el aprendizaje de la Geografía

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) RD del Ministerio de Educación	93	41	2	10
b) Películas	14	6	8	40
c) Documentales	148	65	10	50
d) Revistas	27	12		
e) Página web	121	53		
f) Libros de textos	93	41		
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes.

Según las informaciones recolectadas las herramientas tecnológicas que más utilizan los maestros según los estudiantes son: los documentales (65%), RD del Ministerio

de Educación (41%) y Libros de textos (41%).

En el caso de los maestros estos afirmaron que, los recursos más utilizados son: los documentales (50%), las películas (40%) y RD del Ministerio de Educación (10%).

Tabla No. 10:

Distribución de frecuencia y porcentaje según si el centro educativo cuenta con los recursos didácticos necesarios para los docentes impartir docencia en el área de Geografía.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Siempre	41	18	10	50
b) Casi siempre	93	41	7	35
c) A veces	80	35	3	15
d) Nunca	14	6		
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes.

A través de las informaciones recogidas se pudo constatar que el 41% de los estudiantes afirmó que casi siempre el centro cuenta con los recursos didácticos necesarios para impartir docencia en el área de Geografía, el 35% dice que a veces el centro cuenta con estos recursos.

En cambio, el 50% de los maestros afirmaron que el centro siempre cuenta con los recursos necesarios, y el 35% de los maestros afirmo que a veces tiene los recursos necesarios tales como, libros de textos, visitas a museo, documentales de Geografía, películas y página web.

Tabla No. 11:

Distribución de frecuencia y porcentaje según si los contenidos que se desarrolla en el centro educativo para la enseñanza de Geografía.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Informaciones sobre hechos	80	35	20	100
b) Conceptos	160	70	2	10
c) Procedimientos	93	41	4	20
d) Valores	30	13	6	30
e) Actitudes	30	13	2	20
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

Según las informaciones recolectadas se constató que, el 70% de los estudiantes expresó que en el centro educativo la enseñanza de la Geografía está basada en saberes del tipo conceptual y el 41% estableció que estos saberes son de tipo procedimental.

Mientras que los maestros afirmaron que el 100%, sus saberes están basados en saberes de informaciones sobre hechos.

4.3 PLANIFICAN LOS DOCENTES DEL ÁREA DE GEOGRAFÍA

Tabla No. 12:

Distribución de frecuencia y porcentaje según cuál es el tipo de planificación que más se utiliza en la planificación de los contenidos de Geografía por competencias.

Opciones	Docentes	
	Frecuencia	%
a) Plan anual	8	40
b) Plan de unidad	8	40
c) Plan diario	4	20
Total	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

Por medio de las informaciones recogidas en la tabla en el caso de los maestros se constató que, el 40% utiliza el plan anual, el otro 40% utiliza el plan de unidad y el 20%

restante utiliza el plan diario.

Tabla No. 13:

Distribución de frecuencia y porcentaje según si están acordes los contenidos que se enseñan con los que se establecen en la planificación de Geografía por competencias.

Opciones	Docentes	
	Frecuencia	%
Siempre	8	40
Casi siempre	8	40
A veces	2	10
Nunca	2	10
Total	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

Según los datos recogidos, en el caso de los maestros el 40% de los maestros afirmaron que siempre el contenido que se enseñan está acorde con lo que establece una planificación por competencia, de igual modo un 40% estableció que casi siempre la enseñanza de los contenidos se adecúa a una planificación por competencia y el 10% restante dijo que solo a veces.

Tabla No. 14:

Distribución de frecuencia y porcentaje según si las actividades desarrolladas se corresponden con la planificación.

Opciones	Docentes	
	Frecuencia	%
a) Siempre	14	70
b) Casi siempre	6	30
c) A veces		
d) Nunca		
Total	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

Según las informaciones recogidas, en el caso de los maestros el 70% de estos afirmaron que las actividades que se desarrollan siempre están vinculadas con la planificación y el 30% restante respondió que casi siempre estas actividades guardan relación con la planificación.

4.4 Criterios de evaluación que toman los docentes del área de Geografía

Tabla No. 15: Distribución de frecuencia y porcentaje según si al momento de realizar la evaluación, se toma en cuenta mayormente

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Las competencias específicas	173	76	14	70
b) Competencias fundamentales	80	35	12	60
c) Competencias laborales	14	6	14	70
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

Según las informaciones recolectadas el 76% de los estudiantes respondieron que al momento de realizar la evaluación el maestro utiliza competencias específicas, el 35% dijo que para realizar la evaluación utilizan las competencias fundamentales, mientras que el 6% dijo que se utilizan las competencias laborales.

En el caso de los maestros respondieron que las competencias que más utilizan al momento de realizar la evaluación son las competencias específicas (70%) y las competencias laborales (70%).

Tabla No. 16:

Distribución de frecuencia y porcentaje según si se toma en cuenta al momento de evaluar las actividades, los logros alcanzado por los alumnos.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Siempre	27	12	12	60
b) Casi siempre	173	76	8	40
c) A veces	28	12		
d) Nunca				
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

Según las informaciones recogidas el 76% de los estudiantes afirmó que los maestros casi siempre toman en cuenta los logros alcanzados por los alumnos al momento de evaluar las actividades. El 27% siempre los maestros toman en cuenta los logros alcanzados por los alumnos al momento de evaluar y un 6% dijo que a veces.

En el caso de los maestros el 60% de estos respondieron que siempre toman en cuenta los logros de los estudiantes al momento de evaluar las actividades y el 40% dijo que casi siempre.

Tabla No. 17:

Distribución de frecuencia y porcentaje según si al momento de evaluar el rendimiento alcanzado por los alumnos, toma en cuenta mayormente.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Los conocimientos previos	27	12	14	70
b) Las competencias	160	70	20	100
c) La creatividad	14	6	10	50
d) Las innovaciones	27	12	12	60
e) Otros (especificar):			4	20
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

Según los datos obtenidos los estudiantes afirmaron que al momento de evaluar el rendimiento alcanzado los maestros toma en cuenta mayormente las competencias el (70%), de alumnos expresaron que los maestros usualmente toman en cuenta las innovaciones el (27%) y los conocimientos previos (27%).

En el caso de los maestros estos afirmaron que toman en cuenta las competencias (100%) al momento de evaluar el rendimiento alcanzado por los alumnos, además de los conocimientos previos (70%) y las innovaciones (60%).

4.5 Rendimiento académico de los estudiantes

Tabla No. 18:

Distribución de frecuencia y porcentaje según si las calificaciones obtenidas en Geografía al término del año escolar.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Muy buena	173	76	4	20
b) Buena	27	12	16	50
c) Satisfactoria	14	6	6	30
d) Mala				
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

Según los datos obtenidos mediante las informaciones brindadas por los estudiantes se constató que el 76% de los estudiantes consideran que las calificaciones obtenidas son muy buenas, un 12% afirmó que son buenas y el 6% alegó que son satisfactorias.

En el caso de los maestros el 50% de estos afirmaron que las calificaciones son buenas, un 20% que son muy buenas y un 30% que son satisfactorias.

Tabla No. 19:

Distribución de frecuencia y porcentaje según si los alumnos asisten a la clase puntualmente.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Siempre	173	76	4	20
b) Casi siempre	27	12	10	50
c) A veces	14	6	6	30
d) Nunca				
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

Por medio de las informaciones obtenidas se constató que el 76% de los estudiantes siempre asisten a clases, el 12% casi siempre asiste a clases y un 6% solo asiste a veces.

Según el 20% de los maestros los estudiantes siempre asisten a clases, el 50% de estos afirmó que casi siempre asisten a clases y el 30% dijo que los estudiantes a veces asisten a clases.

Tabla No. 20:

Distribución de frecuencia y porcentaje según si la mayoría de los estudiantes que cursan la asignatura, aprueban en los exámenes.

Opciones	Estudiantes		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Generales	173	76	4	20
b) Completivos	27	12	10	50
c) Extraordinarios	14	6	6	30
Total	228	100	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

Según las informaciones obtenidas se comprobó que el 76% de los estudiantes aprueban los exámenes en generales, el 12% en completivo y el 6% en extraordinarios.

En el caso de los maestros expresaron que los estudiantes un 50% de estos aprueban en completivos, el 30% en extraordinario y solo el 20% en generales.

Tabla No. 21:

Distribución de frecuencia y porcentaje según cuál es el que usted más utiliza en el proceso de enseñanza de la Geografía.

Opciones	Docentes	
	Frecuencia	%
Enfoque histórico-cultural	8	40
Enfoque socio-crítico	6	30
Enfoque de competencias	6	30
Total	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

Según las informaciones recolectadas se confirmaron que el 40% de los maestros consideran que el enfoque histórico-cultural es el más utilizado el momento de enseñar

Geografía, un 30% considera que el enfoque socio-crítico y el 20% restante considera que el enfoque de competencias es el más utilizado para enseñar Geografía.

Tabla No. 22:

Distribución de frecuencia y porcentaje según cuál de los siguientes enfoques de enseñanza propician un mayor nivel de aprendizaje en la Geografía.

Opciones	Docentes	
	Frecuencia	%
Enfoque histórico-cultural	10	50
Enfoque socio-crítico	6	30
Enfoque de competencias	12	60
Total	20	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

Según los hallazgos recolectados se confirman que el 50% de los maestros consideran que el enfoque histórico-cultural es el más propicio para enseñar Geografía, un 30% considera que el enfoque socio-crítico y el 60% considera que el enfoque de competencias es el más propicio para enseñar Geografía.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El objetivo de esta investigación fue identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en un currículo por competencias en los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio del Nivel Secundario del Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, año escolar 2022-2023.

A continuación, se presentan las interpretaciones de los diferentes resultados obtenidos de acuerdo a las variables.

5.1 Análisis de resultados

5.1.1 Estrategias de enseñanza de la Geografía

En lo relativo a las estrategias de enseñanza de la Geografía, se pudo contactar que en los centros educativos objeto de investigación, se están utilizando las estrategias adecuadas en el desarrollo de la enseñanza de la Geografía en un 70% según los maestros y un 73% de acuerdo con los estudiantes, asimismo, según la investigación a juicio del 70% de los maestros y estudiantes que estas estrategias siempre ayudan de manera eficaz al proceso de aprendizaje de la Geografía.

Según con los resultados, se encontró que el 70% de los estudiantes y el 70% de los maestros, afirma que siempre son utilizadas las estrategias adecuadas en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que el 30% de ellos afirma que casi siempre. En relación a si una estrategia de aprendizaje eficaz ayuda en el aprendizaje de los alumnos del nivel secundario, el 53% de los estudiantes y el 40% de los docentes dice que siempre, en tanto que el 47% de los estudiantes y el 60% de los docentes expresa que casi siempre.

De acuerdo con la investigación, en lo relacionado con las estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos que utiliza el profesor con mayor frecuencia, el 70% de los estudiantes y el 60% de los docentes expresa que la estrategia de recuperación de experiencias previas, en tanto que el 63% de los estudiantes y el 20% de los estudiantes dice que la estrategia de descubriendo e indagación, por su parte el 47% de los estudiantes dice que se utiliza la estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento

y el 35% de los estudiantes afirma que se utiliza el debate.

Según señala Arana (2008), “Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”. Las estrategias para promover aprendizajes significativos constituyen una gama de alternativas y opciones para producir intervenciones “pedagógicas intencionales”, es decir, acciones que los/as docentes pone en práctica con el propósito de garantizar aprendizajes escolares significativos, utilizando materiales adecuados para trabajar con los contenidos seleccionados.

Visto lo anterior, expresado por el autor y en una comparativa con los resultados que ha evacuado la investigación, se puede decir, que si bien reconocen la importancia de las estrategias de enseñanza, en la aplicación se están quedando cortos, pues la recuperación de experiencias previas, aunque es efectiva y permea todas las demás estrategias, no menos cierto es que la misma da su mayores beneficios para introducir temas o contenidos al proceso, más sin embargo no es suficiente en sí misma para lograr los resultados educativos que se esperan.

5.1.2 Recursos didácticos

En lo que corresponde a los recursos didácticos que se utilizan para la enseñanza de la Geografía, el 59% de los estudiantes y el 90% de los maestros expresó que los documentales, en tanto que el 70% de los estudiantes y el 70% de los docentes afirmó que la computadora, asimismo, el 24% de los estudiantes y el 60% de los docentes dice que la película, por su parte, el 53% de los estudiantes y el 10% de los docentes afirmó que se utiliza la página web, el 70% de los estudiantes y el 40% de los docentes afirmó utilizar el libro de texto, el 18% de los estudiantes y el 60% de los docentes utiliza la enciclopedia y el 12% de los estudiantes y el 40% de los docentes afirma que su utiliza la observación directa.

En lo que tiene que ver con si se utilizan los recursos didácticos necesarios para impartir la Geografía, el 6% de los estudiantes y el 90% de los docentes, utilizan los documentales, mientras que el 47% de los estudiantes y el 40% de los docentes explica que

las películas, por su parte, el 47% de los estudiantes y el 40% de los docentes afirma que el CD, en tanto que el 47% de los estudiantes y el 40% de los docentes dice que la enciclopedia, por su parte, el 13% de los estudiantes y el 60% de los docentes dice que es la página web, asimismo, el 59% de los estudiantes y el 40% de los docentes afirma que la observación directa, en tanto que el 6% de los estudiantes y el 60% de los docentes dice que los libros de texto, el 80% de los docentes afirma que la computadora y el 50% de los docentes expresa que las revistas.

En lo concerniente con los recursos didácticos que faciliten el aprendizaje de la Geografía, el 70% de los estudiantes y el 80% de los docentes dice que los libros de texto, asimismo, el 63% de los estudiantes y el 90% de los docentes dice usar documentales de Geografía, por su parte, el 13% de los estudiantes y el 90% de los docentes dice que las películas, en tanto que el 13% de los estudiantes y el 70% de los docentes afirma que la página web.

En lo relacionado con las herramientas tecnológicas que permiten el aprendizaje de la Geografía, el 65% de los estudiantes y el 50% de los docentes expresa que las revistas, el 53% de los estudiantes las páginas web, el 42% de los estudiantes y el 10% de los docentes expresa que la República Digital del Ministerio de Educación.

En lo que tiene que ver con si el centro educativo cuenta con los recursos didácticos necesarios para los docentes impartir la docencia en el área de la Geografía, el 42% de los estudiantes y el 35% de los docentes dice que casi siempre, en tanto que el 18% de los estudiantes y el 50% de los docentes afirma que siempre, asimismo, el 35% de los estudiantes y el 15% de dicen que a veces. En relación a en que tipo de saberes se basan los contenidos que se desarrollan en el centro educativo para la enseñanza de la Geografía, el 35% de los estudiantes y el 100% de los docentes expresa que, en informaciones sobre los hechos, el 70% de los estudiantes y el 10% de los docentes expresa que se basan en conceptos, el 41% de los estudiantes y el 20% de los docentes expresa que en procedimientos.

Torre, (2013) menciona las funciones que pueden realizar los medios didácticos: Proporcionar información, guiar los aprendizajes de los estudiantes, Instruir, ejercitar

habilidades, entrenar, motivar, despertar y mantener el interés, evaluar los conocimientos y las habilidades que se tienen, como lo hacen las preguntas de los libros de texto o los programas informáticos, proporcionar simulaciones que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación, proporcionar entornos para la expresión y creación.

Para el MINERD, (2012) los recursos y materiales didácticos “son concebidos como parte inherente al proceso educativo global. Son fundamentales para realizar el trabajo en el Nivel Inicial, basado en el desarrollo de las actividades diarias cuyo propósito e intencionalidad es contribuir al adecuado desarrollo del niño en todas sus dimensiones”.

En lo alusivo a los recursos didácticos, estos pueden marcar la diferencia entre un proceso efectivo o no, de ahí que, según estos resultados, aunque se evidencia el uso de recursos didácticos, estos no son los más adecuados para la enseñanza de la Geografía, pues existen otros de más fácil aplicación y que se convierten en medios para llegar a la obtención de competencias.

5.1.3 Planifican los docentes la Geografía

En lo referente a la planificación de la enseñanza de la Geografía, el 47% de los estudiantes y el 40% de los docentes expresa que se hace el plan anual y el 41% de los estudiantes y el 40% de los docentes expresa que el plan de unidad. En cuanto a si están acordes los contenidos que se enseñan con los que se establecen en la planificación de la Geografía por competencias, el 65% de los estudiantes y el 40% de los docentes expresa que siempre, en tanto que el 40% de los docentes y el 13% de los estudiantes afirma que casi siempre.

En lo que tiene que ver con si las actividades desarrolladas se corresponden con la planificación, el 65% de los estudiantes y el 70% de los docentes afirmaron que siempre.

Según Shock, (2012), la planificación es la precisión del curso de acción que se ha decidido seguir para alcanzar un objetivo, implica tomar decisiones en cuanto a las estrategias, métodos o procedimientos más convenientes para armonizar los recursos disponibles con los objetivos o las metas. La misma tiene como propósito: mejorar las

posibilidades de lograr resultados deseables y posibles, prepararse para imprevistos que podrían evitar el logro de sus metas, preparar un marco de referencia para un crecimiento y desarrollo ordenado y tener una estrategia para la asignación de recursos de modo de lograr cumplir sus metas.

En relación a la planificación, los resultados evidencian que se está realizando la planificación en los diversos centros educativos objeto de investigación, aunque mayormente se desarrollan los planes anuales y de unidad, dejando de lado la planificación diaria, la cual puede responder mejor a las situaciones que se van presentando en el desarrollo de la docencia.

5.1.4 Criterios de evaluación que toman los docentes del área de Geografía.

En relación a los criterios de evaluación, al ser abordados sobre que toman en cuenta comúnmente para evaluar, el 76% de los estudiantes y el 70% de los docentes dice que las competencias específicas, el 35% de los estudiantes y el 60% de los docentes expresa que las competencias fundamentales, por su parte, el 70% de los docentes y el 6% de los estudiantes afirma que las competencias laborales. En cuanto a si se toma en cuenta al momento de evaluar las actividades los logros alcanzados por los alumnos, el 12% de los docentes y el 60% de los docentes afirma que siempre, por su parte el 76% de los estudiantes y el 40% de los docentes dice que casi siempre.

En cuanto a si al momento de evaluar el rendimiento alcanzado por los alumnos, que se toma en cuenta mayormente, el 70% de los estudiantes y el 100% de los docentes afirman que las competencias, en tanto que el 12% de los estudiantes y el 70% de los docentes dice que los conocimientos previos, asimismo, el 60% de los docentes y el 12% de los estudiantes afirma que las innovaciones y el 50% de los docentes y el 6% de los estudiantes afirma que la creatividad.

Según MINERD, 2016, en este diseño curricular los criterios de evaluación se refieren a los componentes y elementos de las Competencias Fundamentales y orientan hacia los aspectos que deben tomarse en cuenta al juzgar el tipo de aprendizaje alcanzado por los/las estudiantes (ver criterios para la evaluación de cada una de las Competencias

Fundamentales en las Bases de la Revisión y Actualización Curricular). Estos criterios identifican qué se debe considerar al evaluar una competencia, estableciendo la cualidad o característica relevante que debe observarse en el desempeño de los estudiantes. Los criterios no especifican el nivel que se debe alcanzar, sino que indican los aspectos sobre los cuales el/la docente definirá pautas para determinar en qué medida sus estudiantes muestran haber desarrollado las competencias.

En cuanto a los criterios de evaluación, según los resultados, se está tomando como principal parámetro de evaluación las competencias específicas que van desarrollando los estudiantes, esto para los fines de lugar no está mal, ya que con estas se llega al desarrollo por igual de las competencias fundamentales y puede ayudar a los estudiantes a un desarrollo para la vida.

5.1.5 Rendimiento académico de los estudiantes

En lo relacionado al rendimiento académico de los estudiantes, en relación a si las calificaciones obtenidas en Geografía al término del año escolar, el 76% de los estudiantes y el 20% de los docentes dice que muy buena, en tanto que el 12% de los estudiantes y el 50% de los docentes expresa que son buenas y el 6% de los estudiantes y el 30% de los docentes afirman que satisfactorias. En cuanto a si los alumnos asisten a clase puntualmente, el 76% de los estudiantes y el 20% de los docentes afirma que siempre y el 12% de los estudiantes y el 50% de los docentes expresa que casi siempre. En cuanto a si los estudiantes que cursan la asignatura, que cual examen aprueban la asignatura, el 75% de los estudiantes y el 20% de los docentes dicen que, en las pruebas generales, en tanto que el 12% de los estudiantes y el 50% de los docentes expresa que, en completivos, por su parte, el 6% de los estudiantes y el 30% de los docentes dice que en extraordinarios.

Flores (2015), plantea que el rendimiento académico, por ser multicausal, envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Existen diferentes aspectos que se asocian rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican

en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que presentan subcategorías o indicadores.

En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, tomando más en cuenta las opiniones de los docentes, el mismo no llega a ser excelente, pues en su mayoría lo han señalado como bueno y también expresan que los alumnos no pasan las asignaturas en pruebas generales, sino, que ameritan ir a pruebas completivas y extraordinarias.

5.2 Conclusiones

Al concluir esta investigación sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en un currículo por competencias de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio, nivel secundario, Distrito Educativo 16-01 de Cotuí, año escolar 2019-2020. Se obtuvieron los siguientes resultados:

En relación a las estrategias de enseñanza de la Geografía, se puede afirmar que en los centros educativos objeto de investigación reconocen cuales son las estrategias más funcionales para la enseñanza de la Geografía, sin embargo, al momento de la aplicación de las mismas, no lo están realizando de la forma correcta para obtener los resultados esperados con el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que se convierte en un factor decisivo en cuanto al poco rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto a los recursos didácticos que se implementan, quedó evidenciado que los que están siendo utilizados no son los más efectivos, ya que dentro de los utilizados mayormente está el documental y esto, aunque puede en ocasiones ser efectivo, no lo será más que la observación directa, ya que el estudiante cuando tiene la oportunidad de ver lo que se le explica de forma personal, tiene mayor interés y la experiencia provoca que se adquiera un conocimiento más fuerte y duradero. Lo mismo ocurre cuando se implementan las herramientas tecnológicas, en las cuales, según los resultados, los estudiantes utilizan más la tecnología que el docente.

En relación a la planificación de los docentes de Geografía, se pudo contactar que estos realizan su planificación, principalmente la anual y la de unidad, la planificación diaria no es tan común entre los docentes de estos centros educativos y se ha evidenciado

que planificar diario permite estar al día con los imprevistos propios del proceso, es por ello que el Ministerio de Educación en los últimos tiempos ha orientado a la utilización de la secuencia didáctica, para mantener al docente siempre al día en cuanto a los procesos que se realizan.

En lo relativo a los criterios de evaluación que utilizan los docentes del área de Geografía, se pudo encontrar que principalmente utilizan las competencias específicas y que los logros de los estudiantes no son considerados al momento de asignar las calificaciones, asimismo, las competencias que estos adquieren son fundamentales en este proceso.

En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, la investigación permitió encontrar que en los centros educativos objeto de investigación, el rendimiento de estos no es bueno y que estos logran aprobar la asignatura en exámenes completos o extraordinarios en los mayores porcentajes, demostrando esto que no se están obteniendo los resultados esperados.

Según los resultados de la investigación, se pudo encontrar que no existe un criterio unificado en cuanto a que método es más efectivo para la enseñanza de la Geografía, además, señalan como más atractivo para los estudiantes un método que ellos no están utilizando, dejando en evidencia que el proceso no es efectivo en estos centros educativos.

De manera general, se puede decir que las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en un currículo por competencia de los liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio, no se están implementando de forma correcta, lo que amerita a que se realicen los cambios de lugar para que se pueda dar el paso hacia la educación por competencia y se pase de evaluar simplemente los contenidos y comenzar a aplicar los procesos que establece el currículo actual.

5.3 Recomendaciones

Al Ministerio de Educación

Realizar acuerdos con universidades y destinar los recursos para que los docentes tengan la oportunidad de capacitarse en relación a las estrategias de enseñanza que se deben utilizar para implementar el currículo por competencia de manera efectiva.

Mediante INAFOCAM, programar estudios de cuarto nivel para los docentes, otorgándole una beca, para que estos puedan elevar sus conocimientos y poner al servicio de los estudiantes y la comunidad educativa lo aprendido y así, mejorar la práctica pedagógica.

Que la asignatura de Geografía se imparta en los centros educativos de forma independiente y, asimismo, realicen acuerdos con el ministerio de Educación Superior, para que se incluya la carrera de Geografía en los centros universitarios del país.

Al Instituto Geográfico Universitario

Promover acciones que fomenten el estudio de la Geografía como ciencia en la República Dominicana, procurando que se active la investigación, además, llevar a los centros educativos campañas que persigan despertar el interés de los estudiantes a inclinarse por esta vía.

A la Regional de Educación 16

Solicitar al MINERD que se destinen recursos para la capacitación de los docentes y crear las condiciones para que se implementen las estrategias necesarias para llegar a la utilización pertinente del currículo por competencia.

Realizar los levantamientos de lugar para enviar hacia el Ministerio de Educación las solicitudes de becas en los niveles de grado y postgrado, para permitir la capacitación del personal docente en el área de Geografía en un currículo por competencias.

Al Distrito Educativo 16-01

Mantener el seguimiento a los procesos, levantamiento de situaciones y monitoreo a los centros educativos, de manera que los docentes se encuentren planificando por secuencia didáctica, además de que implementen los métodos y estrategias indicadas por el Ministerio de Educación para que se puedan obtener los frutos que se requieren.

A los Liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio

Realizar constantemente encuentros pedagógicos, tratando los temas relacionados a las estrategias que benefician la educación por competencia y solicitar al Distrito Educativo 16-01, el seguimiento y la implementación de talleres que ayuden a mejorar las dificultades que ha señalado esta investigación.

A los maestros de los Liceos José Adón Adames y Roberto Camilo Recio

Enfocarse en aprender cómo utilizar de forma efectiva las estrategias de aprendizaje en un currículo por competencias, de manera que puedan fomentar el aprendizaje significativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allison M, Kaye J. (2007). Strategic Planning for Nonprofit Organizations: A Practical Guide and Workbook. New York: University Press.
- Ander-Egg, E. (2005). Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexivas sobre los retos del futuro inmediata. Homosapiens. Argentina.
- Ander-Egg, E. (2007). Introducción a la planificación estratégica. Buenos Aires: Ed. Lumen / Humanitas.
- Arenas Martija, A. S. (2012). Giros en la Educación Geográfica. Norte Grande,, 143-162. de <http://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n56/art08.pdf>
- Arenas Martija, A. S. (28 de Septiembre de 2012). Giros en la Educación Geográfica. Norte Grande,, 143-162. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n56/art08.pdf>
- Azcarate, B. et al (2008) Grandes espacios geográficos: El mundo desarrollado. Primera edición, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España, 628 Pags.
- Barrón T., M. C. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula: una experiencia mexicana. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, I(45), 104-121.
- Benítez, T; Giménez M y Osicka, K. (2010). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?.
- Beresaluce, B., Peiró, S., y Ramos, C. (2014). El profesor como guía-orientador. Un modelo docente. Universidad de Alicante, 1-14. Recuperado de Universitar

d'Alacant: <https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2014/documentos/comunicacions-posters/tema-2/392803.pdf>

Bernal, C. (2006). Metodología de la Investigación: para la Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales. México. Pearson.

Bixio, C. (2012). Cómo planificar y evaluar en el aula 7a. Reimpresión. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Brito, E. (2013) Climatología y meteorología, Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México, 592 Págs.

Camargo, I. & Pardo-Adames C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. Revista Universitas Psychologica.

Capel, H. (2009). Geografía en red a comienzos del tercer milenio: Para una ciencia solidaria y en colaboración. Barcelona: Revista virtual Geocrítica-Scripta Nova.

Cepeda, J. (2013) Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje por Competencias. Primera Edición, Saltillo, México. 62 Págs.

Congreso Internacional Camipe, Agua Minera: Alianza por la sostenibilidad (2017) Cuencas Hidrográficas: Relación con la Hidrografía y la Minería, Hotel Hilton, Santo Domingo, R.D.

Cuevas, L., Rocha, V., Casco, R., y Martínez, M. (2011). Punto de encuentro entre constructivismo y competencias. AAPAUNAM Academia, Ciencia y Cultura, 5-8.

De León, G (2013). La metodología activa en el proceso de enseñanza- aprendizaje y la fundamentación de los estilos de aprendizaje en las alumnas de magisterio de educación infantil biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0114.pdf

Del Rey, A. y Sánchez, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. Universitas. Revista de ciencias sociales y humanas, 233-246.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: Ediciones UNESCO.

Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos, 28(111), 7-36.

ECURED (2018). *Ciencias Sociales* https://www.ecured.cu/Ciencias_sociales

Educando.edu.do. (2014). El portal de la educación dominicana. Recuperado de: educando.edu. do: <http://www.educando.edu.do/institucional/noticias/en-los-centros-de-jornadas-extendidas-los-profesores-y-estudiantes-tendran-todo-su-tiempo-ocupado/>

Enciclopedia Océano, (2009).

Expósito, J. (2016). El profesor como orientador. En S. N. Martín, Competencias del profesional docente (pp. 93-119). Madrid: Dykinson.

Fernández, I. (2001) Las coordenadas geográficas, Universidad de Valladolid, Valladolid, España, 22 Págs.

Flores, R. (2015). Factores del rendimiento académico y el aprendizaje de química general 1, en los estudiantes de la universidad nacional de ingeniería.

Fonseca Flores, I. I. y Marín Báez, D. (2015). “Estrategias Metodológicas que facilitan el proceso de Enseñanza - Aprendizaje en la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Básica”. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

Fonseca, I. y Marin, D. (2015). Estrategias Metodológicas que facilitan el proceso de Enseñanza - Aprendizaje en la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Básica. 54 Págs.

Forch Carrasco, et al, (2017). “Conocimientos de los gestores y docentes del enfoque basado en competencias del Primer Ciclo del Nivel Primario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito escolar 15-01 de Los Alcarizos”, Pontificia Universidad Católica Madre Y Maestra.

Gallego, J., Alonso, D.M. y Cantón, I. (2008): Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona. Editorial Oikos-tau.

Gento, S. (2010). Instituciones educativas para la calidad total. Editorial Muralla. S.A. 2da Edición.

Gozalbes Cravioto, Enrique (2010), Caput celtiberiae: la tierra de Cuenca en las fuentes clásicas, Univ de Castilla La Mancha

Guadamuz L. (1999). Análisis de los determinantes del rendimiento escolar en la República Dominicana.

Guzmán y Concepción. (2007).Orientaciones didácticas para el proceso enseñanza aprendizaje Santo Domingo. R. D: 3era Ed. Impresora Amigo del Hogar.

Guzmán y Concepción. (2008). Orientaciones didácticas para el proceso enseñanza aprendizaje Santo Domingo. R. D: 3era Ed. Impresora Amigo del Hogar.

- Hannighofer, J., Van den Heuvel-Panhuizen, M., Weirich, S. & Robitzsch, A. (2011). Revealing German primary school students' achievement in measurement. *ZDM*, 43(5), pp. 651-665.
- Hernández, M. G. (2007). Práctica docente y procesos comunicacionales. *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*, 21(44).
- Hernández, Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., (2010). *Metodología de la Investigación Científica*.
- Hernández, Sampieri, Roberto. (2010). *Metodología de investigación*. Edición segunda.
- Izarra, D. (2012). Estrategias para adaptar la enseñanza de la Geografía a las transformaciones de la globalización. Artículo.
- Jiménez, F. (1992). *Evaluación educativa tradicional*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Lasnier, F. (2002). *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin.
- Lema, M y Núñez, M. (2011). La educación en valores en el aprendizaje significativo de los estudiantes del sexto y séptimo año de educación básica de la escuela fiscal mixta "imbabura" parroquia San Andrés, Cantón Guano. Caracas, Venezuela.
- Lucas, María G., y Muñoz, Ángel Suárez, (2010). El banco de recursos didácticos como eje clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje. The bank of didactic resources as key axis in the processes of teaching - learning. Pag: 130 file:///C:/Users/Romeli/Downloads/Dialnet-ElBancoDe Recursos Didacticos Como Eje ClaveEnLosProces-3420425.pdf.

- Mano, M. D. y Moro, M. (2009). La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, 1(23).
- McClelland, D. (1973). *Assessing human motivation*. New York: General Learning Press
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista electrónica Educare*, 16(1), 26-46.
- Melinkoff, R. (2004). *Los Procesos Administrativos*. Caracas Panopos.
- Mella, P. (2017). Amigo del hogar. Enfoques de competencias y educación dominicana. Recuperado de <https://www.amigodelhogar.net/2017/09/enfoques-de-competencias-y-educacion.html>
- Méndez, L. M., y Martínez, J. R. (2015). Modelo por objetivos Vs. modelo por competencias. Un análisis de las estrategias de aprendizaje. 3er. Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (pp. 1-8). Lleida: Universidad de LLeida.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016). *Diseño Curricular Nivel Secundario Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ero.) Versión Preliminar Para Revisión y Retroalimentación*. Santo Domingo, D.N.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016). *Ordenanza 1'96*. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014). *Base de revision y actulaizacion curricular* . Santo Domingo.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). Bases de la revisión y actualización curricular. Santo Domingo: MINERD.
- Miraglia, M. et al (2010) Manual de Cartografía, Teleobservación y Sistema de Información Geográfica. Laboratorio de Sistema de Información Geográfica, Instituto del Conurbano, Universidad Nacional del General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina, 213 Págs.
- Münch, L, y García (2012). Fundamentos administrativos. Trillas 2da Edición. México
- Murillo, J. (2019). Discusión de la aplicabilidad del desarrollo sostenible desde las políticas públicas en la República Dominicana y en Colombia según la adaptación educativa de la agenda 2030. Ciencia y Sociedad, 44(2), 37-51. Doi: <https://doi.org/10.22206/cys.2019.v44i2.pp37-51>
- Navarro, S y Blandón, S. (2018). Determinantes que inciden en la calidad de rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopto-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Pantoja, L. (2015). La autorregulación (self-regulation) de la conducta y educación: teoría y técnicas. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Paoletti, Rivero y Gutiérrez (1993). Introducción a las Ciencias Sociales pags 79-99. Reproducido, con permiso de la autora).

Quinn, T. y otros. (2012). Maestría en la Gestión de las Organizaciones. Ediciones Díaz y Santos, S.A. Madrid-España.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2015).

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014).

Requeijo, D. (2010). Administración Escolar. Editorial Uthea. México.

Resolución legislativa del Parlamento Europeo relativo a la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006).

Rincón, F. (2017). La mejorada Villa de Cotuy.

Rodríguez, E. (2011). Geografía Conceptual: Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en la Educación Básica Secundaria. Estudios Caos, Bogotá, Colombia. 154 Págs.

Rodríguez, N. (1999). La medición de las competencias. Psico Consult, 1-15.

Royo, A. (2018). Hay que ser moderno. Recuperado el 25 de noviembre de 2018, de Profesor Atticus: Educación, Política y Sociedad. Disponible en <http://profesoratticus.blogspot.com/2018/11/hay-que-ser-moderno.html>

Sabino, C. (2000). Metodología de la investigación. Editorial Ediluz. Maracaibo. Venezuela.

Salazar, B y Bravo, D. (2012). Estrategias metodológicas en el fortalecimiento de los valores cívicos. *repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/431*

Santamarina, J. (2011) La cartografía y las proyecciones cartográficas, Universidad de la Rioja Servicio de publicaciones, La Rioja, España.

Santana, E. (2017). Ensayos Filosóficos: reflexiones epistemológicas, ontológicas y éticas. Santo Domingo: Lulu

Saravia, J. (2014). Aprendizaje significativo y significatividad del aprendizaje. Acta Herediana, 63-76.

Secretaría de Estado de Educación. (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018.

SEE (1996). Ordenanza 1'96 que establece el sistema de evaluación del curriculum de la educación inicial, básica, medio, especial y de adultos. Santo Domingo. Editorial Autor.

Shock, (2012). Planificación educativa.

Smith, T. y Smith, R. (2006) Ecología, Sexta edición, edita Pearson Educación S.A. Madrid, España, 775 Págs.

Tamayo, M. (2009). El proceso de la investigación científica. México: Limusa

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tobon, S., Pimienta, J., y García, F., J. A., (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias, Pearson, México.

Tomalá, A. Kléber, Murillo, Aníbal, Quinto, E Aquilino Milagro. (2013). Recursos Didácticos En La Enseñanza Aprendizaje Significativo Del Área De Estudios Sociales. Ecuador [http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/578/3/RECURSOS%20DID%C3%81CTICOS%20EN%20LA%](http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/578/3/RECURSOS%20DID%C3%81CTICOS%20EN%20LA%20)

20ENSE%C3%91ANZA%20APRENDIZAJE%
 20SIGNIFICATIVO%20DEL%20%C3%81REA%20DE%20ESTUDIOS%
 20SOCIALES.pdf

Torre, C. (2013). Clasificación de los Medios Didácticos y los Recursos Educativos.
 Extraído el 1 de julio del 2014, <http://formared.blogspot.com>.

Ventura y Mejía (2016). Incidencia de las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales
 en el rendimiento académico de los estudiantes del Segundo Ciclo de la Educación
 Media en los politécnicos del Distrito Escolar 08-04, Santiago Noroeste. Santiago,
 República Dominicana.

ANEXOS

Anexo No. 1: Cuestionario aplicado a los docentes
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CIBAO ORIENTAL
UTECO



CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS DOCENTES

Estimados **DOCENTES**: el cuestionario que a continuación forma parte de un estudio sobre las **“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFIA EN UN CURRICULO POR COMPETENCIAS DE LOS LICEOS, NIVEL SECUNDARIO, DISTRITO EDUCATIVO 16-01 DE COTUI, AÑO ESCOLAR 2022-2023”**, tiene por finalidad conocer tus respuestas claras y sinceras, interés y del beneficio para todos. Este cuestionario es anónimo, no tienes que firmarlo, ni escribir tu nombre en ninguna de sus hojas (a menos que desees hacerlo).

Instrucción de respuesta: las preguntas que contienen opciones de respuestas (generalmente marcada a, b, c) y así sucesivamente, se responden haciendo un círculo en la opción que mejor exprese tu respuesta. En caso que se te indique puede marcar más de una opción en la misma pregunta.

SECCIÓN I: Estrategias de enseñanza de la Geografía

1-¿Utiliza las estrategias adecuadas en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geografía?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

2-¿Cree usted que ayuda de manera eficaz el uso de las estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

3-¿Como docente del Nivel Secundario utiliza las estrategias adecuadas en el desarrollo del proceso de enseñanza –aprendizaje de la Geografía?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

4-¿Cree usted que ayuda de manera eficaz el uso de las estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos del Nivel Secundario?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

5-¿Cuáles de estas estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos utiliza con mayor frecuencia en el centro educativo donde labora? Señale la que considere.

- a) Estrategias de recuperación de experiencias previas
- b) Estrategias expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados
- c) Estrategias de descubrimiento e indagación
- d) Estrategias de inserción de maestras, maestros y el alumnado en el entorno
- e) Estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento
- f) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
- g) Estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos

- h) Sociodrama o dramatización
- i) Técnica de estudio de casos
- j) El debate
- k) Otro, especifique _____

SECCIÓN II: RECURSOS DIDÁCTICOS

6-¿Cuáles de estos tipos de recursos didácticos utilizan los docentes en la enseñanza de la Geografía a los estudiantes? Señale lo que considere.

- a) Documentales de Geografía
- b) Películas
- c) Computadora
- d) Cd
- e) Enciclopedia
- f) Página web
- g) Recursos del entorno
- h) Observación directa
- i) Libros de texto
- j) Revista
- k) Otro, especifique _____

7-¿Cuáles de los recursos didácticos utiliza usted como profesor para que faciliten el aprendizaje de la Geografía?

- a) Documentales de Geografía
- b) Películas
- c) Computadora
- d) Cd
- e) Enciclopedia
- f) Página web
- g) Recursos del entorno
- h) Observación directa
- i) Libros de texto

- j) Revista
- k) Otro, especifique _____

8-¿Utiliza usted los recursos didácticos que faciliten el aprendizaje de la Geografía, tales como?

- a) Libros de textos
- b) Visitas a museo
- c) Documentales de Geografía
- e) Películas
- f) Página web

9- Utiliza usted las herramientas tecnológicas que permitan el aprendizaje de la Geografía.

- a) RD del Ministerio de Educación
- b) Películas
- c) Documentales
- d) Revistas
- e) Página web
- f) Libros de textos
- j) Otros, especifique _____

10-¿El centro educativo cuenta con los recursos didácticos necesarios para los docentes impartir docencia en el área de Geografía?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

11-¿Los contenidos que se desarrolla en el centro educativo para la enseñanza de Geografía se basa en saberes de tipo? Señale la que considere.

- a) Informaciones sobre hechos
- b) Conceptos
- c) Procedimientos
- d) Valores
- e) Actitudes

SECCIÓN III: PLANIFICAN LOS DOCENTES DEL ÁREA DE GEOGRAFÍA

12-De los siguientes tipos de planificación ¿Cuál es la que más usted utiliza en la planificación de los contenidos de Geografía por competencias?

- a) Plan anual
- b) Plan de unidad
- c) Plan diario

13-¿Están acordes los contenidos que se enseñan con los que se establecen en la planificación de Geografía por competencias?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

14-Las actividades desarrolladas se corresponden con la planificación.

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

SECCIÓN IV: CRITERIOS DE EVALUACIÓN QUE TOMAN LOS DOCENTES DEL ÁREA DE GEOGRAFÍA

15-Al momento de realizar la evaluación de los estudiantes, en la enseñanza de la Geografía toma en cuenta mayormente.

- a) Las competencias específicas
- b) Competencias fundamentales
- c) Competencias laborales

16-Al momento de evaluar el rendimiento alcanzado por los estudiantes, toma en cuenta mayormente.

- a) Autoevaluación
- b) Coevaluación
- c) Heteroevaluación

17-Toma usted en cuenta al momento de evaluar las actividades de Geografía, los logros alcanzado por los alumnos.

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

SECCIÓN V: RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

18-Las calificaciones obtenidas en Geografía al término del año escolar son:

- a) Muy buena
- b) Buena
- c) Satisfactoria
- d) Mala

19-Los alumnos asisten a la clase de Geografía puntualmente:

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

20-La mayoría de los estudiantes que cursan la asignatura de Geografía, la prueban en los exámenes:

- a) Generales
- b) Completivos
- c) Extraordinarios

SECCIÓN VI: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA

21-¿De los siguientes métodos ¿Cuáles son los que usted más utiliza en el proceso de enseñanza de la Geografía? Señale lo que considere

- a) Método deductivo
- b) Método inductivo
- c) Método heurístico
- d) Método analítico-sintético
- e) Otros (especificar):_____

22-¿Cuáles de los siguientes métodos de enseñanza de Geografía propician un mayor nivel de aprendizaje en la asignatura de Geografía? Señale la que considere

- a) Método deductivo
- b) Método inductivo
- c) Método heurístico
- d) Método analítico-sintético
- e) Otros (especificar):_____

23-¿Por cuáles de los siguientes métodos aplicados por usted muestran los estudiantes un mayor interés? Señale la que considere

- a) Método deductivo
- b) Método inductivo
- c) Método heurístico
- d) Método analítico-sintético
- e) Otros (especificar):_____

24-De los siguientes enfoques ¿Cuál es el que usted más utiliza en el proceso de enseñanza de la Geografía? Señale la que considere

- a) Enfoque histórico-cultural
- b) Enfoque socio-crítico
- b) Enfoque de competencias
- c) Otro (especificar):_____

25-¿Cuál de los siguientes enfoques de enseñanza propician un mayor nivel de aprendizaje en la Geografía?

- a) Enfoque histórico-cultural
- b) Enfoque socio-crítico
- c) Enfoque de competencias
- d) Otro (especificar)_____

Anexo No. 2: Cuestionario aplicado a los estudiantes
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CIBAO ORIENTAL
UTECO



CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES

Estimados **ESTUDIANTES**: el cuestionario que a continuación forma parte de un estudio sobre las **“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFIA EN UN CURRICULO POR COMPETENCIAS DE LOS LICEOS, NIVEL SECUNDARIO, DISTRITO EDUCATIVO 16-01 DE COTUI, AÑO ESCOLAR 2022-2023”**, tiene por finalidad conocer tus respuestas claras y sinceras, interés y del beneficio para todos. Este cuestionario es anónimo, no tienes que firmarlo, ni escribir tu nombre en ninguna de sus hojas (a menos que desees hacerlo).

Instrucción de respuesta: las preguntas que contienen opciones de respuestas (generalmente marcada a, b, c) y así sucesivamente, se responden haciendo un círculo en la opción que mejor exprese tu respuesta. En caso que se te indique puede marcar más de una opción en la misma pregunta.

SECCIÓN I: Estrategias de enseñanza de la Geografía

1-¿Utiliza las estrategias adecuadas en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geografía?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

2-¿Cree usted que ayuda de manera eficaz el uso de las estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

3-¿Como docente del Nivel Secundario utiliza las estrategias adecuadas en el desarrollo del proceso de enseñanza –aprendizaje de la Geografía?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

4-¿Cree usted que ayuda de manera eficaz el uso de las estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos del Nivel Secundario?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

5-¿Cuáles de estas estrategias de enseñanza de la Geografía en el aprendizaje de los alumnos utiliza con mayor frecuencia en el centro educativo donde labora? Señale la que considere.

- b) Estrategias de recuperación de experiencias previas
- l) Estrategias expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados
- m) Estrategias de descubrimiento e indagación
- n) Estrategias de inserción de maestras, maestros y el alumnado en el entorno
- o) Estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento
- p) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
- q) Estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos

- r) Sociodrama o dramatización
- s) Técnica de estudio de casos
- t) El debate
- u) Otro, especifique _____

SECCIÓN II: RECURSOS DIDÁCTICOS

6-¿Cuáles de estos tipos de recursos didácticos utilizan los docentes en la enseñanza de la Geografía a los estudiantes? Señale lo que considere.

- b) Documentales de Geografía
- l) Películas
- m) Computadora
- n) Cd
- o) Enciclopedia
- p) Página web
- q) Recursos del entorno
- r) Observación directa
- s) Libros de texto
- t) Revista
- u) Otro, especifique _____

7-¿Cuáles de los recursos didácticos utiliza usted como profesor para que faciliten el aprendizaje de la Geografía?

- b) Documentales de Geografía
- l) Películas
- m) Computadora
- n) Cd
- o) Enciclopedia
- p) Página web
- q) Recursos del entorno
- r) Observación directa
- s) Libros de texto

- t) Revista
- u) Otro, especifique _____

8-¿Utiliza usted los recursos didácticos que faciliten el aprendizaje de la Geografía, tales como?

- a) Libros de textos
- b) Visitas a museo
- c) Documentales de Geografía
- e) Películas
- f) Página web

9- Utiliza usted las herramientas tecnológicas que permitan el aprendizaje de la Geografía.

- a) RD del Ministerio de Educación
- b) Películas
- c) Documentales
- d) Revistas
- e) Página web
- f) Libros de textos
- j) Otros, especifique _____

10-¿El centro educativo cuenta con los recursos didácticos necesarios para los docentes impartir docencia en el área de Geografía?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

11-¿Los contenidos que se desarrolla en el centro educativo para la enseñanza de Geografía se basa en saberes de tipo? Señale la que considere.

- a) Informaciones sobre hechos
- b) Conceptos
- c) Procedimientos
- d) Valores
- e) Actitudes

SECCIÓN III: CRITERIOS DE EVALUACIÓN QUE TOMAN LOS DOCENTES DEL ÁREA DE GEOGRAFÍA

12-Al momento de realizar la evaluación de los estudiantes, en la enseñanza de la Geografía toma en cuenta mayormente.

- a) Las competencias específicas
- b) Competencias fundamentales
- c)Competencias laborales

13-Al momento de evaluar el rendimiento alcanzado por los estudiantes, toma en cuenta mayormente.

- a) Autoevaluación
- b) Coevaluación
- c) Heteroevaluación

14-Toma usted en cuenta al momento de evaluar las actividades de Geografía, los logros alcanzado por los alumnos.

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

SECCIÓN IV: RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

15-Las calificaciones obtenidas en Geografía al término del año escolar son:

- a) Muy buena
- b) Buena
- c) Satisfactoria
- d) Mala

16-Los alumnos asisten a la clase de Geografía puntualmente:

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

17-La mayoría de los estudiantes que cursan la asignatura de Geografía, la prueban en los exámenes:

- a) Generales
- d) Completivos
- e) Extraordinarios

SECCIÓN V: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA

18-¿De los siguientes métodos ¿Cuáles son los que usted más utiliza en el proceso de enseñanza de la Geografía? Señale lo que considere

- a) Método deductivo
- b) Método inductivo
- c) Método heurístico
- d) Método analítico-sintético
- e) Otros (especificar):_____

19-¿Cuáles de los siguientes métodos de enseñanza de Geografía propician un mayor nivel de aprendizaje en la asignatura de Geografía? Señale la que considere

- a) Método deductivo
- b) Método inductivo
- c) Método heurístico

- d) Método analítico-sintético
- e) Otros (especificar):_____

20-¿Por cuáles de los siguientes métodos aplicados por usted muestran los estudiantes un mayor interés? Señale la que considere

- a) Método deductivo
- b) Método inductivo
- c) Método heurístico
- d) Método analítico-sintético
- e) Otros (especificar):_____

21-De los siguientes enfoques ¿Cuál es el que usted más utiliza en el proceso de enseñanza de la Geografía? Señale la que considere

- a) Enfoque histórico-cultural
- b) Enfoque socio-crítico
- b) Enfoque de competencias
- c) Otro (especificar):_____

22-¿Cuál de los siguientes enfoques de enseñanza propician un mayor nivel de aprendizaje en la Geografía?

- a) Enfoque histórico-cultural
- b) Enfoque socio-crítico
- c) Enfoque de competencias
- d) Otro (especificar)_____

Anexo No. 4: Carta de solicitud de permiso para prueba piloto

Cotuí, prov. Sánchez Ramírez, 20-05-2023

A: Pedro Santana Reyes
Director del liceo Francisco Henríquez y Carvajal

Asunto: Solicitud de permiso para aplicación de prueba piloto.

Distinguido director, reciba por esta vía un respetuoso saludo, al tiempo que le deseamos éxito en el cumplimiento de sus funciones, en otro orden, por este medio le solicitamos que interponga de sus buenos oficios a los fines de que se nos otorgue permiso para la realización de una prueba piloto en el centro educativo que usted dirige, la misma se realizará como forma de validar los instrumentos que serán utilizados en la investigación titulada “Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje de la Geografía en un Currículo por Competencias, Nivel Secundario, Distrito Educativo 16-01”.

Esperamos que esta solicitud sea bien acogida por usted y se nos otorgue el permiso solicitado.

Sin otro particular.

Atentamente:

Julio Céssar Castillo Jiménez

Kerlin Emilio Arias de Jesús

Daniler Tavera Pérez

Anexo No. 4: Resultados de la prueba piloto

Liceo Francisco Henríquez y Carvajal.	Cantidad de correcciones	Total
1.	0	100
2	1	80
3.	1	80
4.	0	100
5.	0	100