

Alessandro Di Vita
Carolina Lorenzo Álvarez
Verónica Onrubia Martínez
(eds.)

Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior

Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior

Alessandro Di Vita,
Carolina Lorenzo Álvarez & Verónica Onrubia Martínez (eds.)

Colección: Universidad

Consejo Editorial del Volumen

Dirección

Prof. Dra. Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión Digital); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9731-430X>

Editor

Juan León Varón (Editor Jefe de Octaedro)

Consejo Científico Internacional (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou (Università Ca' Foscari Venezia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1062-1823>

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1133-6031>

Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo (Universidad de Alicante); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6805-3633>

Prof. Dr. Antonio Cortijo (University of California at Santa Barbara); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-0523>

Dra. Paula Estalayo Bielsa (Editora de Octaedro); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0292-5704>

Prof. Dr. José María Esteve Faubel (Universidad de Alicante); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9769-1351>

Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci (Università degli studi Roma Tre); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9927-6095>

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg (Universidad del Bío-Bío); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5219-0617>

Prof. Dra. Mariana González Boluda (University of Leicester); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-5708>

Dr. Manuel León Urrutia (Director Académico de Octaedro); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6358-7617>

Prof. Dr. Alexander López-Padrón (Universidad Técnica de Manabí); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-7758>

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés (Universitat de València); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1588-9741>

Prof. Dra. María Paz Prendes Espinosa (Universidad de Murcia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8375-5983>

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa); ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-9072-9342>

Prof. Dra. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel (Escuela Politécnica Nacional Ecuador); ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-1585-9876>

Gestión y organización

D^a. Ana Suárez Albo (Administradora de Octaedro)

Requisitos evaluación expuestos en la web: <https://octaedro.com/octaedro-universidad/>

En este libro se recogen únicamente resultados de investigación que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación doble ciego por pares (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad de la investigación, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta científica, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: cdtkl'f g'4246

© De la edición: Alessandro Di Vita, Carolina Lorenzo Álvarez & Verónica Onrubia Martínez

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-324: 4/23/:

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Índice

Presentación.....	9
<i>El impacto de la tutoría entre iguales online durante la pandemia de Covid-19: un estudio piloto en la universidad</i>	
Alessandro Di Vita	11
<i>La encuesta: una secuenciación en la enseñanza del cálculo matemático-estadístico para futuros maestros/as en educación primaria</i>	
Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah.....	21
<i>Las actividades lúdicas para la probabilidad: Una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje para maestros/as en formación</i>	
Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah.....	31
<i>Redes religiosas entre militares en el limes Arabicus en época imperial</i>	
Marco Almansa Fernández.....	41
<i>La declaración por UNESCO de la Novena Sinfonía de Beethoven como Patrimonio Cultural de la Humanidad</i>	
Marcos Andrés Vierge	52
<i>La ecoansiedad desde el punto de vista del alumnado de enseñanza secundaria en Andalucía</i>	
Antonio Barceló Aguilar	60
<i>Los Vengadores: Una unidad didáctica intermitente gamificada para promover hábitos saludables de actividad física en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria desde la Educación Física</i>	
Carlos A. Becerra-Fernández; Santiago Guijarro-Romero; Daniel Mayorga-Vega.....	69
<i>Organizaciones y reconocimiento: Sistemas de trabajo viables en el contexto de la disponibilidad técnica de la industria 4.0 y 5.0</i>	
Jesús Enrique Beltrán Virgüez	80
<i>La Investigación sobre el Pensamiento Crítico en el Área de Educación: Perspectiva Evolutiva del Siglo XXI</i>	
Javier Bermejo Fernández-Nieto; M.Aranzazu Carrasco Temiño.....	93
<i>Microproyectos y gamificación aplicados al aprendizaje de robótica</i>	
José Bernad Torá	101

<i>Propuesta didáctica multidisciplinar para fomentar el aprendizaje cooperativo en la etapa de educación secundaria obligatoria</i>	
Patricia Blázquez Sánchez.....	109
<i>El acontecer educativo como propuesta de innovación docente: un diario de lecturas</i>	
Jessica Cabezas Alarcón; Rodrigo Cid Cifuentes.....	116
<i>Motivaciones para la inclusión de una perspectiva de género en la formación docente</i>	
Stefany Cordero-Aliaga; M. ^a Asunción Romero López.....	127
<i>Gendered-Based Pragmatic Language Devices in English-Speaking Sitcoms</i>	
Néstor de Armas Guerra	137
<i>Fomentar los ODS a través de los intercambios lingüísticos y culturales entre universidades europeas</i>	
Ana Paula De Oliveira.....	147
<i>Registro etnográfico en la cinematografía colombiana</i>	
Rosario del Olmo Sánchez	157
<i>Balance inicial e intermedio de la asignatura de ‘Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria. Hablar y leer para escribir’ del Máster de Didáctica de la Lengua Española para Educación Primaria de la República Dominicana</i>	
María-Teresa del-Olmo-Ibáñez; Lourdes Díaz Rodríguez.....	165
<i>Una yincana en la biblioteca del campus como evaluación eficaz de competencia digital en primer curso del grado</i>	
Lourdes Díaz Rodríguez; Isabel Casas Vilarmau; M. Teresa del Olmo Ibáñez	178
<i>Los talleres de intercambio lingüístico en la clase de ELE: propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural</i>	
Eduardo España Palop; Lola López-Navas; Héctor Hernández Gassó.....	188
<i>Investigación sobre la percepción de invertebrados en futuros docentes de Educación Infantil a través de una plataforma gamificada</i>	
Noëlle Fabre Mitjans; Gregorio Jiménez Valverde; Carlos Heras Paniagua; Genina Calafell Subirà.....	198
<i>El prestigio del Arte en el ámbito educativo</i>	
Sara M. Ferrero Punzano; Georgina Sebastiá Blanes.....	208
<i>A house for joy. Discover the positive emotions to face the difficulties of our time</i>	
Pasquale Gallo.....	216

<i>Pantallas digitales en el tiempo de ocio del alumnado de primaria: valoración del uso y del riesgo en las familias</i>	
Cristina Galván-Fernández; Esther Luna-González.....	226
<i>Reflexiones sobre el contexto histórico-legal de la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia</i>	
Luis García-Noguera; José Ángel Gómez Mojica; Natalia Fernández Pulgarín.....	236
<i>Inclusión y atención a las familias y hermanos de alumnos con discapacidad en el entorno educativo</i>	
Ana García Hernández	246
<i>Enhancing Motivation and Performance in Mathematics: The Impact of Gamification and Digital Technologies in Primary Education</i>	
Ariadna Garrigós Aunió; Jorge Fernandez-Herrero	253
<i>Percepciones sobre la comprensión de textos académicos y el manejo de vocabulario en el ingreso a la formación inicial docente</i>	
Eva Margarita Godínez López; Marco Antonio Rivera Treviño; José Luis Samaguey Rentería.....	265
<i>Agenda 2030, migraciones y desafíos socioeducativos</i>	
María González Blanco	275
<i>Procesos de retroalimentación de aprendizajes: la percepción de los estudiantes de Derecho y Oceanografía</i>	
Felipe González-Catalán; Francesc Martínez-Olmo; Zoia Bozu	283
<i>El arte de la música en la literatura de ficción: proyección pedagógica y recursos didácticos para el aprendizaje musical y el fomento del hábito lector en contextos educativos</i>	
Sara González Gutiérrez; Javier F. Merchán Sánchez-Jara; Javier Cruz Rodríguez.....	293
<i>Desarrollo de la Competencia Emprendedora en el ámbito universitario</i>	
Empar Guerrero Valverde; Sara Cebrián Cifuentes.....	301
<i>Diacronías, sincronías y resonancias insulares varias para un rescate narrativo-antropológico de la civilización taína y guancho en las novelas Los hijos de la diosa Huracán, de Daína Chaviano y Búscame donde nacen los dragos, de Emma Lira</i>	
Rosana Herrero Martín.....	311
<i>Dancefulness: Modeling the Personal and Creative Growth Journey of Afro-Cuban Ballet Star Carlos Acosta</i>	
Rosana Herrero Martín.....	324

<i>Interacciones didácticas mediadas por tecnología entre estudiantes y profesores de sistemas presenciales durante la pandemia</i>	
Hortensia Hickman Rodríguez; María Luisa Cepeda Islas; María Leticia Bautista Díaz; Ismael Martínez Bonilla	334
<i>La diversidad cultural en las escuelas y el papel de la comunidad escolar</i>	
Apostolos Kaltsas	341
<i>Promoting Inclusive Education Partnerships in Greek Secondary Schools: Exploring Teacher Attitudes, Self-Efficacy, and Parental Involvement</i>	
Spyridon Kazanopoulos	351
<i>Paisatge i fotografia en la didàctica de la geografia: avaluació d'una proposta d'innovació docent</i>	
Reis Lloría Adanero; Sergi Selma Castell	361
<i>Retos y desafíos de la docencia en pospandemia desde un enfoque de género. Estudio de caso Universidad Central del Ecuador</i>	
Mercy Julieta Logroño	371
<i>La columna de opinión desde y para el Análisis del Discurso y de la Argumentación</i>	
Sara Longobardi	384
<i>Relación de la generatividad paterna y algunos síntomas del TDAH</i>	
Silvia López Alonso	395
<i>Retornando a Nunca jamás: la imperante necesidad de reincorporar los cuentos de hadas en las aulas de Educación Infantil</i>	
Miriam López Santos; María Gutiérrez Campelo	406
<i>Polarización afectiva en España y feminismo: Una estrategia de los partidos de posicionamiento político extremo que dificulta el acceso de la mujer a puestos de decisión política</i>	
Carolina Lorenzo Álvarez; Rosa María Torres Valdés	414
<i>Subjectivació i context cultural en el canvi semàntic: el verb pensar en els primers textos del català</i>	
Antoni V. Martínez Pérez	425
<i>Initial training of support teachers: a survey at the University of Tuscia</i>	
Mirca Montanari.....	446
<i>El largo siglo XIX desde la Nueva Historia Política a través de manifestaciones audiovisuales</i>	
Sara Moreno Tejada; Rocío Rodríguez Mas; Pedro Antonio Amores Bonilla; Eladio Balboa Zaragoza; Jorge Pertusa Valero	459

<i>Navigating Change: A Multifaceted Approach to Inclusive Education in Greek Secondary Schools</i>	
Maria Mouchritsa	470
<i>Cognitive Foundations in Visual Art: Understanding Brain Responses to Color, Spatial Depth, and Form</i>	
Olabe, J.C.; Basogain, X.; Olabe, M.A.	481
<i>Mujeres docentes en la Educación Superior, conciliación en el trabajo e inteligencias artificiales: Ecuador, la región, impacto en el año 2023 y prospectiva para los años 2024-2030</i>	
María Fernanda Orellana Villarreal.....	491
<i>Experiencias metodológicas para el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender</i>	
Laura Osete Cortina; Virginia Larrea; Lourdes Canós Darós; Eloina Garcia Félix.....	503
<i>Exploring Verbal and Non-Verbal Dynamics in Humour Creation. Insights from 'The Golden Girls'</i>	
Paula Pérez Díaz.....	515
<i>El MTSK como alternativa para la formación profesional tecnológica en la enseñanza del cálculo diferencial: un acercamiento desde la literatura</i>	
Edgar Ponciano Bustos; Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda; Marcos Manuel Ibarra Núñez.....	526
<i>La Formación Profesional Acelerada como mecanismo de legitimización del régimen franquista (1955-1972)</i>	
María Luisa Rico-Góme; Patricia Delgado-Granados	536
<i>Francisca Ruiz Vallecillo: la transición desde posiciones pedagógicas tradicionales a innovadoras en el marco de la Segunda República</i>	
Rafael Sebastiá Alcaraz	546
<i>Bilingual Education in Poland: A Qualitative study on opinions and practices of primary and secondary school teachers</i>	
Anna Szczesniak.....	557
<i>Análisis de los estereotipos sexistas y de las diferencias de habla de chicas y chicos de ESO y Bachillerato</i>	
Elia Torres Alonso	567
<i>Relajación segmentaria con enfoque de atención receptiva y su influencia en el desarrollo de la escritura</i>	
Isabel Alexandra Urbina Camacho; Mercy Julieta Logroño	578

<i>Ludificando la responsabilidad, consciencia ambiental y sostenibilidad desde el aprendizaje activo Project-Based Learning to promote responsibility, environmental awareness and sustainability through active learning: student perspectives from a CLIL group</i>	
Teresa Valverde-Esteve	587
<i>Metáfora y evaluación: enseñanza de las estrategias lingüísticas de expresión de la actitud en la interacción oral y coloquial</i>	
Juan Vela Bermejo	597
<i>Hacia una política del bienestar: la educación ciudadana y la confianza social</i>	
Mercedes Ventura Campos	606
<i>Potenciando habilidades digitales en bachillerato a través de la curación de contenidos Enhancing digital skills in high school through content curation</i>	
Sofía Villatoro Moral; Francica Moreno-Tallón; Santos Urbina Ramírez; Pere Albert Jaume Mora	616
<i>The Catholic assimilation on the Chinese in the Spanish Philippine islands in the 16th century– Encán as a clue</i>	
Yang Yang.....	630

Balance inicial e intermedio de la asignatura de ‘Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria. Hablar y leer para escribir’ del Máster de Didáctica de la Lengua Española para Educación Primaria de la República Dominicana

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez

Universidad de Alicante (España)

Lourdes Díaz Rodríguez

Universidad Pompeu Fabra (España)

Abstract: Este estudio consiste en un análisis de resultados de las evaluaciones inicial e intermedia realizada por los alumnos de la asignatura de ‘Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria. Hablar y leer para escribir’ del Máster de Didáctica de la Lengua Española para Educación Primaria. El curso está organizado por el IUIOGM y por el IGlobal a petición del INAFOCAM de la República Dominicana. Los resultados objeto de estudio corresponden a dos encuestas realizadas al principio y en la mitad de la asignatura. La primera consiste en un test inicial de cinco preguntas sobre su experiencia profesional, conocimientos previos y entorno docente. La segunda es un cuestionario de diez preguntas que se centra en su evaluación de los contenidos y materiales complementarios, métodos de evaluación; interacción con las docentes, tutorización y *feedback*; adecuación a sus prácticas diarias y recursos. Los objetivos de la investigación son: evaluar el curso piloto del máster para identificar cuestiones de mejora y conocer el contexto educativo dominicano de Educación Primaria. La metodología es cuantitativa y comparatista. Los resultados muestran que se han cumplido las previsiones de los organizadores y que se han cubierto las necesidades de los destinatarios de manera general. Como conclusiones se da cuenta de los aspectos más positivos de la asignatura y se analizan los puntos susceptibles de mejora.

Keywords: didáctica de la lengua española, formación del profesorado, evaluación docente, formación continua, educación y desarrollo.

1. INTRODUCCIÓN

La colaboración en formación de profesores de Educación Primaria (y de otros ciclos), entre la República Dominicana y España tiene un recorrido notable que podemos comprobar echando una ojeada a la sección de educación de la prensa con un buscador en Internet. Solo en los últimos diez años podemos consignar: acciones de la AECID -la Agencia Española de Cooperación-, del Ministerio de Educación de España en su acción exterior, iniciativas o acciones bilaterales entre instituciones o la actuación directa de fundaciones especializadas en iniciativas latinoamericanas (como Funiber, una de las más visibles) o universidades con vocación orientada al desarrollo, como UNIA o la UNED; por no entrar en el detalle de las acciones de internacionalización de las universidades españolas, con una sectorial específica para Internacionalización, Cooperación y Desarrollo en la CRUE, (Conferencia de Rectores de la Universidad Española). Asimismo, esta colaboración materializada en acciones sobre el terreno, misiones, intercambios docentes, se ha visto complementada por un volumen importante de trabajos de investigación (en Facultades de Educación, en revistas especializadas, publicaciones institucionales, congresos, etc.) que analizan la situación educativa para asesorar y trazar

líneas de actuación eficaces. En este marco descrito se inserta la acción del IUIOGM, IGlobal, y la Cátedra Unesco de Educación, Investigación e Inclusión Digital de la Universidad de Alicante, de la que es pieza central el Máster de Didáctica de la Lengua Española para Educación Primaria realizado en modalidad híbrida. Las clases se realizarán mayoritariamente *online*, pero habrá sesiones presenciales impartidas *in situ* tanto por parte del profesorado español como del dominicano.

En este trabajo, exponemos la primera evaluación de la implementación de dicho programa cuando este llega a su ecuador, mediante el análisis de la asignatura ‘Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria. Hablar y leer para escribir’ (en adelante DLEPHLP), que es una de las centrales temáticamente y de las de mayor peso en créditos. DLEPHLP abre el programa de estudios de dicho Máster y, en el momento de escribir este texto, tiene evaluados sus componentes, con excepción de la prueba final. Presentamos, en la primera sección, la introducción, el contexto del proyecto y sus objetivos. A continuación, la metodología aplicada, los participantes e instrumentos. Por último, los resultados de esta primera cata y las conclusiones e implicaciones.

1.1. Estado de la cuestión

Como se ha dicho arriba, existen ya antecedentes de colaboración entre instituciones españolas y dominicanas que no deben obviarse, si bien no podemos dedicarle el espacio que merecería en este trabajo por razones de extensión. No obstante, haremos una relación brevemente comentada de una selección de las propuestas identificadas.

En primer lugar, aportamos noticia de otros programas para Educación Primaria, sobre diversas temáticas, dirigidos a la República Dominicana:

En 2014: un curso organizado por la Universidad de Granada sobre “La formación de maestros: factores de calidad y referentes de acreditación” en la Universidad APEC (UNAPEC) dentro del Programa de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MES-CyT) (<https://secretariageneral.ugr.es/informacion/noticias/la-profesora-lucia-herrera-del-campus-de-melilla-en-un-curso-de-formacion-de-maestros-en-republica-dominicana>).

También en 2014, el CSIC y la Fundación BBVA en la Escuela, en colaboración con el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en República Dominicana, organizaron un programa centrado en la formación del profesorado para el desarrollo de la ciencia en los centros educativos (https://digital.csic.es/bitstream/10261/112449/1/csicenlaescuela_rep_dominicana.pdf).

En 2018 se concretaron colaboraciones entre la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (AUSD), y el Instituto Global de Estudios en Ciencias Sociales, dirigidas a mejorar la calidad del sistema educativo dominicano (<https://www.unia.es/noticias/la-unia-y-la-universidad-autonoma-de-santo-domingo-acuerdan-reforzar-su-colaboracion-en-el-grupo-la-rabida>).

En 2021, se realizó un programa a cargo de la UNED focalizado en la formación de líderes en educación a través del Master en Gestión de Organizaciones Educativas (http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,71428816&_dad=portal&_schema=PORTAL).

De manera regular, la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), ofrece programas sobre formación del profesorado a través de diferentes maestrías, cursos de expertos, especializaciones y doctorados en educación, aunque no aparece ninguno específico sobre didáctica de la lengua española para el profesorado de Educación Primaria (<https://www.funiber.org/maestrias-formacion-profesorado>).

La AECID ha implementado colaboraciones para la formación del profesorado, como queda registrado en una publicación de 2009 que da cuenta de las actividades realizadas en la región centroamericana y en la República Dominicana (https://www.aecid-cf.org.gt/index.php?option=com_

k2&view=item&id=28:la-formaci%C3%B3n-permanente-de-docentes-en-la-regi%C3%B3n-centro-americana-y-rep%C3%BAblica-dominicana). Desde entonces, se han sucedido otras actuaciones en el campo de la educación (<https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/ba/actividad-internacional/cooperacion-educativa/educacion-desarrollo.html>).

Un *input* relevante para establecer el estado de la cuestión en la zona es la admisión de un déficit formativo del profesorado dominicano, problema que se intenta abordar desde allí mismo. Una muestra de ello es que en 2013 el INAFOCAM estableció un *Marco de Formación Continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*.

En esta línea, hay ya investigaciones sobre los cambios realizados en el sistema dominicano desde la reforma llevada a cabo en 2015, de los que Morillo (2021) es un ejemplo relevante, porque cuestiona sus beneficios desde la perspectiva de los Derechos Humanos y porque considera que la eliminación de la asignatura sobre legislación educativa tiene como consecuencia un déficit en formación para la ciudadanía, la convivencia social y la democracia. O los centrados en el perfil docente y la búsqueda de excelencia mediante colaboración con instituciones españolas (Matos Llubes, 2023; Losada y Pérez Elsevif, 2020; González-Gil et al., 2016).

Por último, son varias las acciones conjuntas emprendidas desde las instituciones gubernamentales de España y la República Dominicana ya desde 2013, aunque es cierto que con algunas discrepancias en cuanto a lo idóneo de dicha colaboración (<https://www.diariolibre.com/actualidad/salud/2022/01/20/piden-ayuda-a-espana-para-mejorar-educacion-de-profesores/1593456>; <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/culmina-con-exito-mision-tecnica-del-minerd-en-espana>; <https://www.diariolibre.com/actualidad/evalan-colaboracin-de-espaa-en-formacin-de-profesores-dominicanos-GMDL370420>; <https://www.elcaribe.com.do/sin-categoria/presidente-medina-pide-espana-apoyo-para-formar-docentes/>).

1.2. Enfoque y estructura del Máster

1.2.1. Enfoque

Para presentar adecuadamente este Máster precisamos el marco institucional de su diseño. Elaborado desde la Cátedra Unesco de Educación, Investigación e Inclusión Digital de la Universidad de Alicante, está organizado por el Instituto Universitario de Investigación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón (IUIOGM) -e integrado en su programa de másteres- y el Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales (IGlobal) de la República Dominicana. La iniciativa parte de la solicitud del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), órgano adscrito al Ministerio de Educación (MINERD) de ese país.

El Máster arrancó el día 13 de noviembre de 2023 con la asignatura objeto de análisis y concluirá el 19 de junio tras la defensa de los trabajos de fin de máster.

El eje metodológico fundamental del Máster es el comunicativo (Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes 2002 y Consejo de Europa e Instituto Cervantes, 2020). A partir de este planteamiento, la metodología para la enseñanza de la lengua se centra en el análisis y la comprensión de los procesos cognitivos que se activan en las habilidades orales y escritas (Cassany et al., 1994; Flower y Hayes, 1981; Mendoza Fillola, 1998 y 2008; Solé, 1992, entre otros). El título de la asignatura refleja el proceso natural de adquisición de la lengua, poniendo por delante la comprensión y la expresión oral, necesarias para el ulterior desarrollo de las destrezas escritas. Sigue a esta primera materia la didáctica de la literatura, que se entiende como inseparable de la de la lengua. Ambas se contemplan en los entornos analógicos y los virtuales, con atención especial, en la tercera de las asignaturas, a la multimodalidad, a la tecnología digital y a la inteligencia artificial,

cuestiones todas imprescindibles para el desarrollo de la competencia comunicativa y la de la ciudadanía en el siglo XXI (González-Martínez et al., 2018). Asimismo, se ha acentuado la importancia de la competencia emocional en todos los sentidos en los que se entiende que debe desarrollarse: entre el profesorado y el alumnado, entre el alumnado y entre este y el objeto de estudio, es decir, la lengua y la literatura (del-Olmo-Ibáñez, 2020; Martínez-Álvarez et al., 2020), ya sea en una enseñanza presencial o virtual (Nicolás de Benito, 2021). Se pretende que los docentes asuman que, en sus actuaciones en el aula, deben hacer comprender a las y los estudiantes que las actividades que realizan siempre tienen una finalidad (o propósito comunicativo), y que la expresión y la comprensión oral, la lectura y la escritura son destrezas que les abren puertas en su vida cotidiana y su futuro, les permiten alcanzar metas de toda índole y son la llave para su desarrollo personal integral.

El andamiaje teórico del programa tiene sentido desde el proceder para la formación docente, es decir, desde la investigación-acción. Por esto, se ha buscado el equilibrio entre la obligada parte teórica de fundamentación conceptual y metodológica y su necesaria proyección y aplicación real dirigida a los entornos educativos concretos del alumnado del Máster. Por ello, se ha incluido también una materia esencial para dar sentido a una práctica educativa que debe conducir al disfrute, al gusto por la lectura y, consecuentemente, al resto del uso de las destrezas comunicativas básicas. Se trata de una asignatura sobre la función y organización de las bibliotecas de aula y de centro, que promueve que esos espacios no sean meros depósitos de libros ni su personal desconocido. Muy al contrario, hoy en día, la función de los profesionales documentalistas es cada vez más cercana a los usuarios y, en el caso de los lectores noveles, realizan un papel fundamental en la animación a la lectura, en la realización y organización de actividades que, cada vez más, deben integrarse como parte de las asignaturas de los planes de formación inicial y permanente del profesorado de Educación Primaria.

El segundo bloque de las asignaturas del Máster insiste en esta línea de llevar los contenidos teóricos y generales a su rentabilización en la práctica del aula y se centra en concretar su aplicación específicamente en el currículo de la República Dominicana.

El alumnado para el que se diseñó el Máster, es profesorado de Educación Primaria en activo y los objetivos que se persiguen son desarrollar en estos profesionales competencias docentes para la excelencia, familiarizarlos con el enfoque comunicativo y accional de la didáctica de lenguas, acercarlos las metodologías activas para un aprendizaje constructivo, significativo, autónomo y colaborativo; y dotarlos de habilidades para la evaluación coherentes con esos planteamientos metodológicos.

10.2.2. Estructura

El plan de estudios del Máster se ha organizado en dos bloques: el primero, cuya docencia está a cargo del IUIOGM, se centra en la perspectiva general de las teorías, metodologías y contenidos didácticos para la práctica; y, el segundo, en el que IGlobal aporta el profesorado, aborda los aspectos del primer bloque en el contexto docente concreto de la República Dominicana y en el marco curricular establecido a partir de su legislación educativa.

Cada uno de los bloques consta de tres asignaturas de 6 créditos y una de 3. El primer bloque comienza con una Asignatura 0, de “Conocimiento y uso de la plataforma Moddle” del curso. Las asignaturas 1, 2 y 3 tienen un valor de 6 créditos y corresponden, respectivamente a los siguientes títulos: “Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria. Hablar y leer para escribir. Pedagogía de los géneros y AICLE para la Educación Primaria”, “Desarrollo de la competencia literaria: lectura y escritura. Animación a la lectura” y “Tecnología digital e inteligencia artificial para una didáctica multimodal”. Por último, la Asignatura 4, “Recursos docentes para la didáctica de la lectura y la escritura. Las bibliotecas de centro y de aula”, cuenta con 3 créditos.

En el Bloque 2, el valor en créditos de las asignaturas es el mismo, si bien la de 3 créditos es la primera en este caso: “Los niveles de concreción curricular. El currículo de la República Dominicana y la didáctica de la lengua. La programación de aula”. Las tres restantes son las enumeradas a continuación: “La competencia oral en el currículo de Educación Primaria. Requisito para las destrezas escritoras”, “Los métodos de lectoescritura. Teoría y presencia en los contenidos del currículo de Educación Primaria” y “La lectura y la escritura en el currículo de Educación Inicial/Primaria”.

Además, hay dos asignaturas programadas y diseñadas por el profesorado de la Universidad de Alicante, pero impartidas por tutoras dominicanas: un Prácticum, de 6 créditos y el TFM, de 12.

Las clases se organizan con un enfoque de trabajo autónomo, como corresponde a la docencia semipresencial, con dos sesiones semanales de clases síncronas *online*. El trabajo autónomo y no presencial se revisa en esas sesiones síncronas y hay algunas específicamente de tutorías. En todas ellas se promueve la participación y la dinámica es de trabajo colaborativo, además de las necesarias explicaciones de contenido por parte de las profesoras. Asimismo, estas sesiones síncronas quedan grabadas en vídeo para que las y los estudiantes puedan verlas en otro momento y tantas veces como precisen, atendiendo a la diversidad de estrategias de aprendizaje.

La guía didáctica del Máster y de todas las asignaturas han estado a disposición del alumnado desde antes del comienzo de las clases. Se han elaborado materiales complementarios, actividades y pruebas específicamente para el curso. Todo el contenido se ha presentado en un formato homogéneo para evitar dispersiones innecesarias, mediante plantillas que responden a la imagen corporativa del programa y con los logos de todas las instituciones que intervienen en su realización.

En cuanto al procedimiento de evaluación, continua, se han establecido tres actividades y una final recopilatoria, evaluables. Asimismo, hay una serie de prácticas que acompañan a los contenidos de la asignatura que, siendo ‘no evaluables’ proporcionan con un porcentaje de nota por participación, que también se completa con la conexión a las sesiones síncronas y las aportaciones realizadas en ellas.

2. OBJETIVOS

En este trabajo los objetivos que se persiguen son: 1) presentar un modelo de máster de índole general en cuanto a teorías, metodologías y prácticas innovadoras, pero diseñado para un contexto educativo específico; 2) hacer un balance de los conocimientos de partida del alumnado y de su percepción del desarrollo de la asignatura estudiada en el momento intermedio de su realización; 3) establecer una visión comparatista de los progresos o evolución del alumnado; 4) determinar puntos fuertes del modelo y debilidades susceptibles de mejora para las ediciones posteriores.

3. MÉTODO

El método del estudio es empírico, cuantitativo, mediante la realización de dos encuestas de respuestas cerradas, y con un enfoque de investigación-acción, como corresponde a los procedimientos de investigación educativa (De la Torre y Barrios, 2000). Asimismo, se aplica un enfoque comparatista, puesto que se pretende confrontar los resultados de ambos cuestionarios y tener también en cuenta algunas de las respuestas de un foro sobre las expectativas que se les solicitó antes de empezar la asignatura. No obstante, estas últimas se introducen como apoyo para los resultados de las encuestas y solo se consideran desde un punto de vista empírico el test y la encuesta.

En cuanto al diseño de la investigación, los cuestionarios se han preparado previamente al comienzo de las clases. Se partía de un desconocimiento del alumnado, por lo que se vio necesario realizar un test de evaluación inicial en relación con los contenidos que se iban a presentar en la asignatura. Con

propósito similar se creó el foro sobre expectativas que nos proporcionaría información orientativa que pudiera completar el perfil de un alumnado con experiencia profesional, en activo y de un país en el que las docentes no contábamos con experiencia previa. La segunda de las encuestas se decidió realizarla en la mitad del tiempo de la asignatura como indicador de la evolución del alumnado y para poder prever necesidades en el tiempo de clases restante. Además, es nuestra intención realizar otra cuando finalicen las clases.

3.1. Participantes

El número de alumnas y alumnos inscritos en el máster es 88, con una asistencia casi completa en todas las sesiones de clase síncronas. La participación en las encuestas, por su parte, ha sido de 61 en el test inicial y de 40 (muestra restringida por las investigadoras) en el intermedio. No se han discriminado variables de género debido a que el porcentaje de hombres entre el profesorado matriculado no es significativo (solo hay uno). Tampoco en virtud de los cursos que imparten, ya que son cuestiones que constituyen preguntas del cuestionario inicial, como ocurre con el número de alumnas y alumnos que tienen en sus clases; y, mayoritariamente, imparten dos o más niveles.

3.2. Instrumentos

Los tres instrumentos para la investigación se pusieron a disposición del alumnado en la plataforma del curso (de la asignatura) del IUIOGM, donde, asimismo, tienen el resto de los materiales docentes, guías, actividades y pruebas de evaluación. Consisten en dos cuestionarios de elección múltiple y un foro abierto de libre suscripción. La participación en el foro y en el test inicial no es anónima, aunque para la investigación sí que se ha guardado el anonimato. En la encuesta intermedia, anónima, se utilizó como herramienta Survey Monkey, gratuita, en red, realizada por una empresa, mientras que en la prueba inicial se recurrió a las herramientas tests y foro de Moodle, que es la plataforma que utiliza siempre el IUIOGM. Se circuló entre los participantes, también, para protocolo ético, un documento de autorización de uso de los registros de participación en la plataforma para fines académicos.

El test inicial constaba de cinco preguntas cerradas concernientes a los entornos escolares de los participantes, a su conocimiento de metodologías didácticas, a la formación docente recibida y a su experiencia como formadores de profesorado. (Resultados en Tabla 1).

En la encuesta de mitad de asignatura, compuesta por diez preguntas también cerradas, la atención se centró en: los contenidos presentados hasta ese momento, las tareas que han debido realizar, el procedimiento de evaluación aplicado; el material complementario; el *feedback* recibido, las tutorías y aclaraciones de dudas orales y la interacción con las docentes en las clases síncronas; la adecuación de los temas a su práctica en el aula, la utilidad de la grabación de las clases para su posterior visio-nado, y la claridad y la utilidad de la Guía didáctica.

3.3. Procedimiento

La participación en las encuestas fue libre (la comercial, por imperativo de su diseño), las intervenciones en el foro, no. Se estimuló a su participación indicando que, aun siendo una de las prácticas no evaluables de la asignatura; convenía completar el conjunto de ellas para obtener una calificación por participación. El pasaje se realizó asíncrono y mediante la plataforma Moodle del curso. En el enunciado se solicitó su participación para suministrar *input* al profesorado acerca de su perfil, contexto y objetivos como grupo, y para negociar la adaptación y graduación de *feedbacks*.

Con los datos, se han elaborado las tablas que analizamos y comentamos en el punto 4.

4. RESULTADOS

4.1. Test Inicial

Como ya se ha dicho, el test inicial consta de cinco preguntas, las cuales se van a reflejar a continuación junto con los datos de las respuestas en la Tabla 3. Insistimos en que se trata de un instrumento para recabar información sobre el alumnado y que su finalidad es informativa como prueba piloto para poder establecer un balance sobre el primer año de la asignatura.

Tabla 1. Resultados del test inicial de perfil. Participan 61 sujetos voluntariamente

Pregunta	Enunciado	Respuesta (franja/Opciones)	0-3 años	6-7	8-9	10-11	No tengo/ varios o ambiguo	N= 61
1.	Perfil de alumnado en su práctica docente habitual		3/61	8/61	11/61	1/61	26/61	
2.	Número de alumnos por aula de tu docencia	Respuesta (franja/Opciones)	De 10 a 20 alumnos Por aula	De 20 a 30	De 30 a 40	Más De 40		
			13/61	17/61	22/61	4/61		
3.	Metodologías con la que está familiarizado	Hay 4 opciones. Solo una es correcta. Orden aleatorio.	Correcta	Incorrecta	Eligen la correcta más alguna incorrecta			
			36/61	25/61	16/61			
4.	Formación Previa Recibida (Nº cursos)	Opciones cerradas	1 curso	2 cursos	3 cursos	+3		
			21/61	8/61	8/61	20/61		
5.	¿Es o ha sido usted Formador/a?	Respuesta	Sí	No				
			12/61	49/61				

En relación con la pregunta 1, se pretende únicamente obtener información sobre el perfil del alumnado al que imparten clases los participantes. Las respuestas obtenidas se ordenan de mayor a menor en la siguiente relación, presentando un alto porcentaje las que corresponden a varios niveles o ambigüedades y con una diferencia de más de la mitad respecto del siguiente más numeroso. La foto mostró, de mayor a menor, este perfil docente: a) Varios niveles o ambiguo: 26/61; b) Específicamente 8-9 años: 11/61; c) Específicamente a 6-7 años: 8/61; Específicamente a 0-3 años: 3/61; Específicamente a 11-12 años: 1/61 y Específicamente 9-10 años: 0.

En cuanto a la pregunta 2, se busca obtener información sobre el contexto educativo de los participantes, en el que es importante conocer el número de alumnos y alumnas que tienen en su aula. En

este caso las respuestas están más repartidas, si bien entre las dos cifras más altas y la siguiente hay bastante diferencia y de ésta con respecto a la última también. Apareciendo ordenadas de mayor a menor: de 30 a 40 estudiantes es el formato que predomina, seguido de 20-30 y 10-20. Afortunadamente solo hay 4 con más de 40 alumnos por aula.

Respecto a la pregunta 3, es la única que discrimina en cuanto a conocimientos previos sobre metodología. El número de aciertos es un poco superior al 50% con 36 respuestas correctas, mientras que hay 25 erróneas. Entre estas últimas, 16 contienen la respuesta correcta más la validación de una metodología inexistente.

En cuanto a la número 4, los datos proporcionados corresponden a la formación permanente que han recibido previamente al Máster en el que están matriculados. Es llamativo el equilibrio entre los que han recibido un curso o taller (21 de 61) y los que han recibido más de tres (20 de 61). Y el equilibrio entre los otros, empatados a dos y tres cursos (8 de 61 en ambos casos). La diferencia considerable entre quienes han tomado un solo curso o taller y quienes han recibido más de tres, es más del doble y pone de manifiesto la no homogeneidad en el grupo y alumbró una implicación en las acciones futuras. Una cifra casi insignificante es la de los que no han recibido ninguna formación o no han respondido (dos sujetos). Las respuestas, ordenadas por peso, son: a) 1 □ 21 sujetos; d) + 3 □ 20 sujetos; b) 2 □ 8 sujetos; c) 3 □ 8 sujetos; Nada de formación o blanco: 2 sujetos.

4.2. Encuesta intermedia de satisfacción

En este caso, el cuestionario era anónimo, no puntuable y optativo. La aplicación donde los participantes colgaban las respuestas es comercial y admite, en la versión que usamos, los cuarenta primeros (volumen que corresponde al 50% de los participantes del curso), sin coste. Se cierra el acceso a más respuestas cuando se completa el total de sujetos previstos/admitidos (N=40). Dado que en el curso hay matriculados 88 alumnos, la muestra representa el 50%.

Las preguntas abarcan cuatro ámbitos: i) los *materiales* elaborados, ii) el *proceso de evaluación* continua, de la interacción (*feedbacks*, tutorías) y iii) los *recursos* docentes (audiovisuales, guía didáctica/docente y docentes-tutoras). Se presentan los resultados del cuestionario por estos bloques, no por el orden correlativo de las preguntas.

Tabla 2. Encuesta intermedia de satisfacción

Pregunta y enunciado	Respuestas (opciones)			
	Muy satisfactorios y útiles	Bastante satisfactorios y útiles	Útiles	Poco útiles
#1. Satisfacción con los contenidos	60%	37%	2%	0
#4. Satisfacción con el material complementario	95%	3%	2%	-
#6. Satisfacción con el tema (temario)	85%	15%	0	0

Pregunta y enunciado	Respuestas (opciones)				
#2. Interés y adecuación de las tareas	Todas interesantes	Ninguna interesante	Bastaba con las evaluables	Eché de menos más no evaluables	Demasiadas tareas
	92,50 %	0	2%	5%	0
#3. Satisfacción con la evaluación continua (AE, ANE)	Razonable como carga de trabajo y para mis habilidades. Integra lo individual y grupal y es asequible	Razonable como carga de trabajo. Excesivo peso de lo grupal. Prefiero lo individual.	Excesiva carga. Mejor menos de una actividad por semana	Excesivamente difícil hacer una propuesta didáctica	Mejores preguntas tipo test
	85,00 %	13,00 %	0	0	2,50 %
#5. Satisfacción con los <i>feedbacks</i> (material post interacción)	Muy útiles	Bastante útiles	Poco útiles	Nada útiles	
	52,50 %	47,50 %	0,00 %-	0,00 %	
#8. Satisfacción con las tutorías y resolución de tareas orales (síncronas)	Muy útiles y satisfactorias	Suficiente-mente útiles y satisfactorias.	Poco útiles y satisfactorias.	Insuficientes o insatisfactorias	
	62,50 %	37,50 %	0,00 %	0,00 %	
#9. Utilidad de las grabaciones en vídeo para el trabajo autónomo	Muy útil y necesario	Útil, pero no necesario	Nada útil	Útil para caso de ausencia a la sesión	
	100%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
#10. Funcionalidad de la Guía docente	Muy útil y clara	Útil pero no clara	Ni útil ni clara	No he recurrido a ella	
	97,50 %	2,50 %	0,00 %	0,00 \$	
#7. Evaluación de las docentes: calidad de la exposición e interacción.	Muy adecuada y gratificante	Adecuada y satisfactoria	Poco adecuada y satisfactoria	Insatisfactoria	
	60,00 %	40,00 %	0,00 %	0,00 %	

4.2.1. Preguntas 1, 4 y 6

En este test se enfocó el material e impartición del curso exclusivamente, por lo que en este apartado se comentan las preguntas sobre contenidos, materiales complementarios guía y documento con el tema (y su correspondiente presentación en diapositivas) de la asignatura.

La primera pregunta se centra en su grado de satisfacción con respecto a los contenidos de la asignatura. Los porcentajes quedan reflejados en la Tabla 2, donde vemos un alto grado de satisfacción del 97,50 % total, desglosado en un 60,00 % de ‘Muy satisfactorio’ y un 37,50 % de ‘Satisfactorio’ en cuanto a la teoría y la práctica. Solo un 2,50 % manifiesta que el contenido presentado le ha resultado útil como marco general, pero echa de menos más ideas para orientar las prácticas. Nadie considera que sea excesivamente fácil ni irrelevante para su contexto docente.

En relación con la pregunta 4, en cuanto a las opiniones sobre los materiales complementarios elaborados para ampliar aspectos concretos de las cuestiones tratadas en el tema de la asignatura, los resultados son muy positivos, con un 95,00 % de sujetos que los consideran suficientes, útiles y relevantes. Un 2,50 % los considera insuficientes y otro porcentaje similar, 2,50 %, manifiesta no saberlo porque no los han mirado al no haber sentido la necesidad de hacerlo. 0,00 % responden que no lo saben, puesto que no han tenido tiempo de consultarlos.

Respecto a la pregunta 6, sobre el *Tema* elaborado para introducir la teoría de la asignatura en cuanto a extensión, profundidad, relevancia e interés de cara a su formación y a su práctica docente, los resultados coinciden en la tendencia positiva puesto que el 100,00 % de los participantes optan por respuestas apreciativas positivas: un 85,00 % escoge ‘Muy adecuado’ y un 15,00 %, ‘Adecuado’.

4.2.2. Preguntas 2, 3, 5, 8, 9 y 10

En esta categoría se agrupan los resultados correspondientes a las preguntas sobre la metodología aplicada en la asignatura, centradas en las tareas que han debido realizar, en los procedimientos de evaluación, en los *feedbacks* proporcionados a su trabajo, las tutorías, la grabación de las sesiones sincrónicas y la Guía didáctica.

En cuanto a la valoración de las tareas realizadas -pregunta 2 del cuestionario- la mayoría de encuestados las considera interesantes, con un porcentaje del 92,50 %. Hay un 2,50 % que considera que con las tareas evaluables habría sido suficiente, y un 5,00 % que declara haber echado de menos más tareas no evaluables, para practicar y reforzar.

Las respuestas a la pregunta 3 conciernen al método y los procedimientos de evaluación aplicados. Predomina la opción de “Razonable como carga de trabajo y para mis habilidades, integradora (de lo individual y lo grupal) y asequible”, escogida por un 85,00 % de participantes. Los dos enunciados en los que se consideraba excesiva la carga de trabajo, el peso de lo grupal (con preferencia por el trabajo individual), y excesivamente difícil hacer propuestas razonadas sobre el material didáctico han obtenido un 0,00 % de respuestas. Por último, un 2,50 % de los sujetos ha manifestado preferir preguntas tipo test.

La pregunta 5 se centra en la valoración de los *feedbacks* proporcionados a las tareas realizadas o a cuestiones que se han debatido en las sesiones sincrónicas de clase. Para un 52,50 % de los participantes ha resultado de mucha utilidad y para un 47,50 % de bastante. Ninguno de los sujetos ha escogido las opciones de ‘poco’ o ‘nada’ útiles.

Respecto a la pregunta 8, concerniente a la valoración de las tutorías y de la resolución de dudas orales, tampoco en este caso se han escogido los enunciados negativos que las consideran ‘escasamente útiles y satisfactorias’ o ‘insuficientes o insatisfactorias’. Por el contrario, el 62,50 % piensa que han sido ‘Muy útiles y satisfactorias’ y el 37,50 % ha optado por ‘Suficientemente útiles y satisfactorias’.

En la pregunta 9 se valora la utilidad de las grabaciones en vídeo de las sesiones sincrónicas y su rentabilidad de cara al trabajo autónomo, o bien para compensar ausencias a clase o para la revisión y verificación de contenidos, especialmente para los comentarios sobre las prácticas. En este apartado,

el 100% de los encuestados coincide en que las grabaciones son “Útiles y necesarias” frente al resto de opciones.

Por último, la pregunta 10, referida a la funcionalidad y claridad de la Guía didáctica, se considera “Muy útil y clara” por el 97,50 % de la muestra. Solo un 2,50 % se ha decantado por ‘Útil, pero no clara para mí’. Ninguno de los participantes ha cuestionado su utilidad ni indicado que no la ha usado.

4.2.3. Pregunta 7

La última de las categorías discriminadas es la que se refiere a la evaluación de la interacción con las docentes de la asignatura como recurso (recursos humanos). Se aprecia la coherencia respecto del resto de recursos aportados. En cuanto a la actuación docente de las profesoras, sobre la interacción en las clases síncronas y su claridad, el 60,00 % las valoran como ‘Muy adecuada y gratificante’ y el 40,00 % ‘Adecuada y satisfactoria’. Nadie ha optado por las opciones ‘Poco adecuada y satisfactoria’ o ‘Insatisfactoria’.

Como se ha indicado antes, nos ha parecido interesante incluir también una muestra de evidencias del foro que se abrió antes de empezar las clases para conocer las expectativas del alumnado. Los resultados del cuestionario intermedio permiten afirmar que dichas expectativas no se han visto defraudadas.

- a) “En este módulo, quiero adquirir los conocimientos y aprendizaje para de esta forma mejorar las competencias y metodologías, que me permitan ayudar en la mejora de la calidad de la educación y en la práctica con mis estudiantes.” (EMRR)
- b) “Bendiciones. Espero a través de este módulo, adquirir los conocimientos necesarios para así mejorar las competencias metodológicas y poder transmitir lo aprendido a mis estudiantes, de ese modo contribuir con la mejora de la calidad educativa de nuestro país.” (REJS)
- c) “Saludos. En este maravilloso trayecto, que promete ser enriquecedor, me proyecto a ampliar mis competencias sobre las nuevas estrategias, metodologías y tecnologías para enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Española; especialmente, para facilitar el desarrollo y la asimilación de la lectura y la escritura en nuestros estudiantes de primaria de manera significativa. De los docentes espero excelencia; que estén aptos para guiarnos y responder las dudas; y, por sus perfiles, estoy segura que así será. De mis colegas espero colaboración, compromiso y responsabilidad, porque de mí recibirán lo mismo.” (YCC)

En cuanto al cumplimiento de las expectativas sobre el profesorado, aportamos también dos respuestas cualitativas a la pregunta 8 del cuestionario de satisfacción, añadidas espontáneamente por los participantes: “Excelente dominio de los contenidos trabajados” y “Excelentes, muy preparadas”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los resultados, se puede afirmar que la implementación de la programación de la asignatura ha sido muy positiva en el primer año. Sin perder de vista en ningún momento que se trata de un estudio piloto, y que deja espacios de mejora, como corresponde a la implantación de un curso nuevo, pone de manifiesto que para el alumnado ha resultado una experiencia rentable, considerando también el sobreesfuerzo que les supone tener que compaginarlo con el ejercicio de su trabajo.

Otra dificultad añadida es la diferencia horaria entre los dos países, España y República Dominicana. No obstante, como se puede ver en los datos obtenidos, tampoco ha sido un obstáculo insalvable. El recurso de la grabación de las sesiones síncronas ha resultado de gran utilidad para quienes no han podido asistir o solo lo han podido hacer parcialmente. También ha sido instrumento de compensación de diferencias de estilos de aprendizaje, tiempos y estrategias.

La aplicación de metodologías activas, aprendizaje cooperativo, del trabajo en grupo, ha servido para que el alumnado pudiera llevar a la práctica en sus propias tareas y trabajos los procedimientos que se les estaban mostrando en los contenidos de la asignatura. Este aspecto confirma su ajuste a los ideales de innovación docente (De la Torre y Barrios 2000).

Por otra parte, la constatación durante la impartición de lo que constituía una dificultad para el grupo se ha reconducido con material específico rotulado como “*feedbacks*” durante la docencia, dando respuesta en el Moodle con el suministro de materiales de acuerdo con los ajustes exigidos a la hora de aplicar los docentes-alumnos en sus propias aulas métodos, estrategias, recursos de los que se había hablado en las sesiones síncronas. Se ha puesto de relieve la dinámica rica de la investigación-acción surgida de la interacción docente experto-mentorizado a raíz de las preguntas o intervenciones en las sesiones síncronas o en las tutorías.

Relevante ha sido el ajuste en el lenguaje, poco previsible en el seno de la misma comunidad hispanohablante. La variación geolectal ha hecho necesarias algunas aclaraciones terminológicas para las denominaciones de actividades o actuaciones en el aula. El propio alumnado se ha implicado en la tarea de facilitar información sobre el contexto educativo dominicano conforme veían que a los expertos les faltaban datos para poder explicar cómo aplicar adecuadamente un recurso o cómo introducir estrategias de enseñanza/aprendizaje en determinadas actividades. Esta agilidad perceptiva por su parte ha proporcionado una perspectiva muy valiosa y necesaria para redirigir la manera de aplicar las metodologías sobre las que se estaba trabajando.

En todos los aspectos, puede concluirse que la experiencia ha resultado exitosa y rica en aportaciones para el piloto que permitirá mejorar la estrategia de innovación docente respecto al grupo y el contexto en las siguientes ediciones.-

REFERENCIAS

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.
- Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Volumen complementario*.
- Dale, L. y Tanner, R. (2013). *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge University Press.
- De la Torre, S. y Barrios, Ó. (coords.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Octaedro. Recursos 31.
- Del-Olmo-Ibáñez, M.T. (2020). Competencia emocional para la competencia docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En M. del Carmen Pérez-Fuentes (Ed.). *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Díaz, L. y Aymerich; M. (2003) *La destreza escrita*. Edelsa- Grupo Didascalía.
- Flower, L. S. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores Robaina, N. y Jenaro Río, C. (2016). Evaluación de la Formación para la Inclusión en el Profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(3). <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.3.002>

- González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-MinGuell, M., Rostan-Sánchez, C., y Esteban-Guitart, M. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura. *Comunicación y sociedad*, 33, 15-40.
- Losada, L., y Pérez Elsevif, R. (2020). Técnicas didácticas para la formación inicial de maestros. Programa “Enseñar como un campeón”. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 17(33), 44-56.
- Marsh, D., Mehisto, P. Wolff, D. y Frigols Martín, M.J. (s.f.) *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*.
- Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2020). Relationship between Neuropsychological Cognitive and Socioemotional Aspects in Primary School Students. *Revista Fuentes*, 22(2), 224-237. <https://www.doi:10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.08>
- Matos Lluberes, P. (2023). La formación de docentes en la República Dominicana: un reto para las Instituciones de Educación Superior. *AULA Revista De Humanidades Y Ciencias Sociales*, 61(1). <https://doi.org/10.33413/aulahcs.2017.61i1.77>
- Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2008). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pearson.
- Mendoza Fillola, A., (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). *Aprendizaje servicio*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/aprendizaje-servicio.html>
- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (2013). *Marco de formación continua: una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. INAFOCAM.
- Morillo, B. F. (2021). Giro en la formación docente en República Dominicana: ¿avance o retroceso en esta reforma? Un vistazo desde los derechos humanos. *Revista ensayos pedagógicos XVI* (2).
- Nicolás de Benito, E. (2021). El componente emocional en la enseñanza de la lengua y la literatura según los estudiantes de magisterio de educación primaria y su relación con el entorno virtual. En *Innovación docente e investigación en educación: nuevos enfoques en la metodología docente*. Dykinson.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Szabo, T. (2018). *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners. Volume 1: Ages 7-10, Volume 2: Ages 11-15*.
- Wolff, D. (2012). *The European framework for CLIL teacher education. Synergies Italie*, (8).