RESUMEN

PRÁCTICA DOCENTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LAS ESCUELAS ADVENTISTAS EN EL ÁREA METROPOLITANA DE PUERTO PRÍNCIPE

por

Ogniel Jeudy

Asesor principal: Rosario Delgado de Cruz

RESUMEN DE TESIS DE MAESTRÍA

Universidad de Montemorelos

Facultad de Ciencias de la Educación

Título: PRÁCTICA DOCENTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LAS ESCUELAS ADVENTISTAS EN EL ÁREA METROPOLITANA DE PUERTO PRÍNCIPE

Investigador: Ogniel Jeudy

Asesor principal: Rosario de Cruz Delgado, Maestra en Educación

Fecha de culminación: Noviembre de 2017

Problema

El problema principal a investigar en este estudio fue el siguiente: ¿Existe una relación significativa entre la práctica docente y el rendimiento académico en la clase de ciencias sociales de los alumnos de las escuelas adventistas del área metropolitana de Puerto Príncipe en el noveno grado durante el año académico 2015-2016?

Metodología

Esta investigación fue de tipo cuantitativo, con alcance descriptivo, explicativo y transversal. La población que se utilizó estuvo conformada por 10 docentes de las escuelas adventistas del área metropolitana de Puerto Príncipe. En el estudio se utilizaron dos instrumentos: el primero, con 26 declaraciones, para medir la práctica docente en ciencias sociales; el segundo se constituye de los resultados de los alumnos

al examen oficial del estado de Haití en ciencias sociales. Todos los valores alfa de Cronbach fueron considerados como medidas de confiabilidad muy aceptables. Para las diferentes hipótesis formuladas, se utilizaron las pruebas estadísticas *r* de Pearson, *t* de Student y análisis de varianza de un factor.

Resultados

En este estudio, no se revela que exista una relación significativa entre la práctica docente y el rendimiento académico (r = .14, p = .784). La hipótesis principal se rechaza y se retiene la hipótesis nula de la investigación. Por lo tanto, se revela que existe una relación entre la práctica docente y las variables demográficas: el género ($F_{(2.363)}$ = .364, p = .023), años de servicio en la escuela ($F_{(2.363)}$ = 41.911, p = .000), prácticas y años de enseñanza de las ciencias sociales ($F_{(3.362)}$ = 341.424, p = .000).

Conclusiones

No existe una relación significativa, ni positiva ni negativa, entre la práctica docente y el rendimiento académico de los alumnos de las escuelas adventistas del séptimo día, del área de Puerto Príncipe en el noveno grado, durante el año académico 2015-2016. Pero a partir de resultados adicionales obtenidos de las variables demográficas, se encontró que algunas de ellas tienen relación significativa con la práctica docente. El género tiene relación con la práctica docente que incluye la competencia didáctica, la preparación técnico-pedagógica, la evaluación y el sentido de responsabilidad. También el número años de servicio se relaciona con la práctica docente. Finalmente, la experiencia de los maestros que enseñan la materia es otra variable sociodemográfica que se relaciona con la práctica docente.

Universidad de Montemorelos

Facultad de la Educación

PRÁCTICA DOCENTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LAS ESCUELAS ADVENTISTAS EN EL ÁREA METROPOLITANA DE PUERTO PRÍNCIPE

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Maestría en Enseñanza de las Ciencias Sociales

por

Ogniel Jeudy

Noviembre de 2017

PRÁCTICA DOCENTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LAS ESCUELAS ADVENTISTAS EN EL ÁREA DE PUERTO PRÍNCIPE

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Enseñanza de las
Ciencias Sociales

por

Ogniel Jeudy

APROBADA POR LA COMISIÓN:

Asesor principal: Mtra. Rosario Delgado García

Mtro. Israel Velasco Martínez, Examinador externo

Miembro: Dr. Manuel Muñoz Palomeque

Dr. Ramón Andrés Díaz Valladares, Director de Estudios Graduados

Miembro: Dr. José Enrique Zardoni Herrera

16 de noviembre de 2017
Fecha de aprobación

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS vi

RECONOCIMIENTOS vii

Capítulo
I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA 1

Antecedentes 1
Práctica docente 1
El rendimiento académico 3
Relación entre las variables 3
Práctica docente y rendimiento académico 4
Planteamiento del problema 4
Declaración del problema 7
Pregunta complementaria 7
Hipótesis 7
Hipótesis principal 7
Hipótesis complementarias 7
Propósito de la investigación 8
Justificación e importancia de la investigación 8
Limitaciones 9
Delimitaciones 9
Definición de términos 10
Marco filosófico 10
Supuestos 11
Organización del estudio 12

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA 14

Competencias didácticas 14
Preparación técnica-pedagógica 20
Evaluación 21
El sentido de responsabilidad docente 24
La enseñanza de las ciencias sociales en el proceso educativo 26
Dificultades de la enseñanza de las ciencias sociales 27
El currículo en la enseñanza de las ciencias sociales 28
La didáctica de las ciencias sociales 30
Los recursos didácticos en la enseñanza de las ciencias sociales 31
La actividad de aprendizaje de las ciencias sociales 34

Contexto de aprendizaje de las ciencias sociales en el aula 35
Estrategias de aprendizaje de las ciencias sociales 38
Rendimiento académico 38

III. METODOLOGÍA 41

Introducción 41
Tipo de investigación 41
Población 42
Instrumentos de medición 42
Confiabilidad 42
Variables 42
Descripción de los instrumentos 43
Práctica docente 43
Rendimiento académico 43
Operacionalización de variables 44
Hipótesis nulas 44
Hipótesis principal 44
Hipótesis complementarias 44
Operacionalización de hipótesis 45
Recolección de datos 45
Análisis de datos 46
Resumen del capítulo 46

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS 48

Introducción 48
Descripción demográfica 48
Edad 49
Género 49
Estatus matrimonial 49
Años de servicio 50
Años enseñando ciencias sociales 50
Prueba de hipótesis 51
Hipótesis nula principal 51
Hipótesis complementarias 51
Hipótesis nula 1 51
Hipótesis nula 2 52
Hipótesis nula 3 52
Hipótesis nula 4 53
Hipótesis nula 5 53
Preguntas complementarias 54
Resumen del capítulo 55

V. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 56

Resumen 56
Discusión 57
Conclusiones 59
Recomendaciones 60

Apéndice
A. INSTRUMENTO 61

B. CONFIABILIDAD 65

C. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES 67

D. OPERACIONALIZACIÓN DE HIPÓTESIS 71

E. DESCRIPCIÓN DEMOGRÁFICA 73

F. RESULTADOS DE PRUEBA DE HIPÓTESIS 76

G. PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS 81

REFERENCIAS 87

LISTA DE TABLAS

1. Tasa de éxito en examen por departamento 9° AF 2014-2015 6
2. Operacionalización de variables 44
3. Operacionalización de las hipótesis 46
4. Distribución de los participantes por edad 49
5. Distribución de los participantes por años de servicio 50
6. Distribución de los participantes por años de enseñar ciencias sociales 50

RECONOCIMIENTOS

Deseo agradecer sinceramente a quienes, con su contribución y ayuda, permitieron la realización de esta investigación.

A Dios, quien me guió y protegió durante mis viajes de Haití a Montemorelos y me dio la inteligencia para terminar este estudio.

A mi esposa Sandrine Simil y a mi madre Jeannine Pierre, por el amor y el apoyo que me brindaron en los momentos más importantes.

A mi asesora principal, la maestra Rosario Delgado de Cruz, por su ayuda, su paciencia y sus consejos juiciosos que siempre me dio en la realización de esta investigación

A mi asesor metodológico, el doctor Manuel Muñoz Palomeque, por la ayuda que cada día me dio y por su paciencia.

A la Universidad Adventista de Haití, que ha financiado mis estudios en la Universidad de Montemorelos durante cinco veranos.

A la Universidad de Montemorelos, en particular, a los maestros del posgrado, por la instrucción y formación académica que me han brindado.

Al maestro Géner José Avilés, por su ayuda y orientación en la elección de este tema.

A mi amigo, el maestro Destil Gerald, por sus consejos y la ayuda que me ha brindado en la realización de esta investigación.

A los directivos de las escuelas adventistas del área metropolitano de Puerto Príncipe, por haberme permitido realizar la encuesta en sus escuelas y a cada docente que participó contestando el instrumento.

En general, a todas las personas que estuvieron involucradas para que esta investigación se realizara y dieron su apoyo para que todo fuera una realidad.

¡Muchas gracias a todos!

CAPÍTULO I

NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA

Este capítulo comprende los antecedentes que sirven como base de la investigación, la relación entre las variables, el planteamiento y la declaración del problema que se investigó; se definen los términos a utilizar; se presentan las hipótesis de la investigación, las preguntas complementarias, los objetivos, la justificación, las limitaciones, las delimitaciones, el marco filosófico y la definición de términos.

Antecedentes

A continuación se dan algunas definiciones conceptuales sobre las variables desempeño de la práctica docente y el rendimiento académico; además, se exponen resultados de algunas investigaciones realizadas.

Práctica docente

Núñez Quiróz y Cáceres Cassiani (2014) definen la práctica docente como el conjunto de acciones que desempeña un maestro al orientar la clase. Para ellos, el docente desempeña también el papel de agente orientador de cambio al servicio de los alumnos. Así, no puede olvidar su labor que consiste en transmitir el conocimiento, propiciar una enseñanza significativa y contextualizada para un aprendizaje efectivo.

Estos autores también sostienen que la práctica docente está permeada por varios factores que van desde la propia formación académica del orientador hasta las

particularidades de la escuela en la que desarrollan las actividades.

El aprendizaje constituye la finalidad de la práctica docente; es decir, el maestro no trabaja solo para él o para satisfacer su gusto, sino también para favorecer el aprendizaje significativo de sus alumnos. Así, la práctica docente tiene que relacionarse con las formas de aprender de los alumnos. Hurtado Espinoza, Serna Antelo y Madueño Serrano (2015) indican que la práctica docente del profesor representa un contexto de aprendizaje y es un escenario del cual pueden surgir recursos de mediación que beneficien la formación docente del profesor.

Yábar Simón (2013) sostiene la idea de que la práctica docente se encuentra directamente vinculada a la gestión de la clase y esta depende del sentido de responsabilidad del maestro y de su liderazgo.

Por su parte, Márquez Aragonés (2009) establece una relación entre la práctica docente y la formación del profesorado. Reconoce que no existe una transformación educativa sin la transformación del docente. También sostiene que es fundamental que el docente reconozca la importancia y trascendencia de su labor y esto se puede dar mediante la actualización y capacitación de los maestros.

Menchú Menchú (2013) establece la importancia de cómo el currículum se operativiza en la práctica docente; sostiene la relevancia en el manejo y la aplicación del currículo en la práctica docente. También, admite que la creación de adecuaciones curriculares es fundamental para la implementación de herramientas educativas que favorecen alcanzar los objetivos de la enseñanza aprendizaje.

El mismo autor anterior señala que el nuevo modelo educativo requiere de una estructura curricular, que potencie el desarrollo de las competencias tanto a nivel

individual como colectivo. Para él, la práctica docente se sitúa principalmente en el compromiso curricular y el saber hacer del maestro, reconociendo que el alcance del deber ser depende de la actitud, la experiencia, la iniciativa y las habilidades de dicho maestro; brevemente, del saber hacer docente.

El rendimiento académico

Una buena enseñanza constituye la base de un aprendizaje significativo. Así, el trabajo del maestro desempeña un papel importante en la actitud del alumnado con respecto al saber. Martín Ross (2007) indica que el binomio maestro-alumno constituye el núcleo de la educación. Así, para obtener buenos resultados escolares, la relación entre el maestro y los alumnos se revela importante. Por eso, se puede concluir que el rendimiento académico se condiciona por los intereses que desarrollan los alumnos para la clase o la materia. La motivación individual o intrínseca es la base del aprendizaje. Por lo tanto, tal vez, esta motivación resulta de la buena relación maestro-alumno.

Por su parte, Acuña Espinoza (2013) reconoce que existe una relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico. Señala que este aspecto psicológico determina en muchas ocasiones el éxito o fracaso educativo. Así, un alumno que no posee una buena autoestima va a tener muchos problemas para aprender. López Ramírez (2013) añade el apoyo parental como otro aspecto psicológico relacionado con el rendimiento académico.

Relación entre las variables

Se establece la relación que existe entre las variables de este estudio con el fin de exponer lo que dicen los trabajos que ya se han realizado en torno a esta problemática.

Práctica docente y rendimiento académico

Existe una relación estrecha entre la práctica docente y el rendimiento académico. Gómez López, Rosales Gracia, García Galaviz y Berrones Sánchez (2011) admiten que el rendimiento académico de los alumnos constituye una parte fundamental del discurso de la reforma educativa. Según ellos, no puede llevarse a cabo una reforma sin la formación docente y que esta incide evidentemente sobre la práctica docente. Monrroy Almonte (2012) establece que existe una correlación positiva entre el rendimiento académico y sus componentes de desempeño docente. También encontró diferencia significativa entre los promedios del desempeño docente según los niveles de rendimiento académico.

Monrroy Almonte (2012) establece en su estudio el papel que desempeña la evaluación como un factor determinante en la práctica docente. Admite que el rendimiento de los alumnos no depende únicamente de sus capacidades, sino también de la evaluación que realiza el docente a partir de la información recibida. Este autor continúa admitiendo que la evaluación es como el termómetro del objetivo de aprendizaje. Es la evaluación que permite saber si el aprendizaje es significativo. Sin la evaluación, es difícil comprobar si se logra el objetivo de aprendizaje.

Planteamiento del problema

Las ciencias sociales desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de la sociedad. Tienen un alto valor educativo. En algunas sociedades, la enseñanza generalmente está a cargo de profesores que no tienen preparación, usan métodos ineficaces y convierten las clases en las más áridas de todas las materias escolares. Algunos docentes también reconocen la dificultad que enfrentan al enseñar las

ciencias sociales y los obstáculos que deben superar para que el alumno las asimile sin que le parezca una árida cronología de acontecimientos y personajes.

A veces la enseñanza de esta área disciplinar se realiza como una simple transmisión de conocimientos relacionados con acontecimientos, fechas, y espacios, sin tomar en cuenta que la finalidad de estas asignaturas es desarrollar el espíritu crítico, la ciudadanía responsable y el sentimiento patriótico. Esta práctica docente constituye un obstáculo a la comprensión y el amor de los alumnos para la materia y puede impactar negativamente sobre la calidad de ciudadano que espera la nación.

Las observaciones hechas en las aulas de Haití muestran la falta de interés de parte de los alumnos por las clases de ciencias sociales. Los resultados de los exámenes oficiales no son satisfactorios, según el Ministerio de la Educación Nacional de Haití. Es un índice que explica la existencia de un problema serio a nivel del proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en este país. Estas evaluaciones realizadas por el Ministerio de la Educación Nacional en el 2013 y antes no proporcionan información diagnóstica del nivel en que los alumnos se han apropiado de los contenidos de la asignatura. Si, además, se consideraran parámetros, como evaluaciones internas, concursos escolares, estadísticas de logro educativo, deserción, reprobación y eficiencia terminal, estos elementos permitirían analizar con mayor detalle los posibles factores que inciden en la baja calidad educativa.

Durante el año académico 2014-2015, la tasa de éxito en las ciencias sociales fue catastrófica. Según el Ministerio de la Educación Nacional de Haití, la tasa de éxito del noveno grado fue de 70,75%, aunque el departamento del Oeste acusa una tasa de fracaso de 30% (ver Tabla 1).

Tabla 1

Tasa de éxito por departamento 9º AF 2014/2015

Departamento	Inscritos	Participantes	Admitidos	Tasa de éxito
Sud	10 983	10 702	8 395	78,44%
Artibonite	26 856	25 342	15 793	62,32%
Grand'Anse	6 345	6 171	4 111	66,62%
Nippes	5 900	5 610	4 544	81,00%
Centre	12 919	12 294	9 328	75,87%
Nord'Ouest	11 789	11 313	7 924	70,04%
Ouest	104 948	95 864	67 117	70,01%
Sud'Est	8 349	8 007	5 363	66,98%
Nord'Est	8 941	8 302	5 598	67,43%
Nord	23 398	22 335	17 539	78,53%
National	220 428	205 940	145 712	70,75%

Fuente: Oficina nacional de exámenes de Estado (institución del Ministerio de Educación Nacional de Haití)

Billy, Jacques y Derivois (2015) plantean que el éxito escolar es un factor de autoestima. También, sostienen que en Haití el logro escolar se considera como un medio por el cual se obtiene el respeto de los demás. Así, se enseña a los alumnos a hacer esfuerzos en la escuela para que se realicen sus metas en la vida. La educación intelectual se considera como un camino seguro hacia el futuro.

Una investigación realizada por Isidor (2007) estableció que la estrategia de aprendizaje de los alumnos en las ciencias sociales se base sobre la memorización. El 25% de los encuestados afirman que, para lograr acreditar la materia, necesitan memorizar las lecciones. Esta investigación permitió deducir que, en algunas escuelas de Haití, se utiliza mucho la memorización para lograr los exámenes de ciencias sociales. Además, se sostuvo que el fracaso escolar se relaciona con la incompetencia de los maestros.

En las escuelas secundarias adventistas de Puerto Príncipe también parecen ser

víctimas de este fenómeno. Esta situación negativa conduce a preguntarse sobre la relación que existe entre la práctica docente y el rendimiento académico.

Declaración del problema

El problema principal a investigar en este estudio fue el siguiente:

¿Existe de relación significativa entre la práctica docente de las ciencias sociales y el rendimiento académico en esta área de las escuelas adventistas al nivel del noveno grado en el área de Puerto Príncipe, durante el año académico (2015-2016)?

Pregunta complementaria

El estudio se planteó la siguiente pregunta complementaria: ¿Cuál es el grado de práctica docente en ciencias sociales que manifiestan los profesores según la percepción de los estudiantes de las escuelas adventistas al nivel del noveno grado en el área metropolitana de Puerto Príncipe, durante el año académico 2015-2016?

Hipótesis

A partir de la declaración del problema, se plantearon las siguientes hipótesis.

Hipótesis principal

Hi: Existe relación significativa entre la práctica docente y el rendimiento académico de los alumnos en la clase de ciencias sociales en las escuelas adventistas del noveno grado en el área de Puerto Príncipe, durante el año académico 2015-2016.

Hipótesis complementarias

1. Existe diferencia significativa de práctica docente según el género.
2. Existe diferencia significativa de práctica docente según el estatus matrimonial.

3. Existe diferencia significativa de práctica docente según la edad.

4. Existe diferencia significativa de práctica docente según el número de años de experiencia en la escuela.

5. Existe diferencia significativa de práctica docente según los años de enseñanza de las ciencias sociales.

Propósito de la investigación

El propósito de este trabajo consiste en determinar la relación que existe entre la práctica docente y el rendimiento académico en las ciencias sociales en las escuelas adventistas del noveno grado en el área de Puerto príncipe, durante el año académico 2015-2016.

Justificación e importancia de la investigación

El fin de toda enseñanza es el aprendizaje. Por eso, es importante señalar que la enseñanza sin el aprendizaje significativo es un fracaso para los alumnos y también para el maestro. El alto índice de fracaso escolar y la práctica docente no adecuada a los nuevos paradigmas de la enseñanza constituyen una de las problemáticas que se encuentran en algunas escuelas adventistas de Haití.

Este estudio se justifica porque se propone determinar si existe una relación significativa entre la práctica docente y el rendimiento académico de los alumnos de las ciencias sociales y se harán algunas recomendaciones que permitan a los líderes de las escuelas haitianas mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en las escuelas adventistas.

Esta asignatura desempeña un gran papel en un sistema educativo que quiere

formar ciudadanos responsables que amen a su país. Analizando la función académica de la historia, Prats y Santacana (2011) admiten que esta debe ser respetada y enseñada correctamente en los planes de estudio de educación primaria y secundaria.

Limitaciones

La presente investigación trató de determinar si existe una relación significativa entre la práctica docente y el rendimiento académico en las ciencias sociales de los alumnos de las escuelas adventistas del séptimo día en el noveno grado en el área metropolitana de Puerto Príncipe, durante el año académico 2015-2016.

Sin embargo, no fue fácil recoger los datos relacionados con enseñanza aprendizaje de parte de los maestros que temen que los resultados de estudio sean desfavorables para su futuro en el sistema si se comparten a sus directores. Hubiera sido deseable incluir a todas las escuelas adventistas del séptimo día del área metropolitana de Puerto Príncipe pero, por razones de tiempo y economía, la población se limitó a las escuelas adventistas en noveno grado que se encuentran en el área de Puerto Príncipe.

Otra limitación fue la falta de interés que tuvieron algunos directores en la investigación, lo que explica que no consintieron en que sus alumnos y maestros fueran encuestados.

Delimitaciones

La población de esta investigación está constituida por los maestros que enseñan ciencias sociales en las escuelas adventistas del noveno grado en el área metropolitana de Puerto Príncipe y también por los alumnos que cursaban en estas escuelas durante el año académico 2015-2016. Solo formaron parte de la muestra aquellas secundarias

cuyos directores aceptaron que sus maestros y los alumnos participaran en el estudio.

Definición de términos

Los términos relevantes para la comprensión del problema en estudio se definen a continuación.

Aprendizaje: es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia (Vidal Ledo y Fernández Oliva, 2015).

Ciencias sociales: es el conjunto de disciplinas académicas que estudian el origen y el desarrollo de la sociedad, de las instituciones y de las relaciones e ideas que configuran la vida social (Manigat, 2002).

Práctica docente: es el conjunto de acciones que desempeña un maestro al orientar la clase (Núñez Quiróz y Cáceres Cassiani, 2014).

Rendimiento académico: es un indicador del aprendizaje alcanzado por los estudiantes durante y al final de la instrucción (Olivares, Valencia y Mujica, 2010).

Marco filosófico

“Adiestra al niño en el camino que debe seguir, y aunque sea anciano, no se apartará” (Proverbios 22: 6). La instrucción se encuentra en el centro de la cosmovisión cristiana. Dios habla con su pueblo sobre todo por las Escrituras. Es lo que explica que la educación fue gratuita y universal en la civilización judía. Así, la aplicación de los mandamientos divinos exige una buena comprensión de la Palabra de Dios.

En Josué 1:8, se exhortó al pueblo de Israel acercarse al libro de la ley como condición para el logro de sus empresas. Así, la educación es vista como un ingrediente

medular en el cumplimiento de la misión cristiana en una perspectiva celestial.

Deuteronomio 6:5 presenta la finalidad de la educación según la cosmovisión cristiana. Se caracteriza por el amor a Dios y a su prójimo. “Y amarás a Jehová tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma y con todas tus fuerzas.” En esta perspectiva, el amor se considera como el componente motivador cardinal de la educación. Por esto es que la práctica docente debe ser comprensiva, holística y llena de amor.

En el versículo 7 del mismo capítulo se describe un método concerniente al proceso de enseñanza aprendizaje. La repetición se considera como la madre del aprendizaje. Sugiere que diligencia, esfuerzo, perseverancia y excelencia son requisitos básicos: “Las repetirás a tus hijos y hablarás de ellas sentado en casa o andando por el camino, cuando te acuestes y cuando te levantes” (Deuteronomio 6:7). En la repetición se desarrolla la receptividad y la memorización como actividades de aprendizaje.

El sabio Salomón, en proverbios 6:22, tuvo un enfoque muy interesante del proceso enseñanza aprendizaje. Exhortó a los padres y maestros a instruir a los niños según el camino que deben seguir para que no se aparten cuando lleguen a ser ancianos. Según este enfoque, la finalidad de la enseñanza es el aprendizaje. Así, se puede entender que si los niños se apartan del camino es porque la instrucción no se revela eficaz. Por aplicación, se puede establecer una relación entre la práctica docente y el aprendizaje o el rendimiento académico.

Supuestos

A continuación, se presentan algunos supuestos de esta investigación:

1. Se considera que los encuestados respondieron el instrumento con honestidad.

2. Se considera que el departamento de educación de la iglesia adventista y el Ministerio de la Educación Nacional de Haití tomarán en cuenta las recomendaciones sugeridas del presente estudio.

3. Se presume que el presente estudio pueda servir de material de consulta a otras investigaciones que tengan como constructos la práctica docente y el rendimiento académico.

Organización del estudio

La presente investigación se estructuró en cinco capítulos, con la información que se da a continuación:

El Capítulo I incluye los siguientes aspectos: antecedentes del problema, planteamiento del problema, declaración del problema, preguntas de investigación, definición de términos, hipótesis, propósito de la investigación, justificación, limitaciones, delimitaciones, supuestos, trasfondo filosófico y organización del estudio.

El Capítulo II presenta una amplia revisión de la literatura concerniente a la práctica docente en relación con el rendimiento académico de los alumnos, al asistir a la escuela.

El Capítulo III describe puntualmente la metodología, el tipo de investigación, la población y muestra del estudio, el instrumento de medición, la confiabilidad, la operacionalización de las variables, las hipótesis nulas, la operacionalización de las hipótesis nulas, las preguntas de investigación, la recolección de datos y el análisis de los mismos.

El Capítulo IV contiene los resultados obtenidos, la descripción de la población y muestra, las pruebas de hipótesis, el análisis de las preguntas complementarias y otros

análisis.

El Capítulo V presenta un sumario del estudio; muestra las conclusiones, la discusión, las implicaciones y las recomendaciones.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este capítulo, que es la revisión de la literatura, se presentan diferentes aportaciones teóricas, empíricas, conceptos, tendencias y trabajos de investigación que tienen algunas implicaciones en el proceso enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales. Enfatiza la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y el contexto en los cuales se enseñan las ciencias sociales en las escuelas.

Competencias didácticas

Sáez López y Ruiz Ruiz (2009) indican que las competencias básicas se pueden definir como la capacidad de poner en marcha de manera integrada conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver diversas situaciones, por lo que las competencias incluyen los conocimientos teóricos, los conocimientos prácticos y las actitudes o compromisos personales. Así, las competencias didácticas se consideran como la capacitación docente a hacer una buena aplicación de currículo de formación. Los maestros reciben la formación necesaria que implica la utilización de conocimientos teóricos y prácticos en la práctica docente.

Alonso, Fernández y Nyssen (2009 citados en Fortea Bagán, 2009) establecen una diferencia entre las competencias específicas y las competencias genéricas.

Según ellos, las competencias específicas son aquellas que se relacionan con áreas temáticas y que son cruciales para cualquier título y/o profesión, porque están

relacionadas con el conocimiento concreto, mientras que las competencias genéricas son aquellas de carácter transversal que deben incluirse en cualquier título de un determinado nivel educativo.

Martín del Pozo, Fernández-Lozano, González Ballesteros y de Juanas (2013) reconocen que el maestro puede poseer diferentes competencias. Establecen una clara diferencia entre la competencia académica y la competencia didáctica. Según ellos, la competencia académica se considera como el dominio de los contenidos de su área, en tanto que la competencia didáctica es el manejo de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Afirman que no se puede enseñar lo que no se sabe.

Barceló Cerdá, López Gómez y Camilli Trujillo (2012) hicieron un alegato para la formación docente. Sostuvieron la idea según la cual la formación inicial y permanente es un lugar de aprendizaje del maestro. Para ellos, es necesario aumentar la formación permanente de los maestros para que sean capaces de desarrollar “el aprender a aprender” en los alumnos.

Melitón García y Valencia Martínez (2014) reconocen que existe una relación entre la planeación didáctica y las prácticas de enseñanza que se generan al interior del aula. Indican, además, que es necesario promover un proceso de análisis y reflexión sobre la planeación que se hace antes de llegar al aula. La interacción de los alumnos en el aula depende de la planeación de la clase. Una buena planeación didáctica exige algunas competencias didácticas del maestro.

Según Obaya Valdivia, Vargas Rodríguez y Ponce Pérez (2012), la primera competencia docente consiste en dominar los contenidos de la enseñanza del currículo, a fin de que se desarrolle el pensamiento abstracto y complejo de los alumnos. También

proponen que los maestros despierten la curiosidad intelectual de los alumnos, desarrollando en ellos el gusto, el hábito por el conocimiento, el aprendizaje permanente y la autonomía.

Candreva y Susacasa (2009) sostienen la importancia de la competencia de los maestros. Para ellos, la aplicación del currículo de enseñanza depende de la formación didáctica de los maestros. También, reconocen que toda reforma educativa debe pasar por la capacitación de los maestros en diversas áreas de enseñanza.

Lescure (2010) sostiene que el aprendizaje no se considera como pasivo, sino como un proceso activo. El resultado depende del tipo de información que recibe el alumno. En este caso, el maestro desempeña un papel muy importante para lograr un aprendizaje significativo. Reconoce que la formación didáctica docente se vuelve necesaria. Indica que el maestro llega a ser un consejero, un guía, un tutor. También, sostiene que, según el enfoque por competencias, hay que permitir a los alumnos desempeñar su papel en el proceso enseñanza aprendizaje.

Álvarez (2011) enfatiza sobre el perfil de las competencias de los maestros y algunos apuntes de su formación. Él señala que la función docente traspasa los límites del aula donde se desarrolla el acto didáctico. También reconoce que el trabajo consiste en la planificación de la formación, que es la fase preactiva. Es después haber realizado esta etapa que se puede pasar a la enseñanza en el aula, que es la fase interactiva. Para él, las tareas asignadas al maestro le exigen el desarrollo de nuevas competencias para desarrollar adecuadamente sus funciones profesionales.

González Lara (2009), en su reflexión sobre la tarea docente, entiende que la formación del profesorado se constituye en uno de los principales factores dinamizadores y calificadores de los sistemas educativos. Un poco más adelante, reconoce que

los docentes solos no podrán cambiar la educación pero que, si no cambian los docentes, difícilmente podrán lograrse transformaciones en ella.

Por su parte, Martín (2008) admite que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Así, para lograr el mejoramiento de la educación, se necesita la formación permanente de los maestros que obran en el sistema educativo como practicadores y, como representantes del Ministerio de Educación Nacional, deben trabajar en el ámbito de la política educativa estatal.

Arguedas Leitón, Núñez Castro, Torres Hernández, Vásquez Carvajal y Vargas Fallas (2008) sostienen este enfoque cuando indican la importancia de la participación de los educadores en la transformación de la escuela. Según estos autores, la planificación como la ejecución de la mediación pedagógica y la labor administrativa son orientadas por el educador.

Mora Pernía (2005), en su trabajo de investigación sobre las estrategias didácticas, reconoce que uno de los problemas que afrontan los sistemas educativos a nivel mundial es la formación de profesionales capaces de responder a los nuevos desafíos en el campo científico, técnico, tecnológico y educativo, para transformar de manera activa y creadora la realidad en beneficio de la humanidad actual.

Para Pesce (2012), la didáctica puede definirse como la materia curricular que tiene la finalidad de proporcionar a los futuros profesionales de la enseñanza las herramientas teóricas y metodológicas que les permitan reflexionar, interpretar y teorizar la práctica docente para darle sentido o para proyectar nuevas acciones prácticas. Para él, la formación pedagógica, didáctico-práctica y disciplinar constituye la tríada

indisoluble sobre la que se ha sustentado la mediación formativa de los profesores para la enseñanza.

Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez Moreno y Murillo (2014) se muestran muy preocupados por las competencias teóricas y metodológicas y también por la formación didáctica en las ciencias sociales que deberían recibir los profesores que tienen la carga de enseñar esta materia a los escolares. Ellos piensan que la falta de interés de los alumnos para el aprendizaje de esta asignatura se relaciona con un problema de formación didáctica de algunos maestros. Para ellos, finalmente, el desafío de enseñar en este contexto sociocultural interpela a las instituciones de formación y obliga a redefinir acuerdos mínimos para formar a los futuros profesores.

Analizando la importancia del trabajo del maestro en este mundo en constante mutación, Lima Muñiz, Bonilla Castillo y Arista Trejo (2010) señalan que, ante la complejidad del mundo actual, los docentes requieren de una preparación y actualización permanentes. Consideran que un programa integral de formación continua para los maestros debe formar parte de la política pública.

Enciso Galindo, Muñoz Albarracín, Sánchez Galvis y Amador Rodríguez (2009) creen que se hace necesario que los currículos que orientan la formación docente se conciban como proyectos de investigación donde los maestros puedan adquirir competencias adecuadas para transformar sus clases en espacios de investigación.

Candreva y Susacasa (2009) ven la formación profesional docente como un requisito ineludible para mejorar la enseñanza. Para ellas, se requiere un currículo de formación profesional docente expresado en competencias epistemológicas y didácticas que respondan a las necesidades actuales de la enseñanza.

Bernal Velázquez y Suárez Sánchez (2010) analizan las características de un maestro de ciencias sociales que consisten en tener una amplia cultura y que debe conocer la historia, a fin de enseñarla a sus alumnos; debe, además, estar dotado de herramientas didácticas para poder facilitar el aprendizaje de sus alumnos. A continuación, reconocen que el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales se desenvuelve en un contexto favorable, con recursos humanos y materiales adecuados.

Zaccagnini (2006) sostiene la idea de la formación profesional docente como un imperativo social y moral. Admite que la docencia es un apostolado y que necesita una formación adecuada para los docentes que preparan los futuros ciudadanos y líderes económicos, políticos y culturales. También indica que la formación docente desempeña un papel muy importante en los cambios sociales, políticos y económicos que conoce el mundo actual.

Pagés Blanch (2002), por su parte, señala que la didáctica de las ciencias sociales constituye uno de los saberes básicos de la competencia profesional del profesorado, junto con el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales.

Pacciani y Poggi (2012) sostienen que la formación de un profesor de historia consiste en la de ser un especialista capaz de construir, apropiarse y transmitir los contenidos significativos. También reconocen que el proceso formativo estimula una actitud crítica hacia los contenidos y la adquisición del instrumental analítico que permite una participación activa en la producción del conocimiento histórico y su transmisión a la comunidad.

Díaz Quero (2010) entiende que los docentes elaboran y sistematizan saberes como actores del proceso pedagógico que se concreta, en gran parte, en la práctica

pedagógica. Sostiene que el saber pedagógico se define como los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes; lo que entraña sus valores, ideologías, actitudes, prácticas y todas sus creaciones, en un contexto histórico-cultural.

Preparación técnica-pedagógica

Según el pensamiento de Herrán (2011), la preparación técnica y pedagógica de la clase va junto con la competencia didáctica. Este autor admite que la técnica del maestro puede favorecer la motivación o no de los alumnos. Todo depende del contexto de aprendizaje, de las estrategias de enseñanza de los maestros y de la técnica empleada en el proceso enseñanza aprendizaje.

Por su parte, Viale Tudela (2011) señala que, al preparar una clase, no se debe pensar en lo que se va a decir o en cómo decirlo. La preocupación del docente debe ser cómo organizar la clase con actividades interesantes y atractivas para que los alumnos aprendan significativamente. Importa que se incorporen tareas capaces de desarrollar una actitud activa en los alumnos durante la clase.

Más allá de esto, Viale Tudela (2011) también afirma que el maestro no debe limitarse a desarrollar las habilidades intelectuales que corresponden a la situación pasiva que consiste en escuchar. En su investigación, él crítica el modelo tradicional en el cual el proceso de aprender consiste en recibir un conocimiento ya elaborado.

Cuadrado Morales (2010) cree que la función del docente no es solo dar clase y brindar información sino también ayudar a los alumnos a construir el saber según el enfoque constructivista de la enseñanza. En este contexto, las prácticas pedagógicas

se consideran como variaciones que ejecuta el maestro en la perspectiva de un aprendizaje significativo.

Según Duque, Vallejo A. y Rodríguez R. (2013), las prácticas pedagógicas se resumen en acciones tales como enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aun el relacionarse con la comunidad educativa.

Según García García (2015), los directores de escuela deben tener una formación técnica-pedagógica completa para que sean capaces de cumplir adecuadamente sus funciones educativas. Ellos desempeñan el papel de supervisar el trabajo de los maestros, promover, programar y planificar actividades de capacitación para su personal docente. Si no dominan la práctica docente, no podrán controlar eficientemente el trabajo docente. El director es un líder pedagógico, sostiene este autor.

Landu Makesi (2012) presenta una tipología de preparación técnico-pedagógica que comporta tres tipos: la preparación lejana, la preparación próxima y la preparación inmediata; él sostiene que la preparación lejana es la que se atiende sobre un periodo largo, formando parte de la planificación anual, semestral o trimestral. Se considera como un largo proceso de reflexión. Entonces, la preparación próxima concierne a las previsiones que hace el maestro a partir del currículo hacia el futuro; la preparación inmediata se realiza en el contexto de la acción pedagógica en el aula.

Evaluación

Para Jornet (2009, citado en Leyva Barajas, 2010), la evaluación es un proceso de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de juicio de valor al fin tomar decisiones. Por su parte, Leyva Barajas (2010) indica que algunos

de los obstáculos que conocen las instituciones educativas consisten en la falta de cultura de evaluación entre los actores del proceso educativo, que son los alumnos, los maestros y los directores.

También, este autor admite que algunas prácticas evaluativas suceden en gran medida por la carencia de bases teóricas y técnicas en algunas fases del proceso de evaluación educativa. Señala, al final, la planeación, el diseño y el desarrollo de instrumentos de evaluación y el análisis de la información o la interpretación y uso de resultados como las diferentes etapas de la evaluación educativa.

Vázquez-Pizaña y Rojo-Quiñonez (2010) definen la evaluación como un proceso sistemático y continuo que descarta las improvisaciones y las observaciones no controladas. Por ello, se debe realizar según los objetivos educativos que previamente han sido establecidos e identificados. Se trata de un proceso integral que debe tener en cuenta todos los aspectos del funcionamiento de la institución educativa, como, por ejemplo, las manifestaciones de la conducta, los rasgos de personalidad y otros factores que condicionan la vida educativa.

Por su parte, Feldman (2010) admite que la evaluación es importante en el ejercicio de la autoridad de los maestros con respecto a los alumnos; también la de los administradores con respecto a los otros miembros del personal educativo. Feldman, igualmente, sostiene que muchos factores merecen ser evaluados a fin de mejorar el funcionamiento de la institución educativa. Reconoce que el aprendizaje, los métodos o las técnicas de enseñanza, el plan de estudios, los materiales, los programas y proyectos, el rendimiento académico y la práctica docente son todos factores que necesitan una evaluación.

Nava Amaya y Rueda Beltrán (2014) enfatizan sobre el papel estratégico y crucial

de la evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje. Para ellos, la evaluación permite determinar los niveles de rendimiento y valorar los productos obtenidos y su calidad. Consideran también la evaluación como una oportunidad no sólo para aclarar lo que se quiere del profesor, sino también para revisar las condiciones que tiene para cumplir su rol.

Santos Guerra (2004, citado en Alfaro Fernández, 2011) se opone a la tendencia que considera la evaluación como un proceso de naturaleza descendente que consiste en controlar y exigir al evaluado. Se trata, según él, de un proceso de reflexión que exige a todos el compromiso con el conocimiento y con la mejora.

Ronquillo Briones, Moreira Basurto y Verdesoto Velástegui (2016) ven la evaluación como una de las instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es, según ellos, el punto de partida para el buen funcionamiento de la actividad docente. La evaluación favorece la toma de decisiones pedagógicas.

Por su parte, Alfaro Fernández (2011) indica que de la evaluación surgen las necesidades de la rendición de cuentas y la mejora de la enseñanza. También presenta las fuentes de evaluación, que son los alumnos, los compañeros, las autoridades y la autoevaluación del profesorado.

Fernández Fernández (2010) ve en la evaluación un componente del proceso de enseñanza que forma parte de la dinámica pedagógica y que relaciona el objetivo, el contenido y el método. Opone a esta la evaluación sin propósito y sin la calidad requerida. Sin embargo, reconoce el deber que tiene cada maestro de evaluar sabiendo cuáles son los propósitos en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, cree que la evaluación debe atender la mejora de los evaluados.

Rossi, Di Prátula y Vitale (2009) analizan la evaluación según el modelo constructivista y el modelo ecológico contextual. En el enfoque constructivista, la participación activa del alumno en su propio aprendizaje es lo más importante. Para este modelo, la evaluación del alumno debe ser de tipo formativo y clínico; es decir, permitir a los alumnos detectar errores de aprendizaje.

Por ello, en el enfoque ecológico contextual, la participación del alumno en su propia evaluación y la de sus compañeros se revela como importante en la perspectiva de una mejora del proceso enseñanza aprendizaje.

Al modelo de evaluación que tiene un fin sumativo y acreditativo, se opone un enfoque evaluativo constructivista, que permite abordar la evaluación de forma significativa y reflexiva. Se evalúan, en este modelo, los contenidos que son clasificados como son los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El sentido de responsabilidad docente

Ramírez Hernández (2011) establece la evidencia de la complejidad de la tarea docente, pero admite que el papel del maestro consiste en dirigir con profesionalismo el proceso enseñanza aprendizaje. Es por ello que invita a los maestros a practicar el sentido de compromiso.

En su paradigma desarrollado en torno al compromiso ético docente, el autor anterior reconoce que los maestros deben asumir sus deberes educativos para enfrentar los retos de su profesión, así como las demandas sociales. Sostiene que la educación tiene eminentemente un fin social. Para él, el maestro debe ser un modelo a seguir en la realización de su tarea con profesionalismo y pasión.

Larrosa Martínez (2010), en su análisis sobre la profesión docente, considera la

actividad docente como una profesión con vocación y con valores. Indica que algunos criterios como el sentido de responsabilidad y el profesionalismo capacitan a los maestros para la obra educativa y conducen a la satisfacción de la comunidad.

Para este autor, las condiciones del ejercicio docente que favorecen la plena satisfacción se traducen en la vocación, que es una inclinación natural para la docencia; la competencia, que es la formación profesional científica, técnica; y la actitud, que se considera como el espíritu de servicio y la capacidad para trabajar en equipos flexibles.

Choi y Tang (2009, citados en Fuentealba Jara e Imbarach Dagach, 2014) definen el compromiso como un vínculo psicológico que tiene implicaciones tanto en la actitud como en el comportamiento de las personas y que les permite realizar considerables esfuerzos, susceptibles de capacitarlas en el cumplimiento de su papel con eficiencia. Reconoce que, en el caso de la docencia, el compromiso se traduce en maestros que están dispuestos de manera voluntaria a entregar recursos en favor de la práctica docente. Para ellos, el compromiso docente se asimila a la ética y la pasión profesional.

Por su parte, Fuentealba Jara e Imbarach Dagach (2014) consideran el compromiso como un atributo del sentido de profesionalismo. De este modo, el compromiso docente traduce la cualidad de los maestros que creen firmemente que pueden marcar una diferencia en el aprendizaje y en los resultados de sus alumnos. Ellos se responsabilizan del progreso y desarrollo de sus alumnos, formados según las normas cívicas y sociales. Más allá, sostienen que el compromiso incide como eje que responde a lo que el docente es, tanto en lo individual como en lo colectivo. Así, el compromiso desempeña un papel de catalizador de la identidad profesional.

Analizando la ética profesional como un compromiso pedagógico humanístico, Rojas Artavia (2011) afirma que el profesional debe disponer de conocimientos en el área de su desempeño. Para él, los maestros deben, sobre todo, ser conscientes de que su práctica profesional tiene una relación con los que requieren de su servicio. Enfatiza mucho sobre la conciencia de la docencia. También cree que es evidente que se necesita que los maestros promuevan las virtudes relacionadas con la conciencia y el deseo de cumplir bien su tarea docente.

La enseñanza de las ciencias sociales en el proceso educativo

Prats y Santacana (2011) reconocen que tal vez los gobernantes utilizan la historia con fines pedagógicos para la enseñanza de las glorias nacionales, para fortalecer sentimientos patrióticos y para crear adhesiones políticas.

Rodríguez Gutiérrez y García García (2011) analizan el papel que desempeña la historia en el desarrollo social como la guardia de la memoria. Ellos creen que es una urgencia enseñar la historia en la escuela. También admiten que la enseñanza de la historia consolida el pensamiento crítico y analítico en los alumnos y los ciudadanos. Para ellos, la enseñanza de la historia ayuda en la consolidación de la ciudadanía y del patriotismo en la sociedad.

Por su parte, Casal (2010b) afirma que la enseñanza de la historia debe tener la finalidad de educar para la ciudadanía y generar en los estudiantes hábitos de pensamiento democrático. La enseñanza de la historia desempeña un papel capital en un proceso educativo; en este sentido, se permite la transmisión de algunos valores cívicos y la conservación de memorias colectivas. Carretero, Rosa y González (2006) establecen una relación entre los libros de texto y el currículo educativo.

Dificultades de la enseñanza de las ciencias sociales

Como lo indica Pagés Blanch (2007), la historia es una disciplina científica muy controvertida en el mundo intelectual y científico. También, la historia es el objeto de polémicas y debates prácticamente en todo el mundo y las polémicas en la manera de divulgar los hechos históricos constituyen un problema serio en la enseñanza de esta asignatura. Todo esto depende del contexto sociopolítico y cultural en el que se dan las clases de ciencias sociales.

Por su parte, Pagés Blanch y Santisteban Fernández (2010) admiten que existen muchas dificultades en la enseñanza del tiempo histórico, que es una noción elemental en la enseñanza de las ciencias sociales. Desde su punto de vista, el tiempo histórico es un concepto muy complejo y solo se entiende a partir de un análisis amplio y trans-disciplinario.

Valls Montés (2007), basándose en la dificultad de la enseñanza de las ciencias sociales, reconoce la imperfección de los manuales escolares en la historia. Para él, estos manuales son, en gran parte, fruto de la falta de preparación de los maestros que priorizan los contenidos respecto de los tratamientos didácticos de los textos.

Mercedes Ronquillo, Avitia Rivera y Gandarilla Ruiz (2011) estiman que los alumnos tienen muchas dificultades para aprender la historia porque, a todo lo largo de su formación, han vivido con la idea de que la historia se resume a la memorización de fechas, lugares, héroes y villanos; además, a recitar acontecimientos al pie de la letra.

Suárez Suárez (2010) admite que el currículo de la enseñanza de la historia es muy amplio porque pide conocer desde los animales australopitecos hasta los hechos relevantes más recientes. Esta una prueba de que la enseñanza de la historia es

memorística.

Buttó (2009) responsabiliza a los maestros de que no laboran profesionalmente en la enseñanza de las ciencias sociales. Para él, los problemas metodológicos y pedagógicos son factores determinantes de la falta de interés de los alumnos para la historia. Además, cree que es interesante armonizar la enseñanza de esta materia al ponerla de acuerdo con un enfoque conceptual y metodológico en el interés de una búsqueda de solución a esta crisis de orden conceptual.

El currículo en la enseñanza de las ciencias sociales

Pagés Blanch (2007) propone un enfoque sociológico cuando define el currículo como un constructo social que refleja aquello que la sociedad desea a través de sus responsables políticos: que las nuevas generaciones aprendan en la escuela.

Por su parte, Friz Carrillo, Carrera Araya y Sanhueza Henríquez (2009) entienden el currículo como un organizador de oportunidades de aprendizaje, que es definido como un plan operacional de las actividades que debe desarrollar el profesor en un contexto de enseñanza y de aprendizaje que desempeña un papel importante en el sistema educativo.

"El currículum es el corazón de cualquier emprendimiento educacional y ninguna política o reforma educativa puede tener éxito si no coloca al currículum en el centro" (Jallade, 2000, citado en Casimiro Lopes, 2004, p. 110).

En un análisis histórico, Mora-García (2004) admite que el concepto currículo no puede deslindarse de la realidad histórica y geográfica. Para él, desde la antigüedad hasta estos días, el currículo siempre se ha manifestado en las prácticas educativas y pedagógicas.

Amézquita Iregoyen (2010), por su parte, reconoce que el currículo es necesario no solo para evaluar y reformular los planes de estudio, sino también para ofrecer a los docentes una perspectiva que invite a innovar y organizar su trabajo educativo en el aula. El papel asignado al currículo es el de organizar las actividades educativas y escolares basadas en cuatro aspectos que son los siguientes: qué enseñar, cuándo enseñar; es decir, cómo ordenar y secuenciar los contenidos y los criterios de evaluación, cómo enseñar, con informaciones para estructurar las actividades de la enseñanza-aprendizaje y, por último, qué, cómo y cuándo evaluar, con el propósito de comprobar si los objetivos e intenciones establecidos se realizan.

Para Alterman (s.f.), el currículo educativo es portador de una visión de educación. Él señala que el currículo escolar expresa un proceso de construcción cultural, un proyecto político que encarna el modelo de sociedad que se desea transmitir a través de las instituciones educativas. Mas luego admite que el currículo es un dispositivo de regulación de la actividad académica en la institución educativa que se materializa, reinterpreta y redefine en la práctica.

Friz Carrillo et al. (2009) reconocen que el currículo no es neutro y lo consideran como una trilogía así caracterizada: profesor, contenido cultural y alumno, conforme a los tipos de hombre y sociedad deseados por la sociedad misma. Cada uno de estos elementos constituye un factor indispensable en el proceso enseñanza aprendizaje. En la concepción y la implementación del currículo, se debe identificar el lugar de cada uno de ellos. Además, estos autores (2009) señalan que el currículo es construido por los sujetos en un contexto sociocultural determinado.

En su análisis sobre el papel que desempeña un currículo en sistemas educativos, Merchán Iglesias (2006) define el currículo como una construcción sociohistórica,

pues es una creación sociológica y humana que se realiza a partir de experiencias educativas en el tiempo. Propone una perspectiva sincrónica de la práctica escolar; es decir, el acontecer diario de la clase de historia.

Franklin y Johnson (2006) reconocen que la reforma curricular no es un trabajo fácil. Existen conflictos generados de orden ideológico y político que tal vez acomplejan la reforma curricular. Por lo tanto, analizan el conflicto entre los dos grupos de reformadores de los años cincuenta en adelante y consideran su impacto en lo que se enseñaba en las escuelas.

Por su parte, Henríquez Vásquez (2011) admite que los desafíos de pensar en un currículo escolar exigen actualizar los conceptos y los procedimientos utilizados en la enseñanza de la historia y también en las ciencias sociales. Así, el organismo estatal encargado de la implementación del currículo debe de tener en cuenta su aplicación racional y significativa en las escuelas.

La didáctica de las ciencias sociales

Según Prats (2003), la didáctica de las ciencias sociales puede ser considerada como un saber científico de carácter tecnológico al que se une un hacer técnico, enfatizando en las competencias que necesitan los maestros para enseñar las ciencias sociales. Según él, los conocimientos son necesarios para enseñar, pero son más importantes las estrategias y el método que usan los maestros. Tal vez se reconoce a la didáctica como campo especifico de conocimiento, a causa del contexto difícil en que generalmente se aplica. También se señala la necesidad de distinguir la didáctica de las ciencias sociales y de otras disciplinas o ámbitos de investigación.

Martínez Zapata y Quiroz Posada (2012) analizan la importancia de una estrategia

didáctica en el área de las ciencias sociales. Indican la relación que existe entre el aprendizaje y el fortalecimiento de la conciencia crítica de los futuros ciudadanos. Por eso, sostienen que hay una necesidad de capacitar a los maestros de ciencias sociales, ya que creen en la contribución concreta de los que enseñan a los alumnos a alcanzar la finalidad y las metas de la enseñanza de la asignatura.

Los recursos didácticos en la enseñanza de las ciencias sociales

Para Conde Catena (2010), un recurso didáctico es cualquier material, técnica, medio o táctica empleado en un contexto educativo para facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

García et al. (2003) indican que los recursos didácticos agrupan todos los objetos, aparatos y medios de comunicación que pueden ayudar a descubrir, entender o consolidar conceptos fundamentales en las diversas fases del aprendizaje. También reconocen que el uso de buenos recursos didácticos requiere de tiempo y esfuerzo fuera de la hora de clase.

Gómez (2005) indica una lista, no exhaustiva pero importante, de recursos didácticos que pueden utilizarse en la enseñanza de las ciencias sociales. Pueden considerarse, por ejemplo, imágenes y textos históricos, cine y literatura, internet y sus componentes, las redes sociales.

Según de la Torre Navarro y Domínguez Gómez (2012), las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones desempeñan un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, indican que ellas sustentan los objetos de aprendizaje que facilitan la adquisición y el desarrollo de habilidades en el aprendizaje. Las nuevas tecnologías se revelan importantes en el proceso enseñanza aprendizaje.

González Mariño (2008) presenta el carácter innovador de las TIC en las sociedades de conocimiento. Así, invita a los profesores a integrar en su práctica docente estrategias creativas e innovadoras. Más adelante, González Mariño indica que “las instituciones de educación superior deben transformarse, adaptarse a los cambios para hacer frente a las nuevas demandas educativas de las sociedades del conocimiento” (p. 3).

En su investigación sobre la propuesta didáctica en la enseñanza aprendizaje, Pérez Torranzo y Carrasco Jiménez (2013) afirman que las nuevas tecnologías de la comunicación procuran la posibilidad de elevar la calidad de la docencia y poder elevar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ellos, las TIC impactan en la educación desde el nivel básico hasta el nivel superior. El uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje favorece la interacción áulica y permite ver más del tema en poco tiempo.

Los libros de texto, indican Martínez Valcárcel, Urquijo Goitia, Valls Montes, Yaqüe Sánchez y Crespo López de Castilla (2008), son un material curricular que se ha constituido en el eje del trabajo de multitud de docentes, corno han destacado diferentes investigaciones en este contexto. El libro de texto intenta cubrir los contenidos relacionados con el currículo establecido, es decir, planes y programas de estudios. El papel fundamental que tienen los libros de texto en clase es significativo; algunos maestros prácticamente dependen de él, otros lo toman como la guía central del curso.

Álvarez Flores, Ochoa Landin, Salado Rodriguez y Soto Bernel (2013) indican que la videoconferencia es una tecnología que permite una comunicación bidireccional y en tiempo real sin la necesidad de trasladarse a un punto de reunión específico. La videoconferencia llega a ser un recurso didáctico muy eficaz en la práctica docente.

En su análisis, muestran que la videoconferencia ayuda en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza aprendizaje porque facilita la interacción.

Losada (2011) comenta que esta incursión debe ser parte de toda programación previamente elaborada por el docente, de modo que los alumnos aprendan realmente a partir de esta estrategia. En una dinámica didáctica, las visitas a lugares donde se encuentra el patrimonio cultural se consideran muy importantes para favorecer el aprendizaje.

Molina Puche (2010), por su parte, admite que las salidas escolares despliegan todo su potencial didáctico (esto es, para que sirve estimular el aprendizaje por "descubrimiento guiado"). También reconoce que estas han de estar enmarcadas en itinerarios didácticos y, con ello, ser consideradas como parte integrante de la programación didáctica del curso.

Travé (2004, citado en Molina Puche, 2010) indica que este recurso didáctico ha sido calificado como paseo escolar, visita educativa, excursión extraescolar y, más recientemente, como salida de investigación. Sin duda, se pueden considerar las salidas escolares como un material didáctico muy interesante y desempeña un papel de primer orden en el proceso enseñanza aprendizaje.

Delgado López (2002) reconoce la contribución del mapa en la comprensión de nociones históricas, enfatizando la validez de la cartografía en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. Él considera el mapa como un documento que representa una relación del hombre con el espacio. Prosigue su reflexión admitiendo que el mapa es un testimonio histórico, un documento geográfico e igualmente un elemento didáctico que brinda una alternativa para la enseñanza de las ciencias sociales. El uso del mapa

constituye un medio más en la enseñanza, la comprensión y el aprendizaje de esta asignatura.

Moya Martínez (2010), por su parte, indica que la utilización de recursos didácticos debe consistir en un proceso organizado y sistematizado que facilite la interpretación de los contenidos que se han a enseñar. También, reconoce que la correcta selección y utilización de recursos didácticos determinará su eficacia en el proceso formativo.

Por su parte, Arista Trejo (2011) sostiene la idea de que la enseñanza significativa exige que se definan las estrategias y los recursos que permitan acercar a los alumnos al conocimiento histórico a través del manejo del tiempo convencional.

Para Henríquez Orrego (2010), los procedimientos constituyen un contenido en sí mismo y también una vía de acceso a los demás contenidos curriculares. Se trata de un contenido específico que, como tal, se ha de recoger, secuenciar, programar, enseñar y evaluar, lo que se llama habilidades según los planes y programas establecidos por las autoridades en el área educativa. Importa para un maestro definir los procedimientos en la búsqueda de una enseñanza eficaz.

La actividad de aprendizaje de las ciencias sociales

Losada (2011), en un análisis objetivo, reconoce que la actividad de aprendizaje permite al alumno construir su aprendizaje sobre la base de su experiencia y conocimiento previo. Sostiene que la actividad de aprendizaje desempeña un gran papel en el proceso enseñanza aprendizaje.

Villalobos (2003) enfocó la importancia que tienen algunas actividades de enseñanza-aprendizaje que los docentes pueden implementar en sus aulas de clase. Para

él, una actividad de enseñanza-aprendizaje es un procedimiento que se realiza a un aula de clase para facilitar el conocimiento a los alumnos. A partir de esta definición, se puede admitir que la actividad de aprendizaje desempeña un papel muy importante en el proceso enseñanza aprendizaje.

En su reflexión, Villalobos (2003) enfatiza el desarrollo afectivo, psicomotor y cognitivo. Así, piensa que algunas actividades son más efectivas para estimular el aprendizaje cognitivo, mientras que otras parecen alcanzar el nivel afectivo con mayor éxito. En este caso, las actividades de aprendizaje son recursos para conseguir el aprendizaje y no son solo medios para comprobarlo.

Para Álvarez-González et al. (2008), las actividades de aprendizaje son compuestas por objetos de aprendizaje y archivos de diferentes formatos (textos, imágenes, videos, etc.), los cuales favorecen el aprendizaje significativo. Estos autores sostienen que el maestro desempeña el papel de introductor de actividades de aprendizaje en su enseñanza. Estas actividades deben ser motivadoras y formativas.

Contexto de aprendizaje de las ciencias sociales en el aula

Rinaudo (2007, citado en Melgar y Donolo, 2011) considera el contexto para aprender como una configuración particular donde se entrelazan personas, objetos, contenidos, lugares, tareas y propósitos; es decir, que no se reduce solo al ámbito físico en el que tiene lugar el proceso de aprender.

Ortiz Carrión (2011), por su parte, indica que, en un contexto de aprendizaje, la estructura de las actividades, las interacciones que promueven y las estrategias para el desarrollo de los contenidos contribuyen a crear significado.

Por otro lado, Melgar y Donolo (2011) reconocen que existen muchos contextos en los cuales se puede aprender, pero la educación formal es la que es más utilizada en el contexto escolar. Por eso hay que admitir que todo se planea por autoridades establecidas para que se alcancen los propósitos escolares.

Valverde Berrocoso (2010) indica que no se puede alcanzar el propósito escolar si no hay armonía entre estos agentes humanos (alumnos y maestros). Para él, en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje intervienen agentes humanos que son maestros y alumnos, donde cada uno desempeña un papel según su responsabilidad y su interés.

Martín (2013), por su parte, admite que las personas aprenden en múltiples contextos y diversas situaciones. Estos diferentes tipos de contextos de aprendizaje pueden ser formal, no formal e informal. Lo importante es la planeación del contexto de aprendizaje, teniendo cuenta las estrategias y los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, Pulido Cárdenas (2009) reconoce el contexto del aula como el centro orientador en la gestión de conocimientos para el aprendizaje. También es importante considerar a los alumnos y profesores que lo componen (diagnóstico), las características del contenido que se enseña y aprende, las características del espacio y las actividades diseñadas para el aprendizaje (pronóstico). Este espacio ofrece la posibilidad de interacción entre el maestro y los alumnos en un contexto de aprendizaje.

Sánchez Marín, Lledó Carreres y Perandones González (2006) entienden por contexto de aprendizaje un espacio donde se construye una relación educativa; es decir, un espacio donde el alumno se siente con seguridad emocional e intelectual. Para ellos, esta relación educativa pasa por diferentes estadios, siguiendo prácticas

de renovación pedagógica que se interesa en el concepto de educación integral y de desarrollo del componente afectivo.

Navarrete Ruiz de Clavijo (2009) entiende que la motivación es un elemento clave para el desarrollo de un curso exitoso. Reconoce que, en el contexto de aprendizaje, la motivación desempeña un papel muy interesante. Se debe considerar como la estimulación de la voluntad para aprender.

Mora (2007, citado en Navarrete Ruiz de Clavijo, 2009) reconoce que no debe verse la motivación como una técnica o un método de enseñanza, sino como un factor que siempre está presente en el proceso de aprendizaje. La motivación concierne no solo a los alumnos en su deseo de aprender, sino también a los maestros en su voluntad de ejercer sus funciones docentes con profesionalidad, honestad y competencia. Así, Navarrete Ruiz de Clavijo (2009) ve la motivación en el aprendizaje como el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje y las actividades que lo conducen.

Por su parte, Posada López (2010) admite que la idea de abordar la enseñanza implica necesariamente tener en cuenta las situaciones e interacciones que se dan en el aula. Esto exige al maestro crear condiciones favorables a las interacciones y situaciones difíciles.

Casal (2010a) admite que el aula es un lugar en el que suceden muchas cosas de forma simultánea, inesperada y con gran rapidez, sin que a menudo sea posible predecirlas. Más aún, sostiene que el conjunto de actividades que profesores y alumnos realizan en las aulas no puede estudiarse y comprenderse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar.

Estrategias de aprendizaje de las ciencias sociales

En su reflexión sobre las estrategias de aprendizaje, Sánchez Benítez (2008) afirma que, aplicado al aprendizaje, el concepto de “estrategia” se refiere a los procedimientos necesarios para procesar la información; es decir, a la adquisición, a la codificación o almacenamiento y a la recuperación de lo aprendido. Para él, estrategia se vincula con operaciones mentales hechas con el fin de facilitar o adquirir un aprendizaje. Se demuestra que la metodología didáctica mejora el rendimiento escolar y favorece la atención y el interés del alumnado.

Rendimiento académico

Sánchez López (2013) admite que el rendimiento o nivel de logro se obtiene a través de una evaluación está de acuerdo con el plan de estudios. Indica que el rendimiento académico es un aspecto muy importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Reyes Belmonte (2011), el rendimiento académico de los alumnos en la escuela se caracteriza por un conjunto de factores como atención, motivación escolar, autocontrol, habilidades sociales y factores socioeconómicos.

Monrroy Almonte (2012) establece una correlación positiva entre el rendimiento académico y la práctica docente. Para ello, el desempeño docente constituye un factor importante en el rendimiento académico. El rendimiento académico de los alumnos no depende únicamente de sus capacidades propias, sino de la evaluación que se realiza a partir de la información recibida por el profesor acerca de los logros académicos. El valor de la escuela y el maestro se mide por los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Olivares et al. (2010) toman el rendimiento académico como un indicador del aprendizaje alcanzado por los estudiantes durante y al final de la instrucción. Por su parte, Corengia, Mesurado y Redelico (2006) lo asimilan al resultado o producto de aprendizaje del alumno. También admiten que las calificaciones son la expresión oficial del éxito o el frasco académico de los alumnos en la materia o el curso en cuestión.

Oliva Flores (2010) cree que el rendimiento académico constituye una preocupación mayor de los maestros, los padres, los alumnos y las autoridades establecidas. De manera permanente se buscan métodos apropiados que permitan mejorar los logros escolares. Este autor indica que, para obtener mejores rendimientos, se necesitan modificaciones profundas en los planes de estudio y en un conjunto de factores que influyen en el proceso enseñanza aprendizaje.

Para Oliva Flores (2010), mejorar el rendimiento académico no significa solo obtener metas de excelencia, sino aumentar el grado de satisfacción psicológica, de bienestar del alumno y los factores que intervienen en el proceso educativo.

Por su lado, Izar Landeta, Ynzunza Cortés y López Grama (2011) admiten que existen muchos factores que pueden influir en el rendimiento académico, como el nivel socioeconómico débil de los alumnos. Reconocen que la mayoría de ellos enfrenta muchas carencias para efectuar sus estudios.

Zarrazaga Salaya (2006) establece una relación significativa entre la actitud de los alumnos y el rendimiento académico. Considera el rendimiento académico como un resultado de diferentes aspectos como las condiciones dentro el aula, las estrategias que utilizan los maestros para enseñar y los alumnos para aprender.

De otro lado, Durán Quintero (2013) enfatiza la relación entre la creatividad y el rendimiento académico. Este autor indica que los alumnos creativos suelen tener un

desempeño académico más alto. Los resultados de su investigación revelan que los alumnos con alta creatividad tendrían un mayor rendimiento académico que los que tienen una creatividad verbal baja. En el mismo estudio, los resultados muestran que los alumnos con una fuerte flexibilidad o capacidad para realizar ideas variadas y usar estrategias obtienen un rendimiento académico más alto, siendo los resultados altamente significativos.

Al investigar el impacto del desarrollo cognitivo y los estilos de aprendizaje sobre el rendimiento académico, Villarreal y Grajales Guerra (2005) enfatizan el contexto de aprendizaje como factor que puede afectar la calidad y la efectividad del aprendizaje de los alumnos. Creen que, en este caso, el maestro tiene la responsabilidad directa porque tiene el deber de elegir las estrategias de enseñanza y diseñar los materiales didácticos y los métodos de evaluación según el programa de estudios. De tal reflexión se infiere que la práctica docente es un factor predictor del rendimiento académico.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Introducción

Este estudio tuvo como objetivo buscar la relación que existe entre la práctica docente y el rendimiento académico de los alumnos de las escuelas adventistas del área metropolitana de Puerto Príncipe en el grado noveno durante el año académico 2015-2016. En este capítulo, se describen el tipo de investigación, los participantes, los instrumentos de medición, las variables e hipótesis, la operacionalización de las variables y de las hipótesis entre otros puntos referentes a la metodología usada en esta investigación.

Tipo de investigación

Con base en la clasificación planteada por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), se puede decir que la presente investigación fue de tipo cuantitativa descriptiva y transversal.

Fue cuantitativa, porque se caracterizó por medir o contar, de manera objetiva, las variables en el fenómeno estudiado.

Fue descriptiva, porque se pretendió describir dos fenómenos del proceso enseñanza aprendizaje: práctica docente y rendimiento académico.

Fue transversal, ya que se recolectaron los datos en un único momento para describir las variables. La administración del instrumento fue en un solo momento.

Población

Hernández Sampieri et al. (2010) indican que las poblaciones de estudio deben definirse claramente en torno a sus características de estudio, lugar y tiempo; además, sugiere una muestra para cada grupo de estudio, limitada con precisión y claridad. La población de esta investigación estuvo conformada de 366 alumnos y 10 maestros de ciencias sociales que cursan en ocho escuelas secundarias adventistas del área metropolitana de Puerto Príncipe, durante el año académico 2015-2016. La totalidad de la población participó en la investigación.

Instrumentos de medición

En esta sección se presentan las diferentes variables utilizadas en el estudio, los instrumentos utilizados y la confiabilidad.

Confiabilidad

Para obtener la consistencia interna del instrumento, se utilizó el método de alfa de Cronbach. La confiabilidad del instrumento para los 26 ítems de la variable práctica docente fue de .965. Este resultado fue considerado *alto* para la medición de la variable (ver Apéndice B).

Variables

Las variables que se consideraron en la presente investigación fueron las siguientes:

La variable independiente fue la práctica docente y la variable dependiente el rendimiento académico. Las variables demográficas fueron género, edad, estatus matrimonial, años de servicio y años de experiencia

Descripción de los instrumentos

Existen varios instrumentos que miden práctica docente y rendimiento académico. Sin embargo, durante el transcurso de revisión de la literatura, se seleccionaron los siguientes para esta investigación, por el sencillo vocabulario, explicación y corrección: el Cuestionario de Encuesta de Llanos Martínez (2008) y el Examen Oficial del Estado de Haití en ciencias sociales para el noveno grado.

Práctica docente

El cuestionario de práctica docente fue elaborado por Llanos Martínez (2008) consta de 26 reactivos presentados en forma de respuestas de tipo Likert, en cinco opciones que van en una escala de 5 a 1 puntos como sigue: *siempre* (5), *casi siempre* (4), *a veces* (3), *casi nunca* (2), *nunca* (1). Estos reactivos se agrupan en cuatro factores o dimensiones, las cuales son: competencias didácticas, preparación técnico-pedagógica, evaluación y sentido de responsabilidad (ver Apéndice A).

Rendimiento académico

Para medir el rendimiento académico, se utilizaron los resultados de los alumnos en el Examen Oficial de ciencias sociales realizado por el estado de Haití en el noveno grado. Este examen fue elaborado por un grupo de expertos del Ministerio de Educación Nacional, según el currículo nacional de la enseñanza y fue administrado por los maestros de las escuelas del país en un clima estricto de disciplina. Después de haberse aplicado, se escogió un grupo de maestros que enseñan Ciencias Sociales para corregir y dar los resultados al Ministerio de Educación para la publicación.

Operacionalización de variables

En la Tabla 2 se presenta un ejemplo de la operacionalización de variables. Se incluyen las definiciones conceptuales, instrumentales y operacionales para cada una de ellas. En el Apéndice C se presenta la operacionalización de todas las variables.

Tabla 2

Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Práctica docente	Es una actividad social que ejerce un maestro al dar clase.	La práctica docente se determinó mediante la siguiente manera: □ Competencias didácticas □ Preparación técnico-pedagógica □ Evaluación □ Sentido de responsabilidad	Los datos se categorizaron de la siguiente forma: 1. 6-30: Competencias didácticas 2. 8-40: preparación técnico-pedagógica 3. 7-3: Evaluación 4. 5-25: Sentido de responsabilidad

Hipótesis nulas

A partir de la declaración del problema, se plantean las siguientes hipótesis nulas.

Hipótesis principal

A continuación, se presenta la hipótesis principal del estudio.

No existe una relación significativa entre la práctica docente y el rendimiento académico en Ciencias Sociales de los alumnos de noveno grado de las escuelas adventistas del área metropolitana de Puerto Príncipe durante el año académico 2015-2016.

Hipótesis complementarias

A continuación, se presenta las hipótesis complementarias del estudio.

1. No existe diferencia significativa de nivel de la práctica docente en la clase de ciencias sociales de las escuelas adventistas en el área metropolitana de Puerto Príncipe, según la edad.

2. No existe diferencia significativa en el nivel de práctica docente en la clase de ciencias sociales de las escuelas adventistas en el área metropolitana de Puerto Príncipe, según el estatus matrimonial del docente.

3. No existe diferencia significativa en el nivel de práctica docente en la clase de ciencias sociales de las escuelas adventistas en el área metropolitana de Puerto Príncipe, según el número de años de experiencia en la escuela.

4. No existe diferencia significativa de nivel de práctica docente en la clase de ciencias sociales de las escuelas adventistas en el área metropolitana de Puerto Príncipe, según los años enseñanza de las ciencias sociales.

Operacionalización de hipótesis

En la Tabla 3 se presenta un ejemplo de la operacionalización de la hipótesis nula principal. En el Apéndice D se presenta la operacionalización de todas las hipótesis nulas. Se incluyen las definiciones conceptuales, instrumentales y operacionales para cada una de ellas (ver Apéndice D).

Recolección de datos

A continuación, se presenta un plan del proceso que se realizará para la recolección de datos.

1. Se solicitó permiso de manera verbal, para obtener la autorización y colaboración en las escuelas adventistas del área metropolitano de Puerto príncipe.

Tabla 3

Operacionalización de las hipótesis

Hipótesis nula	Variable	Nivel de medición	Prueba estadística
Hipótesis nula 0: No existe de relación significativa entre la práctica docente y el rendimiento académico de los alumnos de nivel 9º A.F. de las escuelas adventistas del Séptimo Día en el area de Puerto príncipe durante el año académico 2015-2016.	Independiente: Práctica docente	Métrica	Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba estadística *de* coeficiente de correlación de *r* Pearson.
	Dependiente: Rendimiento académico	Nominal	El criterio de rechazo de la hipótesis nula fue para valores de significación ($p \leq .05$).

2. Se aplicó el instrumento a cada maestro de ciencias sociales de manera individual.

Análisis de datos

El análisis de datos consiste en la realización de las operaciones a las que el investigador somete los datos con la finalidad de alcanzar los objetivos del estudio. En este caso, los datos recolectados por medio de los distintos instrumentos utilizados en este estudio fueron analizados cuidadosamente desde diferentes perspectivas. Los datos del cuestionario se analizaron de manera cuantitativa. Para analizar las informaciones recolectadas, se introdujo en el programa estadístico SPSS Windows, versión 15 que es una base de datos, a la que se le aplicó análisis estadísticos descriptivos.

Resumen del capítulo

En este capítulo se analizó brevemente el tipo de investigación y se definió el tipo de investigación para este estudio. Se consideró la población utilizada en el estudio.

Se identificó el instrumento, se plantearon las hipótesis nulas, así como la operacionalización de las variables e hipótesis, contiene las preguntas de investigación a las que se les dio respuesta y la forma como se recogieron los datos y las pruebas estadísticas utilizadas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción

Este estudio tiene como objetivo conocer si existe relación significativa entre la práctica docente de las ciencias sociales y el rendimiento académico en estudiantes de las escuelas adventistas en el noveno grado del área metropolitana de Puerto Príncipe, durante el año académico 2015-2016. Se analiza el rendimiento académico a partir de los resultados del examen oficial del estado de Haití.

La variable dependiente fue la práctica docente y la variable independiente utilizada en esta investigación fue el rendimiento académico de los alumnos. Las variables demográficas fueron edad, género, años de servicio en la escuela como maestro de ciencias sociales y años en la enseñanza de las ciencias sociales.

En este capítulo se presentan los resultados a partir de la descripción de la muestra y las variables del estudio. A continuación, se presentan los resultados que permitieron de probar la hipótesis de la investigación.

Descripción demográfica

La población de esta investigación estuvo conformada por 366 alumnos y 10 maestros de ciencias sociales que cursan en ocho escuelas secundarias adventistas del área metropolitana de Puerto Príncipe, durante el año académico 2015-2016. Se utilizaron los resultados del examen oficial del estado de Haití para medir el rendimiento

académico de los alumnos.

A continuación, se encuentran los resultados de las variables demográficas relacionadas con los maestros: la edad, el género, el estatus matrimonial, el número de años de servicio en la escuela y el número de años enseñando ciencias sociales. En el Apéndice E se encuentran las tablas que respaldan esta información

Edad

En la Tabla 4 se encuentra la variable edad. En ella se observa que la mayoría de los encuestados tienen 31 años o más, lo que representa un 60.1% (*n* = 220) y los participantes de menor edad representan el 4.4% (*n* = 16).

Tabla 4

Distribución de los participantes por edad

Edad	*n*	%
20 a 25 años	186	4.4
26 a 30 años	130	35.5
31 años y más	220	60.1
Total	366	100.0

Género

Los datos referidos al género de los 366 encuestados que respondieron los instrumentos fueron los siguientes: el 71.0% estuvo conformado por hombres (*n* = 260) y el 29.0% estuvo conformado por hombres (*n* = 106).

Estatus matrimonial

De acuerdo con el estatus matrimonial de los encuestados, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: el 39.9 % (*n* = 146) son personas casadas y el 60.1% (*n*

= 220) son personas solteras.

Años de servicio

En la Tabla 5 se muestra la variable demográfica años de servicio. En ella se observa que la mayoría de los encuestados tienen de 1 a 5 años de servicio en la escuela, lo que representa un 50.8% (*n* = 186).

Tabla 5

Distribución de los participantes por años de servicio

Edad	*n*	%
1 a 5 años	186	50.8
11 a 15 años	90	24.6
16 años y más	90	24.6
Total	366	100.0

Años enseñando ciencias sociales

En la Tabla 6 se muestra la variable demográfica años enseñando ciencias sociales. En ella se observa que la mayoría de los encuestados tienen de 16 a 20 años enseñando ciencias sociales, lo que representa un 43.7% (*n* = 160).

Tabla 6

Distribución de los participantes por años de enseñar ciencias sociales

Edad	*N*	%
1 a 5 años	76	20.8
6 a 10 años	30	8.2
11 a 15 años	100	27.3
16 a 20 años	160	43.7
Total	366	100.0

Prueba de hipótesis

En esta sección se presentan las pruebas estadísticas de las hipótesis nulas formuladas para esta investigación.

Hipótesis nula principal

La hipótesis principal formula que no existe relación significativa entre la práctica docente y el rendimiento académico en ciencias sociales de los alumnos en las escuelas adventistas en el área metropolitana de Puerto Príncipe en el nivel de noveno grado, durante el año académico 2015-2016.

En esta hipótesis se utilizó la prueba estadística *r* de Pearson. Las variables consideradas son la práctica docente y el rendimiento académico de los estudiantes en ciencias sociales.

Al correr la prueba estadística, se encontró un valor *r* de .014 y un nivel de significación *p* de .784. Para dicho nivel de significación ($p > .05$), se determinó que no existe relación significativa entre la práctica docente y el rendimiento académico. A partir del nivel de significación de la prueba, se determinó retener la hipótesis nula.

Hipótesis complementarias

Hipótesis nula 1

Existe diferencia significativa de nivel de práctica docente en las escuelas adventistas en el área metropolitana de Puerto Príncipe, según la edad.

La variable independiente o factor en esta hipótesis es la edad. La variable dependiente es la práctica docente.

La prueba estadística empleada en esta hipótesis fue el análisis de varianza de un factor y arrojó un valor *F* de 1.773 y un nivel de significación *p de* .171. Puesto que el nivel crítico o de significación fue mayor a .05, se retiene la hipótesis nula.

Hipótesis nula 2

No existe diferencia significativa de nivel de práctica docente en las escuelas adventistas en el área metropolitana de Puerto Príncipe, según el género.

La variable independiente o factor en esta hipótesis es el género. La variable dependiente es la práctica docente. Esta hipótesis fue probada mediante la prueba estadística *t* de Student para muestras independientes.

El valor del estadístico *t* y su nivel crítico asociado ($t_{(364)} = 2.62$, $p = .009$) muestran que el nivel de práctica docente definido por la variable género sí difiere significativamente ($p < .05$). Los hombres manifestaron un mejor nivel de percepción de la práctica docente que las mujeres. Se decidió rechazar la hipótesis nula.

Hipótesis nula 3

Existe diferencia significativa de nivel de práctica en las escuelas adventistas en el área metropolitana de Puerto Príncipe, según el estatus matrimonial.

La variable independiente o factor en esta hipótesis es el estatus matrimonial. La variable dependiente es la práctica docente.

Esta hipótesis fue probada mediante la prueba estadística *t* de Student para muestras independientes.

El valor del estadístico *t* y su nivel crítico asociado ($t_{(364)} = -1.444$, $p = .150$) muestran que el nivel de práctica docente percibido por los estudiantes definido por la variable género no difiere significativamente ($p < .05$), por lo que se decidió retener la

hipótesis nula.

Hipótesis nula 4

Existe diferencia significativa de nivel de práctica docente en las escuelas adventistas en el área metropolitana de Puerto Príncipe, según los años de experiencia en la escuela.

La variable independiente o factor en esta hipótesis es los años de experiencia en la escuela. La variable dependiente es la práctica docente.

La prueba estadística empleada en esta hipótesis fue el análisis de varianza de un factor. Arrojó un valor *F* de 41.91 y un nivel de significación *p* de .000. Puesto que el valor crítico o nivel de significación fue menor a .05, se rechazó la hipótesis de igualdad de medias, considerando el grado de práctica docente. Los valores de la media aritmética fueron los siguientes: (a) 1-5, 3.26, (b) 11-15, 2.25 y (c) 16 o más, 2.69. La diferencia la hacen los encuestados que tienen de uno a cinco años de servicio.

.

Hipótesis nula 5

Existe diferencia significativa de nivel de práctica docente en las escuelas adventistas en el área metropolitana de Puerto Príncipe, según los años enseñando las ciencias sociales.

La variable independiente o factor en esta hipótesis es los años enseñando las ciencias sociales. La variable dependiente es la práctica docente.

La prueba estadística empleada en esta hipótesis fue el análisis de varianza de un factor y arrojó un valor *F* de 341.424 y un nivel de significación *p de* .000. Puesto que el nivel crítico o de significación fue inferior a .05, se rechazó la hipótesis de igualdad de medias, considerando el grado de práctica docente.

Los valores de la media aritmética fueron los siguientes: (a) 1-5, 2.01, (b) 6-10, 4.32, (c) 11-15, 3.89, 16-20, 2.38. La diferencia la hacen los encuestados que tienen de 6 a 10 años impartiendo ciencias sociales.

Preguntas complementarias

A continuación, se da respuesta a las preguntas complementarias formuladas en esta investigación. En el Apéndice G se muestran las tablas de resultados.

1. ¿Cuál es el grado de la calidad de práctica docente de las escuelas adventistas del área metropolitana de Puerto Príncipe?

El análisis de datos de los 26 ítems arrojó una media aritmética para la variable práctica docente de 2.86 y una desviación típica de .995.

Los ítems que obtuvieron mayor puntuación fueron los siguientes: 20, « El maestro se muestra capaz de traer soluciones alternativas cuando el aprendizaje es deficiente» (*M* = 3.96, *DE* = 1.390); 21, «El maestro define claramente el sistema de evaluación que utiliza» (*M* = 3.7650, *DE* = 1.39057); 2, «El maestro interviene en el proceso de aprendizaje de sus alumnos utilizando conocimientos previos» (*M* = 3.3279, *DE* = 1.44360); 5, «El maestro favorece el uso de libros, revistas realizadas con los profesionales en ciencias sociales» (*M* = 3.3197, *DE* = 1.27311) y 8, « El maestro conduce las unidades de aprendizaje a partir del programa oficial anual» (*M* = 3.2295, *DE* = 1.82578).

Los ítems de menor puntuación fueron los siguientes: 14, «El maestro participa con su clase en las actividades extra curriculares» (*M* = 1.6831, *DE* = .93521); 17, «El maestro practica la autoevaluación y la coevaluación con sus alumnos» (*M* = 1.9071, *DE* = 1.21952); 15, «El maestro hace una evaluación integral de sus alumnos» (*M* =

2.4809, *DE* = .95281) y 18, «El maestro demuestra tener conocimientos de criterios, técnicas e instrumentos de evaluación» (*M* = 2.5574, *DE* = 1.70599).

2. ¿Cuál es el grado de la calidad del rendimiento académico obtenido por los estudiantes de las escuelas adventistas del área metropolitana de Puerto Príncipe?

El análisis de datos de las calificaciones de los alumnos arrojó una media aritmética para la variable calidad del rendimiento académico de 108.8415 y una desviación típica de 28.47863.

La calificación mayor se obtuvo de 194 encuestados y la menor de 36. El 35.2% de los alumnos obtuvieron calificaciones muy débiles y débiles, 51,4% tuvieron calificaciones aceptables contra 11,8% con calificaciones muy bien. Solo el 1.3% obtuvieron la mención excelente con calificaciones que se extienden de 180 a 194 puntos sobre 200.

Resumen del capítulo

En este capítulo se presentaron los resultados de la investigación. Se hizo el análisis de los datos recolectados y fueron representados en las diferentes tablas, las cuales muestran los datos demográficos obtenidos que se relacionan con la práctica docente. La hipótesis, siendo infirmada, considera la relación significativa entre las variables demográficas y la práctica docente.

CAPÍTULO V

RESUMEN, DISCUSION, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Resumen

El propósito de esta investigación fue conocer si existe relación significativa entre la práctica docente de las ciencias sociales y el rendimiento académico en estudiantes de las escuelas adventistas del noveno grado en el área metropolitana de Puerto Príncipe, durante el año académico 2015-2016.

El presente informe fue estructurado en cinco capítulos, como sigue:

En el Capítulo I se muestran los antecedentes, la práctica docente y el rendimiento académico; así como el planteamiento del problema, la declaración del problema, las hipótesis, las preguntas de investigación, el objetivo de la investigación, la importancia de la investigación, la justificación del problema, las limitaciones, las delimitaciones, el fundamento filosófico y la organización del estudio.

En el Capítulo II se encuentra desarrollado el marco teórico del problema considerado mediante la revisión bibliográfica correspondiente a la práctica docente y el rendimiento académico.

En el Capítulo III se presenta la metodología de estudio y los procedimientos; se explica brevemente el tipo de investigación, la población y la muestra. Se describen los instrumentos de medición. Se presentan las variables. Se muestran la operacionalización de las variables, la validez y confiabilidad de los instrumentos, las hipótesis

nulas y la operacionalización de las hipótesis. Finalmente, se presentan las preguntas complementarias, la forma como se recolectaron los datos y las pruebas estadísticas aplicadas al estudio.

En el Capítulo IV se presentan los resultados de la investigación, las variables demográficas, las pruebas de las hipótesis y, finalmente, las respuestas a las preguntas de la investigación.

En el Capítulo V se señalan las conclusiones, las discusiones y las recomendaciones surgidas de los resultados de la investigación.

Discusión

La población de maestros que enseñan las ciencias sociales (historia y geografía) en las escuelas adventistas en el área de Puerto Príncipe en el nivel de noveno grado fue de 10 maestros. Eso puede influenciar los resultados. Otro factor que puede explicar que la hipótesis no sea confirmada es la mala comprensión de algunos maestros sobre una investigación científica, porque no llenaron con rigor el cuestionario de la encuesta. También la falta de interés por el tema pudo generar influencia en los resultados del estudio.

Por lo tanto, al analizar se separó el comportamiento de cada indicador de la práctica docente. Existe una correlación significativa entre el género, el número de años de servicio en la escuela y la experiencia enseñando ciencias sociales con la práctica docente.

La edad es una variable demográfica del estudio. No se revela que tiene una relación con la práctica docente. Pero al nivel de la competencia didáctica, se manifiesta una diferencia significativa con los subgrupos. Parece que los maestros jóvenes

tienen una competencia didáctica más alta lo que permite creer que su formación reciente es más adecuada a la enseñanza de la asignatura.

El género tuvo una correlación significativa con la competencia didáctica, la preparación técnico-pedagógica, la evaluación y el sentido de responsabilidad de los maestros. Se revela que los hombres tienen mejor percepción que las mujeres; la media es más alta. Los hombres aplican una técnica pedagógica más adaptada que genera el aprendizaje significativo. Algunos indicadores de educación muestran un sostenido aumento de los niveles de educación formal en la población y una eliminación de las brechas entre hombres y mujeres. En Haití, menos mujeres se interesan en la enseñanza de las ciencias sociales, lo que explica que algunas no tienen las competencias técnico-pedagógicas necesarias o el interés por la enseñanza de esta área disciplinar.

También es necesario que la sociedad valore y reconozca el servicio que el docente hace a la comunidad. Andrade Díaz (2015) sostiene el tratamiento salarial de las mujeres como otro factor que puede explicar la menor competencia técnico-pedagógica. Indica que las mujeres y los hombres no ganan lo mismo, a pesar de que desempeñen el mismo trabajo o por trabajos de igual valor; y las mujeres son las principales perjudicadas, independientemente del sector en el que laboren y la categoría profesional que ocupen. Tomando en cuenta la importancia de las ciencias sociales en la vida democrática, el estado debe invertir en la formación del profesorado (hombres y mujeres) en este eje.

El número de años de servicio en la escuela tuvo una correlación con las competencias técnico-pedagógicas y el sentido de responsabilidad. Eso se explica por la idea según la cual los maestros que trabajan en la escuela durante mucho tiempo conocen

más el funcionamiento de las escuelas y participan en los seminarios de formación. Por su parte, García Cabrero, Loredo Enríquez y Carranza Peña (2008) indican que el impacto de la influencia modeladora puede observarse en el hecho de que las prácticas docentes dentro de una institución determinada presentan regularidades y continuidad a través del tiempo.

El número de años en la enseñanza de las ciencias sociales constituye un factor importante que establece la diferencia. Los resultados muestran que los maestros que tienen seis a quince años están más satisfechos que los demás. La antigüedad docente favorece un buen resultado académico. Se espera que su experiencia tenga algún impacto sobre el rendimiento académico de los alumnos porque, cuanto más tiempo dedicó a la enseñanza de una materia, mejor preparado está para confrontar las dificultades de aprendizaje de los alumnos y apoyarlos.

Elandoulsi (2011) reconoce que la noción de experiencia o experticia docente en el paradigma cognitivista se relaciona, por una parte, con la eficiencia de las decisiones tomadas en situaciones complejas de clase y, por otra parte, con la complejidad de las redes de conocimientos y de prácticas rutinarias movilizadas en la acción pedagógica. Crahay et al. (2010, citados en Elandoulsi, 2011) enfatizaron sobre el papel que desempeña la experiencia profesional en la acción y reflexión pedagógica. Según ellos, cuanto mayor experiencia profesional tiene el maestro, puede dinamizar el rendimiento académico.

Conclusiones

Para la presente investigación los resultados obtenidos conducen a las conclusiones siguientes:

No existe una relación significativa entre la práctica docente y el rendimiento académico de los alumnos de las escuelas adventistas del área de Puerto Príncipe, en el nivel de noveno grado durante el año académico 2015-2016.

Sin embargo, a partir de resultados adicionales obtenidos de las variables demográficas, se concluye que algunas de ellas tienen relación significativa con la práctica docente. El género tiene relación con la práctica docente que reúne la competencia didáctica, la preparación técnico-pedagógica, la evaluación y el sentido de responsabilidad. También el número años de servicio se relaciona con la práctica docente. Finalmente, la experiencia de los maestros enseñando la materia es otra variable sociodemográfica que se relaciona fuertemente con la práctica docente.

Recomendaciones

Según los resultados obtenidos en esta investigación, se formulan las recomendaciones siguientes:

1. Comparar los resultados obtenidos en esta investigación con los de otros instrumentos que miden la relación que existe entre la práctica docente y el rendimiento académico y verificar si los resultados son diferentes.

2. Trabajar para aumentar el rendimiento académico de los alumnos mediante la capacitación de los maestros en la didáctica de las ciencias sociales.

3. Realizar este estudio en otros lugares, teniendo una población más grande para comparar los resultados obtenidos con los de esta investigación.

4. Realizar otros estudios más específicos para ver si existen otros factores que puedan ayudar a los alumnos a tener un rendimiento académico más elevado.

APÉNDICE A

INSTRUMENTO

Madame / Monsieur,

La présente enquête répond à une exigence académique dans le cadre de la réalisation d'un projet de mémoire. L'impartialité de vos réponses est d'une valeur inestimable pour la réussite de cette démarche qui vise à collecter des informations fiables sur la pratique enseignante de l'Histoire au sein de votre institution. L'enquête est totalement anonyme.

A-Variables socio démographiques

1- Quel est votre sexe ?

a) Masculin ☐ b) Feminin ☐

2- Quel est votre tranche d'âge ?

a) Moins de 20 ans ☐ b) 20 à 25 ans ☐ c) 26 à 30 ans ☐ d) Plus de 30 ans ☐

3-Quel est votre statut matrimonial ?

a) Célibataire ☐ b) Marié ☐

4- Nombre d'années à l'école ?

a) 0 à 5 ans ☐ b) 6 à 10 ans ☐ c) 11 à 15 ans ☐ d) 16 ans et plus ☐

5- Nombre d'années d'expérience ?

a) 5 ans au moins ☐ b) 6 à 10 ans c) ☐ 1 à 15 ans ☐ d) plus de 15 ans ☐

1 = Jamais 2 = Presque jamais 3 = Parfois 4 = Souvent 5 = Toujours

Facteurs	Alternatives				
	1	2	3	4	5
1. Compétences didactiques					
1. L'enseignant possède une connaissance élargie des thèmes qu'il enseigne					
2. Il intervient dans le processus d'apprentissage de ses élèves et en utilisant leurs connaissance préalables					
3. Il fait un dosage adéquat du temps et de l'espace en fonction des habiletés qu'il cherche à développer chez les élèves					
4. Il diversifie les ressources didactiques en accord avec la nature des thèmes qu'il va aborder					
5. Il favorise l'usage des livres, des revues, de l'internet et d'entrevues réalisées avec d'autres professionnels pour investiguer sur le contenu des nouvelles connaissances					
6. Il se montre tolérant en éclaircissant les doutes et les points obscurs ou complexes pour les élèves					
II. Préparation technico-pédagogique					
1. L'enseignant fait montre de la maitrise de la structure du curriculum					
2. Il construit les unités d'apprentissage à partir du programme annuel					
3. Il prépare les sessions d'apprentissage avec un temps d'anticipation adéquat					
4. Il encourage la participation de la communauté dans les actions éducatives					
5. Il utilise une méthode didactique adéquate permettant d'atteindre des objectifs significatifs chez les élèves					
6. Il fait usage du milieu en tant que ressource didactique afin d'objectiver son enseignement					
7. Il fait usage des méthodes actives et de la dynamique de groupe pour renforcer l'apprentissage de ses élèves					
8. Il participe avec sa classe dans des activités extracurriculaires					
III. Evaluation					
1. L'enseignant applique une évaluation intégrale de ses élèves					
2. Il valorise de façon continue les stratégies méthodologiques utilisées					
3. Il pratique l'autoévaluation et la coévaluation avec ses élèves					
4. Il fait montre de connaissances de critères, techniques, indicateurs et instruments d'évaluation					
5. Il apprécie bien la différence entre les réalisations et les difficultés après chaque unité d'enseignement					

6. Il est capable d'apporter des solutions alternatives quand les apprentissages sont déficients					
7. Il définit clairement le système d'évaluation qu'il utilise					
IV. Sens de responsabilité					
1. L'enseignant est ponctuel à ses heures de classe et aux différentes activités programmées par la direction					
2. Il exécute tout ce qui a été programmé dans son plan d'unité même quand il doit réajuster certaines activités					
3. Il utilise les matériels didactiques adéquats afin d'atteindre un apprentissage significatif chez ses élèves					
4. Il planifie ses sessions d'apprentissage avec anticipation évitant toute improvisation					
5. Il cherche les moyens alternatifs pour récupérer les heures perdues quand il doit s'absenter pour une raison quelconque					

APÉNDICE B

CONFIABILIDAD

Confiabilidad

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	366	100.0
	Excluidos(a)	0	.0
	Total	366	100.0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.965	26

APÉNDICE C

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Operacionalización de las variables

Variables	Definición Conceptual	Definición Instrumental	Definición operacional
Rendimiento académico	Es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo.	El rendimiento académico se determinó mediante las calificaciones de los alumnos en el examen oficial en Ciencias sociales	Los datos se categorizaron de la siguiente forma: 1. 0-49: Muy débil 2. 50-99: Débil 3. 100-129: Aceptable 4. 130-179: Bien 5. 180-200: Excelente

Ejemplo operacionalización de las variables

Variables	Definición Conceptual	Definición Instrumental	Definición operacional
Práctica docente	Es una actividad social que ejerce un maestro al dar clase.	La práctica docente se determinó mediante la siguiente manera: □ competencias didácticas □ Preparación técnico-pedagógica □ Evaluación □ Sentido de responsabilidad	Los datos se categorizaron de la siguiente forma: 1. 6-30: Competencias didácticas 2. 8-40: preparación técnico-pedagógica 3. 7-3: Evaluación 4. 5-25: Sentido de responsabilidad

Variables	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Edad	Es la cantidad de años que haya cumplido.	La variable se determinó por la respuesta obtenida: □ Edad	Los datos se clasificaron en las siguientes categorías. 1 = Edad
Estado civil	Es la situación de las personas determinada por sus relaciones de familia en derechos y en deberes	La variable se determinó por la respuesta obtenida: □ Estado civil	Los datos se clasificaron en las siguientes categorías. 1= Casado(a) 2=Soltero(a) 3= Divorciado(a) 4=Unión libre
Género	Es el autocepto que tienen los participantes de manera individual de un ser femenino y masculino	La variable se determinó por la respuesta obtenida mediante: Género: 1□ F 2□ M	Los datos se clasificaron en las siguientes categorías: 1 = Femenino 2 = Masculino

Variables	Definición Conceptual	Definición Instrumental	Definición operacional
Numero años de experiencia a la escuela	Es el numero de anos que el maestro tiene desde presta su servicio a la escuela	La variable se determinó por la respuesta obtenida mediante: Número de años de servicio	Los datos se categorizaron de la siguiente forma: 1= 1-5 anos 2=6-10 anos 3=11-15 anos 4=16 años y mas

Variables	Definición Conceptual	Definición Instrumental	Definición operacional
Numero años enseñando las Ciencias sociales	Es el número de años desde que el maestro enseña las Ciencias sociales	La variable se determinó por la respuesta obtenida mediante: Número de años enseñando las Ciencias sociales	Los datos se categorizaron de la siguiente forma: 1= 1-5 anos 2=6-10 anos 3=11-15 anos 4=16 años y mas

APÉNDICE D

OPERACIONALIZACIÓN DE HIPÓTESIS

Operacionalización de las hipótesis

Hipótesis nulas	Variables	Nivel de medición	Prueba estadística
Hipótesis nula 0: No existe de diferencia significativa entre la práctica docente de los maestros de Ciencias sociales de las escuelas adventistas de Puerto príncipe según la edad.	Independiente: Edad Dependiente: Práctica docente	Intervalo Métrica	Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba de análisis de varianza de un factor *(ANOVA)* El criterio de rechazo de la hipótesis nula fue para valores de significación $p \leq .05$.
Hipótesis nula 0: No existe de diferencia significativa entre la práctica docente de los maestros de Ciencias sociales de las escuelas adventistas de Puerto príncipe según el genero	Independiente : genero Dependiente: Práctica docente	Nominal Métrica	Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba de Levene para la igualdad de varianzas El criterio de rechazo de la hipótesis nula fue para valores de significación $p \leq .05$.
Hipótesis nula 0: No existe de diferencia significativa entre la práctica docente de los maestros de Ciencias sociales de las escuelas adventistas de Puerto príncipe según el estado civil	Independiente: Estado civil Dependiente: Práctica docente	Nominal Métrica	Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba de análisis de varianza de un factor *(ANOVA)* El criterio de rechazo de la hipótesis nula fue para valores de significación $p \leq .05$.
Hipótesis nula 0: No existe de diferencia significativa entre la práctica docente de los maestros de Ciencias sociales de las escuelas adventistas de Puerto príncipe según el número de años de experiencia a la escuela	Independiente: Número de años de experiencia a la escuela Dependiente: Práctica docente	Nominal Métrica	Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba de análisis de varianza de un factor *(ANOVA)* El criterio de rechazo de la hipótesis nula fue para valores de significación $p \leq .05$.
Hipótesis nula 0: No existe de diferencia significativa entre la práctica docente de los maestros de Ciencias sociales de las escuelas adventistas de Puerto príncipe según el número de años Número de años enseñando las Ciencias Sociales	Independiente: Número de años enseñando las Ciencias Sociales Dependiente: Práctica docente	Nominal Métrica	Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba de análisis de varianza de un factor *(ANOVA)* El criterio de rechazo de la hipótesis nula fue para valores de significación $p \leq .05$.

APÉNDICE E

DESCRIPCIÓN DEMOGRÁFICA

Datos demográficos

Genero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	260	71.0	71.0	71.0
	Feminino	106	29.0	29.0	100.0
	Total	366	100.0	100.0	

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20 a 25 anos	16	4.4	4.4	4.4
	26 a 30 anos	130	35.5	35.5	39.9
	31 anos y mas	220	60.1	60.1	100.0
	Total	366	100.0	100.0	

Statuto matrimonial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casado(a)	146	39.9	39.9	39.9
	Soltero(a)	220	60.1	60.1	100.0
	Total	366	100.0	100.0	

Cuantos años de servicio a la escuela de servicio a la escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 a 5 anos	186	50.8	50.8	50.8
	11 a 15 anos	90	24.6	24.6	75.4
	16 anos y mas	90	24.6	24.6	100.0
	Total	366	100.0	100.0	

Cuantos años de experiencia en la enseñanza de ciencias sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 a 5 anos	76	20.8	20.8	20.8
	6 a 10 anos	30	8.2	8.2	29.0
	11 a 15 anos	100	27.3	27.3	56.3
	16 a 20 anos	160	43.7	43.7	100.0
	Total	366	100.0	100.0	

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Sexo	366	1.00	2.00	1.2896	.45421	.206
Edad	366	2.00	4.00	3.5574	.57884	.335
Statuto matrimonial	366	1.00	2.00	1.6011	.49034	.240
cunatos anos de servicio a la escuelade service a l'ecole	366	1.00	4.00	2.2295	1.29986	1.690
Cuantos años de experiencia en la ensenanza de ciencias sociales	366	1.00	4.00	2.9399	1.16181	1.350
N válido (según lista)	366					

APÉNDICE F

RESULTADOS DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

A. Prueba de hipótesis

Correlación entre la práctica docente y el rendimiento académico

Correlaciones

		PDOCENTE	Calificaciones Calificaciones que obtenen los alumnos al examen oficial en la Historia
PDOCENTE	Correlación de Pearson	1	.014
	Sig. (bilateral)		.784
	N	366	366
Calificaciones Calificaciones que obtenen los alumnos al examen oficial en la Historia	Correlación de Pearson	.014	1
	Sig. (bilateral)	.784	
	N	366	366

Prueba de hipótesis complementarias

Practicas con género

Estadísticos de grupo

	Demo1 Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
PDOCENTE	1.00	260	2.962	.9303	.0577
	2.00	106	2.666	1.0845	.1053

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
PDOCENTE	Se han asumido varianzas iguales	5.200	.023	2.624	364	.009	.2955	.1126	.0740	.5170
	No se han asumido varianzas iguales			2.460	171.195	.015	.2955	.1201	.0584	.5326

Práctica con edad

ANOVA

PDOCENTE

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3.426	2	1.713	1.773	.171
Intra-grupos	350.797	363	.966		
Total	354.223	365			

Práctica y estatus

ANOVA

PDOCENTE

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1.070	1	1.070	1.103	.294
Intra-grupos	353.153	364	.970		
Total	354.223	365			

Práctica y años de experiencia

ANOVA

PDOCENTE

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	66.450	2	33.225	41.911	.000
Intra-grupos	287.772	363	.793		
Total	354.223	365			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: PDOCENTE
HSD de Tukey

(I) Demo4 cunatos anos de servicio a la escuelade service a l'ecole	(J) Demo4 cunatos anos de servicio a la escuelade service a l'ecole	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
1.00	3.00	1.0138(*)	.1143	.000	.745	1.283
	4.00	.5769(*)	.1143	.000	.308	.846
3.00	1.00	-1.0138(*)	.1143	.000	-1.283	-.745
	4.00	-.4369(*)	.1327	.003	-.749	-.125
4.00	1.00	-.5769(*)	.1143	.000	-.846	-.308
	3.00	.4369(*)	.1327	.003	.125	.749

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

PDOCENTE

HSD de Tukey

Demo4 cunatos anos de servicio a la escuelade service a l'ecole	N	Subconjunto para alfa = .05		
		2	3	1
3.00	90	2.253		
4.00	90		2.690	
1.00	186			3.267
Sig.		1.000	1.000	1.000

Prácticas y años enseñando ciencias sociales

ANOVA

PDOCENTE

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	261.724	3	87.241	341.424	.000
Intra-grupos	92.499	362	.256		
Total	354.223	365			

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

(I) Demo5 Cuantos anos de experiencia en la ense-nanza de la Historia	(J) Demo5 Cuantos anos de experiencia en la ensenanza de la Historia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de con-fianza al 95%	
		Límite inferior	Límite su-perior	Límite in-ferior	Límite su-perior	Límite inferior
1.00	2.00	-2.3068(*)	.1090	.000	-2.588	-2.026
	3.00	-1.8788(*)	.0769	.000	-2.077	-1.680
	4.00	-.3668(*)	.0704	.000	-.549	-.185
2.00	1.00	2.3068(*)	.1090	.000	2.026	2.588
	3.00	.4280(*)	.1052	.000	.156	.700
	4.00	1.9400(*)	.1006	.000	1.680	2.200
3.00	1.00	1.8788(*)	.0769	.000	1.680	2.077
	2.00	-.4280(*)	.1052	.000	-.700	-.156
	4.00	1.5120(*)	.0644	.000	1.346	1.678
4.00	1.00	.3668(*)	.0704	.000	.185	.549
	2.00	-1.9400(*)	.1006	.000	-2.200	-1.680
	3.00	-1.5120(*)	.0644	.000	-1.678	-1.346

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: PDOCENTE
HSD de Tukey

PDOCENTE

HSD de Tukey

Demo5 Cuantos años de experiencia en la ense-nanza de la Historia	N	Subconjunto para alfa = .05			
		2	3	4	1
1.00	76	2.013			
4.00	160		2.380		
3.00	100			3.892	
2.00	30				4.320
Sig.		1.000	1.000	1.000	1.000

APÉNDICE G

PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS

La práctica docente

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
El maestro posee un largo conocimiento en los temas que ensena	366	2.8361	1.95158
Interviene en el proceso de aprendizaje de sus alumnos utilizando conocimientos previo	366	3.3279	1.44360
Hace la dosificacion adecuada del tiempo y espacio dependiente de habilidades que busca a desarrollar en sus alumnos	366	3.1913	1.21251
Diversifia los rescursos didacticos de acuerdo con los temas de su ensenanza	366	2.5847	1.42471
Favoriza el uso de libros, revistas realizadas con los profesionales en Historia	366	3.3197	1.27311
Se muestra tolerante a la dificultad de aprendizaje de sus alumnos	366	2.9891	1.74855
Se muestra haber un buen dominio de la estructura del curriculo	366	3.0656	1.39905
Conduce las unidades de aprendizaje a partir del programa oficial anual	366	3.2295	1.82578
Prepara las sessiones de aprendozaje con un tiempo de anticipacion adecuado	366	2.2787	1.42922
Alenta la participacion de la comunidad en las acciones educativas	366	3.0219	1.19797
Utiliza un metodo didactico adecuado permitiendo a los alumnos de alcanzar objetivos significatiovos	366	2.7104	1.43851
Utiliza el ambiante como rescurso didactico para objectivar su ensenanza	366	2.7322	1.39250

Hace el uso de metodos activos y dinamicos de grupo para reforzar el aprendizaje de sus alumnos	366	2.8087	1.43976
Participa con su clase en las actividades extra curricularias	366	1.6831	.93521
Hace una evaluacion integral de sus alumnos	366	2.4809	.95281
Valoriza de manera continua las estrategias metodologicas utilizadas	366	2.9180	1.26874
Pratica la autoevaluacion y la coevaluacion con sus alumnos	366	1.9071	1.21952
Se muestra haber conocimientos de criterios, tecnicas, indicadores y instrumentos de evaluacion	366	2.5574	1.70599
Aprecia bien la diferencia entre brealizaciones y dificultades despues cada ensenanza	366	2.7814	1.02371
Se muestra capaz de traer soluciones alternativas cuando el aprendizaje es deficiente	366	3.9617	1.22247
Define claramente el sistema de evaluacion que utiliza	366	3.7650	1.39057
Esta ponctual a sus horas de clase y a las diferentes actividades programadas por la escuela	366	3.2131	1.19058
Ejecuta todo lo que ha sido programado en su plan de unidades aunque tiene que reajustar algunas actividades	366	3.0164	1.22296
Utiliza materiales didacticos adecuados para alcanzar un aprendizaje significativo en sus alumnos	366	2.2842	1.22357
Planifia sus sesiones de aprendizaje con anticipacion evitando toda improvisacion	366	3.1202	1.31452

Busca medios alternativ os para recuperar las horas perdidas cuando debe ausentarse para un cualquier razon	366	2.6721	1.12342
N válido (según lista)	366		

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
RPD	366	2.8637	.99551
N válido (según lista)	366		

Rendimiento académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	36.00	1	.3	.3	.3
	43.00	1	.3	.3	.5
	46.00	3	.8	.8	1.4
	47.00	1	.3	.3	1.6
	48.00	1	.3	.3	1.9
	51.00	1	.3	.3	2.2
	52.00	4	1.1	1.1	3.3
	55.00	1	.3	.3	3.6
	56.00	2	.5	.5	4.1
	57.00	1	.3	.3	4.4
	58.00	1	.3	.3	4.6
	60.00	1	.3	.3	4.9
	62.00	2	.5	.5	5.5
	64.00	5	1.4	1.4	6.8
	65.00	1	.3	.3	7.1
	66.00	4	1.1	1.1	8.2
	67.00	1	.3	.3	8.5
	68.00	2	.5	.5	9.0
	69.00	1	.3	.3	9.3
	72.00	3	.8	.8	10.1
	74.00	4	1.1	1.1	11.2
	76.00	4	1.1	1.1	12.3
	77.00	2	.5	.5	12.8
	79.00	1	.3	.3	13.1
	80.00	2	.5	.5	13.7
	82.00	6	1.6	1.6	15.3
	84.00	6	1.6	1.6	16.9
	85.00	2	.5	.5	17.5
	86.00	7	1.9	1.9	19.4

87.00	3	.8	.8	20.2
88.00	7	1.9	1.9	22.1
89.00	1	.3	.3	22.4
90.00	4	1.1	1.1	23.5
91.00	1	.3	.3	23.8
92.00	9	2.5	2.5	26.2
93.00	3	.8	.8	27.0
94.00	6	1.6	1.6	28.7
95.00	1	.3	.3	29.0
96.00	7	1.9	1.9	30.9
97.00	4	1.1	1.1	32.0
98.00	9	2.5	2.5	34.4
99.00	3	.8	.8	35.2
100.00	12	3.3	3.3	38.5
101.00	2	.5	.5	39.1
102.00	11	3.0	3.0	42.1
103.00	2	.5	.5	42.6
104.00	10	2.7	2.7	45.4
106.00	27	7.4	7.4	52.7
107.00	2	.5	.5	53.3
108.00	7	1.9	1.9	55.2
109.00	1	.3	.3	55.5
110.00	10	2.7	2.7	58.2
111.00	3	.8	.8	59.0
112.00	14	3.8	3.8	62.8
114.00	3	.8	.8	63.7
115.00	1	.3	.3	63.9
116.00	7	1.9	1.9	65.8
118.00	3	.8	.8	66.7
119.00	1	.3	.3	66.9
120.00	5	1.4	1.4	68.3
121.00	2	.5	.5	68.9
122.00	3	.8	.8	69.7
123.00	3	.8	.8	70.5
124.00	5	1.4	1.4	71.9
126.00	6	1.6	1.6	73.5
127.00	2	.5	.5	74.0
128.00	5	1.4	1.4	75.4
129.00	1	.3	.3	75.7
130.00	6	1.6	1.6	77.3
131.00	1	.3	.3	77.6
132.00	7	1.9	1.9	79.5
134.00	9	2.5	2.5	82.0
136.00	9	2.5	2.5	84.4
138.00	8	2.2	2.2	86.6
140.00	5	1.4	1.4	88.0
142.00	1	.3	.3	88.3

143.00	4	1.1	1.1	89.3
144.00	1	.3	.3	89.6
145.00	2	.5	.5	90.2
146.00	4	1.1	1.1	91.3
148.00	1	.3	.3	91.5
150.00	1	.3	.3	91.8
151.00	1	.3	.3	92.1
152.00	1	.3	.3	92.3
153.00	1	.3	.3	92.6
154.00	1	.3	.3	92.9
156.00	2	.5	.5	93.4
158.00	10	2.7	2.7	96.2
160.00	1	.3	.3	96.4
161.00	1	.3	.3	96.7
164.00	1	.3	.3	97.0
166.00	2	.5	.5	97.5
168.00	1	.3	.3	97.8
171.00	1	.3	.3	98.1
179.00	1	.3	.3	98.4
180.00	1	.3	.3	98.6
182.00	1	.3	.3	98.9
183.00	1	.3	.3	99.2
184.00	1	.3	.3	99.5
190.00	1	.3	.3	99.7
194.00	1	.3	.3	100.0
Total	366	100.0	100.0	

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Calificaciones que obtenen los alumnos al examen oficial en la Historia	366	108.8415	28.47863
N válido (según lista)	366		

REFERENCIAS

Acuña Espinoza, J. L. (2013). *Autoestima y rendimiento académico de los estudiantes del X ciclo 2012 - II de la Escuela Académica Profesional de Educación primaria y problemas de aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión–Huacho* (Tesis de maestría). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.

Alfaro Fernández, A. (2011). *Implantación de un plan de evaluación del proceso enseñanza aprendizaje de la Facultad de Educación en el Centro Asociado de la Universidad* (Tesis de doctorado). Universidad de Educación a Distancia, Albacete, España.

Alterman, N. B. (s. f.). *Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula: aportes para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes*. Recuperado de https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2012/05/Desarrollo-curricular-centrado-en-la-escuela-y-en-el-aula.pdf

Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, *15*(1), 99-107. https://doi.org/10.15359/ree.15-1.7

Álvarez Flores, E. P., Ochoa Landín, R. I., Salado Rodríguez, L. I. y Soto Bernal, R. A. (2013). La interacción de factores del modelo de videoconferencia y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Internacional de Administración y Finanzas*, *6*(4), 105-122.

Álvarez-González, L. A., Morales, J., Araya, E., Villarroel, M., Manríquez, M., Villarroel, J. y Vásquez, C. (2017). *ATLA: Una herramienta de autor para actividades de aprendizaje.* Recuperado de https://docplayer.es/9528538-Atla-una-herramienta-de-autor-para-actividades-de-aprendizaje.html

Amézquita Iregoyen, A. (2010). El currículum en el espíritu de los planes y programas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(22), 1-9.

Andrade Díaz, E. (2015). *La desigualdad salarial entre hombres y mujeres: alcances y limitaciones de la Ley N° 20.348 para avanzar en justicia de género*. *Cuaderno de investigación*. Santiago de Chile: Dirección del Trabajo.

Arguedas Leitón, E., Núñez Castro, L., Torres Hernández, R., Vásquez Carvajal, A. C. y Vargas Fallas, C. A. (2008). La participación en el aula escolar rural: un reto para la transformación. *Revista Educare*, *12*, 163-169. https://doi.org/10.15359/ree.12-Ext.14

Arista Trejo, V. (2011), Cómo se enseña la historia en la educación básica. En L. F. Rodríguez Gutiérrez y N. García García (Coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica* (pp. 105-154). México: SEP.

Barceló Cerdá, M. L., López Gómez, E. y Camilli Trujillo, C. (2012). Análisis de las competencias genéricas del docente de educación primaria. Estudio de caso. En E.Nieto, López, A I. Callejas Albiñana y O. Jerez García (Coords.), *Las competencias básicas: competencias profesionales del docente* (pp. 21-32). Madrid: Universidad de Castilla-La Mancha.

Bernal Velázquez, Y. y Suárez Sánchez, J. (2010). Una alternativa metodológica para estimular la enseñanza de la historia en la enseñanza secundaria contemporánea. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, *3*(21), 1-9.

Billy, R., Jacques, R. J. y Derivois, D. (2015). Rage narcissique et réussite scolaire chez des adolescents haïtiens issus des milieux sociaux défavorisés à Port-au-Prince. *Phronesis, 4*(3), 2-10. doi:10.7202/1035268ar

Buttó, L. A. (2009). Enseñanza de la historia: ¿problema metodológico o problema conceptual? *Revista Mañongo, 17*(32), 9-27.

Cáceres Cassiani, T. y Núñez Quiróz, D. M. (2014). *Evaluación de la práctica docente en la educación primaria desde la pedagogía de la misericordia* (Tesis de maestría). Universidad de la Costa CUC, Barranquilla, Colombia.

Candreva, A. y Susacasa, S. (2009). Competencias didácticas en la formación del profesorado universitario. *Educación Médica Permanente*, *1*(1), 19-28.

Cardona Zuluaga, A. P. (2011). Repensar la historia patria: materialidad, formas narrativas y usos. Colombia segunda mitad del siglo XlX. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, *16*, 33-56.

Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). Introducción. Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-38). Buenos Aires: Paidós.

Carvajal Castro, Á., Martín Nieto, I. y Sánchez Polo, A. (2012). Reflexiones sobre la función social de la historia: Hobsbawm, Thompson y Kocka. *El Futuro del Pasado, 2,* 265-281.

Casal, S. B. (2010a). *Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en las escuelas secundarias generales de la ciudad Morelia. Una aproximación en los aprendizajes de los alumnos* (Tesis de maestría). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México.

Casal, S. B. (2010b). Reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en la educación media superior de Morelia, Michoacán. *Tzintzun: Revista de Estudios Históricos*, *54*, 157-181.

Casimiro Lopes, A. (2004). Políticas curriculares: ¿continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educaçao*, *26*, 109-118.

Conde Catena, G. A. (2010). Materiales y recursos didácticos elaborados por el maestro para trabajar en el aula (Parte I, lenguaje oral). *Innovación y Experiencias Educativas*, *29*. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_29/GLORIA_ASUNCION_ CONDE_CATENA_02.pdf

Corengia, A., Mesurado, B. y Redelico, F. Las aptitudes educacionales y su relación con el rendimiento académico y la deserción escolar: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Estudios en Educación, 6*(2), 75-83.

Cuadrado Morales, J. F. (2010). Los docentes en la actualidad. *Innovación y Experiencias Educativas, 28*. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_28/JOSEFELIX_CUADRADO_1.pdf

De la Torre Navarro, L. M. y Domínguez Gómez, J. (2012). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetos de aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*, *4*(1), 91-100.

Delgado López, E. (2002). El mapa: importante medio de apoyo para la enseñanza de la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *7*(15), 331-356.

Díaz Quero, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado,* 25(2-3), 1-10.

Duque, P. A., Vallejo A., S. L. y Rodríguez R., J. C. (2013). *Practicas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Durán Quintero, A. J. (2013). *La influencia de la creatividad sobre el rendimiento académico de alumnos españoles de 3º de primaria* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de Rojas de Madrid, Madrid, España.

Elandoulsi, S. (2011). *L'Epistémologie pratique des professeurs : effets de l'expérience et de l'expertise dans l'enseignement de l'Appui Tendu Renversé en mixité. Analyse comparée de 3 enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie.* (Tesis doctoral). Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse, France.

Enciso Galindo, S. L., Muñoz Albarracín, L., Sánchez Galvis, D. M. y Amador Rodríguez, R. Y. (2009). La práctica profesional en la formación didáctica y pedagógica de docentes. *Studiositas*, *4*(2), 55-66.

Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular, didáctica general.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Fernández Fernández, I. (2010). Evaluación como medio en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Eduinnova: Pedagogía y Didáctica, 24*, 126-135. Recuperado de http://www.eduinnova.es/sep2010/20evaluacion.pdf

Fortea Bagán, M. A. (2009). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. *Materiales para la Docencia Universitaria de la Universitat Jaume I*, *1.* https://doi.org/10.6035/MDU1

Franklin, B. M. y Johnson, C. C.(2006). Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *10*(2), 1-29.

Friz Carrillo, M., Carrera Araya, C. y Sanhueza Henríquez, S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la educación parvularia. *Revista de Pedagogía*, *30*(86), 47-70.

Fuentealba Jara, R. F. e Imbarach Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, *40*(1), 257-273. https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015

García, B., Graner, M., Moreno, G., de Ochoa, I., Ramírez, N., Segura, N. y Zuvia, M. (2003). Formación de docentes en el uso de recursos didácticos para construir conceptos: iniciar con pequeñas metas. *Educere, 20,* 363-368.

García Cabrero, B., Loredo Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*, 2-5. Recuperado de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200

García García, K. Z. (2015). *Función técnico-pedagógica del director y la actualización docente (estudio realizado con directores y docentes de los institutos de educación básica del municipio de Quetzaltenango)* (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.

Gómez, S. (2005). Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjeros. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich* (2003-2004) (pp. 104-111). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/11_gomez.pdf

Gómez López, V. M., Rosales Gracia, S., García Galaviz, J. L. y Berrones Sánchez, K. (2011). Correlación entre la práctica docente y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de medicina. *Archivos en Medicina Familiar*, *13*(3), 117-121.

González Lara, M. (Comp.). (2009). *Paradojas en la formación docente: elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de Propuestas.* Bogotá: Organización de los estados Iberoamericanos y Gobierno de Comunidad Autónoma de Aragón.

González Mariño, J. C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 5*(2). Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/gonzalez.pdf

Henríquez Orrego, A. (2010). *Material de apoyo para didáctica de la historia.* Recuperado de http://docplayer.es/42806918-Material-de-apoyo-para-didactica-de-la-historia.html

Henríquez Vásquez, R. (2011) Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. *La Historia Enseñada, 15*, 9-26. https://doi.org/10.14409/cya.v1i15.1691

Hernández Sampieri R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de investigación* (5º ed.). México: McGraw-Hill.

Herrán, A. (2011). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. En N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camagüey, Cuba: Universidad de Camagüey.

Hurtado Espinoza, A. K., Serna Antelo, M. L. y Madueño Serrano, M. L. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado: Revista de Currículum y de Formación de Profesorado*, *19*(2), 215-224.

Isidor, N. (2007). *Les motivations des candidats à la tricherie lors des épreuves du Baccalauréat à Port-au-Prince: Période 1998–2006, Bac 1* (Tesis de licenciatura). Université D'État D'Haïti, Port-au-principe, Haïti.

Izar Landeta, J. M., Ynzunza Cortés, C. B. y López Gama, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, *12*, 1-18. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/izar-desempeno%20academico.html

Landu Makesi, A. S. (2012). *Évaluation de l'élaboration des fiches de préparation des enseignants des itm du district sanitaire de Lukunga*. Recuperado de https://www.memoireonline.com/04/15/9123/m_evaluation-de-lelaboration-des-fiches-de-preparation-des-enseignants-des-itm-du-district-sanit0.html

Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP, 13*(4), 43-51. Recuperado de http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/80624

Lescure, R. (2010, octubre). *Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE: intérêts et limites: enjeux éducatifs et professionnels*. Ponencia presentada en el Colloque international «Le français de demain», Sofía, Bulgaria.

Leyva Barajas, Y. E. (2010). *Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para profesores.* Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf

Lima Muñiz, L., Bonilla Castro, F. y Arista Trejo, V. (2010). La enseñanza de la historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío, 36*, 1-16.

Llanos Martínez, J. R. (2008). *Relacion del perfil profesional y el plan de estudios con el desempeño docente de los egresados de la especialidad de biología y química de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan de Huanuco* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Major de San Marcos, Lima, Perú.

López Ramírez, G. J. (2013). Los recursos didácticos temporales-espaciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Revista Didasc@lia: Didáctica t Educación, 4(1), 111-123.*

Losada, Y. C. (2011). La utilización de infografías como recurso para la elaboración de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la historia contemporánea de Venezuela. *Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogo Académico, 7*(1), 106-123.

Manigat, F. L. (2002). *Eventail d'Histoire vivante d'Haiti (1789-1999)* (Vol. 2). Port-au-prince: Collection du CHUDAC.

Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez Moreno, M. y Murillo, P. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación, 363,* 334-359.

Márquez Aragonés, A. C. (2009). *la formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria: relación entre la teoría y la práctica* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.

Martín, L. (2008). La formación de docentes en Aragón. En M. González Lara (Comp.), *Paradojas en la formación docente: elementos para avanzar en su refleción y planteamiento de propuestas* (pp. 29-47). Comunidad Autónoma de Aragón: IDIE.

Martín, R. B. (2013). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. *Ikastorratza: e-Revista de Didáctica, 12*, 5-11. Recuperado de http://ehu.eus/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf

Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González Ballesteros, M. y de Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación, 360*, 363-387. http://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-360-115

Martín Ross, D. (2007). *Caracterización de la práctica docente y su preparación metodológica. Morfofisiología Humana I y II. Programa de Medicina Integral Comunitaria. Estados andinos: Venezuela, 2005-2006* (Tesis de maestría*).* Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana, Cuba.

Martínez Valcárcel, N., Urquijo Goitia, J. R., Valls Montés, R., Yagüe Sánchez, M. y Crespo López de Castilla, J. C. (2008). *El desarrollo del currículo de historia en bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado*. Recuperado de https://digital.csic.es/handle/10261/32077

Martínez Zapata, I. A. y Quiroz Posada, R. E. (2012). ¿Otra manera de enseñar las ciencias sociales? *Tiempo de Educar, 13*(25), 85-109.

Melgar, M. F. y Donolo, D. S. (2011). Salir del aula… Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 8*(3), 323-333.

Melitón García I. y Valencia Martínez, M. (2014*).* Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10(5), 15-24.

Menchú Menchú, A. J. (2013). *Currículum nacional base y la práctica docente* (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Campus de Quetzaltenango, Guatemala.

Mercedes Ronquillo, E., Ativia Rivera, J. y Gandarilla Ruiz, S. J. (2011, mayo)*. Enseñar la historia con fuentes primarias en 5º grado*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Educación*,* Chihuahua, México.

Merchán Iglesias, F. J. (2006). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 1*, 41-54.

Molina Puche, S. (2010). El museo “La Casa Encantada” de Briones en la enseñanza de la historia: propuesta para una salida escolar para educación primaria. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, *13*, 71-82: http://doi.org/1018172/con.627

Monrroy Almonte, M (2012). *Desempeño docente y rendimiento académico en matemática de los alumnos de una institución educativa de Ventanilla–Callao.* (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.

Mora-García, J. P. (2004). Curriculum como historia social (aproximación a la historia del curriculum en Venezuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 9*, 49-74.

Mora Pernía, A. M. (2005). *Estrategia didáctica de formación docente para la enseñanza de la matemática en la escuela básica venezolana* (Tesis doctoral). Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Moya Martínez, A.M. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. *Innovación y Experiencias Educativas*, *45*, Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_24/ANTONIA_M_MOYA_1.pdf

Nava Amaya, M. y Rueda Beltrán, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *16*(1). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html

Navarrete Ruiz de Clavijo, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, *45*(1). Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/BELEN_NAVARRETE_1.pdf

Núñez Quiróz, D. M. y Cáceres Cassiani, T. (2014). *Evaluación de la práctica docente en la educación primaria desde la pedagogía de la misericordia* (Tesis de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.

Obaya Valdivia, A. E., Vargas Rodríguez, Y. M. y Ponce Pérez, R. G. (2012*).* La gestión de ambientes en el aula y el desarrollo de competencias. *Contactos, 83*, 21-28.

Oliva Flores, M. P. (2010). *Evaluación continua y rendimiento académico: caso relación entre evaluación continua y el rendimiento académico y relación ante los examines de matemáticas del noveno grado secciones “B y C” del Instituto Sagrado Corazón* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”, Tegucigalpa, Honduras.

Olivares, M. E., Valencia C. y Mujica, M. (2010). Desempeño del estudiante de medicina y rendimiento académico en Anatomía Microscópica I. *Educere, 48*, 117-125.

Ortiz Carrión, M. R. (2011). *Practicas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje* (Tesis doctoral). Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México.

Pacciani, B. y Poggi, M. M. (2012). Didácticas generales y didácticas específicas en la formación de profesores de historia: convivencia necesaria en el curriculum de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina). *Revista Congreso Universidad*, *1*(2). Recuperado de http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/download/374/347

Pagés Blanch, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo, 30*, 255-269.

Pagés Blanch, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia, 1*(6), 17-30.

Pagés Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, *30*(82), 281-309.

Pérez Torranzo, O. y Carrasco Jiménez, T. J. (2013). Propuesta didáctica para el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura investigación de operaciones con el empleo de un sitio web. *Pedagogía Universitaria*, *18*(5), 122-134.

Pesce, F. (2012). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, *1*(1), 1-13.

Posada López, R. P. (2010). La enseñanza de la historia: perspectivas y retos en la educación superior. Estudio de caso enseñanza de la historia en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 6*(2), 179-203.

Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino, 9*, 133-155. https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p133

Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar la historia? En L. F. Rodríguez Gutiérrez y N. García García (Coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educacion básica* (pp. 21-71). Mexico: SEP.

Pulido Cárdenas, M. (2009). Pensamiento complejo: una perspectiva para enseñar a pensar la historia en el contexto del aula. *Ciencia y Sociedad, 34*(2), 234-263. https://doi.org/10.22206/cys.2009.v34i2.pp234-263

Ramírez Hernández, I. E. (2011). El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*(2). https://doi.org/10.35362/rie5521605

Reyes Belmonte, M. C. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la comunidad valenciana* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia, España.

Rodríguez Gutiérrez, L. F. y García García, N. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México: SEP.

Rojas Artavia, C. E. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, *1*(1), 1-22.

Ronquillo Briones, S., Moreira Basurto, C. A. y Verdesoto Velástegui, O. S. (2016). La evaluación docente: una propuesta para el cambio en la Facultad de Administración de la universidad ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, *8*(2), 125-131.

Rossi, A. P., Di Prátula, H. R. y Vitale, A. J. (2009). Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre fuentes renovables de energía desde los paradigmas cognitivo y ecológico-contextual. *Formación Universitaria*, *2*(4), 14-22. http://doi.org/10.4067/S0718-50062009000400003

Sáez López, J. M. y Ruiz Ruiz, J. M. (2009). Metodología didáctica y tecnología educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: aplicación en contextos universitarios. *Profesorado: Revista de Currículum y de Formación del Profesorado, 16*(3), 373-391.

Sánchez Benítez, G. (2008). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

Sánchez López, I. (2013). Apoyo parental y rendimiento académico (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, México.

Sánchez Marín, F. J., Lledó Carreres, A. L. y Perandones González, T. M. (2006). La relación educativa en contextos de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 399-405.

Suárez Suárez, M. A. (2010). Enseñanza de la historia: viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del máster de secundaria. *Proyecto CLIO, 36*. Recuperado de http://clio.rediris.es/n36/articulos/suarez.pdf

Valverde Berroscoso, J. (2010). Aprendizaje de la historia y simulación educativa. *Tejuelo*, *9*, 83-99.

Valls Montés, R. (2007). La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales. En Nicolás Marín y J. A. Gómez Hernández (Comp.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp.141-154). Murcia: Universidad de Valencia.

Vázquez Pizaña, E. y Rojo-Quiñonez, A. R. (2010). El impacto de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Boletín Clínico Hospital Infantil del Estado de Sonora*, *27*(1), 63-66.

Viale Tudela, H. E. (2011). Organización de la clase: ¿Preparo mi clase para enseñar o para que el alumno aprenda? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *5*(1). https://doi.org/10.19083/ridu.5.7

Vidal Ledo, M. J. y Fernández Oliva, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*, *29*(2), 411-422.

Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza/aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere, 7*(22), 170-176.

Villarreal, B. y Grajales Guerra, T. (2005). El desarrollo cognitivo y los estilos de aprendizaje: su impacto en el rendimiento académico. *Revista Internacional de Estudios en Educación, 5*(2), 71-79.

Yábar Simón, I. (2013). *La gestión educativa y su relación con la práctica docente en la institución educativa privada Santa Isabel de Hungría de la ciudad de Lima – Cercado* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Zaccagnini, M. C. (2006). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *33*(2). https://doi.org/10.35362/rie3322982

Zarrazaga Salaya, A. L. (2006). La actitud hacia las matemáticas y el rendimiento académico. *Revista Memorias, 7*(1), 53-62.