



**INFORME DEL
PROGRAMA
JOVEN
INVESTIGADOR** 
TERCERA VERSIÓN 2017

Santo Domingo
República Dominicana
2020

Informe del Programa Joven Investigador

Tercera versión 2017

Santo Domingo
2020



Informe del Programa Joven Investigador, tercera versión 2017

Dirección de Evaluación e Investigación

Julio César Mejía

Encargada Programa Joven Investigador

María Eugenia Amorós

Compilación

Koral Núñez

Divulgación científica

Julián Álvarez Acosta

Corrección de estilo

Luis Emilio Segura

Diseño y diagramación

Natasha Mercedes Arias

Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez

Derechos reservados

Ministerio de Educación de la República Dominicana

Marzo 2020

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

ISSN: 2676-0983

Santo Domingo, D.N.

República Dominicana



AUTORIDADES

Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Antonio Peña Mirabal
Ministro de Educación

Denia Burgos
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Rafael Darío Rodríguez Tavares
Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

Manuel Ramón Valerio Cruz
Viceministro de Educación, Encargado de Certificación Docente

Víctor Ricardo Sánchez
Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

Adarberto Martínez
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Evaluación de la Calidad Educativa

Luis de León
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

ÍNDICE

Presentación.....	1
Introducción.....	3
Informe de los trabajos del Programa Joven Investigador. Tercera Versión 2017.....	9
Perfil del estudiante de educación de las universidades de Santiago <i>Yelfri Antonio Rodríguez Banks</i>	11
Educación para la salud: experiencias de los docentes de Ciencias Naturales de Nivel Medio en centros educativos de Santiago <i>Biannerys Céspedes</i>	19
Percepción y conocimiento de la Educación Artística en los maestros y estudiantes de centros de Modalidad General y en Artes, en el año escolar 2016-2017 <i>María Alejandra Abreu Paulino</i>	29
El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la competencia comunicativa <i>Glenny Martínez López</i>	37
Desempeño docente en maestros egresados de educación y docentes provenientes de carreras no pedagógicas <i>Diolis Cuevas Soriano</i>	47
Cáncer y escolaridad: un estudio de caso de la población oncológica pediátrica en República Dominicana <i>Blas A. Valenzuela Contreras</i>	57
Impacto de la globalización frente al nuevo currículo educativo preliminar, Nivel Secundario Dominicano <i>José Rogelio Montes de Oca Cuevas</i>	67
Estudio exploratorio sobre el efecto de la repitencia en el autoconcepto de estudiantes de Primaria <i>Mabel Rondón</i>	77
La lectofobia y hábito de lectura: mitos y realidades de los estudiantes de dos centros educativos <i>Delfi A. Soriano</i>	87
Forjando la conciencia ambiental: actitud proambiental e interacción con la naturaleza en estudiantes de Nivel Primario <i>Eddy Frank Vásquez Sánchez</i>	99

PRESENTACIÓN

El Programa Joven Investigador es una iniciativa del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) desde el año 2014. Este año realiza su 3ra versión manteniendo su objetivo de promover y acompañar a nuevas generaciones de jóvenes dominicanos en la investigación sobre temas educativos en nuestro país.

Este importante espacio de investigación inició con su primera versión en el año 2015 y continúa con esta tercera versión mostrando sus frutos y reafirmando el compromiso de nuestro Instituto de generar una cultura de investigación y evaluación, así como motivar a las nuevas generaciones de nuestro país a interesarse por la investigación educativa.

En esta 3ra. versión resultaron seleccionados once jóvenes, provenientes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Universidad APEC y la Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATECI). Jóvenes estudiantes de término o recién graduados de las carreras de Educación Básica, Educación Artística, Orientación, Psicología, Negocios Internacionales, Ingeniería en Sistemas y Nutrición.

Los trabajos realizados por los participantes de esta tercera versión fueron los siguientes:

- Coherencia entre el perfil de ingreso de los estudiantes de educación con relación al perfil de egreso en las universidades, provincia de Santiago de los Caballeros, República Dominicana.
- Educación para la salud: Experiencias de los docentes de Ciencias Naturales en la educación nutricional.
- Percepción y Conocimiento de Educación Artística en los maestros y estudiantes de Centros de Modalidad General y Artes, en el año escolar 2016-2017.
- Educación sexual: conocimientos, actitudes y prácticas del personal docente y los estudiantes de primer y segundo ciclo de los niveles primario y secundario.
- El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la competencia comunicativa en los estudiantes de 9no grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Distrito Educativo 07-07, Hermanas Mirabal.
- Desempeño docente de maestros egresados de Educación y maestros de otras áreas, en el Liceo Eugenio María de Hostos, modalidad artes, distrito educativo 10-05, año escolar 2016-2017.
- Cáncer y educación: Un estudio de caso de la población oncológica pediátrica en República Dominicana.
- Impacto de la globalización frente a la educación: un análisis del nuevo currículo educativo, primer ciclo del nivel secundario de la República Dominicana.
- Estudio exploratorio de la repitencia sobre el auto concepto de estudiantes de primaria.
- Lectofobia y hábitos de lectura: mitos y realidades de los estudiantes del segundo Ciclo del Colegio Libertad y la Escuela Conrado Mieses del Distrito 15-05.
- Forjando la educación ambiental: relación entre la actitud pro ambiental y la interacción con el medio ambiente en estudiantes de nivel primario del Centro Educativo Politécnico Virgen de la Altagracia.

Algunos de estos trabajos fueron presentados en el 8vo Congreso Internacional IDEICE 2017, creando espacios de diálogo sobre estas temáticas y dando muestra de la calidad de los trabajos, gracias a las reacciones de los participantes en cada uno de los paneles.

INTRODUCCIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, en cumplimiento de una de sus funciones: “Diseña, promueve y ejecuta políticas de fomento y desarrollo de la evaluación e investigación educativa que contribuyen a cualificar los procesos y resultados educativos en los diferentes ámbitos y modalidades en que se organiza y opera el Sistema Educativo Dominicano” (Art. 8, literal a. Ordenanza 3-2008). Como concreción de esta función, se propone hacer análisis crítico de la calidad educativa en República Dominicana, procurando la promoción y realización de evaluaciones e investigaciones con carácter científico. Tal iniciativa se inscribe en esta pretensión, de ir aportando a la creación de una cultura de investigación. Por tal razón la Dirección Ejecutiva y el Equipo Técnico de Investigación, en el año 2014, acordaron la creación del **“Programa Joven Investigador”**. El mismo surge como una iniciativa que busca promover y orientar a una nueva generación de académicos, interesados en la investigación educativa con el propósito de mejorar el conocimiento de la realidad educativa en República Dominicana, mediante la promoción y realización de investigaciones y evaluaciones de carácter científico. El Programa Joven Investigador forma parte de un conjunto de programas del instituto con el cual se busca fortalecer la cultura académica en el país, al mismo tiempo de formar y orientar a una nueva generación de académicos jóvenes interesados en el área educativa.

El presente documento deja constancia de todo el proceso seguido en la **Tercera Versión** de la realización del **Programa Joven Investigador** para que quede documentada, y en cada momento, como una buena acción, pueda ser replicada en numerosas versiones. Se da cuenta de la fundamentación conceptual, los objetivos perseguidos y todo el proceso seguido en la tercera versión. Además, se publica el primer informe de los trabajos finales realizados por los participantes en la tercera versión. De esta manera se da cuenta de los aspectos generales del programa.

JUSTIFICACIÓN

La educación va tomando mayor importancia en la opinión pública de República Dominicana. Cada vez son más los sectores de la vida nacional que se interesan por los temas educativos en el país. De igual manera, la expectativa sobre el desempeño del sistema educativo nacional, en su conjunto, y en los diferentes niveles, ciclos, modalidades, subsistemas es cada vez mayor. A estas atenciones, se añaden las surgidas como consecuencia de los nuevos programas y políticas educativas, que implementa actualmente el Ministerio de Educación en los diferentes escenarios de acción del sistema educativo nacional, tales como: Programa de Jornada Extendida y su universalización; la reforma en la reorganización de la estructura de los niveles, ciclos y modalidades; la revisión y actualización curricular; las innovaciones en materia de formación docente y desarrollo de la carrera magisterial, etc. Todas estas situaciones requieren ser evaluadas y analizadas por un equipo de investigadores que sea cada vez mayor y mejor en sus capacidades de análisis y en sus posibilidades de contribuir con una mejor evaluación y comprensión de la calidad educativa en República Dominicana.

Dado que los jóvenes seleccionados para formar parte del programa son estudiantes de término y recién graduados, es la razón por la que requieren de un acompañamiento formativo que los habilite para la labor investigativa. En este sentido, se contratarán profesionales con las competencias necesarias para formar parte del equipo de capacitadores, contribuyendo así al logro de los objetivos del programa.

OBJETIVOS

Objetivo General

Promover y acompañar a una nueva generación de jóvenes académicos dominicanos en la investigación científica sobre temas educativos en República Dominicana, contribuyendo así a una mejor comprensión de las realidades del sistema educativo nacional.

Objetivos específicos:

- Habilitar un espacio de oportunidades y de aprendizaje para jóvenes investigadores interesados en temas educativos, donde puedan realizar la indagación, análisis y divulgación científica de sus trabajos.
- Promover una cultura rigurosa y metódica del quehacer investigativo en las jóvenes generaciones de estudiantes universitarios de término y de graduación reciente.
- Contribuir con la edificación de una mejor comprensión de los temas educativos y de la concepción de políticas educativas que se nutran del trabajo académico.

Convocatoria de la Tercera Versión

La convocatoria para esta tercera versión del programa se realizó a través de las áreas de investigación de las instituciones de educación superior dominicanas. Se les comunicó la naturaleza y objetivos del programa, así como la petición de proponer candidatos para su participación. En esta versión se postularon un total de 26 candidatos, de los cuales, el equipo evaluador constituido por el Equipo Técnico del IDEICE, seleccionó, según los criterios establecidos, un total de 11 jóvenes de diferentes universidades y carreras.

Criterios para la selección y requisitos de permanencia en el programa

Para participar en el programa se ha determinado la conformación de cohortes de 12 participantes. Cada participante tendrá un mentor académico quien le guiará durante la realización del trabajo final de investigación. La selección de los participantes debe realizarse bajo criterios incluyentes, a sabiendas de que el programa busca iniciar o fortalecer vocaciones nóveles en las áreas de la investigación educativa.

Para la selección de los candidatos como participantes del programa se establecieron los siguientes criterios:

- Ser estudiante universitario de término o recién graduado.
- Ser estudiante universitario, de término o haber concluido el grado recientemente; aunque el mismo constituya un punto importante a ser evaluado para la escogencia.
- No es necesaria ninguna experiencia investigativa previa, aunque sí constituye un punto favorable a ser tomado en cuenta para el criterio de selección.
- Mostrar evidencias que demuestren orientación o vocación a la actividad de investigación y al quehacer científico.

Luego de ser estudiados los expedientes de candidaturas, el comité de evaluación realiza una preselección de admisibles y pasa a una entrevista con los candidatos retenidos para fines de evaluar su escogencia definitiva para el programa.

Estos son los nombres de los once (11) jóvenes seleccionados para la tercera versión:

NO.	NOMBRES	APELLIDOS	UNIVERSIDAD	CARRERA
1	Yelfri Antonio	Rodríguez Banks	ISFODOSU	Educación
2	Johanny	Vásquez Jiménez	UCATECI	Ingeniería en Sistemas
3	Biannerys	Céspedes Collado	PUCMM	Lic. En Nutrición
4	María	Abreu	PUCMM	Lic. En Educación Artística
5	Glenny	Martínez López	ISFODOSU	Lic. Educación Básica, Mención Lengua Española y C. S.
6	Diolis	Cuevas Soriano	UASD	Educación Mención Orientación
7	Blas Andrés	Valenzuela Contreras	INTEC	Psicología
8	José Rogelio	Montes De Oca Cuevas	UNAPEC	Licenciatura en Negocios Internacionales
9	Mabel Yamile	Rondón	INTEC	Psicología
10	Delfi Andrelina	Soriano	UASD	Lic. En Educación Básica
11	Eddy Frank	Vásquez	INTEC	Psicología

Crterios de permanencia en el programa

Como parte del desarrollo del programa, cada participante se compromete a participar de manera activa en todas las actividades ofrecidas por el programa. Esto conllevará un promedio de 20 horas semanales dedicadas a los encuentros de formación, al trabajo personal de investigación y a las reuniones con sus directores de investigación. Cada participante recibirá cada mes, durante el tiempo del programa, un aporte mensual para los gastos personales y en los que incurra en la realización del trabajo final de investigación.

La permanencia en el programa implica cumplir con los siguientes requisitos:

- Completar el programa académico.
- Definir un Proyecto de Investigación.
- Aplicación del Proyecto de Investigación elaborado.
- Elaborar un informe de sus avances y logros cada mes.
- Presentación escrita de los avances que ha hecho él o la participante durante cada mes, tales como:
 - Definición y delimitación del Problema a investigar.
 - Revisión Bibliográfica.
 - Elaboración de un perfil de proyecto a ser validado.
 - Presentación de la propuesta de investigación ante el Equipo Técnico del IDEICE.
 - Hacer reuniones periódicas con su mentor/a asignado/a para el seguimiento de avances.

De los candidatos seleccionados se elaboró un expediente contentivo de la siguiente documentación:

1. Una hoja de vida del estudiante.
2. Una carta de motivación del candidato, en la que exponga su interés en participar en el programa, así como de sus experiencias pasadas de vida que contribuirían a una participación en este programa.
3. Una carta de recomendación de un profesor, decano o director del área o departamento de la institución académica al cual pertenezca o haya pertenecido el candidato.

Formación y Mentor

El Programa Jóvenes Investigador fue diseñado para ser implementado en 6 meses. Se desarrolla en dos etapas: una de carácter formativa y, otra para la realización de un trabajo final de investigación. En la etapa formativa se pretende un acercamiento a temáticas del ámbito educativo, así como lograr las habilidades investigativas para la realización del proyecto de investigación. Después de la fase formativa, los últimos tres meses son dedicados a la realización del trabajo de investigación. En esta fase se le asigna un mentor, con la finalidad de acompañar a los jóvenes investigadores y asesorarlos metodológicamente en todo el proceso, sugiriéndoles mejoras y corrección, hasta la elaboración y presentación del informe final.

Plan de formación Programa Joven Investigador, Tercera Versión

MÓDULO	CANTIDAD DE HORAS	FACILITADOR/A
Filosofía y Sociología de la Educación	10 horas	Juan Miguel Pérez
Introducción – Historia de la Educación Dominicana	10 horas	Dinorah de Lima
Psicología de la Educación	10 horas	Julio L. Valeirón
Aspectos Epistemológicos y Axiológicos de la Educación Dominicana	10 horas	Luis Camilo Matos
Proceso de Investigación – Código de ética	14 horas	Julián Álvarez
Métodos Cualitativos de Investigación	10 horas	Massiel Cohen
Estadística Básica para Investigación	10 horas	Rita Cruz
Herramientas Tecnológicas para la investigación (SPSS y STATA)	10 horas	Miguel Frías
Compendio de Literatura y Formato APA	14 horas	Iván Caballo

En el siguiente cuadro se presentan los nombres de los jóvenes con el tema propuesto y aprobado, y el nombre del mentor que le dio seguimiento y asesoría.

PROGRAMA JOVEN INVESTIGADOR, TERCERA VERSIÓN		
Trabajos Investigativos		
Joven Investigador	Tema	Mentor
Yelfri Antonio Rodríguez Banks	Coherencia entre el perfil de ingreso de los estudiantes de educación con relación al perfil de egreso en las universidades, provincia de Santiago de los Caballeros, República Dominicana	Julián Álvarez
Johanny Vásquez Jiménez	Educación sexual: conocimientos, actitudes y prácticas del personal docente y los estudiantes de primer y segundo ciclo de los niveles primario y secundario	Julio Valeirón
Biannerys Céspedes Collado	Educación para la salud: Experiencias de los docentes de Ciencias Naturales en la educación nutricional.	Massiel Cohen
María Abreu	Percepción y Conocimiento de Educación Artística en los maestros y estudiantes de Centros de Modalidad General y Artes, en el año escolar 2016-2017.	Koral Núñez
Glenny Martínez López	El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la competencia comunicativa en los estudiantes de 9no grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Distrito Educativo 07-07, Hermanas Mirabal	Dilcia Armesto
Diolis Cuevas Soriano	Desempeño docente de maestros egresados de Educación y maestros de otras áreas, en el liceo Eugenio María de Hostos, modalidad artes, distrito educativo 10-05, año escolar 2016-2017	Miguel Frías
Blas Andrés Valenzuela Contreras	Cáncer y educación: Un estudio de caso de la población oncológica pediátrica en República Dominicana.	Juan Miguel Pérez
José Rogelio Montes De Oca Cuevas	Impacto de la globalización frente a la educación: un análisis del nuevo currículo educativo, primer ciclo del nivel secundario de la República Dominicana.	Luis Camilo Matos
Mabel Yamile Rondón	Estudio exploratorio de la repitencia sobre el auto concepto de estudiantes de primaria.	Dinorah de Lima
Delfi Andreina Soriano	Lectofobia y hábitos de lectura: mitos y realidades de los estudiantes del segundo Ciclo del Colegio Libertad y la Escuela Conrado Mieses del Distrito 15-05.	Rita Cruz
Eddy Vásquez	Forjando la educación ambiental: relación entre la actitud pro ambiental y la interacción con el medio ambiente en estudiantes de nivel primario del Centro Educativo Politécnico Virgen de la Altagracia	Daniel Morales

Presentación final de los trabajos de investigación

La tercera versión del programa terminó con un evento de presentación de los trabajos de investigación. Dicho evento se realizó el martes 1ro de agosto 2017 en la Escuela de Directores Para la Calidad Educativa (EDCE). Al término de cada presentación, el trabajo fue comentado por dos profesionales seleccionados para tales fines. De acuerdo a la temática de los trabajos, se invitó a personal del Ministerio de Educación y otros profesionales del área de la investigación educativa, contando con su distinguida presencia. El día de la presentación se entregó a los jóvenes un certificado de participación.

El programa seguido en la presentación de los trabajos finales fue el siguiente:

PROGRAMA JOVEN INVESTIGADOR - TERCERA VERSIÓN		
Exposición Final - 1ro de agosto 2017		
Hora		
8:30 a.m. - 8:35 a.m.	Palabras de apertura	Koral Núñez
8:35 a.m. - 8:40 a.m.	Palabras de motivación	Julio Valeirón
8:40 a.m. - 8:50 a.m.	Metodología	Julián Álvarez
	Tema de Exposición	Expositor
9:00 a.m. - 9:15 a.m.	Coherencia entre el perfil de ingreso de los estudiantes de educación con relación al perfil de egreso en las universidades, provincia de Santiago de los Caballeros, República Dominicana.	Yelfri Antonio Rodríguez Banks
9:15 a.m. - 9:25 a.m.	Sesión de preguntas	
9:25 a.m. - 9:30 a.m.	<i>Preparación próximo expositor</i>	
9:30 a.m. - 9:45 a.m.	Educación sexual: conocimientos, actitudes y prácticas del personal docente y los estudiantes de primer y segundo ciclo de los niveles primario y secundario.	Johanny Vásquez Jiménez
9:45 a.m. - 9:55 a.m.	Sesión de preguntas	
9:55 a.m. - 10:00 a.m.	Preparación próximo expositor	
10:00 a.m. - 10:15 a.m.	Educación para la salud: Experiencias de los docentes de Ciencias Naturales en la educación nutricional.	Biannerys Céspedes Collado
10:15 a.m. - 10:25 a.m.	Sesión de preguntas	
10:25 a.m. - 10:30 a.m.	<i>Preparación próximo expositor</i>	
10:30 a.m. - 10:45 a.m.	Percepción y Conocimiento de Educación Artística en los maestros y estudiantes de Centros de Modalidad General y Artes, en el año escolar 2016-2017.	María Abreu
10:45 a.m. - 10:55 a.m.	Sesión de preguntas	
10:55 a.m. - 11:15 a.m.	Receso	
11:15 a.m. - 11:20 a.m.	<i>Preparación próximo expositor</i>	
11:20 a.m. - 11:35 a.m.	El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la competencia comunicativa en los estudiantes de 9no grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Distrito Educativo 07-07, Hermanas Mirabal.	Glenny Martínez López
11:35 a.m. - 11:45 a.m.	Sesión de preguntas	

PROGRAMA JOVEN INVESTIGADOR - TERCERA VERSIÓN

Exposición Final - 1ro de agosto 2017

Hora		
11:45 a.m. - 11:50 a.m.	Preparación próximo expositor	
11:50 a.m. - 12:05 p.m.	Desempeño docente de maestros egresados de Educación y maestros de otras áreas, en el liceo Eugenio María de Hostos, modalidad artes, distrito educativo 10-05, año escolar 2016-2017	Diolis Cuevas Soriano
12:05 p.m. - 12:15 p.m.	Sesión de preguntas	
12:15 p.m. - 12:20 p.m.	<i>Preparación próximo expositor</i>	
12:20 p.m. - 12:35 p.m.	Cáncer y educación: Un estudio de caso de la población oncológica pediátrica en República Dominicana.	Blas Andrés Valenzuela Contreras
12:35 p.m. - 12:45 p.m.	Sesión de preguntas	
12:45 p.m. - 1:45 p.m.	Almuerzo	
1:50 p.m. - 1:55 p.m.	<i>Preparación próximo expositor</i>	
2:00 p.m. - 2:15 p.m.	Impacto de la globalización frente a la educación: un análisis del nuevo currículo educativo, primer ciclo del nivel secundario de la República Dominicana	José Rogelio Montes de Oca Cuevas
2:15 p.m. - 2:25 p.m.	Sesión de preguntas	
2:25 p.m. - 2:30 p.m.	<i>Preparación próximo expositor</i>	
2:30 p.m. - 2:45 p.m.	Estudio exploratorio de la repitencia sobre el auto concepto de estudiantes de primaria.	Mabel Yamile Rondón
2:45 p.m. - 2:55 p.m.	Sesión de preguntas	
2:55 p.m. - 3:00 p.m.	<i>Preparación próximo expositor</i>	
3:00 p.m. - 3:15 p.m.	Lectofobia y hábitos de lectura: mitos y realidades de los estudiantes del segundo Ciclo del Colegio Libertad y la Escuela Conrado Mieses del Distrito 15-05.	Delfi Andrelina Soriano
3:15 p.m. - 3:25 p.m.	Sesión de preguntas	
3:25 p.m. - 3:30 p.m.	<i>Preparación próximo expositor</i>	
3:30 p.m. - 3:45 p.m.	Forjando la educación ambiental: relación entre la actitud pro ambiental y la interacción con el medio ambiente en estudiantes de nivel primario del Centro Educativo Politécnico Virgen de la Altagracia.	Eddy Frank Vásquez
3:45 p.m. - 3:55 p.m.	Sesión de preguntas	
3:55 p.m. - 4:00 p.m.	Palabras de cierre - Entrega de Certificados	Julián Álvarez

Informe de los trabajos del Programa Joven Investigador. Tercera Versión 2017

Yelfri Antonio Rodríguez Banks

Yelfri2027@gmail.com

Licenciado en Educación, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)

Resumen

La investigación llevada a cabo en la provincia de Santiago es realizada con el objetivo de Analizar la coherencia entre el perfil propuesto para los estudiantes de educación con relación al perfil de los estudiantes ya ingresados en la carrera. Esta investigación busca arrojar luz sobre lo que se cree que es realmente el estudiante de educación de la provincia de Santiago de los Caballeros y presentar lo que en realidad es. Además de que busca formar un nuevo paradigma de lo que debería ser la formación docente en la República Dominicana. Los sujetos de esta investigación fueron los estudiantes de las carreras del área de pedagogía de las universidades de esta provincia, para lo cual se tomó una muestra no probabilística de 30 estudiantes por universidad, lo que, aparte de hacer la investigación representativa, les daba a las universidades más representación en el estudio. El instrumento utilizado para el estudio fue un cuestionario, el cual recogía las características que suponen el perfil del estudiante de esta carrera. Entre ellas: El dominio de las áreas del saber, también evaluaba las competencias lingüísticas, tecnológicas y la estabilidad socio afectiva, además de que evaluaba la procedencia, género y edad de los participantes.

Abstract

The research carried out in the province of Santiago is carried out with the objective of analyzing the coherence between the income profile of the students of education in relation to the profile of the students entered in the career. This research seeks to shed light on what is believed to be really the education student of the province of Santiago de los Caballeros and present what it really is. It also seeks to form a new paradigm of what teacher training in the Dominican Republic should be. The subjects of this research were the students of the careers of the area of pedagogy of the universities of this province which took a non-probabilistic sample of 30 students per university what apart from doing the representative research, it gave to the universities more representation in the study. The instrument used for the study was a questionnaire which collected the characteristics of the student profile of this race. Among them: the domain of the areas of knowledge, also evaluated the linguistic, technological and socio-affective competencies, as well as evaluating the origin, gender and age of the participants.

Introducción

El siguiente informe de investigación acerca de la coherencia entre el perfil propuesto para los estudiantes de educación con relación al perfil de los estudiantes ya ingresados en la carrera en la provincia de Santiago de los Caballeros, República Dominicana, es una investigación, como su nombre lo indica, realizada en la provincia de Santiago en diferentes universidades que ofrecen la carrera de formación docente.

Este tiene como objetivo general: Analizar la coherencia entre el perfil de ingreso de los estudiantes de educación con relación al perfil de los estudiantes ingresados en la carrera, todo con el fin de presentar el verdadero perfil de los estudiantes de educación de la provincia de Santiago de los Caballeros y sus características reales. Además, de presentar algunas sugerencias acerca de cómo llegar al perfil esperado o deseado.

La hipótesis de la que se parte para realizar esta investigación es: “existe una discrepancia considerable a lo que debería ser el perfil real de los estudiantes de educación partiendo del perfil de ingreso que se plantea”.

Sinopsis de marco teórico

En el marco teórico de este estudio se abordaron algunas de las características que se consideran menester para un estudiante de educación o igual para un maestro del siglo XXI.

El mismo estuvo estructurado de forma deductiva, partiendo desde los antecedentes históricos de la profesión docente en la República Dominicana, luego hablando acerca del perfil del estudiante de educación; desde ¿qué es?, hasta enumerar algunas de las características de este.

Entre los aspectos teóricos más importantes de esta investigación se enmarcan los aportes de Almánzar (2008), quien afirma que “no existió antes de 1880, fecha en la que el educador antillano Eugenio María de Hostos abre la primera Escuela Normal para la formación de maestros, una formación y capacitación sistematizada de las personas que se dedicaban a la enseñanza”.

Luego de hablar de la historia de la formación docente se empezó a desglosar todo acerca del perfil del estudiante de educación, empezando por una breve contextualización de este. Para esto se utilizó el diccionario enciclopédico de la educación en su versión 2003 el cual dice que, “perfil es el conjunto de las peculiaridades que definen el carácter o la condición de alguien o de algo”. Aplicado a los estudiantes, no son más que todas las características que engloban a los maestros en formación o estudiantes de pedagogía.

Después de haber conceptualizado el tema, se empezó a plantear algunas de las características supuestas dentro del perfil de los estudiantes de educación de Santiago, entre estas; la edad, la procedencia, el género, el dominio de contenidos de las áreas básicas del saber, la competencia tecnológica, la estabilidad socio-emocional y la competencia lingüística.

Al trabajar el primer indicador de la edad, se tomó en cuenta lo estipulado en la ley 379: “el Presidente de la República hará efectivo el beneficio de la jubilación con Pensiones vitalicias del Estado con cargo al Fondo de Pensiones y jubilaciones Civiles de la ley de Gastos Públicos, a los funcionarios y Empleados Civiles que hayan prestado servicios en cualquier institución o dependencia del Estado durante veinte (20) a veinticinco (25) años y desde veinticinco (25) a treinta (30) años y hayan cumplido la edad de sesenta (60) años” para verificar el rango de edad idóneo para los estudiantes de educación.

Al evaluar el dominio de contenidos se hizo partiendo de la idea planteada por Castillo (2011), el cual sostiene que, “la formación docente es, con frecuencia, objeto de crítica dentro y fuera del ámbito educativo. Se evidencia que los maestros no dominan los contenidos que enseñan”. Se puede decir que lo que plantea Castillo no es más que una de las tantas consecuencias que trae consigo la falta de dominio de las áreas del saber en los estudiantes que cursan la carrera de educación, los cuales después llegan a las aulas con decadencia de contenidos acabados.

De igual manera, para trabajar con la estabilidad socio-emocional se consultó a Meiler (2013), el cual dice que, “la estabilidad emocional implica saber cómo vivir de manera equilibrada. Se trata de qué hacemos con lo que nos sucede, cómo lo priorizamos, la importancia que le damos, de qué manera lo asimilamos o capitalizamos; todo esto, sin perder nuestro centro ni dejarnos arrastrar por acontecimientos externos”. En esta parte Meilier se refiere a que las personas con una estabilidad emocional son capaces de afrontar diferentes situaciones de peso sentimental sin perder los estribos.

Además, pensando en lo que dijo García (2014), acerca de que, “los docentes poseen insuficiencias sobre el conocimiento y las habilidades necesarias para el uso de los recursos informáticos aplicados a la pedagogía y a la didáctica”. Es que se evaluó la competencia tecnológica.

Aspectos metodológicos

Este estudio es descriptivo de corte transversal, debido a que se realizarán varias visitas a los centros, dentro de lo cual el objetivo principal es aplicar el instrumento con la intención de descubrir los niveles de coherencia del perfil de los estudiantes de educación de las universidades estudiadas con relación al perfil real de los estudiantes presentes en cada centro.

La perspectiva metodológica, adaptada para esta investigación es el enfoque cuantitativo, el cual “usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”, Hernández (2010).

Del mismo modo la forma de presentación de los datos de lugar se considera que esta investigación es del tipo cuantitativa debido a que los datos y el instrumento son presentados de forma numérica.

Contexto Educativo.

En el área de educación, la provincia de Santiago de los Caballeros cuenta con una serie de centros de enseñanza básica, media y superior, así también como dos centros de educación técnico-vocacional. Es sede de dos importantes universidades privadas como son: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA). Cuenta con un recinto de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Otros centros educativos de nivel superior presentes en Santiago son: la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), Universidad Nacional Evangélica (UNEV), una extensión de la Universidad Organización & Método (O&M), también dos recintos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU); entre ellos el recinto Luis Napoleón Núñez y el recinto hermano el Emilio Prud'Homme y además cuenta con el Instituto Superior de Agricultura (ISA).

La población para esta investigación está conformada por todos los sujetos que cumplan debidamente con las características necesarias para dicho estudio, en dicho caso, está compuesta por los estudiantes universitarios de la carrera de educación orientada a cualquiera de sus áreas o ramas, de la provincia de Santiago de los Caballeros.

Tomando en cuenta que la población de estudiantes universitarios de la carrera de educación de la provincia de Santiago de los Caballeros es mayor de lo esperado y debido a que algunos de los centros tienen políticas de privacidad con sus datos estadísticos, se hace pertinente aplicar una prueba estadística para extraer una muestra representativa que permita la generalización de los resultados.

La población objeto de estudio de esta investigación son los estudiantes universitarios de la carrera de educación orientada a cualquiera de sus áreas o ramas, de la provincia de Santiago de los Caballeros. Esta está integrada por los estudiantes de las universidades presente en la provincia tales como: la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), Universidad Nacional Evangélica (UNEV), la Organización & Método (O&M), el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU); recintos Luis Napoleón Núñez y el recinto hermano el Emilio Prud`Homme, el Instituto Superior de Agricultura (ISA).

Los estudiantes universitarios de la carrera de educación de la provincia Santiago, cursan sus carreras en diferentes años, menciones, orientaciones, horarios académicos, e instituciones académicas, además de que algunos de estos pertenecen a diferentes localidades e incluso a lugares del interior del país.

Debido a que los seis centros de educación superior cuentan con una gran cantidad de sujetos que cumplen con los requisitos para este estudio, se tomó la decisión de escoger una muestra no probabilística de 30 sujetos por centro. Cabe destacar que, aunque esta muestra no es probabilística este número de sujetos estudiados abarque lo suficiente para generalizar debido a que es una muestra bastante grande.

Instrumento de recogida de la información

Para esta investigación se utilizó como instrumento principal de recolección de datos el cuestionario debido a que "Un cuestionario, tal vez sea el instrumento más utilizado para recolectar datos, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir", Hernández (2010).

Debido a la complejidad del estudio se ha tomado la iniciativa de elaborar un cuestionario que pueda dar respuesta a los diferentes objetivos de esta investigación.

Los cuestionarios para la recolección de datos fueron analizados y evaluados por un grupo de expertos en el área con maestría en formador de formadores, los cuales hicieron algunas sugerencias en su elaboración, de manera tal que se adaptara a los indicadores de la investigación y las demás necesidades del estudio.

Los cuestionarios fueron evaluados varias veces por los expertos y se hicieron los ajustes de lugar, según cada una de las recomendaciones, después de este proceso los expertos en formación docente validaron el instrumento para su aplicación.

Los expertos necesarios para la validación del instrumento, fueron los especialistas en área de formación docente egresados de la universidad de Barcelona, España. Estos son egresados de la maestría de formador de formadores impartida exclusivamente para los maestros del área de formación de profesorado.

Además de que se evaluaría la parte socio-afectiva, o en este caso el nivel de depresión de los estudiantes de esta carrera, se hizo necesario optar por algún instrumento ya existente que evaluara esta parte de tal forma, que se tomó como punto de referencia la prueba elaborada por el psiquiatra Ivan Goldberg.

Procedimientos de recolección de datos y análisis de datos

La recolección de los datos de la investigación es uno de los pasos más importantes para cada estudio, ya que aquí se demuestra el trabajo y además se consiguen los datos para llegar a las conclusiones pertinentes, además de que le da a la investigación el sentido de validez y confiabilidad.

En este paso de la investigación, que se conoce como trabajo de campo, se realizaron los siguientes pasos:

1. Identificación de las universidades de la provincia.
2. Clasificación de las universidades que ofrecían formación docente.
3. Visita a las universidades.
4. Diseño y validación del cuestionario.
5. Entrega de cartas solicitando permiso de entrada a las universidades.
6. Programación de visita y encuesta.
7. Aplicación de cuestionario.
8. Observaciones finales.

A final de esta etapa los datos fueron analizados de forma estadística, acatando las normas estadísticas y posteriormente presentando a forma de interpretación de datos numéricos para una mayor comprensión de los mismos, además de que se presentaron gráficos para una ilustración más acabada.

Para esto se siguieron los siguientes pasos:

1. Impresión de cuestionarios a aplicar.
2. Aplicación de cuestionarios.
3. Calcificación de cuestionarios aplicados.
4. Procesamiento de los datos obtenidos con los cuestionarios.
5. Conteo, tabulación, análisis y resumen de los datos obtenidos.
6. Presentación de los datos obtenidos (tabla, gráficos y conclusiones)

Resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación fueron los siguientes:

Género

Con relación al indicador de género, se pudo comprobar según la frecuencia en que se presentaron los datos que: de forma general y agrupada entre sí, las universidades de Santiago de los Caballeros tienen como género dominante o con mayor presencia al género femenino.

Este género se presentó en 126 sujetos, lo que supone un 70% del total de los sujetos estudiados, ya que el género masculino se presentó en 54 sujetos, lo que representó el 30% del total de los sujetos estudiados.

Edad

Con relación al indicador de edad, en esta investigación se pudo comprobar por medio del estudio de las diferentes edades de los sujetos y por la frecuencia en que se presentaron los datos, que en su gran mayoría los estudiantes de educación de las universidades de Santiago están en la edad de 16 a 25 años de edad.

Procedencia

El indicador de procedencia de esta investigación, con relación a los lugares de los que proceden los estudiantes de la carrera de educación de las diferentes universidades de Santiago de los Caballeros, entre estos estudiantes se encontró una gran variedad de procedencias de las diferentes provincias del país.

Dominio del área de Lengua Española

Según los datos obtenidos en el área del saber Lengua Española los resultados fueron que solo 26 de los 180 sujetos estudiados tenían un dominio excelente de esta área, lo que deja a los demás 154 sujetos estudiados entre un muy buen dominio y un dominio mejorable.

Dominio del área de Ciencias Sociales

Partiendo de los datos obtenidos en la evaluación del dominio del área de Ciencias Sociales los sujetos presentaron una gran distancia de lo esperado, pues se notó que la minoría de estos fueron los que presentaron un excelente dominio del área.

Dominio del área de Ciencias de la Naturaleza

En el área del saber de las Ciencias de la Naturaleza, al igual que en las demás se presentaron deficiencia con relación a lo esperado. En este ámbito, entre los sujetos estudiados se presentó una minoría con relación a la cantidad de sujetos estudiados los cuales tenían el dominio excelente del área del saber en cuestión.

Dominio del área de Matemáticas

Con relación a los datos obtenidos, en torno al indicador de dominio del área de matemáticas, se pudo notar que es el área con mayores índices de bajo dominio, pues de 180 sujetos estudiados, solo 28 tenían excelente dominio en esta área.

Dominio de la Competencia Lingüística

Con relación a la competencia lingüística, esta hace alusión al dominio existente de más de un idioma entre los sujetos estudiados. Los datos que se obtuvieron del estudio demuestran que una cantidad significativa de sujetos de esta investigación dominaban otra lengua aparte de su lengua materna.

Estabilidad Socio-afectiva

El indicador de la estabilidad socio-afectiva se centró en medir el grado de depresión en los sujetos estudiados, lo cual reveló que solo 59 de los sujetos estudiados no tenían ningún síntoma o característica perteneciente a la depresión como tal.

Competencia Tecnológica

Con relación a la competencia tecnológica, se evaluaron los conocimientos del área de informática desde excelente hasta mejorable, en donde los sujetos del estudio demostraron que no tenían tanto dominio del área, pues de los 180 sujetos estudiados solo 53 tenían un dominio excelente de esta.

Conclusiones

1. Según las estadísticas obtenidas, al evaluar el indicador de género, se puede decir que en la carrera de educación de las universidades de Santiago de los Caballeros entre ellas La UASD, LNNM, EPH, ISA, PUCMM y O&M, la presencia del género femenino es más común o más frecuente.
2. Después de verificar la estadística del indicador de edad, los datos obtenidos en esta investigación demostraron que; una gran cantidad de los estudiantes de la carrera de educación de las provincias de Santiago de los Caballeros están en edad, ya que de los 180 sujetos estudiados 159 se encuentran en esta edad lo que significa que están en los mejores rangos de edad.
3. Al evaluar la procedencia como indicador, se puede decir que; el hecho de que muchos estudiantes puedan proceder de diferentes provincias del país, aunque es sinónimo de que los estudiantes se están interesando en estudiar la carrera, también se puede decir que podría ser un indicador de las pocas universidades en su zona de procedencia que ofertan esta carrera o que les dan a estos estudiantes la oportunidad de estudiar una carrera.
4. Al evaluar las cuatro áreas del saber por separado se puede decir en conjunto que cada una de estas tiene su grado de debilidades y fortalezas, lo que indica que las autoridades pertinentes y organizaciones correspondientes deben seguir trabajando para mejorar estas.
5. Con relación al indicador de la competencia lingüística se concluyó con que; aunque muchos de los sujetos estudiados tenían dominio de otras lenguas, no el 100%, lo que indica una baja en este indicador el cual puede ser considerado una necesidad que en el siglo XXI los docentes de la República Dominicana, deben tener dominio de otros idiomas.
6. En el indicador de estabilidad socio-emocional se puede concluir, que los estudiantes de educación de la provincia de Santiago tienen según su procedencia, estabilidad económica y en otros indicadores independientes diferentes grados de estabilidad y depresión.

Referencias Bibliográficas

- Gineida Castillo Díaz. (2011). Programa de Formación Inicial para docentes del nivel Básico: Análisis de la propuesta curricular y del área psicopedagógica. Santo Domingo, República Dominicana. Editora Búho.
- José Nicolás Almánzar García. (2008). Trayectoria de la Formación del docente dominicano, desde 1880 hasta el año 2000. República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación.
- Ley N° 379. Congreso Nacional de la República Dominicana. Régimen de Jubilaciones y Pensiones del Estado Dominicano para los Funcionarios y Empleados Públicos. Palacio del Congreso Nacional, Santo Domingo, República Dominicana. 14 de octubre de 1981.
- Mayelin Ferrer García, Anselmo Leonides Guillen Estevez, Ernesto López Grimaldit, Israel Sotolongo Ramírez. (2014). RESULTADOS Y DISCUSIÓN. En Necesidades de aprendizaje sobre informática educativa en los docentes de Tecnología de la Salud. Santa Clara: EDUMECENTRO.
- Merlina Meiler. (3 de junio del 2013). Estabilidad emocional. 15 del mayo del 2017, de Mejora emocional Sitio web: <http://www.mejoraemocional.com/superacion-personal/estabilidad-emocional/>
- Roberto Hernández Sampieri. (2010). Metodología de la Investigación. Perú: El Comercio S.A.

Educación para la salud: experiencias de los docentes de Ciencias Naturales de Nivel Medio en centros educativos de Santiago

Biannerys Céspedes

bcc.cespedes@gmail.com

Licenciada en Nutrición, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo explorar las experiencias pedagógicas de los docentes de Ciencias Naturales en la educación nutricional en centros educativos de Santiago de los Caballeros. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo con un diseño no experimental, a través de una entrevista semiestructurada y la revisión del currículo educativo de nivel medio en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza y Biología. En los resultados, se evidencia que existe mucha diversidad en la mayoría de las experiencias en temas de educación nutricional, sin tener explícitos las bases pedagógicas. Muchos de los docentes afirman estar familiarizados con el concepto de educación nutricional, pero no lo identifican como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, que se puede impartir en el salón de clases. No está claro el fundamento pedagógico para impartir educación nutricional y educación para la salud de parte de los docentes, por lo que las experiencias en estas áreas son muy diversas. La mayoría de los docentes de la asignatura de Ciencias de la Naturaleza han impartido al menos una clase por semestre de temas que abordan la educación nutricional.

Palabras claves: educación nutricional, educación para la salud, Ciencias Naturales, docentes.

Abstract

To explore the pedagogical experiences of Natural Science teachers in nutritional education in educational centers in Santiago de los Caballeros. This research has a qualitative approach with a non-experimental design. Through a semi-structure interview and the review of the middle level educational curriculum in the subject of Natural Sciences and Biology. There is a lot of diversity in most of the experiences in nutritional education, without explicit pedagogical bases. Most teachers claim to be familiar with the concept of nutritional education but do not identify it as part of the teaching-learning process that can be taught in the classroom. It is not clear the pedagogical basis for imparting nutritional education and health education on the part of teachers, so the experiences in these areas are very diverse. Almost all the teachers of the Nature Sciences course have given at least one class per semester of topics that address nutritional education.

Key words: health education, nutritional education, natural science, teachers

Introducción

El ex secretario de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) Ban kin-moon (2014) dijo una vez: "La educación es un derecho fundamental y la base del progreso de cualquier país. Los padres deben tener conocimiento sobre nutrición y salud para poder brindarles a sus hijos la infancia que merecen. Para ser prósperos los países necesitan trabajadores cualificados y educados..." Por lo tanto, se puede apreciar claramente la estrecha relación entre la salud, nutrición y educación, correspondiendo de esta forma al abordaje tridimensional de la nutrición desde lo biológico, social y ambiental (Macías, Quintero, Camacho, Sánchez, 2009).

La alimentación es el sustento de la vida. Se ha visto a través de la historia cómo la misma ha tenido un papel protagónico en la evolución del hombre. Hoy en día, es evidente que es el factor más importante para el desarrollo físico, psicológico y social del ser humano. Es utópico esperar que un individuo que no tenga cubierto esta necesidad se desarrolle saludablemente y pueda contribuir a su sociedad. En la última década, el derecho a la alimentación y la seguridad alimentaria se ha posicionado en las agendas políticas de muchos países.

El progreso de una nación depende en gran medida de la educación de sus ciudadanos, por lo que se debe garantizar la calidad de la educación que se imparte a través del sistema educativo, además de que todo niño dominicano tenga acceso a la misma. Para lograr que la educación sea una necesidad básica, se debe saciar el hambre fisiológica a través de alimentos adecuados nutricionalmente, para posteriormente satisfacer el hambre de conocimiento en individuos saludables que vivan en armonía con su medio ambiente. Actualmente, en distintos países del mundo se está incorporando, en las aulas, la educación para la salud que busca dar respuesta a los males que aquejan a los niños y jóvenes lo más temprano posible en su etapa de desarrollo.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO 2016), una de cada tres personas sufre alguna forma de malnutrición. Producto de la globalización, urbanización y el aumento desmedido de la población estamos viviendo todas las manifestaciones que puede provocar la inseguridad alimentaria. En este sentido, se puede observar el amplio abanico de los problemas alimentarios. En algunas zonas la mayor preocupación deriva de la ingesta excesiva de alimentos, en otras por el déficit de esto y por último la deficiencia de micronutrientes popularmente conocida como el “hambre oculta”, padecida aproximadamente por 2 mil millones de persona a nivel mundial. (Programa Mundial de Alimentos 2016)

En República Dominicana prevalece la malnutrición en la población infantil del primer ciclo básico público, un 28% de niños y niñas padece de desnutrición y aproximadamente menos de un 10% se encuentra en sobrepeso u obesidad. (Carmenate, Gómez-Valenzuela Y Martínez, 2015). Estas cifras son alarmantes, debido a que la desnutrición en etapas tempranas del desarrollo tendrá consecuencias irreversibles para la salud y calidad de vida de los niños. Por otra parte, la obesidad es uno de los factores de riesgo que contribuye al desarrollo de enfermedades crónicas no transmisibles que son las principales causas de muerte de en la actualidad.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, los problemas nutricionales suelen iniciar en la niñez, se afianzan en la adolescencia y continúan progresando durante la vida adulta. (OMS, 2004). Dentro de este contexto, la escuela es considerada el lugar ideal para enseñar los conocimientos básicos sobre alimentación, nutrición y salud, que le permita formar hábitos saludables que perduren en el tiempo (FAO, 2017). El maestro juega un rol muy importante en el desarrollo psicosocial de los niños, debido a que es un modelo a seguir, por lo que es considerado como ente de cambio fundamental, que puede influir positivamente en las intervenciones nutricionales que, en su mayoría tiene como objetivo modificar hábitos dietéticos (Hall, E., Chai, W., Y Albrecht, J. A, 2016). El objetivo del presente estudio es evaluar las experiencias pedagógicas que han tenido los docentes de la asignatura de Ciencias Naturales en el marco de la educación nutricional, de los centros educativos en Santiago de los Caballeros.

Sinopsis del Marco Teórico

A través de la revisión literaria se aborda la transición de la educación tradicional que muchos conocieron a una educación más integral que no solo busca impartir conocimiento básico de las grandes ciencias, sino que persigue sensibilizar al estudiante en la importancia que tiene construir hábitos que le permitan mantener un estilo de vida saludable en armonía con el medio ambiente. Se ha visto que los programas que se desarrollan en el ámbito de la salud como en el ámbito nutricional requieren de la colaboración del personal sanitario y el docente (Talavera Y Gavidia, 2013). Ambos actores deben construir una metodología educativa que se adapte al concepto de salud, que logre un aprendizaje significativo en los estudiantes (Jourdan, Mannix, Mcnamara, Simar, y Pommier, 2010).

En el estudio llevado a cabo en la ciudad de Valencia, con una muestra de 118 profesores, tanto de educación primaria como secundaria, demuestra que el personal docente está calificado para generar actitudes en la etapa inicial o cambios en el estilo de vida si es en o durante otro período (Talavera Y Gavidia, 2013). La Organización Mundial de Salud (OMS), define la educación para la salud como: “Disciplina que se ocupa de iniciar, orientar y organizar los procesos que han de promover experiencias educativas, capaces de influir favorablemente en los conocimientos, actitudes y prácticas del individuo y de la comunidad en relación a la salud”.

En relación al sistema educativo, en República Dominicana se vive la misma realidad que otros países de Latinoamérica, se reconoce la relevancia de los temas de nutrición y alimentación tanto para el individuo como para la sociedad, pero estos temas no se han incorporado completamente en la educación formal; apenas se tratan superficialmente a nivel fisiológico y biológico.

Materiales y Métodos

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo con un diseño no experimental. Es fenomenológico, porque permite abordar las experiencias y profundizar en ellas, dentro de un enfoque transversal, con la finalidad de explorar las experiencias de los docentes de Ciencias de la Naturaleza de nivel medio en la ciudad de Santiago de los Caballeros, en el período mayo-junio 2017.

La provincia de Santiago a nivel educativo está dirigida por la Regional Norte y conformada por 7 distritos de los cuales 5 de estos pertenecen a centros educativos de Santiago. De estos distritos se trabajó con el 08-05 correspondiente a Santiago Centro Oeste. La población con la que se realizó esta investigación pertenece a los docentes de Ciencias Naturales de nivel medio de dos centros educativos de la ciudad en Santiago de los Caballeros. El primero del sector público y el segundo del sector privado. Se trabajó con una muestra de 7 participantes que representan la población total de ambos centros educativos.

Categorización de variables

Para analizar e interpretar los datos se elaboró una matriz de constructos que explica la coherencia del estudio de las variables a estudiar. A continuación, se muestra las categorías que permiten valorar las variables:

Categoría 1. Experiencia en educación nutricional

Se refiere a las interacciones en el aula, bajo la dinámica docente-estudiantes impartiendo temas de alimentación y nutrición.

Categoría 2. Educación nutricional

Se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje que abordan las estrategias y competencias que le permitirán al estudiante adoptar hábitos alimentarios saludables.

Subcategoría 2.1 limitaciones en la educación nutricional.

Son todos aquellos elementos que interfieren o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación nutricional.

Categoría 3. Educación para la salud

Es toda la estrategia implementada para promover experiencias educativas que le permitan al individuo tomar decisiones más favorables en relación a la salud individual y colectiva.

Categoría 4. Concepciones en temas de nutrición

Se refiere a las ideas ingenuas sobre los conceptos de alimentación, nutrición y hábitos alimentarios.

Subcategoría 4.1 cultura.

Para fines de esta investigación, es el conjunto de creencias, tradiciones y conocimiento que caracterizan una comunidad. (Real academia española, 2017)

Categoría 5. Currículo educativo de nivel medio

El currículo educativo es la estrategia fundamental que apoya al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier asignatura. En este sentido interesa el área de Ciencias Naturales y Biología por las características de estas materias, las cuales pueden abordar temas de alimentación y nutrición. Por las razones anteriormente expuestas, se revisará objetivamente el currículo para encontrar los temas, estrategias y competencias que apoyan la educación nutricional.

Para esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas:

Entrevista semiestructurada: a partir de preguntas formuladas. Se puede conocer las experiencias de los docentes de la asignatura de Ciencias Naturales.

Los temas que aborda la entrevista buscan dar respuesta a cada objetivo planteado y entre estos se encuentra: las concepciones que presenta el docente en relación a alimentación y nutrición, la alfabetización en salud, educación nutricional y cómo impartirla en las clases; el abordaje de la educación para la salud, los hábitos alimentarios, entre otros.

Los ítems elaborados para abordar las experiencias docentes en la educación nutricional fueron basados en dos estudios previos: es una tesis de grado realizada en Argentina, que buscaba conocer si los hábitos alimentarios formaban parte del contenido curricular de la asignatura de Biología. El instrumento utilizado eran tres preguntas abiertas sobre hábitos alimentarios. (Vignola, 2014), la cual se centra en los hábitos alimentarios desarrollando una estructura de tres grandes ejes.

El segundo cuestionario fue realizado por Daza Rosales et al (2012), para conocer las concepciones ingenuas de los futuros docentes, por lo que eran preguntas abiertas que no le habían preguntado durante su formación docente. El mismo se les aplicó a estudiantes de formación inicial de la licenciatura de Biología.

Revisión del currículo educativo del nivel medio: desde una lectura comprensiva, se analizó minuciosamente el currículo del nivel medio tanto del 1er como el 2do ciclo, con la finalidad de conocer cómo en las asignaturas de Ciencias Naturales y Biología se abordan temas de educación nutricional y educación para salud, además de verificar las estrategias que sugiere este documento para que el docente pueda hacer competentes a los estudiantes en dichos temas. Luego de la revisión de dichos resultados, se relacionaron los hallazgos de las entrevistas con los docentes.

Resultados

En las categorías y subcategorías se analizaron la data bajo el método inferencial. La población de participantes estuvo compuesta por un 71.4 % de mujeres y un 28.6% de hombres. A pesar de que cada centro educativo profesa una religión diferente, es decir, una institución es evangélica y la otra católica, 5 de los 7 participantes pertenecen a la religión católica (ver tabla 1).

Tabla 1

VARIABLES	N (%)
Sexo	
Hombre	2 (28.6%)
Mujer	5 (71.4%)
Edad	
20-29 años	2 (28.6%)
30-39 años	2 (28.6%)
40-50 años	3 (42.8%)
Religión	
Católica	5 (71.4%)
Evangélica	2 (28.6%)
Nivel académico	
Licenciado en educación	6 (85.6%)
Habilitación docente	1 (14.4%)
Estado civil	
Soltero	2 (28.6%)
Casado	5 (71.4%)
Años de experiencias	
1-10 años	3 (42.8%)
11-20 años	3 (42.8%)
21-30 años	1 (14.4%)

Características sociodemográficas de los docentes de Ciencias Naturales

Categoría 1. Experiencia en educación nutricional

En la exploración de las experiencias en la educación nutricional, todos los participantes dicen haberla impartido durante su ejercicio docente. En esta categoría se puede apreciar mucha diversidad entre lo que han hecho los profesores y los temas de nutrición que han impartido, a continuación, las respuestas obtenidas:

“En la tanda extendida me he visto en la obligación de explicar cuáles alimentos son bueno consumir y cuáles no, para que las estudiantes sean más receptivas al menú” P1

“En el tema de nutrición, en la asignatura de Biología, introduzco preguntado a las estudiantes qué alimentos le gustan y cuáles no. De igual forma les explico los beneficios de elegir alimentos más saludables” P2

“Charla organizada por el comité de ciencias, se les habló de la cantidad de kilocaloría. y Las ventajas y desventajas de ciertos nutrientes.” P3

“Cuando hablamos de sustancias ácidas y básicas se aprovecha para hablar de alimentos no provechosos como el refresco, por ser muy ácido”. P4

“En este momento no he impartido. En el tema de nutrición, les hablo de la cantidad de kilocalorías, el aporte de esta y los nutrientes. Imparto por taller a 3ro y 4to de media, huerto escolar”. P5

“Imparto educación nutricional cuando hablo del tema de las proteínas”. P6

“En la antigua modalidad de 1er y 2do de bachiller es la que está todavía en el centro. Cuando les hablo de nutrientes orgánicos e inorgánicos. También en la unidad de nutrición y la circulación. Además, que hacemos actividad física.” P7

En estas respuestas se puede destacar que la mayoría de los entrevistados tiene una idea propia de lo que es la educación nutricional, por lo que esto impacta en la forma que la han enseñado. En este sentido resalta que los mismos docentes admiten impartirla de acuerdo a las necesidades en un determinado momento, ya sea por la jornada extendida, o por charlas propuesta del centro. En la asignatura de Biología, en cuarto de bachiller, está el tema de nutrición. Los que son docentes en ese grado lo reconocen como educación nutricional y esta clase es la que tienen como experiencia. Por lo que, cuando se le solicitó identificar algún otro tema de nutrición y alimentación se quedaban limitados a esta.

En esta categoría se puede apreciar la diversidad de respuesta en docentes de una misma institución y perteneciente al mismo distrito. Un aspecto que llama a la atención es que cuando se trataba de abordar más profundo la experiencia las respuestas se volvían más superficial al respecto. Esto sucede, porque el concepto no está muy claro en el personal docente y no está contemplado como tal dentro del currículo educativo en la sección de Biología.

Categoría 2. Educación nutricional

Es necesario conocer qué entienden los profesores por educación nutricional y los aspectos que más influyen en este concepto. La gran mayoría afirma estar familiarizado con el concepto de educación nutricional. En relación a lo que entiende de dicho concepto, resalta la forma adecuada de llevar una dieta equilibrada, si bien no está claro cómo se puede lograr enseñar esto a través de las experiencias que refieren haber tenido en torno a temas de nutrición, sí reconocen el

principal objetivo de esta disciplina. Sin embargo, falta el componente que permite identificarlo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, impartido por los docentes, es decir ellos mismo.

En relación a conocer “El pilón de la alimentación y nutrición (PAN)”, ninguno de los participantes está familiarizado con este. Para algunos el nombre les resultaba extraño. Por eso, algunos comentaban que enseñan los grupos de alimentos a través de la pirámide nutricional, que es una estrategia generalizada, pero no usan la guía de alimentación basada en los alimentos de República Dominicana. Se debe destacar, que el PAN puede ser una buena estrategia didáctica, pero no necesita de mayor difusión en el mundo educativo. Es una iniciativa que requiere más apoyo por las entidades gubernamentales, ya que siguiendo las pautas establecidas se debería estar en su segunda edición, preparándose para entrar a su tercera revisión y actualización.

En esta categoría existe una subcategoría: las limitaciones en la educación nutricional. Los docentes de forma generalizada encuentran que los estudiantes son más receptivos a estos temas, por lo que la clase se imparte sin interrupciones. Esto puede ser por el auge que ha tenido el fitness en la sociedad, lo que a su vez aumenta la sed de conocimiento de conocer cómo su organismo es afectado por lo que comen. En relación al desarrollo del huerto escolar los docentes se sienten apoyados por sus respectivas instituciones y sus estudiantes se muestran motivados por participar en el taller educativo. Lo único que entiendo que representa una limitante para los hábitos alimentarios es el menú que ofertan las cafeterías a la población estudiantil, ya que en su mayoría son snacks, refrescos entre otros tipos de alimentos.

Categoría 3. Educación para la salud

El concepto de educación para la salud en la comunidad de docente es entendido como el proceso de enseñanza orientado a promover el completo estado de bienestar. En estas respuestas sí se pudo identificarse el mismo docente como parte del proceso, lo que es bueno para el proceso pedagógico. De igual forma, son totalmente conscientes que sus enseñanzas de temas de salud sí afecta al estudiante, por lo que es importante la forma en que estos se imparten. Asimismo, reconocen que ellos forman parte de las personas que influyen en la creación de buenos hábitos en la vida de los estudiantes.

La alfabetización científica fue el concepto que menos acogida tuvo por parte de los docentes. En este aspecto afirman no manejar muchos términos básicos, lo que confirma que es necesario realizar capacitación en el personal docente con la finalidad de alfabetizarlos en temas de salud y estos están en total disposición de recibir dicha capacitación.

Categoría 4. Concepciones en tema de alimentación y nutrición

Los docentes tienen muchas concepciones en temas de alimentación y nutrición que utilizan como saber popular y son desarrollados a partir de una lección educativa. En este sentido, entienden que partiendo del conocimiento y creencia popular pueden funcionar como punto de inicio para conducir una clase que se enfoca en abordar hábitos alimentarios.

Abordando el concepto de alimentación lo ven como: *“el acto de ingerir alimento para nutrir el organismo de forma adecuada”*. Es evidente que asocian tanto la alimentación como la nutrición en esa concepción. Sin embargo, en la diferenciación de ambos conceptos el cual todos coinciden que existe, se puede observar una marcada confusión:

“Nutrirse es suplir una necesidad. Alimentarse es la acción de mantener el orden en la alimentación” P1.

Esto indica que los docentes, al basarse en sus propias concepciones, pueden coincidir con la cultura dominicana y no necesariamente con el conocimiento especializado. Lo que indica que para enseñar educación nutricional se debe iniciar la capacitación del profesorado desde el nivel más básico.

Cuando se habla de recomendaciones y consumo de alimentos saludables todos coinciden en incrementar el consumo de frutas y vegetales. Este pensamiento parecer estar muy asociado a la realización de planes alimentarios, porque normalmente no se consume con regularidad en las familias dominicanas. También, se entiende que lo consideran una de las mejores fuentes de energía, debido a que en la semana de alimentación la mayoría de veces la merienda compartida es frutas.

La cultura sí influye en lo que se come. Pues en respuesta de los docentes: *“Comemos lo que nos enseñaron a comer de pequeño, lo que es herencia de nuestros ancestros, y estos no recibieron educación alimentaria, se puede ver que somos adicto a las grasas. Al ser docente, conozco del tema y sé que debo evitar consumir algunos alimentos”*

A lo largo de la historia siempre se ha podido apreciar que la comida de un país responde a tradiciones propias del lugar, es un sello de autenticidad lo que come cada pueblo. La educación nutricional, no pretende ir en contra de la cultura, al contrario, se trata de dar las pautas para seguir manteniendo esa cocina en una versión más saludable. Es necesario como divulgadores de información que los profesores compartan todo el conocimiento que puedan para que el estudiantado adopte hábitos alimentarios más saludables.

Revisión del currículo educativo nivel medio: aspectos relevantes.

Los ejes temáticos se integran a lo largo del currículo haciendo alusión preferencial a contenidos, actitudes y normas que aprenderán los estudiantes en todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Teniendo como objetivo sensibilizar a la población estudiantil para dar respuesta asertiva ante las problemáticas que puedan enfrentar.

El eje que nos interesa para fines de la investigación corresponde al: “El ser humano en su medio ambiente” dentro del cual se contemplan los siguientes temas: 1) producción y ecología, 2) recursos naturales, 3) hábitos alimentarios, 4) el consumismo, 5) salud, 6) modos de vida e higiene y 7) espacio geográfico. Este eje con sus contenidos se centra en varios aspectos de la educación nutricional, indicando así que de alguna forma u otra estos temas pueden guiar a la misma. Sin embargo, dentro del currículo, dicho eje se encuentra en la asignatura de Lengua Española y no se puede ver su desarrollo en las otras asignaturas como el mismo documento indica.

En la asignatura de Ciencias Naturales no se pudo encontrar temas referentes de educación nutricional. En Biología de segundo bachiller en el primer ciclo se pudo apreciar el tema de nutrición.

Conclusiones

Los resultados muestran que los docentes tienen concepciones ingenuas de lo que es la alimentación y nutrición y, a partir de estas desarrollan sus clases en torno al marco de la educación nutricional, lo que provoca la variabilidad de experiencia entre docentes de un mismo centro. Además, al no estar contemplada en el curricular educativo influye a que opten por estrategias didácticas de acuerdo a sus criterios, que suelen estar basados en el

saber popular de lo que es comer saludable. Es importante destacar que a través de la revisión de la literatura se evidencia cómo los docentes logran mejores resultados en intervenciones planeadas y ejecutadas con los expertos en el área.

La salud es vital para el desarrollo, por eso muchos países de Latinoamérica han reformado su sistema educativo con el propósito de llevar salud a las aulas, y esto lo han logrado a través de política nacional. El bienestar nutricional es un factor determinante en el desarrollo de los niños, por lo que se debe entender que es responsabilidad de todos los actores del proceso educativo de impartir información válida y científica que pueda influir en las tomas de decisiones saludables para toda la vida.

La muestra del estudio no es generalizable de la población, por lo que se invita a continuar con la investigación en toda la República Dominicana para obtener datos que sirvan de base a modificar las políticas de educación, que permitan reformular el currículo educativo. Además, de ofrecer la información necesaria para realizar una intervención adecuada para la población de estudio.

Referencias Bibliográficas

- Carmenate, M., Gómez-Valenzuela, V. Y Padro Martínez, C., (2015). Evaluación del estado nutricional de niños y niñas del primer ciclo de la educación básica del sistema de educación pública de la República Dominicana. Recuperado de: <http://www.ideice.gob.do/index.php/centro-de-documentacion/publicaciones>
- Daza Rosales S F., Arrieta Vergara J R., Ríos Carrascal O., Crespo Rojas C A., (2012). La digestión en la alimentación humana y sus implicaciones en la formación inicial de los profesores en didáctica de las ciencias naturales. RedSe Vol. 1 No.1
- Díaz Brito, Y., Pérez Rivero, J. L., Báez Pupo, F., Conde Martín, M., (2012). Generalidades sobre promoción y educación para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 28(3), 299-308. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252012000300009&lng=es&tlng=es.
- Hall, E., Chai, W., Y Albrecht, J. A. (2016). A qualitative phenomenological exploration of teachers' experience with nutrition education. *American Journal of Health Education*, 47(3), 136–148. <http://doi.org/10.1080/19325037.2016.1157532>
- Jourdan D., Mannix, P., Mcnamara, C., Sima T., Pommier, J. (2010). Factors influencing the contribution of staff to health education in school. *Health Education Research*. 25(4). <https://doi.org/10.1093/her/cyq012>
- Macías M, A, Quintero S, M. L, Camacho R, E., Sánchez S, J. M. (2009). La tridimensionalidad del concepto de nutrición: su relación con la educación para la salud. *Revista chilena de nutrición*, 36(4), 1129-111135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182009000400010>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura (FAO, 2016). Información nutricional, comunicación y educación. Recuperado de: <http://www.fao.org/ag/humannutrition/nutritioneducation/49742/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura (FAO, 2017). Guías alimentarias basadas en alimentos. Recuperado de: <http://www.fao.org/nutrition/educacion-nutricional/food-dietary-guidelines/home/es/>

- Organización Mundial de la Salud (OMS 2004). Temas de salud. Enfermedades crónicas. Recuperado de: http://www.who.int/topics/chronic_diseases/es/
- Programa Mundial de Alimentos (PMA 2016). Recuperado de: <http://es.wfp.org/noticias/comunicado/el-hambre-oculta-grave-problema-salud-publica-en-america-latina-caribe>
- Real academia española. (2017). Cultura. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=BetrEjX>
- Talavera, M. & Gavidia, V. (2013). Percepción de la educación para la salud en el personal docente y el sanitario. *Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 115-129. doi: 10.7203/DCES.27.2569
- Vignola, M, C. (2014). El abordaje del contenido curricular Hábitos Alimentarios en la asignatura de Biología en la educación a nivel medio. Recuperado de: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC115610.pdf>

Percepción y conocimiento de la Educación Artística en los maestros y estudiantes de centros de Modalidad General y en Artes, en el año escolar 2016-2017

María Alejandra Abreu Paulino

marialeja.1023@hotmail.com

Lic. Educación Artística, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)

Resumen

El presente estudio comparativo tiene como propósito conocer la percepción y el conocimiento que tienen los maestros y estudiantes respecto a la asignatura de Educación Artística, donde se seleccionaron ocho centros educativos del sector público (cuatro de la modalidad general y cuatro de la modalidad en artes) para una muestra de 80 estudiantes y 10 maestros. Este estudio es cuantitativo de corte transversal donde los instrumentos que se aplicaron fueron la encuesta y el cuestionario. Los resultados presentan que los maestros en ambas modalidades muestran debilidad en cuanto al nivel de conocimiento sobre los contenidos establecidos por el diseño curricular y por ende los estudiantes reflejan niveles bajos de conocimiento sobre la Educación Artística a pesar de que los alumnos muestran una favorable percepción hacia su maestro y la asignatura.

Palabras claves: Conocimiento, percepción, diseño curricular, Educación Artística, Arte, Centros modalidad general y en Artes.

Abstract:

The present comparative study has as purpose to know the perception and knowledge that teachers and students have about the Artistic Education, where eight public schools were selected (four of the general modality and four of modality in arts) For a sample of 80 students and 10 teachers. This study is quantitative cross-section where the instruments that were applied were the survey and the questionnaire. The results show that teachers in both modalities in the level of knowledge about the contents established by the curricular design are very low, therefore, the students reflect low levels of knowledge on the Artistic Education, although the students show a favorable perception towards His teacher and the Artistic Education.

Key words: Knowledge, perception, Curricular design, Artistic Education, Art, general modality centers and Arts modality centers.

Introducción

Desde nuestros antepasados y a lo largo de toda la historia como nación se ha registrado que el Arte ha estado presente en todos los ámbitos que nos rodean, desde las pinturas rupestres de los taínos hasta los grandes artistas de hoy en día. De manera que, dentro del sistema educativo dominicano que es donde se adquieren los primeros conocimientos, estrategias y orientaciones para conocer las diferentes aptitudes que cada ser humano posee y que con el paso de los tiempos serán las que definan el desarrollo profesional y laboral de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La asignatura de Educación Artística es el espacio en que los estudiantes pueden desarrollar las habilidades y destrezas en cuanto a las diferentes ramas del Arte, donde se desarrolla el sentido estético y sensible de ver las cosas ayudando a desarrollar la creatividad, formando individuos más humanos e integrales y contribuyendo al desarrollo de una sociedad estrechamente relacionada con el Arte.

Pero, la realidad que se refleja en estos tiempos es que a través de diferentes prácticas docentes se ha observado que los estudiantes reflejan un bajo interés en cuanto a la asignatura de Educación Artística y a todos los indicadores de logro que en esta se plantean debido a que toman la materia como la hora de jugar o realizar tareas y trabajos de otras asignaturas, lo que puede ser producto de que los maestros no estén enseñando los contenidos que establece el diseño curricular para el Nivel Secundario, que las metodologías y recursos no sean los más adecuados para la enseñanza de la misma, lo que conlleva a la deficiencia de la asignatura e impide la formación de sujetos más humanos y sensibles a las realidades que enfrentan día a día.

Objetivo general:

Comparar la percepción y conocimiento de los maestros y estudiantes en Educación Artística en Centros de Modalidad general y Artes, en el año escolar 2016-2017.

Objetivos específicos.

- Conocer la percepción que tienen los maestros respecto a la asignatura de Educación Artística.
- Conocer la formación pedagógica y artística de los maestros que imparten la asignatura de Educación Artística
- Determinar el nivel de conocimiento que tienen los maestros y estudiantes referente a los contenidos establecidos por el currículo dominicano
- Analizar la percepción que tienen los alumnos hacia la Educación Artística y su maestro.

Sinopsis del Marco Teórico

La educación por el arte en un sistema educativo.

El Dr. Alfonso A. Padilla Garrido en su ponencia: *"El Pensamiento Didáctico de la Educación Artística, reto en la formación de profesores"* (2001), nos plantea la educación por el arte y lo que el arte provoca en los sujetos que la practican en su diario vivir dentro del sistema educativo.

Se han ido desarrollando diferentes planteamientos en relación con el arte y la educación, lo que nos permite asegurar que el arte es uno de los sistemas simbólicos por medio de los cuales el hombre comunica su percepción y elaboración de la realidad. Por otra parte, es también de conocimiento generalizado el importante rol expresivo que han ejercido las manifestaciones musicales, desde la prehistoria, en el desarrollo equilibrado del hombre con el medio. Esto le permite, por una parte, conocerse a sí mismo y al ser capaz de apreciar las creaciones de otros, conocer otras visiones del mundo, logrando el crecimiento y enriquecimiento del marco de conocimientos que sustentan sus relaciones con el medio natural, social y cultural humano. El arte es entonces un modo de conocer el mundo desde una perspectiva única y diferente. Dado que la misión de la Educación por el Arte es entendida más ampliamente que el formar sólo futuros artistas, sino desarrollar en todos los seres humanos las manifestaciones naturales expresivas artísticas con que nacen, es posible determinar que el fin último de este estilo educativo es lograr que a través del proceso educativo se desarrolle una educación artística que permita que todos los educandos logren una valoración del arte. (Padilla, 2001)

A través del informe *Educación Artística en Iberoamérica* Giráldez y Palacio (2014) afirman que:

En pleno siglo XXI estamos lejos de tener en las escuelas de todos los países iberoamericanos una Educación Artística de calidad. Los responsables de las reformas educativas, preocupados por los resultados de las pruebas de evaluación estandarizadas y, supuestamente, por la mejora de los sistemas educativos, proponen centrarse casi exclusivamente en las ciencias, las matemáticas, la tecnología y, eventualmente, la lengua, lo que provoca una drástica reducción, cuando no la desaparición, de las artes en las escuelas. (p.9)

Antonio Stalin García Ríos en su artículo *Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Artística* (2005) nos dice que:

Los profesores de arte en la educación primaria y secundaria, al no tener formación específica en el área, ya que generalmente son licenciados en otros campos del conocimiento, no se sienten realmente preparados para orientar dicha asignatura. Por esto recurren a aprender en cursos no formales algunas técnicas plásticas para ocupar a sus estudiantes. No hay recursos suficientes como equipos, materiales, ni talleres especiales para un normal desarrollo de las labores plásticas, tampoco existen instrumentos ni espacios adecuados para los ensayos musicales y escénicos. Tampoco se cuenta en las instituciones educativas con la bibliografía mínima para desarrollar plenamente los contenidos de la asignatura Educación Artística. (P.85-86)

En la realidad donde se vive, “Los estudiantes tienen intereses artísticos diferentes; que no comparten los mismos gustos e inclinaciones... pero, terminan haciendo lo único que el docente les puede ofrecer, por su especialización en un arte.” (García, 2005, p.88), demostrando que cada uno tiene un pensamiento distinto al igual que talentos y destrezas diferentes.

La experta Andrea Giráldez en su ponencia “Artes y Educación en el siglo XXI” (2014), nos explica la importancia de la Educación Artística en las escuelas donde:

“Las artes nos permiten desarrollar la imaginación, la creatividad, la empatía, el saber comunicarnos y trabajar con el otro, la resiliencia para sobreponernos a los problemas, la inclusión, todas estas son capacidades que se requieren cada vez más en el mundo” ... “La educación artística busca enseñarles a los docentes a disfrutar de las artes, a no verlas solo como un área de la educación en la que se enseña a colorear sin salirse de la línea, sino a crear, porque el arte es todo”. (Giráldez, 2014, p.1)

Metodología (material y métodos)

Este estudio comparativo es de tipo cuantitativo-descriptivo, porque busca conocer y analizar las similitudes y diferencias entre los estudiantes y maestros de los centros modalidad general y los centros modalidad en artes respecto a la percepción y el conocimiento que tienen en la asignatura de Educación Artística y, de corte transversal, porque se ubica en el segundo período del año escolar 2016-2017.

Dentro de las técnicas utilizadas se aplicó la encuesta a los estudiantes del tercer grado del primer ciclo del Nivel Secundario para conocer su percepción sobre su maestro y la asignatura de Educación Artística. Para determinar el nivel de conocimientos que tanto maestros como estudiantes poseen se les aplicó un cuestionario de 24 preguntas, realizado por la investigadora, bajo los contenidos que establece el diseño curricular para dicho grado.

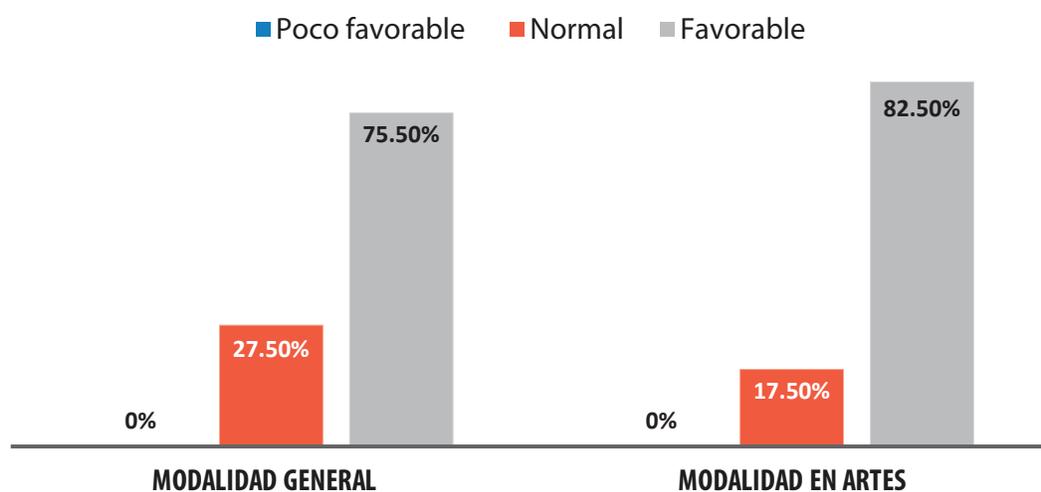
La muestra que se seleccionó para este estudio fueron 10 maestros que impartan la asignatura de Educación Artística en el tercer grado del primer ciclo del Nivel Secundario y dentro de los cuatro centros modalidad general se seleccionaron a 10 estudiantes por centro educativo al igual que a los cuatro centros de la modalidad en artes para un total de 80 estudiantes participantes.

Se les entregó a cada centro educativo y a cada participante una carta de consentimiento informado para autorizar la utilización y publicación de sus respuestas.

Resultados y Discusión

El objetivo general de la presente investigación es comparar la percepción y conocimiento de los maestros y estudiantes en Educación Artística en Centros de Modalidad general y Artes, en el año escolar 2016-2017. Donde se presentan los resultados acompañados del análisis y discusión de cada gráfico y tabla mostrada.

Gráfica 1. Percepción de los estudiantes hacia la asignatura de Educación Artística y su maestro.



Gráfica 1. Se muestra que los estudiantes de ambas modalidades tienen una buena percepción sobre su maestro y la asignatura de educación artística, presentando que para ninguno de los sujetos participantes desfavorece la Educación Artística como las actividades y métodos que realiza el maestro que imparte la misma.

Gráfica 2. Apreciación de los estudiantes en cuanto a lo que han aprendido durante este período de clases sobre la Educación Artística.

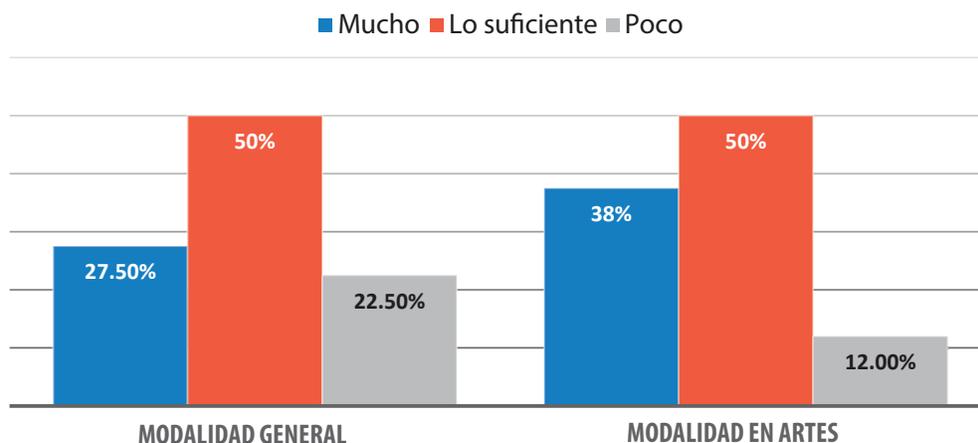


Gráfico 2. Se presenta un recuento de una de las preguntas realizadas en la encuesta, aplicada a los estudiantes donde se planteó la siguiente pregunta: ¿Piensas que has aprendido durante este período de clases?; donde en ambas modalidades un 50% de los estudiantes respondió que aprendió lo suficiente, pero, cabe destacar que en la modalidad general un 22.5% respondió que ha aprendido poco, mientras que en la modalidad en artes un 12.5% respondió lo mismo. Por lo que se concluye que los estudiantes en la modalidad general con un 72.5% no están aprendiendo mucho sobre la educación artística, mientras que en la modalidad en artes se presenta un resultado similar con un 62.5% de estudiantes que demuestran que no han aprendido mucho en la asignatura de educación artística.

Tabla 1. Consideración de los estudiantes de si les gusta el método que utiliza el maestro de Educación Artística para impartir los contenidos.

RESPUESTA	MODALIDAD GENERAL	PORCENTAJE	MODALIDAD EN ARTES	PORCENTAJE
Si	24	60.00%	23	57.50%
No	7	17.50%	4	10.00%
Tal vez	9	23%	13	33%
Total	40	100.00%	40	100.00%

En la tabla 1, se manifiesta un amplio porcentaje de estudiantes que no sienten que aprenden con el método que utiliza el maestro (40%), por lo que estos resultados confirman lo que García nos plantea en su artículo *Enseñanza y aprendizaje de la educación artística: "Los estudiantes tienen intereses artísticos diferentes; que no comparten los mismos gustos e inclinaciones... por lo que al final terminan haciendo lo único que el docente les puede ofrecer, por su especialización en un arte."* (García, 2005, p.88).

Tabla 2. Tiempo en ejercicio docente de los maestros participantes.

RESPUESTAS	MODALIDAD GENERAL	PORCENTAJE	MODALIDAD EN ARTES	PORCENTAJE
De 0 a 1 año	1	20%	0	0%
De 1 a 5 años	3	60%	2	40%
De 10 a 20 años	1	20%	3	60%
Total	5	100%	5	100%

En la tabla 2, se muestra que los maestros que imparten la asignatura de Educación Artística en la modalidad general, la mayoría tienen de 1 a 5 años de ejercicio docente, mientras que en la modalidad en artes el rango más alto se refleja de 10 a 20 años en ejercicio docente. Por lo que también se muestra en esta tabla que los maestros de la modalidad en artes tienen más tiempo en ejercicio docente que los maestros de la modalidad general.

Tabla 3. Formación Académica de los maestros participantes.

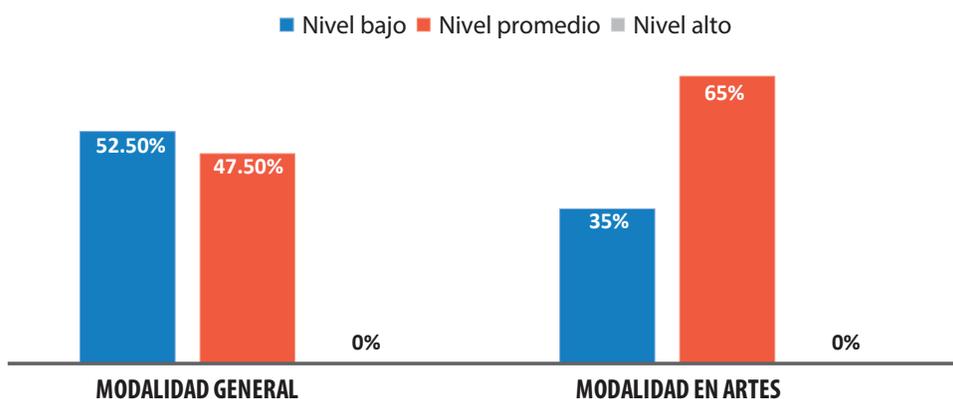
RESPUESTAS	MODALIDAD GENERAL	PORCENTAJE	MODALIDAD EN ARTES	PORCENTAJE
Master en Artes	1	20%	1	20%
Habilitación docente	1	20%	0	0%
Lic. en Lengua Española	3	60%	1	20%
Lic. en Matemáticas	0	0%	1	20%
Lic. en educación básica	0	0%	1	20%
Lic. en Educación Artística (término)	0	0%	1	20%

En la tabla 3, se muestra las variedades en cuanto a la formación académica de los maestros que imparten la asignatura de Educación Artística, donde en la modalidad general el rango más alto, con un 60%, se manifiesta en la licenciatura en Lengua Española, mientras que en la modalidad en Artes existe una variedad de formación, pero, dentro de los maestros entrevistados en la modalidad en Artes solo dos maestros son formados en el área de las Artes, los demás son licenciados en otras áreas del saber. Por lo que se presenta, que la mayoría de los maestros no son formados en conocimientos artísticos, por lo que esto podría reflejar una debilidad en cuanto a los dominios de los contenidos que se debe de tener a la hora que se imparte la asignatura de Educación Artística.

Escala para determinar el nivel de conocimiento que tienen los maestros y estudiantes participantes sobre los contenidos que establece el diseño curricular para el tercer grado del primer ciclo del Nivel Secundario.

NIVEL BAJO	De 0 a 7 preguntas correctas
NIVEL PROMEDIO	De 8 a 16 preguntas correctas
NIVEL ALTO	De 17 a 24 preguntas correctas

Gráfica 3. Nivel de conocimiento que tienen los estudiantes participantes.



Gráfica 3. Tal como se percibe en el gráfico, ninguno de los estudiantes de ambas modalidades obtuvo un nivel alto de conocimiento, por lo que en la modalidad en Artes se hace una evidencia de que existen más estudiantes con el nivel promedio que en la modalidad general, al igual que con el nivel bajo donde en la modalidad general más de un 50% está en nivel bajo, mientras que en la modalidad en Artes solo un 35% está también en nivel bajo.

Gráfica 4. Nivel de conocimiento que tienen los maestros participantes que imparten la asignatura de Educación Artística.

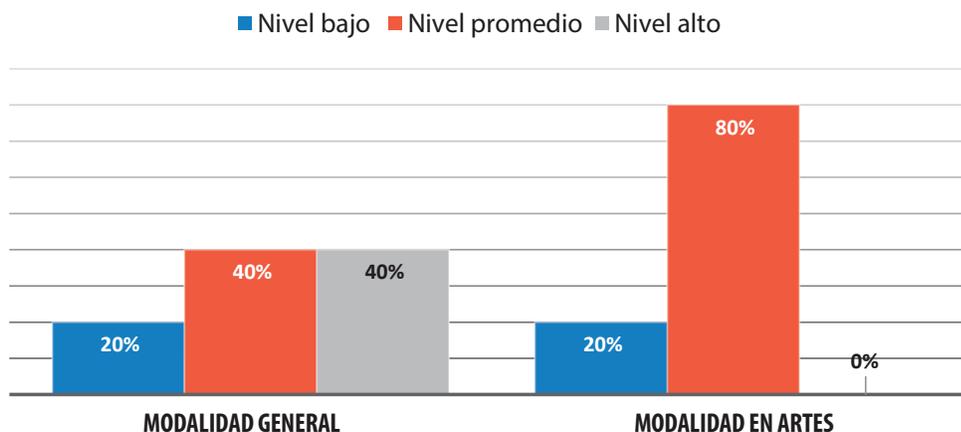


Gráfico 6. Como el gráfico indica que solo en la modalidad general el 40% de los maestros participantes obtuvo un nivel alto de conocimiento, mientras que en la modalidad en artes con un 80% se destaca el nivel promedio. Por lo que en la modalidad general se muestra un balance entre los distintos niveles de conocimiento y en la modalidad en artes el nivel promedio impera.

Conclusiones

A través de los resultados obtenidos en este estudio comparativo se demostró, que dentro de los maestros participantes de ambas modalidades sólo un 40% tiene formación artística y los demás (60%), tienen formación pedagógica en diferentes áreas que no son afines con las artes o la educación artística (Tabla 3).

Como también, que los maestros de la modalidad general tienen un mayor nivel de conocimiento que los maestros de la modalidad en Artes, según los contenidos que se deben de implementar en el 3er grado del primer ciclo del nivel secundario establecidos por el MINERD (Gráfico 4). Por lo que contrasta lo que nos muestra García (2005), muchos maestros por tener formación en otras áreas que no son afines a las artes, solo se limitan a enseñar lo único que dominan, dejando que los estudiantes se concentren en uno de los aspectos de la educación artística y no en todos sus componentes.

Los estudiantes de ambas modalidades tienen una favorable percepción hacia la asignatura de educación artística, pero, los estudiantes de la modalidad general tienen un rango que es relativamente menor en cuanto a cómo perciben a su maestro de Educación Artística, que los estudiantes de la modalidad en artes que perciben favorablemente su maestro (Gráfico 1).

De manera que: "La educación artística busca enseñarles a los docentes a disfrutar de las artes, a no verlas solo como un área de la educación en la que se enseña a colorear sin salirse de la línea, sino a crear, porque el arte es todo". (Giráldez, 2014, p.1). Que los estudiantes puedan conocer sus talentos por medio de maestros que estén al tanto de los últimos avances de la educación y generar nuevas metodologías y espacios propicios para enseñar la Educación Artística, promoviendo una revolución de jóvenes interesados por las Artes y el sentido estético. Tal como nos habla el Dr. Padilla, que a través de la educación artística los estudiantes pueden tener una valoración por el arte desarrollando su sentido estético y de belleza como de su sensibilidad artística de ver la vida y todo lo que les rodea.

Referencias Bibliográficas

Alfonso, A., (2001). *"El Pensamiento Didáctico en la Educación Artística: reto en la formación de profesores*. Ponencia llevada a cabo en el departamento de didáctica: Artes Visuales y Educación Musical de la Pontificia Universidad de Chile.

García, A. S. (2005, noviembre,2). Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Artística. El Artista. Recuperado de Redalyc, (2017, abril,18). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/874/87400207.pdf>

Giráldez, A., (2014). *"Artes y Educación en el siglo XXI"* Ponencia llevada a cabo en el hotel plaza Naco por motivo al inicio del posgrado virtual en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía en Santo Domingo, R.D. Recuperado de <https://noticiassin.com/2015/02/experta-espanola-destaca-importancia-de-educacion-artistica-en-las-escuelas/>

- Mansilla, M. (Diciembre 2000) Etapas del desarrollo humano. Revista de investigación de psicología. Vol 3, no.2. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n2/pdf/a08v3n2.pdf
- Ministerio de Educación (2016). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/BASES.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Diseño Curricular del nivel secundario segundo ciclo, componente modalidad técnico profesional y Artes*. Recuperado de file:///C:/Users/LPT-IDEICE00/Downloads/Diseno_Curricular_Nivel_Secundario_Segun.pdf
- Mustelier, S. (2014). La educación artística escolar. *Acento*. Recuperado de <http://acento.com.do/2014/opinion/8169584-la-educacion-artistica-escolar/>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2014). *Educación Artística en Iberoamérica* (OEI, 2014). Recuperado de <file:///C:/Users/2014535/Downloads/InformeArt2014.pdf>
- Pettinari, L. (2008). *Artes Escénicas y Visuales*. Recuperado (16 de abril del 2017) Recuperado de <http://diegolevis.com.ar/entretenimiento/alumnos/pettinari.pdf>
- Villarini, R. (2014). *Manual para la enseñanza y evaluación orientadas al aprendizaje- desarrollo de las competencias*. Santo Domingo, República Dominicana: Organización para el fomento del desarrollo.
- Fideli, R. (1998). *La utilización del método comparativo en estudios cualitativos y cuantitativos*. Mayo 2011. No. 27. San Luis, Argentina. Recuperado de <file:///C:/Users/LPT-IDEICE00/Downloads/Dialnet-LaUtilizacionDelMetodoComparativoEnEstudiosCualita-3702607.pdf>

El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la competencia comunicativa

Glenny Martínez López

glennylo07@gmail.com

Licenciada en Educación, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general fortalecer la competencia comunicativa a través del teatro como estrategia didáctica. Se trabajó con una población de 29 estudiantes que conforman el equipo académico Lovelace de 9no grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro en el año 2017. La metodología utilizada fue de investigación-acción con un enfoque cualitativo que permite identificar y fortalecer situaciones de la realidad educativa. En un principio, se realizaron observaciones del proceso de enseñanza en la población mencionada donde se visualizaron debilidades a la hora de comunicarse con seguridad y confianza. Los estudiantes debían elaborar un discurso de un tema social y presentarlo en el salón de clases, pero la inseguridad y los nervios los traicionaban. Se notó la falta de dominio del miedo escénico al no desplazarse en el escenario ni mirar al público cuando hablaban y al no apropiarse de la expresión corporal. Se les aplicó un diagnóstico que consistió en una entrevista semiestructurada, lo que confirmó la situación encontrada. Para dar respuesta al problema, se elaboró y puso en marcha un plan de mejora contemplando el teatro como estrategia para fortalecer la competencia comunicativa. Las actividades fueron desarrolladas en nueve intervenciones pedagógicas, orientadas al fortalecimiento de esta capacidad a través de diversas manifestaciones teatrales. Luego de abordado el plan de acción se les aplicó la misma entrevista para comparar los resultados y confirmar si las acciones ofrecieron cambios relevantes.

Palabras clave: teatro, competencia comunicativa, estrategia.

Abstract

This research has as mean goal: fortify the communicative competence through the theater as an educative strategy. This goal was applied to 29 students that conform the academic team Lovelace, 9th grade from the school Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, in the year 2017. The methodology is action research with a qualitative focus that makes possible to identify and to fortify situations about the reality of the education. At first, it was realized a group of observations of the process of teaching in the population previously quoted. It was visualized some weaknesses at the moment to communicate with security and confidence. The students had to elaborate an speech about a social topic and to expose it in the classroom, but the insecurity and the nerves betray them. It was noticed the lack of domain of the scenario, because of no using it correctly, avoiding to see the public when they were talking and because the students didn't control their corporal expression. It was applied a diagnostic, this was an interview semi structured, confirming the situation found. To give answer to the problem, it was elaborated and made to work a plan to improve the circumstances, recurring to the theater as a strategy to fortify the communicative competence. The activities were developed in 9 interventions of pedagogies, oriented to fortify this capacity through diverse manifestations of theater. After being studied the plan of action, it was applied the same interview to compare the results and to confirm if the actions had offered relevant changes.

Keywords: theater, communicative competence, strategy

Introducción

Los hombres deben adquirir una serie de habilidades para poder expresar las ideas y sentimientos que le permitan comunicarse con seguridad y confianza ante los demás. La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla [...]. Biblioteca Cervantes. El valor que tiene esta pericia guía el desarrollo de este proyecto con la intención de dar a conocer lo necesario que es poder adoptarla. Sin embargo, no se limita a esto, sino que se va más allá de los parámetros establecidos; combina las oportunidades que brinda el teatro de formación en valores y destrezas cognitivas con situaciones comunicativas que requieren un alto nivel de comprensión y producción oral y escrita; siendo éstas, las dimensiones que fundamentan la competencia comunicativa en ámbitos curriculares.

Esta investigación está conformada por seis capítulos. El primero es la aproximación a la realidad que contiene la identificación y origen del problema, la justificación, hipótesis, los objetivos tanto el general como los específicos, y las preguntas de investigación. El segundo capítulo, aborda el marco teórico del proyecto, los antecedentes, el contexto histórico, cultural, político, socioeconómico, geográfico y educativo del municipio de Salcedo, la contextualización del centro educativo donde se desarrolló el estudio, las características de los maestros y estudiantes.

En el mismo orden, el tercer capítulo, abarca la metodología de trabajo, recoge los aspectos metodológicos, el tipo de estudio, el universo muestra y los métodos y técnicas de recogida de información. El cuarto capítulo que es el desarrollo de la acción, abarca el diagnóstico a profundidad, el plan de acción, fase de observación de la acción y la reflexión, además se ponen de manifiesto las actividades realizadas y los sentimientos y emociones surgidas en los estudiantes.

En el quinto capítulo se presentan los resultados y la evaluación del proceso. De igual modo, en el sexto capítulo se abordan las conclusiones del estudio, las limitaciones y alcances encontrados en el proyecto y las recomendaciones o propuestas alternativas para mejorar la situación analizada.

Metodología de trabajo

En este capítulo se recoge el tipo de estudio de esta investigación, así como el universo-muestra que se utilizó y los métodos y técnicas de recogida de información.

Universo-muestra

La investigación se llevó a cabo en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro ubicado en el municipio de Salcedo, provincia Hermanas Mirabal, con los estudiantes de Lengua y Literatura de 9no grado, específicamente el equipo académico Lovelace. Los discentes pertenecen a los municipios que conforman la provincia, cuyas edades oscilan entre 13 y 15 años.

Tipo de estudio

Para el desarrollo de este estudio se utilizó la metodología de Investigación-Acción propuesta por Elliot quien citado por Latorre (2007) la define como “Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro la misma” (p. 24). Consiste en identificar una situación que esté causando alguna debilidad en el proceso de aprendizaje y proponer un plan estratégico para mejorarla. La realización de este proyecto pertenece al tipo de investigación cualitativa, porque busca aumentar la comprensión, interpretación, y mejorar situaciones

problemáticas. Se hace un repaso sistemático y descriptivo de sus sucesos que son analizados con la utilización de técnicas de recogida de información, como: la entrevista, observación participante, notas de campo, diario del investigador.

El modelo a asumir en esta investigación es el planteado por Kemmis citado por Latorre (2007), que se organiza en dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en interacción continua, estableciendo una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que se evidencian en la realidad educativa.

El proceso a desarrollar está compuesto por cuatro fases relacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada momento implica detenerse a mirar atrás para cumplir con una intención prospectiva formando así un espiral de auto reflexión combinando el conocimiento con la acción.

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo General: Fortalecer la competencia comunicativa a través del teatro como estrategia didáctica en los estudiantes de 9no grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

Objetivos Específicos

- Propiciar el ambiente adecuado para el manejo de los elementos de la expresión corporal.
- Desarrollar diversas manifestaciones teatrales para perder el miedo escénico y trabajar la comunicación.
- Evaluar los resultados del teatro como estrategia didáctica en el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la enseñanza de Lengua y Literatura.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo propiciar el ambiente adecuado para manejar los elementos de la expresión corporal?
- ¿Cuáles manifestaciones teatrales se pueden desarrollar para perder el miedo escénico y trabajar la comunicación?
- ¿Qué resultados muestra el teatro como estrategia didáctica para fortalecer la competencia comunicativa en la enseñanza de la Lengua y Literatura?

Sinopsis del marco teórico

Jiménez y Sánchez (citados por Marauri Alonso, 2014) expresan: "El teatro es una película en la que los actores salen fuera de la pantalla y actúan a nuestro lado" (p.11). Bernhardt, (citado por Quirce Vásquez, 2012) expresa que: "La virtud del teatro es precisamente invitar al público a pensar, a comprender y a extraer de lo que pasa en el escenario algo más que un mero placer visual. El teatro es una enseñanza viva y concluyente". Bayón (citada por Quirce Vásquez, 2010), afirma que la finalidad del aprendizaje de ser actor es la de comunicar. Comunicar con su cuerpo y su voz. El arte es una necesidad del hombre, nace de la intencionalidad de comunicar y expresar emociones. El teatro en sus diversas acepciones contiene una riqueza expresiva incalculable. En materia de educación, ofrece la posibilidad de libre creación, autonomía personal y sentido de innovación. Las técnicas dramáticas provocan la participación activa del joven de tal manera que el aprendizaje se vuelve más ameno, divertido y educativo (Peñuela Salazar, 2015).

García-Huidobro (citada por López González, 2008), expresa que la pedagogía teatral se constituye en aporte al conocimiento, en tanto esta es una innovación pedagógica en cuanto sirve como una metodología activa en el aula, que sugiere orientaciones concretas para implementar estrategias de trabajo que relacionen el arte del teatro con la educación. Sin embargo, el teatro no solo aporta al desarrollo físico o a crear un ambiente de felicidad, sino que fortalece el conocimiento combinando lo intelectual con lo creativo. Permite el desarrollo de entes sensibles y flexibles ante hechos sociales mirando la realidad desde una perspectiva de construcción social y ciudadana. El teatro permite desarrollar las diferentes formas de expresión, desde el lenguaje hasta el movimiento corporal.

Métodos y técnicas

Para la recogida de información se realizó una entrevista semiestructurada que sirvió como diagnóstico para profundizar el tema a tratar y ver el punto de partida. El instrumento contiene 12 preguntas abiertas para determinar qué investigar. En todo el proceso se utilizaron otros instrumentos como la observación participante, notas de campo, diario del investigador.

En ese sentido, Latorre (2007) plantea que:

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para recoger datos en la investigación social. Posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias y actitudes, opiniones, valores o acontecimiento que de otra manera no estaría al alcance del investigador. (p.70).

La observación participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad (...). Esta técnica es una estrategia inherente a la investigación-acción, como lo es a la enseñanza. (p.57). Con la utilización de este instrumento se busca tener una conexión directa con la realidad presentada y vivir a profundidad los procesos que puedan surgir en la medida del desarrollo de este proyecto.

De manera continua el autor explica que,

Las notas de campo son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y las descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural. El objetivo de esta técnica es disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas. (p.59). Las notas proporcionan datos no obtenidos por medios cuantificados y no requieren de un observador externo, lo que hace que las informaciones sean recopiladas con sencillez a través de la observación directa.

Un grupo focal es una técnica cualitativa de recogida de información basada en entrevistas colectivas y semi-estructuradas realizadas a grupos homogéneos. Se aplica a un grupo reducido, de seis a doce personas, que se expresan de manera libre y espontánea sobre una temática y conducida por un moderador. Es una técnica muy usada en las investigaciones sociales¹.

1. Recuperado de www.ecured.cu/Técnica_del_grupo_focal

Resultados

Presentación y análisis de resultados

En este capítulo se presenta el análisis y los resultados de esta investigación. Para recoger los resultados se aplicó a los 29 estudiantes la misma entrevista de 10 preguntas que sirvió como diagnóstico sobre la competencia comunicativa y el teatro. Del mismo modo se realizó un debate y un grupo de discusión, cuyos resultados se presentan a continuación.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo acerca del progreso académico de los estudiantes de 9no antes y después de las presentaciones teatrales y el porcentaje individual y colectivo. Las calificaciones son de las pruebas cortas de los meses comprendidos entre mayo y junio del 2017, en base a 20 puntos salvo los últimos meses que tenían un bono de cinco puntos.

NOMBRE	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	F. A	F.P	F.A	F.P	PUNTO MEDIO
SJ1	9	11	15	20	20	50%	35	87.5%	37.5%
SJ2	7	10	19	18	17	42.5%	37	92.5%	50%
SJ3	7	9	10	17	16	40%	27	67.5%	27.5%
SJ4	8	13	14	13	21	52.5%	27	67.5%	15%
SJ5	4	10	25	12	14	35%	37	92.5%	57.5%
SJ6	2	6	11	14	8	20%	25	62.5%	42.5%
SJ7	2	7	9	16	9	22.5%	25	62.5%	40%
SJ8	17	16	20	17	33	82.5%	37	92.5%	10%
SJ9	5	7	15	9	12	30%	24	60%	30%
SJ10	5	7	4	9	12	30%	13	32.5%	2.5%
SJ11	8	10	15	15	18	45%	30	75%	30%
SJ12	3	10	17	19	13	32.5%	36	90%	57.5%
SJ13	10	11	17	23	21	52.5%	40	100%	47.5%
SJ14	6	8	13	19	14	35%	32	80%	45%
SJ15	8	11	13	23	19	47.5%	36	90%	42.5%
SJ16	11	10	14	12	21	52.5%	26	65%	12.5%
SJ17	13	14	16	16	27	67.5%	32	80%	12.5%
SJ18	7	11	19	24	18	45%	43	107.5%	62%
SJ19	10	16	20	17	26	65%	37	92.5%	27.5%
SJ20	2	5	15	8	7	17.5%	23	57.5%	40%
SJ21	5	6	8	11	11	27.5%	19	47.5%	20%
SJ22	6	10	13	11	16	40%	24	60%	20%
SJ23	14	15	19	24	29	72.5%	43	107.5%	35%
SJ24	2	5	3	4	7	17.5%	7	17.5%	0%
SJ25	5	8	11	20	13	32.5%	31	77.5%	45%
SJ26	7	10	13	7	17	2.5%	20	50%	7.5%
SJ27	2	4	9	10	6	15%	19	47.5%	32.5%
SJ28	6	8	11	9	14	35%	20	50%	15%

En este cuadro se describe el avance individual y colectivo de los estudiantes de 9no grado. El promedio, antes de iniciar con las presentaciones teatrales era de 40.9% y después el promedio alcanzó un 71.8%, siendo la diferencia de 30.9% el promedio total del progreso académico con la puesta en marcha de este proyecto.

Individualmente cada estudiante obtuvo un progreso significativo con relación a la situación inicial, por lo que en conjunto el equipo académico mostró apropiarse de la metodología empleada para adquirir los contenidos conceptuales a nivel curricular. Las estadísticas demuestran que el teatro es una herramienta flexible y favorable para el progreso del sistema educativo dominicano y sobre todo para la formación de ciudadanos sensibles, seguros de sí mismos y competentes para transformar las realidades en obras de arte

En el siguiente cuadro se presenta la escala de valoración en cuanto a los criterios de evaluación en la producción oral de los estudiantes. Esto se hizo después de la práctica de lectura en voz alta con los estudiantes de 9^{no} grado.

NOMBRE	ESCALA 0-5	DICCIÓN	FLUIDEZ	PRONUNCIACIÓN	ARTICULACIÓN	TONO
SJ1		2	3	2	2	2
SJ2		3	3	2	4	2
SJ3		5	5	4	5	4
SJ4		5	5	5	3	5
SJ5		5	5	5	5	4
SJ6		5	5	5	5	5
SJ7		4	4	5	4	4
SJ8		4	4	4	5	5
SJ9		3	3	3	2	2
SJ10		3	3	3	2	3
SJ11		3	3	3	2	4
SJ12		5	5	5	5	4
SJ13		4	4	4	4	4
SJ14		5	5	5	5	5
SJ15		5	5	5	4	5
SJ16		5	5	4	4	5
SJ17		5	5	5	5	5
SJ18		5	5	5	5	5
SJ19		5	5	5	5	5
SJ20		3	3	3	3	3
SJ21		3	3	3	3	3
SJ22		3	3	3	4	4
SJ23		2	2	2	2	2
SJ24		3	3	3	3	4
SJ25		4	4	4	5	4
SJ26		5	5	5	5	5
Total	130	105	105	102	101	103

De acuerdo a las calificaciones presentadas, algunos estudiantes hacían algunos saltos en la lectura u omitían algunos datos al iniciar a leer, como el título, el autor de libro y el capítulo. Sin embargo, otros tenían un buen dominio de la lectura, buena entonación, respeto de los signos de puntuación y sobre todo buena postura y dicción. Mientras que algunos tenían errores de observación de las palabras, otros manifestaban muy buena fluidez y articulación.

En cuanto al grupo focal, al preguntarles qué les pareció trabajar con teatro, literalmente los estudiantes expresaron que ha sido divertido y aprendieron más porque no solo se basó en teoría, entienden que se expresan mejor y perdieron el miedo escénico. Uno de ellos dijo “ya el miedo no me vence y mientras más práctico más aprendo”. Respecto a cuáles cambios ha surtido el efecto en ellos, contestaron que “las expresiones faciales”, “antes de las presentaciones me equivocaba, después de practicar perdí el miedo escénico” y “el manejo de la proyección”. De la misma manera, manifestaron, “antes no me entraba la clase y ahora me gusta”, “nos dio autoridad al hablar en público”.

Uno de los resultados más trascendentes fue el hecho de que de manera institucional se haya decidido integrar las manifestaciones teatrales trabajadas en clase, junto a otras ya propuestas, para presentar todos los proyectos de grado del área de Literatura

Como resultado de la efectividad del proyecto puesto en marcha, la dirección del Liceo decidió que se presentaran las mismas manifestaciones en dos ocasiones fuera del centro. En la primera oportunidad se presentaron las canciones y los bailes creados por los propios estudiantes en la cabalgata anual que se hace en la provincia Hermanas Mirabal en honor a las mismas, donde asisten personas de todo el país y hasta de fuera. La segunda ocasión fue en la Escuela Mérida Delgado Pantaleón, ubicada en la misma provincia, en el municipio de Villa Tapia, donde se presentó una obra de teatro, una canción, un monólogo, un baile, décimas, poesías y autobiografías, todo como rescate de los elementos de la cultura caribeña. Por último, se decidió que, en la noche de logros, que se realiza cada fin de año en la institución, los estudiantes hicieran una presentación con títeres y una dramatización en cuanto a la décima, a esto se le sumó que el discurso de la noche, el cual estuvo a cargo de uno de los estudiantes de 9^{no} grado.

La entrevista realizada como diagnóstico al principio de la investigación fue aplicada nueva vez para determinar si hubo algún cambio con la realización del proyecto. Los resultados fueron que la gran mayoría de los estudiantes fortalecieron su comunicación y dominio del escenario a través del teatro. Quienes tenían miedo escénico se atrevieron a participar en todas las actividades con gran entusiasmo, tuvieron la experiencia de realizar actividades por primera vez con elementos del teatro, haciendo esto que se despertara su curiosidad por aprender de manera creativa.

Conclusiones

Al concluir esta investigación se determinó que los estudiantes aprenden mejor con la integración del teatro en las actividades a realizar porque hacen una combinación del contenido teórico y la diversión. El teatro promueve la educación en valores y permite que el estudiante se exprese sin miedo a ser rechazado ni a equivocarse. Crea perfiles de seguridad y confianza brindando la oportunidad de ser ellos mismos y caracterizar a otros personajes. Siendo en este sentido un arma de doble filo que abre las puertas al descubrimiento de quiénes somos en realidad.

El teatro incentiva la actitud crítica y creativa de cada estudiante, porque se preocupa por irse más allá de los parámetros establecidos explotando todo el potencial que poseen dentro. Con la implementación de este proyecto se logró que los estudiantes pudieran producir

canciones, poesías, décimas, bailes, parodias y guiones inéditos para presentarlos a un público en general. No obstante, también vieron un espacio en donde podían ser actores y representar hechos de la vida cotidiana. Se pudo rescatar elementos de la cultura dominicana como juegos tradicionales, utensilios de cocina y modo de vida, los cuales fueron integrados en cada presentación artística.

Otro logro alcanzado fue que se creó un hábito de buen comportamiento y disciplina acompañado de mantener siempre la postura al estar de pie o sentados y elementos propios del teatro y la comunicación. El alcance más significativo fue que se pudo fortalecer la competencia comunicativa; los estudiantes fueron protagonistas de todo el proceso, encargados de comprender y transmitir el conocimiento. Al momento de hablar tenían presente la interacción con el público, juego de miradas, desplazamiento en el escenario denotando seguridad y confianza, empleo de gestos adecuados y sobre todo la capacidad de hablar y escuchar.

Por otro lado, se interesaron por promover el teatro como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje deseando ellos mismos realizar una presentación teatral para toda la comunidad educativa, poniendo de manifiesto todo lo aprendido y trabajado durante las intervenciones pedagógicas. Se propició un espacio dentro del aula ambientado como si fuese un escenario, con un teatrino, con la intención de realizar todas las presentaciones desde el teatro integrando lo ya aprendido. De la misma manera, el teatro ayudó a que desarrollaran su expresión corporal acorde a circunstancias particulares; cuando debían mostrar tristeza o alegría se centraban en escenificar esa actitud, siendo responsables y estando concentrados para que el público sintiera y viviera lo que ellos como actores querían transmitir. Se despertó el interés y la curiosidad por seguir abordando presentaciones con el teatro diciendo que nunca habían hecho presentaciones con títeres, happenings ni performances.

Se comprobó que con la creación de un performance los estudiantes pueden ser más creativos, porque al tener la posibilidad de integrar canciones, declamaciones, mini dramas y bailes pudieron representar temas sociales con diferentes manifestaciones como si fuese una. Esto permite mayor variedad en las presentaciones y que los espectadores se envuelvan en la actividad artística de los personajes. Por su parte, el happening permitió fortalecer los aspectos de la comunicación como la fluidez, la dicción, el volumen y la pronunciación al enfrentarse con el reto de presentarse ante un público que estaría disperso y concentrado en otras cosas. Con esto los estudiantes fueron innovadores, porque buscaron la manera de llamar la atención de un escenario por encima del escándalo del cúmulo de personas.

Se determinó que al trabajar con títeres los estudiantes tienen la oportunidad de ser diferentes y a la vez ser ellos mismos. Las marionetas les posibilitaron apropiarse de otros personajes, dándoles la oportunidad de hacer cambio de voces de acuerdo a lo que debían presentar. Se motivaron a hablar en otro acento como el inglés, el haitiano, el campesino, el cubano y el mexicano, pero sobre todo combinaron el contenido didáctico con el teatro y el entretenimiento. Los títeres son una herramienta motivadora para promover el aprendizaje con dinamismo. Los estudiantes demostraron que aprenden más fácil cuando pueden interactuar a través de personajes creados por ellos mismos, dejando volar su imaginación.

La realización de dramatizaciones y obras de teatro permitieron el alcance de conocimientos teatrales como la escenografía de acuerdo a las escenas, posición para no darle la espalda al público, concentración, combinación y juego de miradas al hablar con el actor de frente y con el público espectador. Se fomentó el trabajo en equipo y la colaboración grupal, como también la afectividad y el trato entre ellos mismos. El teatro ayuda el crecimiento personal e intelectual de cada estudiante, brinda la oportunidad de que descubra todo el potencial que lleva dentro y lo utilice para su propio desarrollo.

En términos académicos se logró un avance significativo en las calificaciones de las pruebas cortas de cada semana de acuerdo a los temas tratados con las presentaciones teatrales. El índice promedio mejoró en gran medida, estudiantes de F llegaron a C y B, otros que no hablaban por miedo escénico dejaron de lado la timidez y decidieron disfrutar y descubrir todo el potencial que llevaban dentro. A esto se le suma que maestros de otras materias como matemáticas e historia se interesaron por la forma de trabajar el teatro y los resultados que estaba surtiendo.

Uno de los logros más trascendentes de la realización de este proyecto es que las manifestaciones empleadas fueron designadas de manera institucional, en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, para que todos los profesores de Literatura las integran en sus proyectos de aula.

En definitiva, el teatro como estrategia didáctica encierra un valor indescriptible al trabajarlo en el aula; el fin de esta investigación era fortalecer la competencia comunicativa, sin embargo, se hace necesario y casi imprescindible mencionar que los alcances obtenidos superaron los límites trazados a los que se orientó el proyecto desde un principio. No solo se logró el fortalecimiento de esta capacidad de acuerdo a sus dimensiones, sino que los elementos propios del teatro quedaron arraigados en la forma de enseñar del maestro del aula y en cada presentación que de ahí en adelante los actores de proceso pondrían en práctica.

Referencias bibliográficas

La competencia comunicativa. Biblioteca Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm.

Latorre, A. (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, España: Editorial Graó, Barcelona.

López González, M. T. (2008). La pedagogía teatral ¿Una estrategia para el desarrollo del Autoconcepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales: Santiago, Chile.

Marauri Alonso, B. (2014). El teatro como herramienta docente, Universidad de la Rioja: Servicio de publicaciones.

Peñuela Salazar, J. A. (2015). El teatro una forma diferente de comunicarse con el mundo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá.

Quirce Vásquez, M. (2012). Música y teatro en Educación Infantil, Universidad de Valladolid: Palencia.

Desempeño docente en maestros egresados de educación y docentes provenientes de carreras no pedagógicas

Diolis Cuevas Soriano

diolis_soriano@hotmail.com

Educación, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)

Resumen:

El presente estudio es de sumo interés, debido a que aborda el tema del desempeño docente, el cual está estrechamente relacionado con la calidad de la educación dominicana. Se tiene como objetivo general comparar el desempeño de los docentes egresados de la carrera de educación y docentes de carreras no pedagógicas, en el nivel de desempeño que los mismos deben evidenciar para el desarrollo de las actividades educativas, a la vez se pretende dar respuesta a una serie de interrogantes como, por ejemplo, ¿cuál de los dos grupos presenta un desempeño acorde a lo establecido por el Ministerio de Educación? Par dicho trabajo se seleccionó una muestra de 226 estudiantes y 20 maestros, el cual arrojó diversas conclusiones, una de ellas es que los docentes egresados del área educativa obtuvieron mayores calificaciones, de acuerdo a los resultados de los diferentes instrumentos aplicados, y mejor valoración por parte de los alumnos, en contraste con los docentes egresados de carreras no pedagógicas. Una de las recomendaciones que se puede brindar, partiendo de las conclusiones, es el reforzamiento del programa de habilitación docente, ya que muchos de estos profesionales llegan a las aulas con ciertas deficiencias que podrían afectar el aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Desempeño docente, competencias docentes, formación docente.

Abstract

This work is of great interest, because it addresses the issue of teacher performance, which is closely related to the quality of Dominican education. The general objective of this study is to compare the performance of teachers who are graduates of the educational career and teachers of non-pedagogical careers, in the level of performance they must demonstrate for the development of education activities. Where it is intended to answer a series of questions such as ¿Which of the two groups performs according to the established by the Ministry of Education? With a sample of 226 students and 20 teachers, this research was carried out, which yielded several conclusions, one of which is that the teachers graduated from the educational area obtained higher grades, according to the results of the different instruments applied, and a the better evaluations on the part of the students, in contrast to the teachers graduated from non-pedagogic careers. One of the recommendations that can be made, based on the conclusions, is the reinforcement of the teaching habilitation program, since many of these professionals arrive in classrooms with certain deficiencies that could affect the students' learning.

Keywords: Teaching performance, teaching skills, teaching training.

Introducción

La presente investigación, está diseñada con la intención de indagar, profundizar y dar a conocer la manera en que ejercen su labor magisterial dos grupos de docentes; el primer grupo, compuesto por docentes egresados de la carrera de Educación y el segundo grupo por docentes egresados de carreras no pedagógicas, con el objetivo de comparar el desempeño de cada uno, identificar diferencias y dar una vista panorámica, a partir de los resultados, de si es factible o no la integración de estos profesionales al sistema educativo dominicano.

La problemática que mueve este trabajo de investigación, radica en las cuestiones de saber y conocer la manera en que ha ido cambiando o mejorando la calidad de la educación dominicana a partir de la implementación del programa de habilitación docente. Es necesario conocer los resultados que ha venido arrojando, en términos de calidad educacional, la integración de estos profesionales al sistema educativo dominicano.

En este sentido, se generan las siguientes interrogantes, ¿cuáles diferencias presentan, en términos de desempeño, los docentes egresados de la carrera de pedagogía versus los profesionales de otras áreas? ¿Cuál de los dos grupos presenta un desempeño acorde a lo establecido por el Ministerio de Educación? ¿De qué manera se pueden ver reflejadas estas diferencias en la calidad de la Educación Dominicana?

Objetivo general

Comparar el desempeño de los docentes egresados de la carrera de educación y docentes de otras áreas.

Objetivos específicos

- Comparar el desempeño de los docentes egresados de educación y docentes de carreras no pedagógicas.
- Verificar el desempeño de estos docentes dentro del aula.
- Conocer la percepción que tienen los estudiantes de los dos grupos de docentes.

Marco teórico

Modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias en la República Dominicana (Ideice 2012).

Perfil docente. Independientemente de la formación académica y humana, que supone una profesión, la dinámica de cambio social plantea complejas exigencias a los diferentes ámbitos profesionales en términos de su desempeño.

Cuando se habla del perfil docente se refiere a una serie de exigencias que van más allá de la profesión o la preparación académica, supone unos componentes y conocimientos que estén a la vanguardia y que la sociedad espera que los docentes reflejen, tales como las competencias (conocimientos, valores y actitudes) que los mismo necesitarán para su labor profesional y obtener los resultados esperados.

El perfil del docente para el siglo XXI. Doctora Ana Dolores Guzmán (2013)

El papel del maestro del siglo XXI es el de un agente de cambio que entiende, promueve, orienta y da sentido al cambio inevitable que nos transforma a todos. Lo que se pide de él es un compromiso con la superación personal, con el aprendizaje, con los alumnos, con la creación de una sociedad mejor y con la revolución educativa y social que se requiere urgentemente.

Desempeño docente (2012)

En su tesis doctoral, Lucía Subaldo Suizo expresa que:

“El desempeño profesional del docente se refiere a la capacidad para llevar a cabo, de manera competente, las funciones inherentes al desarrollo de su actividad educativa y de manera más específica al ejercicio de la docencia”.

¿Qué caracteriza a un docente de calidad en el sistema educativo ecuatoriano?

Un docente de calidad es aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a construir la sociedad que aspiramos para nuestro país.

Aspectos metodológicos

La investigación fue centrada en un enfoque cuantitativo, el cual permite la recolección y el estudio de datos, permitiendo así dar respuesta a las preguntas de investigación, probar hipótesis y otros procesos estadísticos para poder determinar concretamente factores comunes de una población (Hernández, Fernández y Batista, 2003)

Muestra

La muestra de esta investigación la constituyen 20 docentes de un centro educativo del nivel secundario, perteneciente al distrito educativo 10-02. Así mismo, participaron 226 estudiantes de los 541 matriculados en el centro educativo; con una proporción de 0.416 para la estratificación por grado de los alumnos.

Técnicas de recolección de datos

- Ficha de Observación → Para maestros/as

En ésta están plasmados los siguientes indicadores: competencias funcionales docente (esencialmente), competencias de profesionalidad, conocimiento del currículo, marco normativo y metodología de enseñanza-aprendizaje. La ficha que se le ha de aplicar a los docentes fue elaborada por el IDEICE.

- Observación directa → A maestros y estudiantes

Mediante la cual se tomaron las anotaciones pertinentes para la ficha de observación, durante el desarrollo de los contenidos en el aula.

- Cuestionarios → Para maestros y estudiantes

En el caso del cuestionario para docentes, está compuesto por preguntas de carácter general, las cuales deben ser de conocimiento para todo profesional de cualquier carrera y, en lo concerniente a los estudiantes, se buscó conocer la percepción de éstos en cuanto a la labor de los docentes del centro educativo. Mientras que el cuestionario de estudiantes fue para conocer la percepción de los alumnos y recaudar datos complementarios para la ficha de observación del maestro/a y se basó en las competencias de profesionalidad.

Análisis de los resultados. -Objetivo 1:

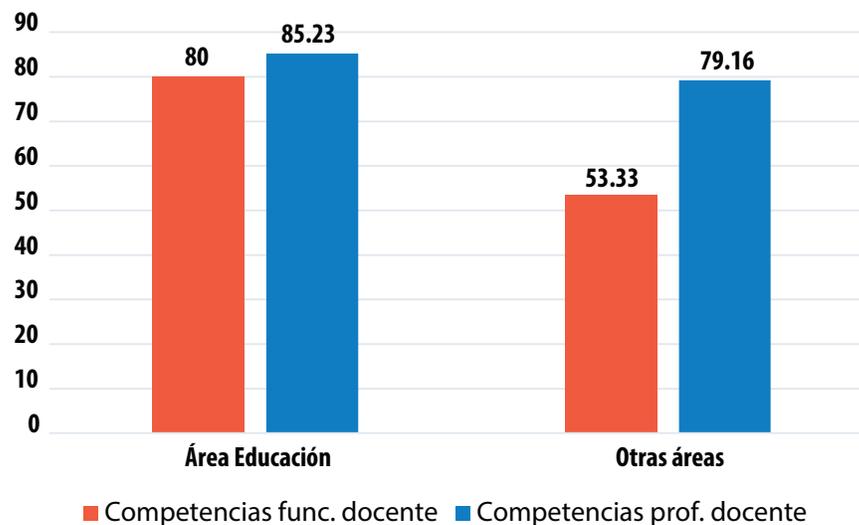
Con la aplicación del cuestionario para docentes se pudo hacer una comparación con relación al conocimiento que poseen éstos, tanto en términos generales como en la parte que hace alusión al marco normativo. En alusión a las competencias funcionales docentes se puede notar que las calificaciones obtenidas por los docentes del área de Educación fueron superiores a las obtenidas por los docentes de otras áreas en cuestiones referentes a la ley general de Educación y a las ordenanzas 1-95 y 1-96, donde es notoria la deficiencia en el conocimiento de las mismas por parte de los docentes de otras áreas.

En lo referente a las competencias de profesionalidad docente, al igual que en las competencias de funcionales del docente, los del área de educación obtuvieron mayor puntuación que los docentes de áreas no pedagógicas, donde el mayor porcentaje de estas cuestiones son de conocimiento general haciendo alusión a los conocimientos que todo profesional debe poseer, no importando el área de estudio.

Con los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario para docentes, se le aplicó una prueba T-student, en donde los docentes egresados de educación y los docentes de carreras no pedagógicas mostraron diferencias significativas en las respuestas que se plasmaron en este instrumento.

En sentido general, la prueba arrojó un puntaje promedio de 83.98 puntos para los docentes egresados de la carrera de Educación y de 73.01 para los docentes de áreas no pedagógicas. La prueba t de student aplicada a las dos muestras arrojó una significación de 0.015, lo que indica que hay diferencias significativas entre los dos grupos de docentes, siendo superiores las calificaciones de los maestros de Educación.

GRÁFICO NO. 1



Objetivo 2: En la mayoría de los criterios evaluados mediante la ficha de observación, las valoraciones de los maestros de la carrera de educación, obtuvieron mejores valoraciones.

Estándar 1: El/la docente demuestra buen desempeño de sus funciones a través del conocimiento sobre los siguientes criterios:

TABLA NO. 1: CRITERIO 1

VALORACIÓN	ÁREA EDUCACIÓN		OTRA ÁREA	
Excelente	4	12.1%	4	14.8%
Bueno	20	60.6%	15	55.5%
Suficiente	9	27.3%	7	26%
Deficiente	0	0%	1	3.7%
Total	33	100%	27	100%

Dominio de los contenidos de acuerdo al currículo, es decir, que el/la docente posee los conocimientos básicos y esenciales de la asignatura que imparte, muestra habilidad para reflexionar y desarrollar los contenidos, de tal manera que los alumnos puedan entenderlos y explicarlos.

Estándar 2: El/la docente cumple sus funciones cuando posee los siguientes criterios:

TABLA NO. 2: CRITERIO 1.

VALORACIÓN	ÁREA EDUCACIÓN		OTRA ÁREA	
Excelente	8	7.3%	5	5.6%
Bueno	51	46.4%	37	41.1%
Suficiente	41	37.3%	36	40%
Deficiente	9	8.1%	12	13.3%
Evidencia insuficiente	1	0.9%	0	0%
Total	110	100%	90	100%

El/la docente utiliza metodologías para la construcción de conocimientos significativos, aplica procesos de metacognición, es decir, estrategias para que los estudiantes construyan sus propios conocimientos, toma tiempo para la participación de los alumnos, explica con claridad los contenidos y aplica un cierre indicando los principales puntos de los temas desarrollados.

Estándar 3: Habilidades de programación y desarrollo de clase, tomando en cuenta las necesidades de conocimiento de los alumnos, resaltando lo fundamental que se debe enseñar y aprender.

TABLA NO. 3: CRITERIO 1

VALORACIÓN	ÁREA EDUCACIÓN		OTRA ÁREA	
Excelente	3	5.4%	0	0%
Bueno	26	41.8%	9	20%
Suficiente	13	27.3%	20	44.4%
Deficiente	12	20%	16	35.6%
Evidencia insuficiente	1	5.4%	0	0%
Total	55	100%	45	100%

En este, los docentes promueven un clima de aula positivo que permite el adecuado desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que implica que los docentes mantienen la atención y el interés de los alumnos durante la clase, utilizan un tono de voz suave y pausado, y tratan de manera adecuada los problemas de indisciplina en el aula.

Estándar 4: Competencia para crear o seleccionar estrategias adecuadas de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

TABLA NO. 4: CRITERIO 1

VALORACIÓN	ÁREA EDUCACIÓN		OTRA ÁREA	
Excelente	1	1.3%	0	0%
Bueno	15	19.5%	8	12.6%
Suficiente	19	24.7%	11	17.4%
Deficiente	37	48.1%	39	62%
Evidencia insuficiente	5	6.4%	5	8%
Total	77	100%	63	100%

El/la docente evalúa procesos y calidad, tomando en cuenta las características individuales de los alumnos, realizando actividades de evaluación, diseña pruebas con los objetivos e indicadores de logro bien definidos en coherencia con la materia que imparte y, además, diseña y ejecuta estrategias que favorece la diversidad del estudiantado.

TABLA 5: CRITERIO 2.

VALORACIÓN	ÁREA EDUCACIÓN		OTRA ÁREA	
Excelente	8	9.1%	0	0%
Bueno	16	18.2%	20	27.8%
Suficiente	37	42.0%	28	38.9%
Deficiente	19	21.6%	23	31.9%
Evidencia insuficiente	8	9.1%	1	1.4%
Total	88	100%	72	100%

Ejerce un liderazgo transformador dentro de la comunidad educativa, asume responsabilidades dentro del equipo docente, toma iniciativas con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, conoce los aspectos fuertes y débiles que tiene como docente y, es capaz de escuchar a los demás compañeros y alumnos.

Estándar 6: Posee ética profesional, así como competencias relacionales, permitiéndole establecer relaciones de calidad con los demás.

TABLA NO.6: CRITERIO 1

VALORACIÓN	ÁREA EDUCACIÓN		OTRA ÁREA	
Excelente	5	6.5%	2	3.2%
Bueno	22	28.6%	19	30.1%
Suficiente	37	48%	36	57.1%
Deficiente	6	7.8%	1	1.6%
Evidencia insuficiente	7	9.1%	5	8%
Total	77	100%	63	100%

Desempeña sus funciones docentes con ética profesional, respetando a los demás, manifiesta lealtad a las funciones que desempeña como docente, logra la confianza de los demás, comunica con el ejemplo, es discreto/a y motiva a sus alumnos para que actúen con comportamiento cívico

Estándar 7: Demuestra conocimientos acerca de los reglamentos y normativas que orientan el desempeño de la profesión docente.

TABLA NO. 7: CRITERIO 1

VALORACIÓN	ÁREA EDUCACIÓN		OTRA ÁREA	
Bueno	1	2.3%	0	0%
Suficiente	11	25%	9	25%
Deficiente	2	4.5%	17	47.2%
Evidencia insuficiente	30	68.2%	10	27.8%
Total	44	100%	36	100%

Conoce normas y reglamentaciones del sistema educativo, posee capacidad para citar los planteamientos que rigen el currículo, conoce las principales políticas educativas contenidas en la Ley General de Educación 66-97 y el Plan Decenal de Educación; tiene presente sus obligaciones y conoce sus derechos profesionales

Estándar 8: Conoce y mantiene relación con el entorno social y cultural en el que está la escuela.

TABLA NO. 8: CRITERIO 1

VALORACIÓN	ÁREA EDUCACIÓN		OTRA ÁREA	
Bueno	18	41%	23	63.9%
Suficiente	24	54.5%	13	36.1%
Deficiente	2	4.5%	0	0%
Total	44	100%	36	100%

Demuestra conocimiento sobre el contexto comunitario, sabe situar la situación socioeconómica, de las familias de los alumnos; conoce la composición demográfica de la población donde se encuentra la escuela e identifica las principales fortalezas de la comunidad en que se encuentra la escuela.

Estándar 9: Desarrollo de la vocación docente a través de la formación continua para el propio crecimiento y de la comunidad educativa.

TABLA NO 9: CRITERIO 1

VALORACIÓN	ÁREA EDUCACIÓN		OTRA ÁREA	
Bueno	16	29.1%	0	0%
Suficiente	12	21.8%	17	37.8%
Deficiente	25	45.5%	27	60%
Evidencia insuficiente	2	3.6%	1	2.2%
Total	55	100%	45	100%

En este criterio se muestra el interés de los maestros por su constante preparación, ya que participan en procesos de formación continua y estudios más especializados, tales como, realización de cursos didácticos, diplomados, postgrados y maestrías, y como resultado de la formación que ha recibido, cuenta con un plan de mejora de su labor docente.

Objetivo 3: Además, en casi todos los aspectos, los estudiantes tuvieron una mejor valoración de los docentes egresados de la carrera de Educación que los docentes de otras áreas. Se considera pues, que los docentes provenientes del área educativa tienen mejor desempeño y, expresan que las metodologías que éstos aplican son más apropiadas para la adquisición de conocimientos.

Conclusiones

- De los docentes egresados de la Carrera de Educación, la mayoría es del género femenino (72.7%), y de los docentes de otras carreras, la mayoría es del género masculino (77.8%).
- Los estudiantes presentan la edad correcta con relación al grado que cursan, es decir, no hay problemas de sobre edad.
- En la prueba de conocimiento general aplicada a los docentes, los del área de Educación obtuvieron 83.98 puntos y los de otras carreras 73.01, siendo la diferencia muy significativa a favor de los docentes de Educación.
- Las calificaciones de los docentes del área de Educación fueron superiores a las de los docentes de otras áreas en cuanto a la funcionalidad docente (80 puntos y 53 puntos), habiendo diferencias significativas. En cambio, en competencias de profesionalidad (85 puntos y 79 puntos), la diferencia no es significativa.
- En la ficha de observación, los docentes del área de Educación presentaron mejores valoraciones en gran cantidad de los estándares y criterios observados.
- Dentro de las diferencias que se destacan alrededor de los dos grupos de docentes, está la deficiencia en el proceso de planificación, donde muchos de ellos expresaron tener dificultad para elaborar los programas de clase de acuerdo a los parámetros del MINERD.
- Los estudiantes tienen mejor valoración de los docentes de la carrera de Educación que los de otras carreras, tanto en la gestión de manera efectiva, como en la metodología empleada por el docente

Referencias Bibliográficas

Guzmán, A, D. (septiembre 2013). Perfil del educador en el siglo XXI. Seminario-Taller sobre la habilitación docente. Instituto Nacional de Información y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <http://www.inafocam.edu.do/portal/index.php/noticias-inafocam/item/525-abordan-el-perfil-del-educador-en-el-siglo-xxi-en-seminario-taller-sobre-habilitaci%C3%B3n-docente.html>

Hernández, Fernández y Batista (2003) <http://www.tiposdeinvestigacion.com/tipos-de-investigacion-segun-su-nivel-de-medicion/>

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (ideice) (2012). Modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias en la República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <https://www.ideice.gob.do/index.php/modelo-de-evaluacion-del-desempeno-docente-basado-en-competencias-en-la-republica-dominicana/category/principal.html>

Ministerio de educación de Ecuador. Estándares/Desempeño del docente. Quito, Ecuador. Extraído de <https://educacion.gob.ec/desempeno-del-docente/>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014) Estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente. Primera edición. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <http://www.minerd.gob.do/SiteAssets/Pages/docs-oficina-desarrollo-docente/EPDD.pdf>

Subaldo Suizo, L. (2012). Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado. (Tesis de doctorado) Universidad de Valencia

Cáncer y escolaridad: un estudio de caso de la población oncológica pediátrica en República Dominicana

Blas A. Valenzuela Contreras

blasvalenzuelac@gmail.com

Licenciado en Psicología, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)

Resumen

La presente investigación se realizó con el objetivo de conocer cómo se desarrolla la escolaridad de niños y niñas con cáncer. De manera más específica, se pretendió evaluar cuál es el estado escolar que presentan los niños y niñas con cáncer en República Dominicana y cuáles han sido las experiencias que han tenido directamente con la escuela. Esta investigación es un estudio de caso con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. Para recolectar la data, se recolectaron historias de vida y se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y grupos focales. La muestra utilizada fue de 16 familias en las que se encuentra algún menor de edad en edad escolar y paciente oncopediátrico del Hospital Infantil Robert Reid Cabral. En los resultados se evidencia la necesidad de desarrollar programas educativos adaptados a las necesidades de los niños y niñas que padecen de cáncer en la República Dominicana.

Palabras clave: Cáncer; Educación; Escolaridad; Escuela; Estado escolar.

Abstract

This research is intended to explore the schooling process of children with cancer. The author was conducted to know the academical status of children with cancer and their experiences with schools in the Dominican Republic. This research is a qualitative case study with a phenomenological design. To obtain the data, clinical history, semistructured interviews and focus groups were used. The sample of this research are 16 families with an underage member that has cancer. This families were attending as patients to the Hospital Infantil Robert Reid Cabral. The findings of this research prove that there's a lack of educational programs that benefits children with cancer in the Dominican Republic.

Key words: Cancer; Education; School; Schooling process; Children

Introducción

Hoy en día, los tratamientos médicos avanzados han permitido que la cantidad de pacientes que sobreviven al cáncer infantil aumente. Antes del 1950, un/a niño/a con leucemia tenía una esperanza de vida de 19 semanas, y sólo el 2% sobrevivía más de 52 semanas (Méndez, Orgilés, López-Roig y Espada, 2004). Sin embargo, en la actualidad, el 75% de pacientes con cáncer infantil es capaz de sobrevivir a esta enfermedad (López-Ibor, 2009). El incremento en la longevidad de vida de los pacientes con cáncer infantil ha demandado la mejora de su calidad de vida. Es por esto, que hoy en día no sólo se busca curar la enfermedad, sino también reducir los efectos secundarios que el tratamiento del cáncer infantil puede originar (Méndez, Orgilés, López-Roig y Espada, 2004).

El cáncer infantil tiene características que lo hacen diferente del cáncer en los adultos, por lo que demanda de un tratamiento específico. Entre los tipos de cáncer que más afectan a los pacientes pediátricos se encuentran la leucemia, el linfoma, el tumor cerebral y los sarcomas de hueso y de tejidos blandos. Entre los principales métodos de tratamiento utilizados con pacientes con cáncer infantil se encuentran la quimioterapia, la radioterapia, la cirugía combinada

con quimioterapia y radioterapia y el trasplante de médula. Los tratamientos oncológicos mencionados anteriormente son intrusivos, largos e intensivos, y suelen requerir de constantes visitas hospitalarias y una gran cantidad de cuidados en el hogar. El tratamiento y diagnóstico de estas enfermedades suelen traer consecuencias emocionales en los pacientes y sus familiares, como la soledad y la convalecencia (Méndez, Orgilés, López-Roig, y Espada, 2004).

El amplio espectro de síntomas y emociones que presentan los pacientes con cáncer infantil suele presentarse con vómitos, náuseas, pérdida de peso, miedo, ira, soledad, depresión y/o ansiedad. Luego de conocer el diagnóstico, los niños/as suelen preguntarse si van a morir, y dependiendo de su edad, comprenderán en menor o mayor medida la enfermedad y expresarán sus sentimientos y sus miedos. El dolor, los trastornos del sueño y los problemas de ansiedad que manifiestan los/as niños/as con cáncer son consecuencias de las frecuentes hospitalizaciones que demandan un cambio en sus hábitos y su vida cotidiana (Méndez, Orgilés, López-Roig, y Espada, 2004). Este cambio puede traer sentimientos de frustración y de depresión con sentimientos de pérdida de sus amistades, la escuela, un futuro lleno de posibilidades, entre otros (Vargas, 2000).

El cáncer infantil crea cierta inestabilidad en las relaciones sociales del paciente con sus compañeros, ya que debe ausentarse de la escuela por largos períodos, tienen menos energía e iniciativa, son menos activos. Además, la separación escolar surge de manera traumática, ya que las consecuencias físicas, psicológicas, neurológicas, estéticas y afectivas suelen producir baja autoestima (Grau Rubio, 2002). Mijares (1993), expresa que es de suma importancia que los pacientes no tengan una desconexión total con la escuela. Propone también que el/la niño/a viva el regreso a la escuela como si estuviera regresando de un largo viaje del que tiene muchas historias que contar (Mijares, 1993).

La integración escolar del paciente con cáncer infantil es de suma importancia, ya que la integración social posterior dependerá de cómo se llevó a cabo su integración escolar. Dicha tarea debe de ser llevada a cabo por profesionales del ámbito sanitario, educativo, psicológico, familiares y compañeros/as. Del mismo modo, tiene implicaciones curriculares y organizativas para prestar atención a las necesidades educativas de estos pacientes. Para satisfacer estas necesidades sanitarias, emocionales y curriculares se amerita de la cooperación de equipos que de manera coordinada atiendan al paciente en el hospital, el hogar y el centro docente, con el fin de lograr la adaptación plena del niño, la familia y las exigencias de su enfermedad (Rubio, 2002).

Rubio (2002), recomienda que la colaboración interdisciplinaria hospitalaria, familiar y escolar permitirá el desarrollo social, académico y emocional lo más normalizado posible.

El objetivo general de esta investigación es evaluar cómo se desarrolla la escolaridad en niños y niñas con cáncer. Los objetivos específicos son:

- Establecer el estado escolar que presentaban los niños y niñas con cáncer antes de su diagnóstico.
- Entender el estado escolar actual que presentan los niños y niñas con cáncer.
- Conocer las experiencias vividas por los familiares sobre la escolaridad de pacientes con cáncer infantil.

Material y métodos

Tipo de estudio

Esta investigación es un estudio de caso con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico.

Población y muestra

El estudio se llevó a cabo en el Hospital Infantil Robert Reid Cabral, en Santo Domingo, República Dominicana. Un total de 16 familias fueron entrevistadas y seleccionadas a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional y por conveniencia. El principal criterio de inclusión para participar en el estudio consistió en que las familias deben tener a algún integrante menor de edad que padezca de alguna enfermedad oncológica y se encuentre en edad escolar.

Recolección de la data

La presente investigación es un estudio de caso con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. Los datos se recolectaron a través de historias de vida, entrevistas y grupos focales y se analizó la data con codificación cualitativa.

Resultados

Categoría 1: Estado escolar pre-diagnóstico.

Esta categoría presenta los distintos estados escolares en los que se encontraban los niños y niñas que padecen de cáncer antes de recibir su diagnóstico. De aquí surgen 2 subcategorías: Participación activa y Sin inscripción.

Participación activa.

En esta subcategoría, se evidencia el rol activo que desempeñaban los/las niños/as participantes de este estudio en sus respectivas escuelas. Entre las actividades que llevaban a cabo, se encontraban aspectos como asistir a la escuela, hacer sus tareas, sacar buenas notas y compartir con sus compañeros/as de manera regular. A continuación, se presenta una tabla con algunas respuestas que evidencian lo propuesto.

Tabla 1. Respuestas que evidencian la participación activa de niños/as antes de recibir el diagnóstico.

Entrevistado	Respuesta
Niño, 10 años de edad	¿De la escuela? Me hace falta jugar y hacer clases.
Padre de niño, 8 años de edad	En la escuela antes le iba normal, tenía una vida normal. Siempre jugaba con sus compañeros y asistía a sus clases.
Madre de niña, 10 años de edad	Bueno, antes en las notas le iba excelente. Hasta la querían volar de curso porque es inteligente y tranquila, era la ayudante del curso.
Adolescente masculino, 18 años de edad	A mí me iba bien en mi escuela... No voy a decir que me portaba bien, porque yo era medio movidito, pero yo hacía mi tarea.
Madre de adolescente masculino, 17 años de edad	A él le iba muy bien. Era muy inteligente y se portaba bien.

Nota: Las edades presentadas hacen referencia a la edad del niño/a y/o adolescente.

Sin inscribirse.

Esta subcategoría muestra que algunos/as de los participantes de esta investigación no habían podido inscribirse en la escuela. Entre las principales razones se encontraba el diagnóstico y tratamiento que conlleva el cáncer, y la edad de los afectados/as. El cáncer les fue diagnosticado a tan temprana edad que no habían podido iniciar su escolaridad en el momento esperado. A continuación, se presentan algunos ejemplos que evidencien esta subcategoría.

Tabla 2. Respuestas que evidencian que los niños/as no se habían inscrito en la escuela antes de recibir el diagnóstico.

Entrevistado	Respuesta
Madre de niña, 4 años de edad	Ella no estaba inscrita en la escuela, porque imagínate, fue con diez meses que le dieron el diagnóstico.
Madre de niña, 6 años de edad	Ella no estaba en la escuela, porque antes de que cumpliera los cuatro años ya estábamos luchando con esta enfermedad.
Madre de niña, 4 años de edad	Ahora fue que ella pudo entrar a la escuela, porque imagínate, con tres añitos fue que se lo encontraron

Nota: Las edades presentadas hacen referencia a la edad del niño/a y/o adolescente.

Categoría 2: Estado escolar post-diagnóstico.

Esta categoría presenta los distintos estados escolares en los que se encuentran los niños y niñas que padecen de cáncer luego de haber recibido su diagnóstico. De aquí surgen cuatro subcategorías: Asistencia regular, Participación pasiva, Retirada social y Retirada total.

Asistencia regular.

Esta subcategoría representa la asistencia y participación que demuestran tener algunos/as participantes en la escuela a pesar de su diagnóstico. La mayoría de estos son pacientes que se encuentran en remisión, el resto, se encuentra bajo tratamiento. Sus únicas ausencias suelen ser para evaluaciones médicas de seguimiento, las cuales pueden ser cada mes, cada tres meses, cada seis meses, o una vez al año. A continuación, se presentan ejemplos que evidencian lo propuesto.

Tabla 3. Respuestas que evidencian la asistencia regular a la escuela después de recibir el diagnóstico.

Entrevistado	Respuesta
Madre de niño, 10 años de edad	En la escuela le va bien, él es muy inteligente y le gusta mucho jugar pelota.
Niña, 7 años de edad	Sí, yo voy a la escuela. Me va bien... Me porto bien... En la nota me va un poco bien, porque todavía no se leer mucho.
Madre de niña, 4 años de edad	Ella va a la escuela. Lu único es que es haragana para escribir, pero le gusta colorear. Es bien despierta.
Niño, 8 años de edad	Ya yo voy todos los días al colegio, porque me queda en frente... Hago todas las tareas...

Nota: Las edades presentadas hacen referencia a la edad del niño/a y/o adolescente.

Participación pasiva.

La siguiente subcategoría demuestra que la mayoría de los/las participantes suelen seguir formando parte de la escuela, pero de una forma más pasiva. Es decir, sin asistir presencialmente, enviando las tareas con compañeros y llevando a cabo todos sus estudios en casa. A continuación, se presenta lo expresado por los/las participantes que evidencia esta subcategoría.

Tabla 4. Respuestas que evidencian la participación pasiva en la escuela después de recibir el diagnóstico.

Entrevistado	Respuesta
Madre de niña, 10 años de edad	Hasta ahora, dentro del cuadro de su situación, ha habido cierta consideración de parte de la escuela. Le está yendo bien... No le toman en cuenta su ausencia.
Niña, 10 años de edad	Me va bien... Yo hago mi clase, pero a veces me duele todo y me siento débil... No voy a la escuela, porque siempre tengo cita, tratamiento, o hay que ponerme sangre... Tuve que mudarme aquí a la capital.

Nota: Las edades presentadas hacen referencia a la edad del niño/a y/o adolescente.

Retirada parcial.

Los y las participantes que representan esta subcategoría, suelen dejar de asistir a la escuela y de cumplir con sus deberes académicos. En muchos de los casos, el tratamiento de su enfermedad les impide estar en contacto con personas o lugares en los que exista riesgo de contagio de cualquier otra enfermedad. Otra de las razones, es que los efectos secundarios, tanto físicos como psicológicos, que acompañan el tratamiento, no les permiten asistir y cumplir con las labores escolares. Cabe destacar, que tanto los pacientes como sus padres consideran que esta ausencia será momentánea. Algunos ejemplos son presentados a continuación.

Tabla 5. Respuestas que evidencian la retirada parcial de la escuela después de recibir el diagnóstico.

Entrevistado	Respuesta
Niño, 8 años de edad	No estoy yendo... Tendré que repetir primero, porque yo estaba en la escuela y vivía malo, vivía enfermándome, entonces me sacaron de la escuela...
Padre de niño, 9 años de edad	Tuvo que dejar la escuela, porque estando en tratamiento, siempre tiene recaídas. Duraba un mes, dos meses así, le daban de alta y volvía.
Adolescente masculino, 18 años de edad	Cuando me internaron me sacaron... Pero yo me voy a reinscribir ahora en la escuela de adultos... Haré octavo...
Madre de niña, 9 años de edad	Tuvo que dejar la escuela por tres meses cuando tuvo el proceso de estar cogiendo para acá al hospital y la operación.

Nota: Las edades presentadas hacen referencia a la edad del niño/a y/o adolescente.

Retirada total.

En algunos casos, se encontró que los/las participantes dejaban por completo la escuela. Entre las razones más comunes se encontró la extensión del tratamiento y la enfermedad, los efectos secundarios que estos producen y la falta de apoyo de parte de la escuela. Otra de las razones que cabe destacar es la desmotivación y falta de esperanzas que suelen tener hacia la vida. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

Tabla 6. Respuestas que evidencian la retirada total de la escuela después de recibir el diagnóstico.

Entrevistado	Respuesta
Niño, 10 años de edad	No estoy yendo desde hace un año.
Niño, 13 años de edad	No, yo dejé la escuela... Lo último que hice fue segundo de primaria.
Madre de adolescente masculino, 17 años de edad	Tiene ya un año y pico fuera de la escuela. Lo que pasa es que tiene dificultad en la vista y se le olvidan las cosas.
Adolescente masculino, 17 años de edad	No puedo ir a la escuela... El último curso que hice fue octavo, pero lo quemé.

Nota: Las edades presentadas hacen referencia a la edad del niño/a y/o adolescente.

Categoría 3: Experiencias con la escuela.

A continuación, se presentan las experiencias vividas por los niños/as afectados de cáncer y sus familiares con la escuela. De aquí surgen cuatro subcategorías: Apoyo, Cambio de escuela, Relaciones entre compañeros e Indiferencia.

Apoyo.

En esta categoría, se presenta lo expresado por las familias participantes que han estado recibiendo distintos tipos de apoyo por parte de la escuela a la que asiste su allegado/a con cáncer. Entre los tipos de apoyo que suelen recibir se encuentran el apoyo académico y el apoyo moral. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

Tabla 7. Respuestas que evidencian el apoyo total de la escuela.

Entrevistado	Respuesta
Madre de niña, 10 años de edad	La escuela y los profesores le dieron mucho apoyo. Le permiten venir al hospital y no tomárselo en cuenta.
Madre de niña, 6 años de edad	En la escuela la cuidan mucho, cualquier cosa, si yo no la mando, al otro día preguntan ¿Qué fue lo que paso? Y así...
Madre de niño, 10 años de edad	Sí, he sentido apoyo... Prácticamente conozco a todos en la escuela, porque queda en frente de mi casa...
Madre de niño, 9 años de edad	No se atrasaba con la tarea, porque ellos sabían de la enfermedad y siempre lo apoyaban.
Madre de niña, 9 años de edad	En la escuela la volvieron a aceptar igual, y supieron que ella estaba enferma, porque yo les había dicho.
Madre de niña, 9 años de edad	Los profesores le dieron apoyo, le permitían venir al hospital y no tomárselo en cuenta.

Nota: Las edades presentadas hacen referencia a la edad del niño/a y/o adolescente.

Cambio de escuela.

Algunos de los casos evaluados, optaron por cambiar a sus hijos/as de escuelas públicas a colegios privados. Entre los motivos que suelen tener para llevar a cabo la decisión se encuentran los siguientes: reciben una educación más personalizada, tiene una mejor higiene, queda más cerca del hogar, los orientadores suelen ser más comprensivos. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

Tabla 8. Respuestas que evidencian el cambio de escuela de los/las participantes.

Entrevistado	Respuesta
Padre de niño, 8 años de edad	Tuvimos que cambiarlo de una escuela a un colegio. Es para la protección de él y porque el lugar en que transita tiene más higiene, en la escuela no, eso es un desastre.

Nota: Las edades presentadas hacen referencia a la edad del niño/a y/o adolescente.

Relaciones entre compañeros.

Entre las conductas más repetitivas encontradas en los/las participantes con sus compañeros/as en la escuela se encuentran las burlas. Muchos de ellos/as, debido a sus cambios físicos, recibían constantemente apodos y sobrenombres orientados a la pérdida de pelo o de peso. Estos suelen ser efectos secundarios de algunos de los tratamientos, y no pueden ser controlados por el enfermo/a ni sus familiares. En la siguiente tabla se evidencian algunos ejemplos.

Tabla 9. Respuestas que evidencian el cambio de escuela de los/las participantes.

Entrevistado	Respuesta
Adolescente masculino, 14 años de edad	Desde que se me cayó el pelo, en la escuela me empezaron a llamar el avatar. Yo no les hacía caso porque imagínate...
Madre de niño, 7 años de edad	Al principio los niños lo relajaban, pero después él se acostumbró y no hace caso.
Niña, 10 años de edad	Con mis amigos me llevaba bien y mal... Me relajan porque no tengo cabellos... Me dicen calamaro y cucaracha... Desde que comencé a enfermarme empezaron a decirme así.
Madre de niña, 10 años de edad	Con sus compañeros a veces hace su showsito, pero ella sabe que no puede gritar. Es que le ponían nombre y eso.

Nota: Las edades presentadas hacen referencia a la edad del niño/a y/o adolescente.

Indiferencia.

En este caso, se evidencian las experiencias vividas por los familiares en las que la escuela tomó una actitud indiferente hacia el afectado/a y su condición. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

Tabla 10. Respuestas que evidencian la indiferencia de la escuela de los/las participantes.

Entrevistado	Respuesta
Madre de niña, 4 años de edad	No nos han brindado apoyo. Imagínate, es un colegio bastante sencillo.
Padre de niño, 8 años de edad	No, no nos han ofrecido algo diferente.
Madre de adolescente masculino, 18 años de edad	Nada de apoyo. Dejó la escuela inmediatamente porque estaba en tratamiento.

Nota: Las edades presentadas hacen referencia a la edad del niño/a y/o adolescente.

Discusión

Los resultados de esta investigación afirman que las familias participantes (n = 16) han expresado tener dificultades con la escolaridad de sus allegados que sufren de cáncer. Estas dificultades se presentaron desde el momento en que recibieron el diagnóstico hasta la actualidad. Dificultades como la asistencia a clases, el cumplimiento con los deberes escolares, la relación entre compañeros de aula, el apoyo recibido por parte de la escuela, suelen ser impedimentos y causantes de la retirada parcial o total del sistema educativo de estos pacientes. Gannoni, Shute (2009), Williams y Chapman (2011), lo habían expresado al decir que niños/as con cáncer pueden ausentarse de la escuela por largos períodos de tiempo, afectándoseles su relación con sus compañeros/as y sus amigos/as. A pesar de estas dificultades, deben tomarse en cuenta los efectos secundarios que el cáncer y su tratamiento producen.

Entre los estados escolares encontrados antes de tener el diagnóstico del cáncer se encontraron dos. Antes de recibir el diagnóstico los participantes o asistían a la escuela de manera activa o no se habían inscrito, porque aún no se encontraban en edad escolar, o porque el cáncer les había afectado en edades tempranas. En los casos en que les afecta en edades tempranas, el tratamiento y sus efectos secundarios suele ser tan intrusivo que les impide iniciar el proceso educativo en una escuela con sus pares. Esto confirma lo expresado por Ibáñez (2016), cuando dice que el cáncer tiene su mayor incidencia en el primer año de vida, etapa en la que se ve un avance rápido en los procesos de desarrollo.

En cambio, entre los estados escolares, luego de haber recibido el diagnóstico, se encontró que los/las participantes iban gradualmente alejándose de la escuela y del proceso educativo. Muchos de estos casos continuaban con su educación al igual que los demás niños/as, sin embargo, el resto de los casos demostró que gradualmente iban separándose del proceso

educativo. Comenzaban presentando faltas a la escuela por las visitas hospitalarias o por los efectos secundarios de los tratamientos, luego continuaban retirándose parcialmente, para poder recibir tratamientos más intensos y continuos en el hospital, hasta que, por último, se encontraban en un estado de retirada total. Este estado implica la ausencia por completo de la escuela, la discontinuidad de las relaciones sociales con sus compañeros/as y maestros, y el retraso educativo progresivo que presentan al no poder continuar con su educación formal.

En cuanto a las experiencias que han tenido los participantes y sus familiares se han encontrado distintos tipos de experiencias. Entre ellas, la que más se destaca es la indiferencia percibida de parte de los familiares hacia la escuela. Muchas de las familias participantes expresaban que las escuelas de sus hijos/as que padecen de cáncer no habían tomado ningún tipo de iniciativa por cooperar con el proceso y adaptación, que a su vez conlleva de ciertos cambios. En general, en la República Dominicana aún no existen protocolos enfocados en la continuidad de la educación de pacientes pediátricos que padezcan de cáncer. El uso de estos protocolos de parte de las Unidades Oncológicas Pediátricas es de suma importancia, ya que permitirá evitar el retraso o alteración en el desarrollo de las áreas sociales, emocionales, físicas y psicológicas de cada paciente que padezca de esta patología. El apoyo de estas unidades podría también servirle de manera positiva a los familiares que acompañan a sus allegados en todo este proceso. El cáncer es una enfermedad que no solo afecta al niño o niña, sino también a sus allegados y todo su entorno social.

Otro de los hallazgos relevantes relacionados con experiencias en la escuela es que muchos de los participantes, se vieron prácticamente forzados a cambiar de una escuela a un colegio privado. Este cambio, les permitía encontrarse en un ambiente con mucha más higiene, y en el que puedan recibir una educación más individualizada. Cabe destacar, que no todos los participantes podían cambiar a sus allegados/as de escuela, ya que este cambio conlleva de cierta solvencia económica.

Por último, una experiencia que vivieron casi todos los/las participantes de esta investigación fueron las burlas. Muchos de los niños/as con cáncer confesaban haber recibido burlas en el colegio por parte de sus compañeros/as debido a la pérdida de pelo o cambios en el peso corporal. Estas burlas son un añadido a los efectos psicológicos y emocionales, que ya de por sí trae consigo una enfermedad como el cáncer.

Referencias Bibliográficas

- Gannoni, A. & Shute, R. (2009). Parental and child perspectives on adaptation to childhood chronic illness: A qualitative study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15(1), 33-59. doi: 10.1177/1359104509338432
- Grau Rubio, C. (2002). Impacto psicosocial del cáncer infantil en la familia.
- Ibáñez, E. (2016). Beneficio del apoyo psicosocial a la calidad de vida de niños y niñas enfermos de cáncer: una revisión sistemática cualitativa. *Revista colombiana de enfermería*, 4(4), 125-145.
- López-Ibor, B. (2009). Aspectos médicos, psicológicos y sociales del cáncer infantil. *Psicooncología*, 6(2), 281-4.
- Méndez, X., Orgilés, M., López-Roig, S., & Espada, J. P. (2004). Atención psicológica en el cáncer infantil. *Psicooncología*, 1(1), 139-154.
- Mijares Cibrián, J. (1993). Integración escolar del niño y adolescente con cáncer. *Primeras jornadas internacionales de atención multidisciplinar al niño con cáncer*. Valencia, España: ASPANION.
- Rubio, C. G. (2002). Integración escolar de los niños con cáncer.
- Vargas, P. (2000). Cáncer en pediatría: Aspectos generales. *Revista chilena de pediatría*, 71(4), 283-295.
- Williams, K. & Chapman, M. (2011). Social challenges for children with hemophilia: Child and parent perspectives. *Social Work in Health Care*, 50(3), 199-214. doi: 10.1080/00981389.2010.527790.

Impacto de la globalización frente al nuevo currículo educativo preliminar, Nivel Secundario Dominicano

José Rogelio Montes de Oca Cuevas

jmontesdeocacuevas@gmail.com

Licenciatura en Negocios Internacionales, Universidad APEC (UNAPEC)

Resumen

Esta investigación analiza si las características, componentes y competencias presentes en el nuevo diseño curricular dominicano son las adecuadas para formar un estudiante con una conciencia global de la educación. Después de analizar el currículo se realizaron entrevistas a 8 de los técnicos del área curricular del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y del Distrito Educativo 15-02. El análisis de los datos recolectados demostró que el nuevo currículo educativo propuesto por el MINERD para el primer ciclo de nivel secundario es la apuesta más acertada para lograr formar ciudadanas y ciudadanos preocupados por el desarrollo humano con mejores valores sociales, capaces de dar soluciones a problemas, preocupados por el medio ambiente y sobre todo ciudadanos con una conciencia global.

Palabras claves: globalización, currículo, educación y nivel secundario.

Abstract

This research specifically, to understand if the characteristics, components and competences in the new curricula are appropriate to stimulate a global conciseness of education in students. After analyzing the curriculum, interviews were conducted with 7 technicians from the curriculum department of the Ministry of Education of the Dominican Republic (MINERD). The analysis of the data collected showed that the new educational curriculum proposed by the MINERD for the first cycle of secondary education is the best alternative to achieve the formation of citizens concerned with human development with the better social values, capable of providing solutions to problems, concern for the environment and citizens with global principles.

Key words: globalization, curriculum, education and high school.

Introducción

El mundo se ha globalizado y ya no se trata de un único individuo, de tal manera que ahora una persona tiene la impresión de ser parte del todo, de sentir, actuar, pensar y fabular. De igual manera, la educación no ha permanecido ajena a la influencia del fenómeno globalizador. Pues al igual que cualquier ámbito de la vida social, los procesos educativos están sujetos a cambios externos a su sistema que repercuten en su función social y en su funcionamiento institucional (Sánchez Delgado & Rodríguez Miguel, 2011).

El sistema educativo dominicano actualmente vive un proceso de reestructuración. En 2013 la República Dominicana, en un intento de mejorar el sistema educativo, da cabida al Pacto Nacional para la Reforma Educativa con vigencia desde 2014 hasta 2030. Este pacto es el resultado de los esfuerzos públicos y privados de promover cambios de paradigmas en el accionar cotidiano personal y colectivo. Tales esfuerzos están orientados a alcanzar una

educación que permita a todas y todos los dominicanos desarrollar al máximo su potencial como personas y como integrantes de un colectivo social que reconocen y al que se integran con libertad para vivir en igualdad de oportunidades en el nuevo mundo.

Esta investigación busca presentar un nuevo enfoque sobre la educación dominicana, mediante el estudio del impacto de la globalización sobre la educación, analizando específicamente el nuevo currículo educativo del primer ciclo del nivel secundario nacional. Este estudio determinará en qué medida el nuevo currículo del primer ciclo del nivel secundario contribuye a la formación de ciudadanos (as) con una conciencia global de la educación.

Objetivo general

Analizar las tendencias, estrategias, desafíos, características y componentes que presenta el nuevo currículo educativo del nivel secundario de la República Dominicana frente a la globalización.

Objetivos específicos

- Definir las tendencias, estrategias y desafíos que plantea el nuevo currículo educativo del primer ciclo del nivel secundario hacia la formación de un ciudadano del nuevo mundo.
- Determinar la importancia que da el nuevo currículo educativo del primer ciclo del nivel secundario al aspecto global de la educación.
- Identificar las características que plantea el nuevo currículo educativo del primer ciclo del nivel secundario sobre el perfil de una educación global.
- Identificar los componentes planteados en el nuevo currículo educativo del primer ciclo del nivel secundario para educar a los ciudadanos con una conciencia global de la educación.

Justificación

Este estudio, hará posible la relación directa de la globalización con la educación, presentando un nuevo enfoque sobre la realidad de la educación dominicana. Se identificarán las características y componentes planteados en el nuevo currículo, las cuales permitirán determinar si las mismas lograrán formar y otorgarán a las escuelas los recursos necesarios para egresar ciudadanos globales.

Es obvio que la globalización es parte de todos y cada uno de los seres humanos y es, además, la principal precursora del cambio de mentalidad de los ciudadanos. Por tanto, resulta de suma importancia que en la educación dominicana sean contempladas las tendencias, habilidades, características y componentes necesarios para estar a la par con el mundo y así asegurar que nuestros estudiantes tengan una formación académica acorde con las demandas de los tiempos actuales.

En tal sentido, la solución del problema planteado en este análisis, pudiera ser el punto de partida para que expertos en educación realicen nuevos estudios sociales acerca del sistema educativo dominicano.

Sinopsis del Marco teórico

Según Gonzales-Ensiso A. (2009) la globalización no es un fenómeno nuevo y por más que hoy se den condiciones diferentes sobre todo por las nuevas posibilidades tecnológicas, la globalización ha acompañado todo el proceso de desarrollo de la economía desde tiempos antiguos. Por lo que se podría decir que la historia de la economía es la historia de la globalización.

También, López Rupérez (citado en Sánchez Delgado y Rodríguez Miguel, 2011), afirma que se puede identificar la globalización como “un conjunto de procesos, principalmente de carácter económico, que, a través de las interacciones, interconexiones e interdependencias existentes entre los diversos países y de la intensificación, desarrollo y extensión de esas redes globales, produce que ciertos hechos, acciones y decisiones ocurridos en un lugar concreto del globo y que antes sólo repercutían localmente, ahora lo hagan de forma global. Sin embargo, la globalización no es más que un fenómeno creado por la acción del hombre con carácter fundamentalmente económico y que se asienta ideológicamente sobre los principios del neoliberalismo y el turbo capitalismo (Sánchez Delgado & Rodríguez Miguel, 2011).

Recordando el informe de la Brunner, J. J. (2001), desde los años 70 los gobiernos, grupos directivos, intelectuales junto a organismos internacionales han empezado a identificar a la educación como el principal instrumento para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad y para superar o, al menos estrechar, el abismo interno de la pobreza y el externo de conocimiento y tecnología que separa a los países desarrollados de aquellos en vías de desarrollo. Desde el año 2000 los países del mundo han mostrado su interés de que cada individuo tenga una educación de calidad uniendo sus esfuerzos durante el quincuagésimo quinto período de sesiones en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), para aprobar la Declaración del Milenio. Esta establece los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los cuales eran un conjunto de 8 objetivos, medidos por metas e indicadores que tenían como finalidad mejorar la calidad de vida de las personas y debían cumplirse previo al año 2015. El segundo de estos objetivos estaba enfocado en lograr la enseñanza primaria universal (ODM República Dominicana, 2000). El cual estaba enfocado en promover una educación basada en valores considerados fundamentales: libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto a la naturaleza y responsabilidad común (Asamblea General, 2000). Sin embargo, con la intención de continuar aunando esfuerzos los Estados Miembros de la ONU aprobaron en el año 2015 los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos son 17 objetivos enfocados a mejorar la calidad de vida de las personas y su medio ambiente. Al igual que los ODM los ODS promueven la educación como uno de sus objetivos. El objetivo número 4 es educación de calidad, el cual busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Metodología

En este estudio que analiza el nuevo currículo del primer ciclo del nivel secundario, se utiliza la metodología de tipo cualitativo y la investigación bibliográfica. Las informaciones indirectas fueron obtenidas por medio de entrevistas sobre las opiniones de los técnicos relacionados a la creación del nuevo currículo del primer ciclo del nivel secundario. El análisis bibliográfico realizado, unido a las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los técnicos de currículo del MINERD y del Distrito Educativo 15-02., han permitido realizar un adecuado análisis de las informaciones obtenidas. Con este planteamiento metodológico, es posible una descripción de la globalización frente a las tendencias, estrategias, desafíos, características y componentes del nuevo currículo educativo del primer ciclo de nivel secundario y así obtener una serie de conclusiones con las que contribuirán al análisis de la calidad de la educación dominicana.

Universo-muestra

Este trabajo de investigación contempla a los profesionales del MINERD como universo, de los cuales se seleccionaron a 7 técnicos relacionados a la creación del nuevo currículo del primer ciclo de nivel secundario de la República Dominicana como muestra y 1 técnico de currículo del Distrito Educativo 15-02 Santo Domingo (Centro).

Tipo de estudio

Este estudio es una investigación documental donde se analizan distintos documentos, libros, artículos de investigación, revista, ensayos y el contenido del currículo para determinar si estos están acorde a las tendencias, estrategias, desafíos, características y competencias globales de la educación. Es descriptiva con dos variables: el nuevo currículo del primer ciclo de nivel secundario y la globalización. Se manejó el método de preguntas de investigación, además de las variables y los indicadores. Desde el punto de vista de las variables se considera que esta investigación es cualitativa, porque esta busca determinar el impacto de la globalización frente al nuevo currículo del primer ciclo de nivel secundario.

Desde el plano temporal esta investigación será transversal a razón de que busca con un único análisis del nuevo currículo del primer ciclo de nivel secundario determinar el enfoque otorgado por este a la globalización, por tanto, los resultados de esta investigación deben ser interpretados y explicados de acuerdo al espacio y tiempo señalados en el estudio (abril – junio de 2017). Asimismo, según el marco en que tiene lugar se realizó un estudio de campo, por tanto, se analizaron las unidades de observación indirecta, al analizar el impacto de la globalización frente al nuevo currículo del primer ciclo de nivel secundario.

Métodos y técnicas

Métodos.

Para la realización del presente estudio fue elegido el método cualitativo por ser el más idóneo para tratar de describir las tendencias, estrategias, desafíos, características y componentes del nuevo currículo del primer ciclo de nivel secundario frente a la globalización. La descripción de estos tópicos forma parte esencial del proceso de recolección de los datos para llegar a una conclusión que cumpla con los objetivos planteados en este estudio. De igual forma, fue utilizado el método lógico deductivo lo que permitió tener una idea general y clara de las actuales tendencias, estrategias, desafíos, características y componentes del nuevo currículo del primer ciclo de nivel secundario frente a la globalización. Una vez tomados en cuenta estos conocimientos generales sobre la educación global fueron introducidos aspectos más específicos de la realidad de la educación dominicana. Al referirse a la muestra, porcentajes y otros aspectos numéricos surge la necesidad de utilizar el método cuantitativo para interpretar los resultados de las entrevistas realizadas a los técnicos.

Técnicas.

Los objetivos de esta investigación fueron logrados con la implementación de entrevistas semiestructuradas según las recomendaciones de Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006), a través del uso de los cuestionarios-entrevistas a la muestra seleccionada para este estudio. Las entrevistas formaron parte esencial para determinar la ideología de educación global de los técnicos del área curricular del Ministerio y para establecer cómo el nuevo currículo educativo del primer ciclo de nivel secundario contribuye con la formación de ciudadanos globales. Para el desarrollo de las entrevistas fue requerido de un período promedio

de 15.75 minutos con cada uno los técnicos de currículo del MINERD y del Distrito Educativo 15-02. Asimismo, como técnica de recolección de datos fue utilizado el análisis bibliográfico según las indicaciones de Hernández Sampieri (2006). Para el desarrollo de esta técnica se realizó un análisis múltiples documentos como revistas, artículos de investigación, tesis, libros.

Resultados

Los análisis y presentación de los datos recolectados en este estudio fueron realizados en el procesador de datos Excel de Microsoft Office. Asimismo, fue utilizado el procesador de texto Word para codificar las entrevistas con los técnicos relacionados con el nuevo diseño curricular del primer ciclo de nivel secundario. Luego de esto se realizó una etapa de análisis de las grabaciones de las entrevistas con los expertos de currículo del MINERD y del Distrito Educativo 15-02. Lo planteado anteriormente permite la presentación de los resultados mostrados a continuación.

Según las opiniones de los técnicos, el 100% afirma que las estrategias, actividades, contenidos, competencias y criterios de evaluación propuestos son los más adecuados para educar ciudadanos con una conciencia global de la educación. Además, coinciden en que las competencias fundamentales y específicas aportan a la formación de un individuo más íntegro integral y enfocado en estos nuevos tiempos. También, afirmaron que las estrategias presentes en el currículo contribuyen al cumplimiento directo de estas competencias. De la misma manera coinciden, que los contenidos y criterios de evaluación deben ir enfocados a promover el aprendizaje basado en las competencias fundamentales para así lograr formar estudiantes con una conciencia global de la educación.

Por otro lado, los técnicos, en su totalidad piensan que todas las competencias deben ser utilizadas a la par independientemente de la asignatura, pues todas estas contribuirán con la formación de un ciudadano íntegro en valores, habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los retos del nuevo mundo. Asimismo, en la tabla 1 se muestra cuáles de las competencias fundamentales son más importantes para formar ciudadanos hábiles para vivir en una sociedad global. El 42% considera que las competencias de ética ciudadana, desarrollo personal y espiritual son de suma importancia para el desarrollo de la nación, mientras que, el restante 58% afirma según su área curricular que las competencias de comunicación, pensamiento lógico, creativo y crítico, resolución de problemas, científica y tecnología en conjunto con la competencia ambiental y de la salud son las que otorgarán las herramientas que la sociedad requiere.

Igualmente, en la tabla 2 el 49% de los técnicos afirma que las competencias específicas socio motricidad, recreación y salud, aptitud física y deportiva, dominio motriz y comunicación corporal, valoración de la vida, la dignidad humana en apertura a la trascendencia, convivencia fraterna, apertura a la trascendencia y la comprensión oral son parte esencial de la formación de los estudiantes dominicanos, mientras que, el 51% restante cree que la producción oral y escrita, comprensión escrita y la interculturalidad y convivencia son las competencias específicas que deben primar en la enseñanza del estudiante que pertenece al sistema educativo dominicano.

Tabla 1. Competencias que desarrollan habilidades globales

Competencias fundamentales	Total	Fi	fr	Fr
Competencia Ética Ciudadana	3	3	0.18	1.18
Competencia Comunicativa	3	6	0.18	1.35
Competencia de Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico	3	9	0.18	1.53
Competencia de Resolución de Problemas	2	11	0.12	1.65
Competencia Científica y Tecnológica	1	12	0.06	1.71
Competencia Ambiental y de la Salud	1	13	0.06	1.76
Competencia de Desarrollo Personal y Espiritual	4	17	0.24	2.00
Total	17		1.00	

Esta tabla muestra la distribución de frecuencias de las opiniones de los técnicos de currículo involucrados en la creación del nuevo diseño curricular del primer ciclo de nivel secundario dominicano.

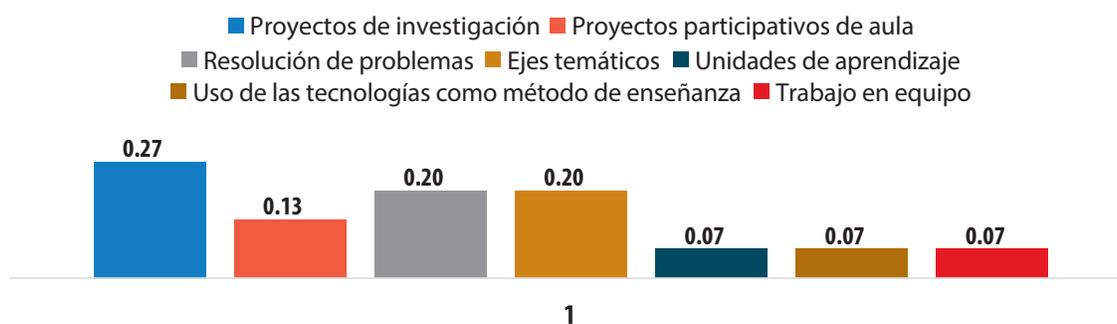
Tabla 2. Opiniones de los técnicos sobre las competencias específicas que forman un ciudadano global

Competencias fundamentales	Total	Fi	fr	Fr
Sociomotricidad, recreación y salud	1	1	0.07	0.07
Aptitud física y deportiva	1	2	0.07	0.14
Dominio motriz y comunicación corporal	1	3	0.07	0.21
Valoración de la vida y la dignidad humana en apertura a la trascendencia.	1	4	0.07	0.29
Convivencia fraterna y apertura a la trascendencia	1	5	0.07	0.36
Comprensión oral	2	7	0.14	0.50
Producción oral	2	9	0.14	0.64
Comprensión escrita	2	11	0.14	0.79
Producción escrita	2	13	0.14	0.93
Interculturalidad y convivencia	1	14	0.07	1.00
Total	14		1.00	

Esta tabla muestra la distribución de frecuencias de las opiniones sobre las competencias específicas de los técnicos involucrados en la creación del currículo del primer ciclo de nivel secundario.

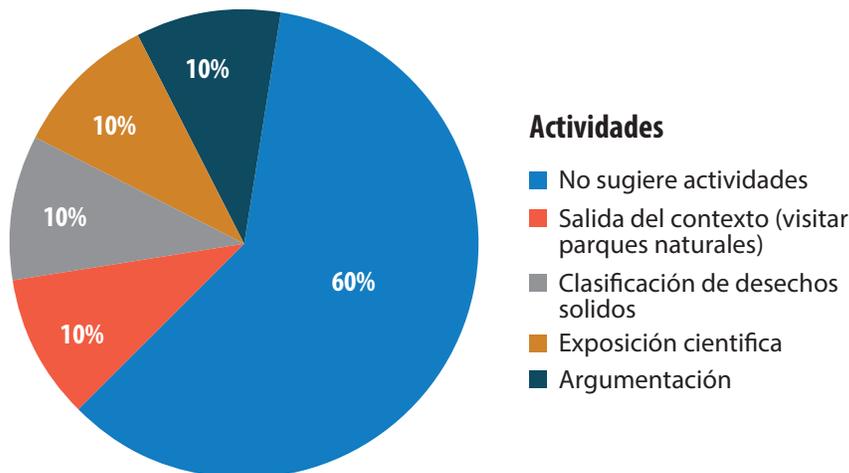
La gráfica 1 muestra que el 47% de los técnicos considera que los proyectos de investigación y los ejes temáticos con las estrategias que deben primar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de clases. Además, el 33% cree que los proyectos de participación en el aula, resolución de problemas, son las estrategias idóneas para desarrollar las competencias fundamentales y específicas planteadas en el nuevo diseño curricular dominicano, mientras que, el 20% restante cree que las unidades de aprendizajes, el uso de la tecnología y trabajo en equipo son las estrategias que potencializarán el aprendizaje en las aulas.

Estrategias



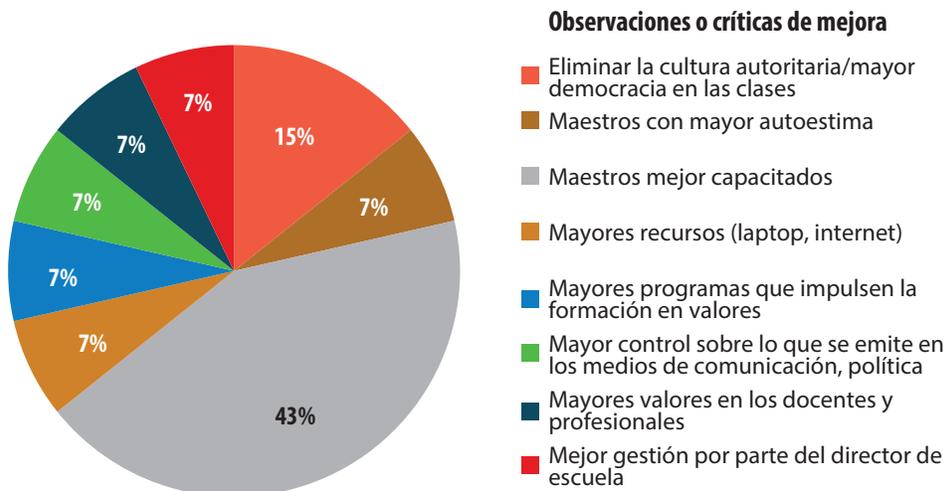
Gráfica 1. Esta grafica muestra las opiniones de los técnicos del nuevo currículo del primer ciclo de nivel secundario sobre cuál estrategia es la más adecuada para enseñar.

Del mismo modo, en la gráfica 2 se observa que el 60% no sugiere ninguna actividad académica para lograr educar a nuestros jóvenes, puesto que el nuevo diseño curricular ofrece la libertad al maestro de seleccionar las actividades con las que impartirá sus clases de acuerdo al contexto en que se encuentren; mientras que, el 40% sugiere que sea utilizada la argumentación, salida a visitar parques naturales, clasificación de desechos sólidos, exposición científica como actividades para promover el aprendizaje en las aulas.



Gráfica 2. Esta gráfica muestra las consideraciones de los técnicos del nuevo currículo del primer ciclo de nivel secundario sobre cuáles actividades deben ser implementadas en las clases.

En el gráfico 3, el 43% de los técnicos ve positivo que la capacitación docente debe primar para contribuir con la mejora sustancial del sistema educativo dominicano, al igual que el proceso de enseñanza. Igualmente, el 15% considera que la democracia en las clases debe ser el espacio por excelencia donde se ponga la democracia y que más bien las clases sean un escenario de debates y de intercambio de ideas. Además, el 42% restante piensa que debe existir un mayor grado de autoestima y valores en los docentes y profesionales dominicanos, mejor gestión por parte de los directores de escuelas, mayor control de lo que se emite en los medios de comunicación, política, más recursos tecnológicos y que existan más programas que promuevan la formación en valores.



Gráfica 3. Esta gráfica muestra las observaciones o críticas de mejora de los técnicos del nuevo currículo del primer ciclo de nivel secundario para ayudar a ciudadanos con un pensamiento y una conciencia global de la educación.

Todos los técnicos consideran que el nuevo currículo del primer ciclo del nivel secundario contribuirá con la formación de jóvenes hábiles para afrontar los desafíos de un mundo cada vez más globalizado. Finalmente, y a manera de síntesis la tabla 3 muestra una comparación de los componentes presentes en el nuevo diseño curricular del primer ciclo de nivel secundario de la República Dominicana frente a las características que una educación enfocada en las necesidades locales e internaciones debe incluir. Resulta interesante ver cómo cada una de las competencias consideradas fundamentales en el nuevo currículo dominicano contiene al menos una de las características necesarias para formar ciudadanos con una conciencia global de la educación.

Tabla 3. Comparación del nuevo currículo educativo dominicano y qué debe primar en una educación global.

CURRÍCULO	EDUCACIÓN GLOBAL	RESULTADO
Ética y ciudadanía.	Valores fundamentales (libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto a la naturaleza y responsabilidad común).	Positivo
Comunicación.	Interpretación, la comprensión y caracterización de los objetos, de los hechos, estableciendo comparaciones, diferencias y contrastes entre ellos; argumentación.	Positivo
Pensamiento lógico y creativo y crítico.	Un enfoque de derechos, interdependencias entre lo local y lo global, cosmopolitismo e identidades complementarias, propuesta ética y política.	Positivo
Resolución de problemas	Apuesta por la democracia y el diálogo y la educación emocional	Positivo
Ciencia y tecnología	Entornos de aprendizaje seguros, integradores y promotores de la salud, interdependencias entre lo local y lo global.	Positivo
Ambiental y salud	Respeto a la naturaleza y responsabilidad común, entornos de aprendizaje seguros, integradores y promotores de la salud.	Positivo
Desarrollo Personal y Espiritual	Defensa de la dignidad humana,	Positivo

Esta tabla muestra la comparación del nuevo currículo del primer ciclo del nivel secundario con las características presentes en una educación global.

Conclusión

La globalización es un fenómeno dinámico de escala mundial que influye en diversos aspectos como el cultural, económico, político, social y tecnológico. En el caso de esta investigación se tomó en consideración los aspectos globales que influyen en el proceso de formación de los ciudadanos dominicanos, específicamente en la creación del nuevo currículo preliminar del primer ciclo de nivel secundario y cómo este incluye las tendencias, estrategias, desafíos, características y componentes presentes en la educación global. Se buscaba especialmente mostrar resultados para identificar si los componentes y características planteadas en el nuevo diseño curricular de secundaria están acorde con lo que un ciudadano global necesita. También, determinar la importancia que este nuevo diseño curricular da al aspecto global de la educación dominicana.

Tomando en consideración las opiniones de los técnicos del área curricular del MINERD para la República Dominicana, la formación de un ciudadano con un pensamiento global es fundamental. Sin embargo, aún estamos en un proceso de transición a esta nueva metodología de enseñanza, las competencias fundamentales y muestra de esto es la preocupación de los expertos en que los docentes no estén tomando estas competencias como objetivo principal debido a su formación basada en la anterior modalidad. Del mismo modo, los expertos consideran que estas deben ser parte del proceso de aprendizaje de manera íntegra sin excluir

ningunas, pues cada una de estas aporta a la formación de un ciudadano que podrá enfrentar los desafíos que presenta el nuevo mundo. Además, afirman que, mediante estrategias de enseñanza como los proyectos de participación en el aula, proyectos de investigación y el trabajo en equipo para la resolución de problemas se logrará multiplicar las competencias fundamentales en nuestros alumnos y alumnas.

Es evidente que las tendencias, estrategias y desafíos de la educación a nivel mundial se ven reflejados en el resultado de este nuevo diseño curricular preliminar. Estos elementos son tomados en cuenta por el Estado Dominicano al igual que otras naciones según el informe de Brunner, J. J. (2001) donde nos dice que los Estados han identificado la educación como el principal instrumento para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad y para superar o, al menos estrechar, el abismo interno de la pobreza y el externo de conocimiento y tecnología. La República Dominicana también, ha tomado en consideración estas tendencias o sugerencias planteadas dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la ONU y estos son reflejados en el nuevo currículo en conjunto con lo que se considera correcto para la educación nacional. Además, el nuevo currículo da frente a los desafíos del presente, ya que las nuevas generaciones contarán con la posibilidad de entrar en contacto con informaciones y conocimientos que están a la disposición de todos y todas.

Queda claro que la globalización es el factor central que motiva este nuevo diseño curricular, debido a que la sociedad dominicana demanda que sus hijos e hijas sean instruidos con habilidades y conocimientos esenciales, que puedan ser puestos en práctica al momento que egresen del sistema educativo nacional. Es importante destacar que la República Dominicana ha iniciado este proceso de cambio de paradigma dentro del sistema educativo y esto sugiere una cantidad de cambios que están siendo aplicados paulatinamente y existe la necesidad de que se inicie a implementar ya. Pero esto también abre paso a preocupaciones como que el currículo no trata directamente las competencias como las formadoras de individuos con una visión global.

Recomendaciones

Una vez concluida esta investigación se considera prudente:

- Que el currículo contemple presentar las competencias y las estrategias como parte del proceso de formación de un ciudadano global.
- Aumentar las oportunidades de capacitación docente para que los maestros puedan integrarse de la manera más breve y efectiva a las novedades que trae consigo el nuevo diseño curricular dominicano.
- Seguir apostando por un sistema educativo más democrático, inclusivo, abierto a la globalización y a la formación de un ciudadano con una conciencia global de la educación.
- Realizar otros estudios que arrojen mayores resultados sobre la problemática tratada.

Limitaciones

En el análisis de la relación existente entre la globalización educativa y el nuevo currículo del primer ciclo de nivel secundario se presentan distintas aristas de la globalización y por tanto se define como un tema de mucha complejidad y contradicciones. Este nivel de complejidad y contradicciones representa una de las principales limitaciones al momento de cumplir con el objetivo de esta investigación. Igualmente, el tiempo es uno de los elementos que indudablemente restringen la profundidad de los datos presentados en este estudio.

Referencias Bibliográficas

- Asamblea General. (2000). Declaración del Milenio (55/2). Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552s.htm>
- Asamblea Nacional. (2015). Constitución de la República Dominicana. Recuperado de <http://www.one.gob.do/Multimedia/Download?ObjId=7082>
- Brunner, J. J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre Perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Seminario llevado a cabo en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO. Chile. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Futuro_EDU%2525UNESCO-2000_JJB.pdf
- Gonzales-Enciso, A. (2009, 4 de diciembre). La globalización en la historia. Empresa y Humanismo. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5142/4/La%20globalizaci%C3%B3n%20en%20la%20historia.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación, Cuarta edición. Recuperado de <https://metodologiaecs.wordpress.com/2012/03/09/libro-metodologia-de-la-investigacion-4a-ed-sampieri-con-su-cd/>
- MINERD. (2014). Pacto nacional para la reforma educativa en la República Dominicana 2014-2030. Dirección de Comunicación y Relaciones Públicas. Recuperado de <http://www.minerd.gob.do/Lists/Noticias%20MINERD/Item/displayifs.aspx?List=a1135268-a2c8-44cb-a6b9-b28bb0c764b&ID=1233&ContentTypeld=0x010009A37057EC58174ABFF792B0EDD50960>
- Objetivos de Desarrollo del Milenio, ODM. (2000). Los ODM. Recuperado de <http://odm.gob.do/Los-ODM>
- Sánchez Delgado, P., & Rodríguez Miguel, J. C. (10 de enero de 2011). Globalización y educación: Revista Iberoamericana de Educación, 54 (5), 1. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698304>

Estudio exploratorio sobre el efecto de la repitencia en el autoconcepto de estudiantes de Primaria

Mabel Rondón

mabelrondon05@gmail.com

Licenciada en Psicología, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)

Resumen

Esta investigación tiene como propósito explorar el efecto psicológico de la repitencia escolar en el nivel primario de una escuela del distrito educativo 15-04 de República Dominicana. Se desarrolló mediante un enfoque metodológico mixto, de tipo no experimental. La muestra estuvo compuesta por 14 estudiantes, 7 repitentes y 7 no repitentes, elegidos mediante un muestreo no probabilístico. Para la recolección de los datos se implementó la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (1969) y una entrevista semi-estructurada. Los hallazgos de esta investigación indicaron una muestra con un nivel de autoconcepto normal, sin diferencias entre estudiantes repitentes y no repitentes. Las opiniones sobre la repitencia fueron contradictorias, a favor y en contra, aunque todos señalaron que genera sentimientos negativos, pero consecuencias positivas. Las participantes también destacan criterios de promoción variables y señalan al estudiante repitente como el responsable de su situación.

Palabras claves: repitencia escolar, efecto psicológico, autoconcepto.

Abstract

The main purpose of this research is to explore the psychological effect of school repetition on boys at the primary level of a school from the 15-04 educational district, Dominican Republic. It was developed through a mixed methodological approach, with a non-experimental. The sample consisted of 14 students, 7 repeaters and 7 non repeaters, chosen by non-probabilistic sampling. For the data collection, was implemented the Piers-Harris Self-Concept Scale (1969) and a semi-structured interview. The findings of this research indicated a sample with a normal level of self-concept, with no difference between repeating and non-repeating students. The opinions about the repetition were contradictory, a favor and against, although all students indicated that it generates negative feelings but positive consequences. Participants also highlight variable promotion criteria and point out to the repeating student as the one responsible for their situation.

Key words: school repetition, psychological effect, self-concept.

Introducción

La educación constituye un derecho universal de cada ser humano. Supone un mecanismo transformador para desarrollar seres críticos y creativos quienes, a la vez, promuevan el avance hacia una mejor sociedad (Hernández-Mella y Pacheco Salazar, 2011). Bajo esta misma idea, como lo plantea la Ley General de Educación 66-97 de la República Dominicana, la educación es un servicio que no debe excluir bajo ningún concepto a una persona. Esto abarca diferencias religiosas, socio-económicas, género, raza, edad, entre otras, como establece en su Artículo 4.

Sin embargo, en la puesta en práctica, a pesar de los esfuerzos del Estado, la realidad ha demostrado que un 37.5% de los estudiantes que ingresan al sistema educativo dominicano, salen del mismo, antes de concluir el nivel medio (Oficina Nacional de Estadística, 2014). A estos estudiantes se les conoce como desertores, término que indica aquellos niños que por

una razón u otra se ven en la necesidad de abandonar el sistema educativo, ya sea de manera permanente o temporal (de Lima-Jiménez, 2003). Esta condición trae como consecuencia implicaciones personales y sociales de gran impacto, ya que pierden la posibilidad de desarrollo que ofrecen los centros educativos.

En efecto, de acuerdo a la investigación de Rivarola, Tapia, Correche y Fiorentino (2006), existen mayores probabilidades de que un estudiante sea excluido de la escuela si se ha repetido algún grado. La repitencia se define como el recursado de un grado académico específico al no alcanzar los objetivos del grado (De Lima-Jiménez, 2003). Este mecanismo de hacer que un niño repita un grado se apoya en la idea errónea de que la repetición garantiza un mayor aprendizaje y una nivelación del conocimiento de los niños y niñas (Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2007).

En este sentido, muchas investigaciones, han puesto de manifiesto que la repitencia escolar como estrategia pedagógica, no cumple con los objetivos que se propone. Un estudiante repitente suele presentar menor rendimiento académico que un no repitente, además de que condiciona los aprendizajes futuros, la autoestima y la autoconfianza del alumno. La repitencia escolar se asume como una problemática propia del niño, sobre quien recae toda la responsabilidad, dejando de lado el rol del sistema educativo (Farías et al., 2007).

Bajo estos supuestos, de acuerdo con la ordenanza 1 '96, el sistema educativo dominicano tomó la decisión de suspender la repitencia en el primer y segundo grado del nivel primario. Esta medida supone que el niño o niña tendrán dos años para continuar el proceso de aprendizaje y alcanzar los objetivos propuestos. A pesar de los notables beneficios de esta propuesta, se han realizado escasos estudios acerca de los efectos de esta medida. El más reciente que se ha encontrado en la literatura revisada es el estudio realizado por De Lima-Jiménez (2003). Según este estudio, en aquella fecha existía un 55% de maestros y maestras y un 43% de directores que consideraban la repitencia como una decisión equívoca de primero a segundo grado. De igual modo, porcentajes parecidos rechazan la propuesta de la no repitencia de segundo a tercer grado de la Ordenanza 1 '96.

Debido a dichas circunstancias, el objetivo principal de esta investigación es analizar el efecto de la repitencia escolar sobre el autoconcepto de niños y niñas del nivel primario. Los objetivos específicos son:

- Describir el nivel de autoconcepto de los niños y las niñas repitentes.
- Describir el nivel de autoconcepto de los niños y las niñas no repitentes.
- Comparar los niveles de autoconcepto entre los estudiantes repitentes y los que no han repetido.
- Determinar la opinión de los niños y niñas repitentes y no repitentes, acerca de la repetición de grado.
- Describir los sentimientos y experiencias de los estudiantes sobre la repitencia.

Método

Tipo de estudio

Esta investigación tiene un enfoque mixto, con un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) de tipo no experimental y transeccional.

Población y muestra

Esta investigación tiene como unidad de análisis estudiantes repitentes y no repitentes del nivel primario de un centro educativo del distrito educativo 15-04 de la República Dominicana. Mediante un muestreo de tipo no probabilístico se seleccionó una muestra de 14 niños y niñas, 7 repitentes y 7 no repitentes, de los grados 4to y 6to del nivel primario.

Recolección cuantitativa

Se aplicó a todos los participantes la Escala de Autoconcepto creada por Piers-Harris (1969) en su versión en castellano de Casullo (1990). Esta escala consta de 80 ítems organizados en 6 subescalas: comportamiento, estatus intelectual y escolar, imagen corporal, ansiedad, popularidad y bienestar- satisfacción. El coeficiente de confiabilidad reportado por Casullo fue de 0,75 (Siota, 2013).

Recolección cualitativa

La recolección de la información cualitativa se realizó mediante una entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas realizada por la investigadora que se aplicó a los estudiantes con el objetivo de conocer los sentimientos y experiencias de estos en relación a la repitencia.

Resultados

Nivel de Autoconcepto

Tabla 1. Comparación de niveles de autoconceptos entre estudiantes repitentes y no repitentes.

	AUTOCONCEPTO TOTAL	COMPORTAMIENTO	STATUS INTELECTUAL	IMAGEN CORPORAL	ANSIEDAD	POPULARIDAD	BIENESTAR Y SATISFACCIÓN
Repitentes	Normal	Bajo	Alto	Normal	Muy alto	Normal	Muy alto
No repitentes	Normal	Normal bajo	Normal	Normal	Muy alto	Normal	Muy alto
Toda la muestra	Normal	Bajo	Alto	Normal	Muy alto	Normal	Muy alto

Tomando en cuenta las puntuaciones promedios obtenidas se establecieron los rangos de acuerdo a los percentiles como lo indica la prueba, rangos presentados en la tabla 8.

Resulta interesante destacar que los alumnos repitentes se perciben a sí mismos con un nivel de comportamiento inferior, pero con un Status Intelectual, o desempeño académico, superior; a diferencia de los y las estudiantes no repitentes, quienes perciben un mejor comportamiento (normal-inferior), pero peor desempeño académico que los no repitentes (normal). Estos hallazgos apoyan el supuesto de que los repitentes manifiestan peor ajuste socio-emocional que se refleja en dificultades comportamentales y de atención (Jimerson 2001 citado por Farías et al., 2007). Por otro lado, contradicen la idea de que el estudiante que ha fracasado suele desconfiar de su capacidad para aprender y tener éxito en lo académico (Farías et al., 2007). Igualmente existen varias investigaciones que sustentan la idea de que aquellos estudiantes que presentan un mayor nivel de autoconcepto académico son los que presentan un mejor desempeño académico y un mayor promedio en las calificaciones (Guay, Pantano y Boivin, 2003 citados por Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011); lo que genera la interrogante de que si los estudiantes y las estudiantes repitentes de esta investigación reportan un nivel de autoconcepto de Status Intelectual mayor que los no repitentes, ¿tendrán los estudiantes repitentes un mayor rendimiento académico como sugieren estudios anteriores? Si es así, entonces ¿Cuáles criterios se están considerando para la promoción?

En sentido general, el nivel de autoconcepto global de los repitentes es normal; resultados opuestos a los presentados por Rivarola et al. (2006), cuya investigación demostró un nivel de autoconcepto bajo en los repitentes y un autoconcepto medio en los no repitentes. También contradice el planteamiento que supone la repitencia como generador de decepción en los y las estudiantes, que conduce a una disminución en el autoconcepto (Rivarola et al., 2006).

Categorías

Categoría 1. Repitencia: opiniones, sentimientos y experiencias

			REPITENTES	NO REPITENTES
Opiniones	La repitencia es	Positiva	"Si tu supiera algo, a veces dicen que quemarse es malo, pero a veces es bueno, porque yo en el otro año no aprendí cosas que ahora sé" Participante 11, repitente.	"Cuando repiten esa es una manera de hacer que se porten bien, que le vaya bien al curso" Participante 7, no repitente.
		Negativa	"Es injusto porque, por ejemplo, mira (pausa) allá había una niña que pasó, yo no, eso fue lo que más me dolió en mi vida, que ella pasara. Tú sabe lo que es que molestaba, paraba cherchando... Pasó por carita linda, porque se llevaba bien con la profesora, hablaba mucho con la profesora, tú sabe que a veces la profesora les coge cariño a algunos alumnos y tratan de poner que un alumno que ella lo considere más que a otro y eso no debería ser así..." Participante 11, repitente.	"Yo pienso que la repitencia es un consejo no tan útil para algunas personas que tienen la mente lenta, porque no todo el mundo tiene la capacidad de pensar rápido" Participante 1, no repitente.
	Un repitente es	"¿Qué yo pienso? Que esas personas, que esos niños ¿verdad? Que no pasaron, para mí fue que no se esforzaron" Participante 11, repitente.	"Yo pienso que esos niños tienen problema de la cabeza y no hay que culparlos porque hay algunas personas que tienen la mente lenta, como yo, y otros que la tienen rápida, pero todo el mundo no puede tener la cabeza más rápida como los adultos" Participante 1, no repitente.	
Sentimientos asociados	Negativos		"Me sentí mal, yo hasta lloré. Me sentí muy mal, porque era la primera vez que yo iba a repetir, entonces no estaba acostumbrada a eso" Participante 2, repitente.	"Se sintió muy mal, por lo que hizo y que él no debió hacer eso. Sentirse mal es como que tú te alejarás de quien tú quieres, como tu hermano, tu mamá" Participante 14, no repitente.
	De indiferencia			"Él no le va ni le viene tener que repetir el curso. Si se está divirtiendo no le importa tener que repetir el curso más de cien veces" Participante 14, no repitente.
Mi experiencia			"Me ha ido bien, hago más tarea, hago más cosas para no volver a repetir. No me gusta repetir, pero ya no puedo hacer nada, tengo que repetir" Participante 2, repitente. "Cuando yo vi mi resultado, yo supe que yo, yo repetí de curso. La maestra me entregó mis resultados y me dijo que lo viera, después cuando yo lo vi, yo me quemé y entonces desde ese día juré portarme bien. Me porté bien, pasé de curso y ahora estoy en cuarto. Aprendí a leer, a escribir y aprendí a multiplicar. Eso es como, mira, si tú tuviera algo, ¿no verdad?, en el curso te lo quitan, como si tu cerebro no quisiera aprender, ¿no verdad?, como si la parte que piensa sola se fuera para siempre, pero yo la recuperé aprendiendo a leer. Repetir me ayudó a entender mis errores" Participante 6, repitente.	

En esta categoría se presentan los pensamientos, opiniones, sentimientos y experiencias expresadas durante la entrevista tanto por los repitentes como por los no repitentes. A la vez, esta categoría se dividió en 3 grandes subcategorías que son pensamientos y opiniones, sentimientos asociados y mi experiencia. En el apartado de pensamientos y opiniones se encuentran las opiniones acerca de la repitencia en donde se observan ideas a favor y en contra de la repitencia; algunos participantes expresaron que la repitencia es útil al considerarla una alternativa viable, que sirve como correctivo del comportamiento de los alumnos y alumnas y mejora el aprendizaje de los mismos. Mientras que otros se expresaron en contra de la repitencia por considerarla como injusta. Igualmente, se puede observar las opiniones sobre los estudiantes repitentes destacándose opiniones negativas hacia estos estudiantes, incluso por parte de otros repitentes.

La siguiente subcategoría, sentimientos, describe los sentimientos que los participantes consideraron se presentan durante la repitencia de un grado académico. Los sentimientos descritos fueron agrupados en dos apartados denominados Negativos y De indiferencia. La repitencia fue considerada como una experiencia que genera sentirse mal o sentimientos de indiferencia ante la repitencia según algunos estudiantes no repitentes al considerar cómo se sienten los que deben repetir.

La tercera subcategoría, denominada mi experiencia, agrupa las opiniones de los estudiantes repitentes sobre, ¿cómo es repetir? Los participantes señalaron la repitencia como un evento que los ayudó a mejorar su comportamiento y sus aprendizajes, aunque en un inicio experimentaron sentimientos negativos.

En este sentido, los y las participantes decían sentirse muy mal al describir los sentimientos que les generó la repitencia; aun cuando los niveles de autoconcepto reflejados en la escala de autoconcepto fueron normales. Incluso, uno de los participantes señaló la repitencia como el golpe más grande de su vida, lo que coincide con la investigación de Andreson, Jimerson y Whipple (2001), citados por Farías et al. (2007), que demostró que los niños y niñas de sexto grado colocaron la repitencia al mismo nivel de estrés que perder a un padre o perder la visión.

De igual modo, los y las participantes expresaron opiniones en contra de la repitencia al considerarla una práctica injusta que además no considera las distintas velocidades de aprendizajes de las y los estudiantes. Opiniones que son sustentadas por Rosa María Torres, citada por Farías et al. (2007), al recalcar que la repitencia es una falla de todo el sistema educativo, autoridades, docentes, directores, que gestionan un sistema que no está orientado hacia el aprendizaje y que no se adecúa a las necesidades diferenciadas de las y los alumnos. Por otro lado, resaltaron más comentarios de otros estudiantes quienes opinaron a favor de la repitencia al mencionar que esta es útil para mejorar el comportamiento y garantizar un mayor aprendizaje; supuestos descritos como erróneos por Farías et al. (2007). Esta percepción de las y los estudiantes de esta investigación parece un eco de las percepciones de las maestras y maestros como reflejó la investigación desarrollada 14 años atrás por De Lima-Jiménez en la que un 53% de docentes y un 40% de los directores entrevistados, rechazan la propuesta de la no repitencia de segundo a tercer grado como lo establece la Ordenanza 1 '96.

Categoría 2. Criterios de repitencia y promoción como causa de la repitencia

REPITENTES	NO REPITENTES
<p>“Bueno, como dice el profesor, si tú eres bueno en la clase vas a pasar, pero si eres malo te vas a quemar. Eso depende del comportamiento, de que haga sus clases, de la conducta y como manejen la lectura” Participante 9, repitente.</p> <p>“Que se portaron mal, no hicieron tarea, que desobedecieron a los profesores, molestaron a los niños” Participante 2, repitente.</p>	<p>“Bueno, las razones que yo pienso es porque ellos no han estudiado mucho o no han prestado atención a las clases y otra razón es porque a ellos les gusta mucho molestar y no les hacen caso a los profesores” Participante 12, no repitente.</p> <p>“Por malo que son (Repiten). Claro, si se portan mal, no obedecen a nadie, andan peleando y viven rompiéndole todo a la gente; siempre rompen la mochila, le rompen los cuadernos, hasta le botan los zapatos” Participante 10, no repitente.</p>

En esta categoría se detallan las opiniones de las y los participantes sobre cuáles son los criterios tomados en cuenta a la hora de que un estudiante sea promovido o enviado a repitencia. El criterio más mencionado fue el comportamiento, donde se destaca la desobediencia, el no prestar atención y las peleas como conductas que llevan a repetir un grado. También hicieron mención de no hacer las tareas ni las clases como otro criterio de repitencia junto a la baja asistencia. Por otro lado, como criterio de promoción, un participante describe agradecerle al profesor o profesora.

Como se pudo observar, los participantes repitentes se describían como estudiantes con mal comportamiento (peleaban mucho, pasillaban, no obedecían a la profesora) y por ello repitieron. Mismas razones expuestas por los participantes no repitentes como las causas de que un estudiante repita. Sin embargo, la ordenanza 1'98, que establece el sistema de evaluación del curriculum de la educación inicial, básica, media, especial y de adultos, describe en el artículo 50 y 51 que repetirán el grado aquellos alumnos y alumnas que obtengan calificaciones de fin de año inferiores a 65 puntos en 4 o más áreas o por inasistencia mayor al 20% sin causas justificadas; siendo estos los únicos 2 criterios establecidos en la ordenanza. Dichas calificaciones deben evaluar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, como lo establece el artículo 42 de la ordenanza 1'98. Por tanto, el comportamiento no está supuesto como criterio de promoción o repitencia en el Sistema Educativo Dominicano.

Dichas contradicciones entre lo expresado por los participantes y lo postulado por la ordenanza refleja lo expuesto por Farías et al. (2007), de que no existen criterios evidentes ni explícitos para determinar quiénes repiten. Los criterios pueden variar de un centro educativo a otro y hasta entre secciones o tandas de un mismo centro educativo. Lo que lleva a que algunos niños y niñas repitentes de un centro educativo pueden presentar mejores niveles de aprendizaje que niños y niñas promovidos de otro centro educativo.

Categoría 3. Consecuencias que genera la repitencia

	REPITENTES	NO REPITENTES
Cambios personales	<p>“Sí, yo aprendí que, diache...déjame ver...diale...délame ver...a ser, a ser un niño respetuoso, un niño muy educado. Yo aprendí algo de matemática y de español y de naturales” Participante 8, repitente.</p> <p>“Me va ir bien, porque ya ahora no pienso como un niño, ahora pienso como una persona adulta, que tiene responsabilidades... de yo mismo superarme, no de que otra persona me esté llamando la atención y que de esto y que lo otro, ¿tú me entiendes?” Participante 11, repitente.</p>	<p>“Su actitud, la forma de ellos ser. Ellos peleaban, no hacían la clase, ahora la hacen y obedecen a la profesora” Participante 10, no repitente.</p>

		REPITENTES	NO REPITENTES
Cambio de compañeros	Positivo	“Estaba bien, porque yo no me llevaba muy bien con esos compañeros. Ahora me llevo más o menos con los compañeros nuevos” Participante 2, repitente.	“Yo creo, creo que puede hacer nuevos amigos, también puede hacer como algunos amigos nuevos, jugar con ellos y si viven cerca de su casa pueden jugar con ellos por ahí por su barrio. Y él sabe que los amigos que pasaron están en otro curso y él está en un curso donde hay nuevos amigos, que puede hacer nuevos amigos” Participante 7, no repitente.
	Negativo	“Me sentí muy mal. Sentí que yo no iba a volver a verlos, porque es difícil encontrar tu aula cuando ya tú repetiste o te vas. Aun yo los tengo a ellos (amigos) porque, aunque estén en diferentes cursos aun yo los quiero a ellos, hasta la profesora” Participante 6, repitente. “Fue algo malo, porque yo pensaba en esos tiempos que yo iba a pasar y estar con mis otros amigos allá en séptimo, pero no sucedió así. Yo me sentí mal, porque cuando tus amigos se te quedan, digo como tus amigos se te van y tú te quedas te sientes mal, porque tú ves que ellos están en un curso más alto que tú y tú te quedaste en el mismo” Participante 9, repitente.	“Se sienten decepcionados, se sienten decepcionados, se sienten avergonzados porque sus otros amigos pasaron de curso y él fue el único que se quedó” Participante 1, no repitente. “Para él, si él fuera divertido y por el estilo, para él todo sería fácil, pero si él fuera un muchacho callado sería muy difícil hacer amigos. Porque si ellos se enteran que repitió el año se van a burlar de él todo el año” Participante 13, no repitente.

En esta categoría se presentan las consecuencias que según los participantes genera la repitencia de un grado académico. Esta categoría está compuesta por 2 subcategorías: Cambios personales y Cambio de compañeros. La primera subcategoría presenta las opiniones sobre qué ocurre después de que un estudiante ha repetido un grado a nivel personal. Las y los participantes mencionaron que la repitencia genera cambios comportamentales, de actitud y relacionamos a un mayor aprendizaje. Por otro lado, en la subcategoría de Cambio de compañeros, las y los participantes opinaron sobre cómo es para un niño repitente cambiar de compañeros de clase, destacándose opiniones positivas y negativas. En el apartado de opiniones positivas se puede observar que se percibe la repitencia como una oportunidad de hacer nuevos amigos o alejarse de los otros compañeros que no eran tan agradables. Por otro lado, en el apartado de negativas, dentro de la subcategoría de Cambio de compañeros, se presentan las opiniones negativas destacadas por las y los participantes en relación al cambio de compañeros donde se describe como una experiencia negativa y difícil para las y los repitentes.

La repitencia genera consecuencias negativas como señala Farías et al. (2007), como suele ser percibir el futuro académico con obstáculos, ya que la repitencia impacta negativamente la trayectoria académica futura; sin embargo, las participantes y los participantes de esta investigación expresaron que se visualizan positivamente en los próximos años escolares.

Continuando con los hallazgos, en relación al cambio de compañeros, algunos de los comentarios de los participantes contradicen lo propuesto por Farías et al. (2007), de que la pérdida del grupo de pares suele afectar la autoestima de los niños y niñas repitentes.

Categoría 4. Otros agentes involucrados

		REPITENTES	NO REPITENTES
Papel de los profesores	Favorable	“Que tengo un profesor más bueno que el que yo tenía antes. Este profesor como que enseña más, él se enfoca para que uno aprenda” Participante 9, repitente.	“Porque la profesora se esfuerza mucho para que ellos aprendan, pero no le hacen caso” Participante 1, no repitente.
	Desfavorable	“Porque el profesor mío me estaba dando como señales. Me estaba hablando mal y me estaba diciendo disque que aquí hay varias personas que se van a quemar y me miraba a mí” Participante 2, repitente.	“Es mala, muy mala, porque lo ponen con algunas profesoras que no le enseñan nada” Participante 10, no repitente.
Reacción de familiares		“Saber que tu familia no está contenta, mi familia estaba muy decepcionada de mí (lo más difícil de repetir)” Participante 6, repitente.	“Mal, porque su hijo repitió el año, muy... muy mal y decepcionados” Participante 1, no repitente.

En esta categoría se presentan las respuestas de los participantes en relación a otros agentes que estos identificaron como involucrados en la repitencia. La primera subcategoría, Papel de los profesores, agrupa las opiniones expresadas por las y los participantes en relación al papel que desempeñan los profesores y profesoras en la repitencia. Los comentarios reflejan la importancia de las y los profesores al ser quienes deciden los criterios de promoción, dan la noticia de si los estudiantes serán promovidos e impulsan o no el aprendizaje. Esta subcategoría está compuesta por opiniones favorables y desfavorables hacia los docentes. La otra subcategoría de esta categoría se denomina Reacción de familiares, integra las opiniones expresadas por las y los participantes en relación a los sentimientos y acciones de los padres de los estudiantes repitentes. Destacaron la decepción y el castigo físico como respuestas frecuentes.

En cuanto a los profesores, las y los participantes los señalaron como quienes determinan los criterios de promoción y repitencia y cuáles alumnos y alumnas serán promovidos, además de ser los encargados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta práctica está sustentada en el artículo 24 de la Ordenanza 1 '98 que establece a los maestros y maestra como los responsables de evaluar a los estudiantes, aunque dicha práctica debe realizarse bajo las disposiciones que esta misma ordenanza establece. La decisión del docente sobre cuales alumnos repiten no suele cuestionarse por la institución educativa (Farías et al., 2007).

Otro agente involucrado en la repitencia son los familiares del niño repitente. Los comentarios coinciden con lo que resalta Torres, citada por Farías et al. (2007), incluso los familiares consideran al niño o niña como único responsable. De igual modo, el repitente suele desconfiar en su capacidad para aprender y tener éxito en lo académico; lo que impacta en las percepciones de sus familiares.

Conclusiones

Ponderando los hallazgos que ofrece esta investigación, se puede concluir que la repitencia escolar no ha generado efectos negativos apreciables en el autoconcepto de los estudiantes repitentes de esta muestra. La muestra posee un autoconcepto normal, sin diferencias entre repitentes y no repitentes.

Por otro lado, en relación a los sentimientos y opiniones expresados por los participantes en relación a la repitencia, se encontraron opiniones opuestas que describen la repitencia como una medida positiva y útil o como negativa e injusta. Sin embargo, al referirse a los estudiantes repitentes, toda la muestra coincidió en que son estos los responsables de su situación. Aun cuando los niveles de autoconcepto de toda la muestra fueron normales, los participantes señalaron que la repitencia genera sentimientos negativos o, en algunos casos, sentimientos de indiferencia, pero que, a la vez, el repetir un grado sirve de motivación para mejorar.

En este mismo sentido, los participantes expresaron que los criterios utilizados para determinar cuáles estudiantes deben repetir o serán promovidos no están explícitos, pero están muy relacionados al comportamiento. Igualmente, como criterios decisivos se mencionó la deficiencia en los aprendizajes y la inasistencia; siendo el criterio principal, el comportamiento, el único no establecido por la ordenanza 1 '96.

Las consecuencias de la repitencia que fueron destacadas por los participantes se plantearon cambios a nivel personal y cambios en los aprendizajes; ambos en sentido positivo. También mencionaron el cambio de compañeros, descrita por algunos participantes como positivo, mientras que otros lo consideran negativo. La repitencia también involucra a otros agentes como son los profesores y la familia. Los participantes señalaron que el papel desempeñado por los profesores puede ser favorable o desfavorable. En cuanto a los familiares, hicieron mención de que estos suelen presentar sentimientos negativos como la decepción.

Referencias bibliográficas

- Congreso Nacional de la República Dominicana. (1997). *LEY 66-97 Ley General de Educación*. Recuperado de <http://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-12.pdf>
- De Lima-Jiménez, D. (2003). Efectos de la no repitencia en 1ro y 2do grado. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137467so.pdf>
- Farías, M., Fiol, D., Kit, I. y Melgar, S. (2007). Todos pueden aprender: propuesta para superar el fracaso escolar. Recuperado de http://files.unicef.org/argentina/spanish/PROPUESTA_web.pdf
- Fuentes, M., García, J., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12. Recuperado de <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/9045/8909>
- Hernández-Mella, R. y Pacheco Salazar, B. (2011). La sobre edad escolar: de la exclusión a la oportunidad. *Ciencia y Sociedad*, 36(1), 163-182. Recuperado de <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/1357>
- Oficina Nacional de Estadística. (enero, 2014). Abandono y/o deserción escolar en República Dominicana. *Panorama Estadístico*, 6(64). Recuperado de <http://www.one.gob.do/Multimedia/Download?ObjId=2890>
- Ministerio de Educación. (1997). *Ordenanza 1 '96 que establece el sistema de evaluación del curriculum de la educación inicial, básica, media, especial y de adultos*. Recuperado de <http://www.ideice.gob.do/index.php/ordenanza-1-96/category/3-marco-legal?download=34%3Aordenanza-no-196>
- Rivarola, M. F., Tapia, M. L., Correche, M. S. y Fiorentino, M. T. (2006). Autoconcepto: un estudio comparativo entre estudiantes repitentes y no repitentes. XIII Jornada de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, 382-383. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-039/346.pdf>
- Siota, M. (2013). La importancia del autoconcepto en el deseo de continuar los estudios universitarios durante la adolescencia media en un Nodo (Tesina de pregrado). Repositorio Institucional de la Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina. Recuperado de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/444/tesis-4028-la.pdf

La lectofobia y hábito de lectura: mitos y realidades de los estudiantes de dos centros educativos

Delfi A. Soriano

delfiobles03@gmail.com

Licenciada en Educación, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)

Resumen

Este estudio surge porque a los estudiantes no les gusta leer o realizan muy poco esta actividad. El objetivo de este estudio es identificar la metodología implementada por los docentes en el desarrollo de hábitos de lectura y reflexionar en su eficacia contrastada con la lectofobia, siendo esta una actitud real en los estudiantes. Este estudio busca abordar las siguientes interrogantes: ¿qué acciones realizan los docentes para desarrollar hábitos de lectura? ¿Tienen hábito de leer los maestros, qué leen y con qué frecuencia lo hacen? ¿Valoran los estudiantes la lectura? ¿Son lectofóbicos los estudiantes? Es una investigación con enfoque mixto, transversal y descriptivo. La población participante de este estudio son los estudiantes y maestros de dos Centros Educativos del Distrito 15-05. Este es un estudio de campo con un enfoque mixto y transversal. Los datos serán recogidos a través de dos cuestionarios: uno destinado a los maestros y otro a los estudiantes. También se realizará un grupo focal con los estudiantes y se aplicará una guía de observación de clase donde se realice una lectura. El 66% de los estudiantes consultados no percibe una función significativa al leer, razón por la que no leen con frecuencia o no les gusta leer y por consiguiente la rechazan.

Palabras clave: lectura; competencia lectora y lectofobia

Abstract

This study arises because students do not like to read or do very little this activity. The objective of this study is to identify the methodology implemented by the teachers in the development of reading habits and to reflect on their effectiveness contrasted with the lectofobia, being a real attitude in the students. This current study seeks to address the following questions: What actions do teachers take to develop reading habits? Do they have a habit of reading teachers, who read and how often do they read? Do students value reading? Are lectophobic students? The population participating in this study is the students and teachers of two District 15-05 Education Centers. This is a field study with a mixed and cross-sectional approach. The data will be collected through two questionnaires, one for teachers and one for students. A focus group will also be held with the students and an observation guide for a reading class will be applied. 66% of the students consulted do not perceive a meaningful function when reading, reason why they do not read frequently or they do not like to read and therefore they reject it.

Key words: reading, reading competence and lectophobia

Introducción

La lectura es una de las herramientas que todos los seres humanos debemos poseer para vivir, puesto que la lectura nos hace libres de la ignorancia y nos permite conocer el mundo más allá de lo que podemos ver y percibir. Leer es una actividad enriquecedora, más si se realiza con frecuencia y se valora lo que se lee, permitiendo no solo aceptar lo que se lee como bueno, sino también cuestionando e indagando en eso que se lee. El hábito de lectura y la competencia lectora son habilidades importantes que se deben desarrollar en los estudiantes de hoy día de

forma crucial. Torres (2014), desde un seminario internacional llamado “la lectura, competencia de la vida” se refiere hacia la enseñanza de la lectura desde la escuela de la siguiente manera: “el sistema escolar se especializa en formar lectores obligados, malos lectores desde la infancia”. Es decir, no se les enseña a leer por placer. Leer y saber leer son habilidades que se deben poseer. Leer con frecuencia y disfrutar de leer es una actitud que debe tener cada estudiante, con el propósito de encontrar la felicidad personal de cada individuo. (Borges citado por Torres 2014). Sin embargo, los estudiantes no desarrollan ese deleite en la lectura, prefieren realizar otras actividades. Más que hábitos de lectura, nuestros estudiantes están padeciendo fobia y se están convirtiendo en lectofóbicos. Surge, entonces, la interrogante: ¿cuál de las dos está presente -percepción y práctica del lector- en este caso, en los estudiantes y los docentes? En los estudiantes, ¿el hábito de la lectura o la lectofobia?

Este estudio tiene por objetivo general identificar la metodología implementada por los docentes en el desarrollo de la competencia lectora y hábitos de lectura, esclareciendo la realidad existente de la lectofobia en los estudiantes. Por consiguiente, se persigue identificar las actividades que realizan los docentes para promover la lectura, conocer la percepción de los docentes con respecto a la valoración que dan los estudiantes a la lectura, determinar si el término Lectofobia es conocido por los docentes y alumnos y si los mismos poseen esa actitud y cuáles razones o argumentos fortalecen el rechazo a la lectura.

Metodología

Este es un estudio de campo, con un enfoque mixto, transversal y descriptivo. La muestra de los participantes ha sido establecida por conveniencia y de manera intencional. Dado el tiempo de realización de la investigación y por comodidad del investigador, la muestra por conveniencia “es el proceso de selección de la muestra arbitraria, sin criterio que la definan. Las muestras se autoseleccionan o eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad”. (Navarrete, 2000; p. 169). La muestra de la población participante del estudio son 7 maestros y 30 estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Primario de los centros educativos seleccionados.

En la técnica de recolección se utilizarán dos cuestionarios: uno destinado a los docentes y otro para los estudiantes. El cuestionario destinado a los estudiantes es una adaptación del estudio común para explorar y medir el comportamiento lector realizado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLAC, 2014. El cuestionario brindará información sobre la valoración.

En la metodología cualitativa se implementará una guía de observación de clase y un grupo focal. La guía pondrá de manifiesto las diversas actividades que realizan los docentes en sus clases con prácticas de lecturas. El grupo focal permitirá indagar en las experiencias de los estudiantes permitiendo aclarar las razones por la que rechaza o ama leer. Se realizarán dos grupos focales, uno por centro educativo.

Resultados

Se cuestionó a los estudiantes sobre el interés por la lectura comparado con actividades como ver televisión, navegar en las redes sociales y jugar. Casi la mitad de los estudiantes (47%) encuestados consideran que leer no es más interesante que todas las actividades propuestas, sin embargo, la mayor cantidad de estudiantes (53%) consideran que leer es más interesante que jugar, ver televisión y navegar en las redes sociales. La mayoría de los estudiantes respondió satisfactoriamente a esta interrogante, mostrando un valor significativo o actitud valorativa hacia la lectura, en comparación con las actividades que comúnmente realiza.

La minoría prefirió las otras actividades, pues en la era digital en la que estamos actualmente imperan los artefactos electrónicos y las redes sociales como medios de recreación y comunicación del diario vivir. Los estudiantes encuentran muy atractivas esas actividades y suelen dedicarle mucho tiempo.

Tabla 1. Tiempo de lectura diaria

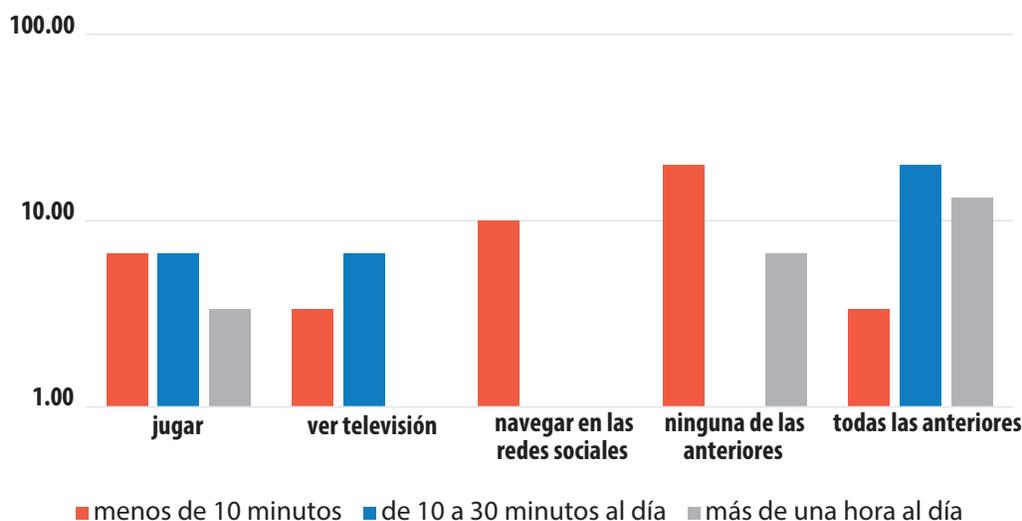
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Menos de 10 minutos	13	43.3	43.3	43.3
De 10 a 30 minutos al día	10	33.3	33.3	76.7
Más de una hora al día	7	23.3	23.3	100
Total	30	100	100	

Representa el tiempo que suelen dedicar los estudiantes a leer en sus hogares donde casi la mitad dedica menos de 10 minutos a esta actividad enriquecedora.

La lectura es una actividad y/o habilidad que permite a los seres humanos adquirir, producir y descubrir nuevos conocimientos, que permiten el desarrollo del pensamiento y la comunicación humana. Leer es una práctica placentera y a la vez formativa, que permite viajar a otros mundos, vivir experiencias interesantes en diferentes circunstancias y escenarios y también ayuda a conocer más de nosotros mismos y de otros. Sin embargo, se debería leer más pues se lee poco (Marchesi, 2013).

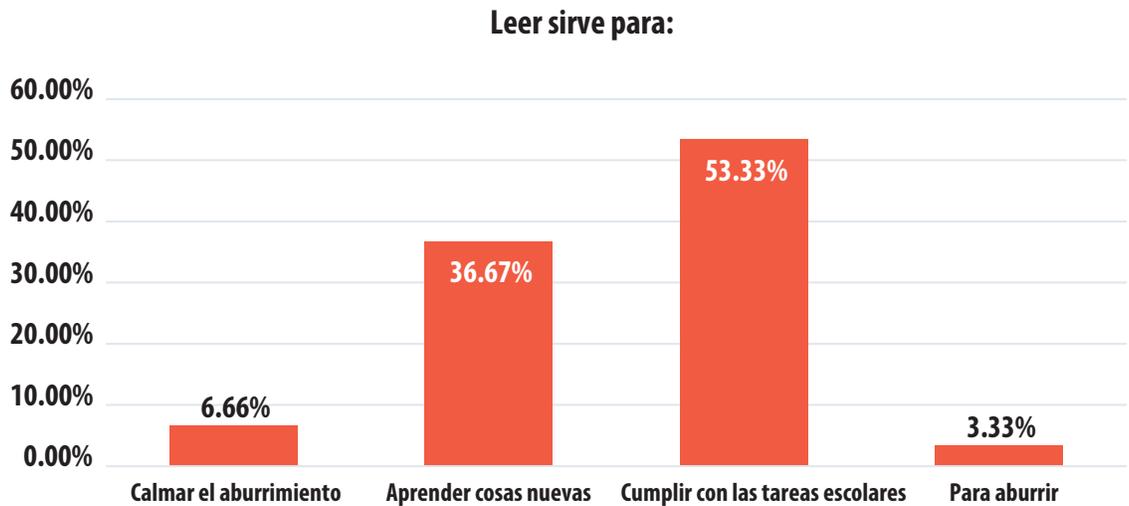
Gráfico 1. Interés de la lectura versus el tiempo que se le dedica.

Relación entre interés de la lectura y el tiempo que le dedica



De los estudiantes que dijeron que leer es menos interesante que jugar, ver televisión y navegar en las redes sociales, el 86% dice dedicar menos de 30 minutos a la lectura diaria. Es obvio que como no le parece una actividad atractiva le dedique poco tiempo; mientras que el 14% de esos estudiantes dice dedicar más de una hora. Los estudiantes que dijeron que leer es más interesante que jugar, ver televisión y navegar en las redes sociales, la gran mayoría suele dedicar de 10 a 30 minutos a leer en casa, prefieren leer, pero le dedican poco tiempo.

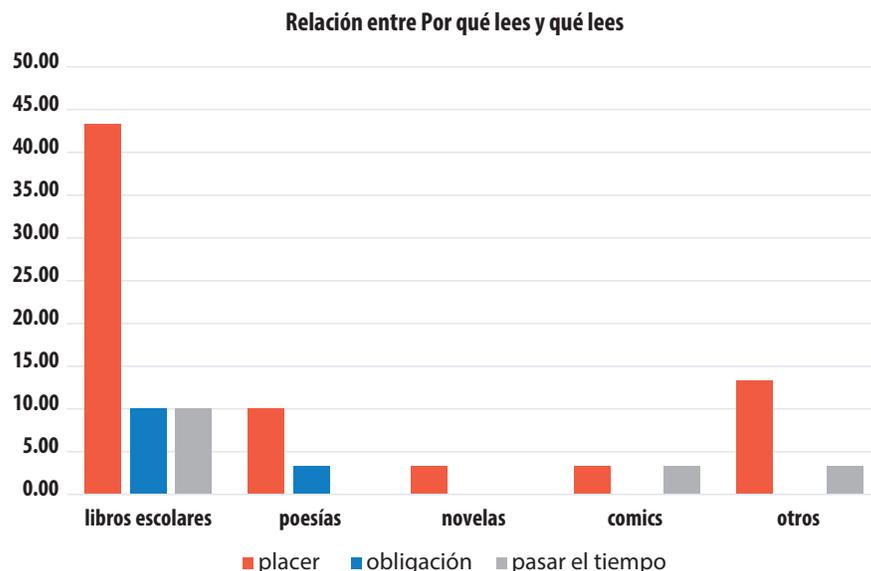
Gráfico 2. Este gráfico representa las posibles funciones que ha de tener la lectura para los estudiantes, desde el punto de vista del uso que cada individuo hace de ella.



Más de la mitad de los estudiantes (53%), consideran que la lectura sirve para cumplir con las asignaciones escolares; una pequeña cantidad (10%) entiende que leer solo sirve para aburrir o calmar el aburrimiento y más de un cuarto (37%) de los estudiantes involucrados en el estudio comprenden que a través de la lectura pueden aprender cosas nuevas. Es decir, que el 66% de los estudiantes no percibe una función significativa al leer, razón por la que no leen, no les gusta leer y por eso la rechazan.

Del mismo modo, más de 3/4 parte de los estudiantes (83%) consideran que la lectura es divertida y solo el 17% de los alumnos piensa que leer es aburrido e infantil. Esta respuesta era de esperarse, dado que las categorías condicionan las respuestas, de tal modo que, en nuestra cultura pocos asumirán que leer es infantil (actividad para pequeños). Se indagó sobre las razones por la que lee y qué lee.

Gráfico 3. Esta gráfica muestra las razones por las que los estudiantes leen en casa y los textos que leen



El 70% de los estudiantes que dicen leer por placer, el 63% de estos, lee libros escolares. Es decir, que leen para cumplir con las asignaciones de los docentes, para aprender un contenido, para obtener una buena calificación, pero no leen por una motivación personal, por una necesidad que emana de sí mismo, en su tiempo de descanso, en un ambiente propicio y con el fin de enriquecerse culturalmente.

En este caso los estudiantes valoran la lectura, puesto que si no leen no comprenden y no aprenden los contenidos, lo que los llevará a un bajo rendimiento y por consiguiente a obtener bajas calificaciones. Partiendo de esto, se puede entender que los estudiantes practican la lectura como un medio o instrumento para obtener lo que se proponen, por lo que no se da ese vínculo con el texto, esa relación profunda e interna que permite la reflexión, el análisis y la autoevaluación que dirige a un cambio en los esquemas mentales y por consiguiente a un aprendizaje duradero. Vielma y Salas citando a Piaget (2000), resaltaron el énfasis que hizo Piaget en la actividad mental que lleva a cabo el individuo durante el proceso de construcción de nuevos conocimientos y las acciones que realiza son espontáneas basándose en descubrimientos personales con las que el sujeto busca entender ordenadamente el mundo. En conclusión, la lectura es un medio para lograr la construcción de conocimientos, pero debe pasar por un proceso interno y mental en el individuo, provocar cambios en la conducta y en la actitud de las personas cuyos resultados serán nuevos aprendizajes a partir de lecturas con sentido y significado.

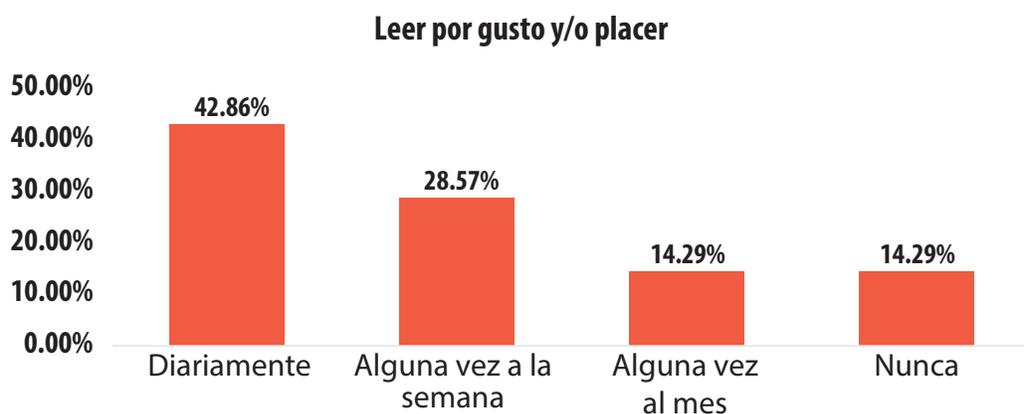
De los estudiantes que dicen conocer el término lectofobia, una pequeña proporción (10%) asocia el concepto con el rechazo a la lectura; el 26 % de los estudiantes que dice no conocer el término lectofobia, vinculan su significado con el rechazo a la lectura; mientras que la mayoría (40%) de los estudiantes que dice no conocer el concepto lo relacionan con el deleite por la lectura. Lectofobia es una actitud de rechazo, desapego a leer. Es rehusarse a leer. Es lo contrario o ‘‘Antítesis del placer de leer’’. (Villareal, 2013 p.63) En conclusión, los estudiantes no conocen el término, por lo que no se identifican con esa actitud o condición.

Los resultados a partir del cuestionario de los docentes son:

- La mayor parte de los maestros encuestados (87%) son de sexo femenino y la minoría (14%) son del sexo masculino.
- La edad del cuerpo docente que labora en los dos centros estudiados, de la cual más de la mitad (57%) tienen 35 años de edad o menos, lo que significa que esos maestros están adentrados en la era de la tecnología y de la información, con la facilidad de entender a los estudiantes de hoy día y los retos que tiene el sistema educativo nacional.

Se indagó en las prácticas de lectura de los docentes.

Gráfico 11. Representa la lectura por placer y gusto que realizan los docentes y la frecuencia con que la práctica.



Menos de la mitad de los maestros (43%) dice leer por placer diariamente, situación un poco preocupante, ya que los maestros deben promover la competencia lectora y el hábito de leer. Si ellos mismos no leen con la devoción y amor con la que deberían y tampoco con la frecuencia que demanda dicha actividad para ser un hábito, no podrán desarrollar ese hábito o competencia en los estudiantes. A continuación, se presenta una serie de tablas referidas a identificar los fines con los que los docentes llevan a cabo lecturas en sus clases y así poder identificar qué características de lector tiene frente a la lectofobia y sus estudiantes.

Tabla 2. Promueve la lectura por obligación de la labor docente.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Diariamente	4	13.3	57.1	57.1
nunca	3	10.0	42.9	100.0
Total	7	23.3	100.0	

Nota: Presenta que los docentes realizan lecturas con sus estudiantes por obligación.

Tabla 4. Promueve la lectura por entretenimiento.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Diariamente	1	3.3	14.3	14.3
Dos veces por semana	2	6.7	28.6	42.9
Semanalmente	1	3.3	14.3	57.1
Mensual	1	3.3	14.3	71.4
nunca	2	6.7	28.6	100.0
Total	7	23.3	100.0	

Nota: Esta tabla muestra la frecuencia con la que los maestros promueven la lectura en sus estudiantes con fin de entretenimiento.

En la que la población docente está bien dispersa, puesto que poco más de un cuarto (29%) de maestros realiza esa actividad dos veces a la semana, el mismo porcentaje de maestros dice no promover la lectura por entretenimiento de los estudiantes, no obstante, solo el 14% promueve la lectura por entretenimiento diariamente.

Tabla 7. Promueve la lectura para promover el hábito de leer

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Diariamente	2	6.7	28.6	28.6
Dos veces por semana	2	6.7	28.6	57.1
Semanalmente	2	6.7	28.6	85.7
nunca	1	3.3	14.3	100.0
Total	7	23.3	100.0	

Nota: esta tabla evidencia que los maestros no desarrollan lecturas con el fin de promover hábitos de lectura en los alumnos.

Tabla 9. Metodología y actividades que utilizan los maestros.

METODOLOGÍA	ACTIVIDADES
Análisis de contenidos	
Análisis de textos científicos	Experiencias previas
Motivación	
Socialización	
Exposiciones	
Competencia de lectura (disputa)	Exposición
Explicación	
Resumen de textos	
Motivación para leer cuentos	Lectura de textos y responder preguntas del mismo
Dramatizaciones de historias o poemas	Clases de teatros y recitales

Nota: Metodologías usadas por los docentes para promover la lectura.

Solé (2012), establece que el lector debe identificar las ideas claves del texto y las secundarias para lograr los objetivos propuestos. Realizar inferencias, tomar en cuenta la estructura, el contenido, la claridad y la coherencia de un texto para comprenderlo y aprender. Interpretar, sintetizar, contrastar, ampliar el contenido siempre que se requiera y la autoevaluación para comprobar que lo leído está siendo comprendido.

La gran mayoría de los docentes (86%) utiliza la lectura diariamente en las aulas en el desarrollo de sus clases, más la minoría (14%) realiza lectura con sus estudiantes dos veces por semana con la finalidad de enseñar un contenido, lo cual resulta paradójico, puesto que, si se usa la lectura diariamente surge la interrogante, ¿por qué no enfocar la actividad en el desarrollo de la competencia lectora y al hábito de la lectura? Los resultados del grupo focal aportaron que:

- Los participantes resaltaron que una de las maneras en las que aprendieron a leer fue porque sus padres los golpeaban hasta que decían la letra, sílaba y la palabra correcta. Otros manifestaron que aprendieron a leer con el libro nacho con el seguimiento de sus padres y maestros y, dos respondieron que aprendieron a leer hace poco (en quinto grado).

“Me daban golpes y trataba de no equivocarme porque me daban duro” (Cita textual).

- Entre los argumentos, los participantes plantean que algunas de las razones que alejan a los niños y adolescentes a la lectura son el apego a los aparatos electrónicos, el estar sumergidos en el mundo de las redes sociales, la pereza, la preferencia de jugar con sus amigos y divertirse, ya que les disgusta leer y porque los libros no son interesantes. Ejemplos citados textualmente:

“Porque los libros son aburridos y poco interesantes”.

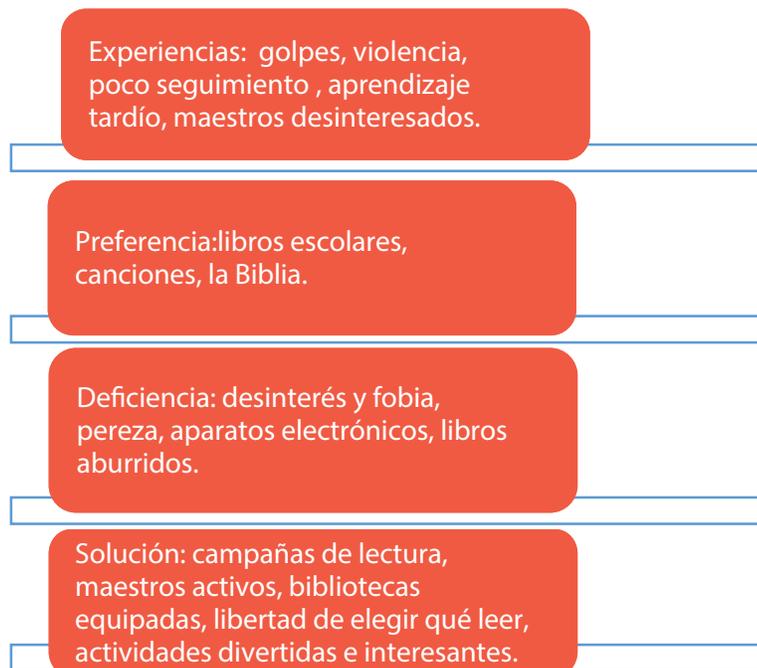
“Porque prefieren jugar, dormir, comer y ver películas que son acciones más divertidas”.

- En esta categoría los participantes debían recordar una clase normal en el aula donde se involucre la lectura. Los participantes debían decir qué actividades realizan y cuáles acciones los maestros estimulan a que ellos desarrollen. Los participantes manifestaron algunas actividades tales como, hacer resúmenes, hacer preguntas o responder algunas interrogantes, extraer palabras del texto leído, entre otras.
- Citas textuales de los participantes: “La profe lee para todos y nos hace pregunta para ver si atendimos y para saber qué entendimos de lo que leyó. “La profe nos pone a leer individual, solos, para sacar palabras agudas, llanas y esdrújulas y otras palabras más”.

Medidas de hábito.

En esta categoría, los participantes debían plantear medidas referentes al desarrollo del hábito de lectura. Los participantes opinaron sobre cuáles medidas debería implementar el ministerio y los centros educativos para desarrollar en los estudiantes el hábito de lectura y así disminuir o erradicar la lectofobia. Citas textuales de las opiniones de los participantes:

“Crear una campaña de lectura en todas las escuelas.” “Que los profesores pongan a leer lo que a uno le gusta”. “Poniendo a leer mucho a uno desde pequeño”. “Que las maestras hagan las lecturas divertidas”. La información recabada se resume en el siguiente esquema:



El último instrumento que se implementó fue una guía de observación de clase para identificar las actividades que los maestros hacen con sus estudiantes. A partir de los criterios a observar, la lectura no fue relacionada con los conocimientos previos. No hubo predicción del texto a partir del título e imágenes y los estudiantes no hicieron inferencias del texto, solo reprodujeron frases e ideas leídas del texto. La socialización del texto se realizó finalizada la

lectura y no se aclararon conceptos o palabras desconocidas que estuvieran en el texto. La lectura no se relacionó con la realidad y los estudiantes no identificaron la importancia del texto leído.

En otro de los casos, no hubo vinculación con los conocimientos previos, ni predicción e inferencias a partir del título e imágenes. La lectura fue individual y en silencio. La maestra no intervino ni hubo socialización de ninguna índole sobre el tema. Tampoco se relacionó el tema con la realidad, no se evidenció inferencias, preguntas de comprensión lectora ni ningún gesto de diálogo y comunicación sobre la lectura. En este caso los estudiantes desarrollaron una lectura vacía y sin sentido para ellos (si realmente leyeron), pues existe la posibilidad de que no hayan leído el texto. Los docentes deben evaluar su práctica pedagógica cada día, ver cuáles estrategias y actividades les resultan y surten los efectos esperados y qué debe dejar de hacer.

Para el desarrollo de la competencia lectora, Merino citado por González (2015), recomienda la formación de los profesores como mediadores de la lectura literaria. Se necesita de maestros comprometidos. Los docentes, sabiendo su compromiso social y su responsabilidad con la educación no usan muchas veces estrategias didácticas para animar a la lectura, lo que evidencia la escasa preparación en su formación universitaria.

Discusión y conclusiones

Referente al objetivo general propuesto, la metodología que utilizan casi todos los maestros es tradicional: resumir un texto, una exposición, explicación del texto son más actividades que métodos. Estos favorecen al método tradicional, no al llamado enfoque por competencias, que busca desarrollar habilidades como la competencia lectora, criticidad y creatividad con miras al desarrollo integral de los estudiantes. Responder preguntas de comprensión de manera superficial, el copiado del texto leído, son actividades que no despiertan el interés de los estudiantes por leer e indagar sobre un tema que le provoque curiosidad. Es decir, la metodología implementada por los maestros está muy lejos de promover hábitos de lectura y muy escasamente pudieran despertar deseos o placer por leer. Más bien la metodología o lo que los maestros llaman metodología resulta algo tediosa, puesto que después de leer un texto se debe proceder a copiarlo o resumirlo, teniéndolo en el libro y sin ningún criterio o finalidad. Es más bien una actividad para mantener ocupados y entretenidos a los estudiantes por encima de ser una actividad generadora de aprendizaje.

En conclusión, la metodología implementada por los maestros no funciona para generar aprendizajes significativos y mucho menos para promover hábitos de lectura. 71% de los maestros no promueve la lectura para generar hábitos en sus alumnos, por lo que la metodología y su motivación no van encaminadas a la lectura crítica y reflexiva y al desarrollo de la competencia lectora.

El 43% de los maestros considera que sus estudiantes dan poco valor a la lectura, mientras que el 57% expresa que sus estudiantes valoran como importante la lectura para ellos. Por otro lado, 77% de los estudiantes valoran como muy buena la lectura, lo que significa que la lectura es bien valorada por los estudiantes. Están conscientes de la importancia y valor de la lectura más, sin embargo, no la practican con frecuencia y con otro fin que no sea para cumplir con las labores. Es decir, que ellos leen en las aulas para cumplir con las asignaciones del docente, por lo que el hecho de que la lectura decaiga de forma muy ostensible fuera y dentro de las aulas nos demuestra la percepción poco atractiva e interesante que tienen de ella los niños y adolescentes lectores. (Olaziregi, 2000).

El 80 % de los estudiantes dice desconocer el término lectofobia y de esos el 40% lo vincula al rechazo a la lectura; mientras que el 20% que dijo conocer el término lectofobia asocia su significado al deleite por la lectura o al poco hábito de lectura respondiendo de manera equivocada. Es decir, el 100% de los estudiantes desconoce el término lectofobia, por lo tanto, no saben con certeza a que actitud o condición se refiere la palabra lectofobia. Ocurre lo contrario con los maestros, el 100% dice conocer el término y lo asocian correctamente a la definición. En conclusión, como los estudiantes desconocen el término lectofobia, ninguno se vinculó a esta actitud o acción. Más cabe resaltar que existe esta condición en los estudiantes de estos centros, pero no a gran escala puesto que la gran mayoría lee para cumplir con sus asignaciones o tareas. Sin embargo, puedo concluir que luego de que esos estudiantes culminen sus estudios o cambien sus intereses, ya sea por la edad y los cambios biológicos serán lectofóbicos o lectores no funcionales. Es decir, leerán cosas que posiblemente no le aportarán beneficios.

La adquisición de hábitos de lectura no es una actividad única de la escuela. Las familias y sus prácticas y costumbres influyen en el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de hábitos. González, De Alba y Parada (2015), recomiendan que desde “temprano los niños deben aprender a leer e incorporar hábitos de lectura en sus conocimientos naturales, para así desarrollar su capacidad creativa, imaginativa y creadora, así como la adquisición de valores y actitudes integrados”. El proceso de socialización e interacción puede motivar y generar una predisposición en el desarrollo de comportamientos, prácticas y actitudes en los estudiantes. La sociedad es el reflejo de esas prácticas y si un pueblo no posee prácticas y hábitos de lecturas sus generaciones perpetuarán prácticas similares a las que practican y muy difícilmente se pueden realizar cambios a nivel sociocultural que contrarresten las prácticas acostumbradas. El sujeto está inmerso en un proceso de socialización que permite la adquisición y desarrollo de normas, valores, conductas y hábitos presentes en la sociedad en la que se desenvuelve (García, citado por Moreno 2002).

Las experiencias de lectura son muestras de que las familias influyen significativamente en el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lectura. Si se comprendiera la importancia de crear hábitos y costumbres en el seno de la familia, la práctica educativa en los centros daría mejores frutos y permitiría el desarrollo integral de los estudiantes en todas las dimensiones del ser humano, por lo que, la influencia familiar en la creación y consolidación de los hábitos lectores en sus hijos, la acción educativa y formadora deberá trascender más allá de lo meramente escolar y acercar acciones de animación lectora a la familia y a la sociedad en la que se está inmerso (Moreno, 2002). Puedo concluir diciendo que los estudiantes que se están formando actualmente, la gran mayoría son lectofóbicos, ya que sus maestros y la sociedad misma (las familias) están trabajando para desarrollar esa actitud negativa en los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- De Alba Santana Cindy Paola, González Hernández Andrea Marcela y Parada Natera Martha Milena. (2014). *Literatura juvenil como estrategia para fomentar la comprensión lectora de estudiantes de sexto*. Recuperado de <http://repositorio.cecar.edu.co/xmlui/handle/123456789/750>
- Moreno Sánchez, Emilia. (2002). *La familia como institución sociocultural: Su papel en la adquisición de hábitos de lectores*. PORTULARIA 2, [309-324]. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/130/b1215216x.pdf?sequence=1>
- Marchesi Ullastres, Alvaro. (2005). *La Lectura Como Estrategia Para El Cambio Educativo*. Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 15-35 Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005.pdf>
- Navarrete, J. M. (2000). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Investigaciones sociales, 4(5), 165-180. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/viewFile/6851/6062>
- Olaziregi Alustiza, Mari José. (2000). *Aproximación sociológica a los hábitos de lectura de la juventud vasca1* BIBLID [1137-4454, 18; 79-93]
- Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación (OEI), 2012, núm. 59, p. 43-61. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>
- Torres, R. M. (2014). *Leer por el gusto de leer: la clave*. Santiago, 10, 11. <http://otra-educacion.blogspot.com.es/search?updated-max=2015-03-08T03:39:00-06:00&max-results=10&reverse-paginate=true>
- Vielma, Elma y Salas, María. (2000). *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo*. Recuperado de: www.redalyc.org/html/356/35630907/
- Villareal, Jaime. (2013). *Lectofobia, desarraigo y violencia política*. En Roca rey, Lucero de Vivanco (Ed.), *Memorias en tinta. Ensayos sobre la representación de la violencia en Argentina, Chile y Peru*. (pp.61-77) Santiago de Chile. Recuperado de: www.academia.edu/7005719/Lectofobia_desarraigo_y_violencia_politica

Forjando la conciencia ambiental: actitud proambiental e interacción con la naturaleza en estudiantes de Nivel Primario

Eddy Frank Vásquez Sánchez

eddyfvasquez01@gmail.com

Licenciado en Psicología, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)

Resumen

Promover sociedades capaces de asumir actitudes y comportamientos amigables con el medio ambiente es uno de los grandes retos de la educación en el siglo XXI (UNESCO, 2005). Teniendo en cuenta esta premisa, se llevó a cabo el presente estudio a través de un diseño metodológico no experimental de enfoque cuantitativo y transeccional, con un alcance descriptivo y correlacional, con el objetivo de determinar la relación existente entre el grado de interacción con la naturaleza y el nivel de actitudes proambientales que manifiestan los estudiantes de primaria del Centro Educativo Politécnico Virgen de la Altagracia. Para cumplir con dicho propósito, se empleó una muestra de 40 estudiantes de diversos grados de primaria, a quienes se les aplicó la Escala de Actitudes Proambientales (EAPA) y el Cuestionario de Interacción con la Naturaleza. Entre los hallazgos se evidenció que existe una relación altamente significativa entre el grado de interacción con la naturaleza y el nivel de actitudes proambientales de dichos estudiantes; lo que permite resaltar la importancia de eficientes mecanismos de educación ambiental en el sistema educativo.

Palabras clave: educación ambiental, conciencia ambiental, actitud proambiental.

Planteamiento del problema

Introducción

Los avances industriales que caracterizan el desarrollo urbano de los últimos años han disminuido significativamente los espacios de recreación e interacción entre los seres humanos y el entorno natural en las ciudades (Cerrillo, 2011). De igual forma, el desarrollo tecnológico ha influido en una nueva definición de patrones de producción y consumo que alejan cada vez más a los individuos del medio ambiente (Martínez A. , 2014). Estos cambios han afectado la forma en la que el ser humano se maneja con la naturaleza, generando nuevos obstáculos para el desarrollo de la humanidad y provocando un desequilibrio ambiental que afectará a las presentes y futuras generaciones.

Según lo establecido por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2016), en las nuevas Bases de Revisión y Actualización Curricular del sistema educativo dominicano bajo la competencia ambiental y de la salud, se reconoce que los estudiantes deben perfilarse como personas con una sólida conciencia ecológica y social, capaces de poner en práctica hábitos de vida saludables y dirigidos a garantizar la sostenibilidad ambiental. Estas metas suponen grandes retos cuando se focaliza la formación de dichos individuos a través de estrategias que limitan el desarrollo de este eje de sensibilización ambiental al área de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales, al mismo tiempo que carecen de estrategias, medios y recursos que se encuentren al alcance de los docentes y los educandos para hacer uso de esta competencia.

Los beneficios de interactuar con la naturaleza son numerosos, y más aún durante el proceso formativo de las actitudes y los comportamientos de los niños, niñas y adolescentes. Es por estas razones que la presente investigación busca determinar la relación existente entre las interacciones con la naturaleza y las actitudes proambientales de estudiantes de diversos grados de educación primaria en un centro educativo de Santo Domingo Este, de tal forma que se pueda ser aprovechada por instituciones educativas enfocadas en el campo de la educación ambiental.

Justificación

Teniendo en cuenta los hallazgos generados por la presente investigación, la misma podría ser de interés para instituciones educativas enfocadas en desarrollar metodologías de enseñanza – aprendizaje, pertinentes al campo de la educación ambiental, que partan de los resultados del presente estudio, así como realizar investigaciones experimentales que permitan determinar la relación causal entre las variables estudiadas. De igual forma, se pretende esclarecer la relación que guarda la interacción con la naturaleza dentro del proceso formativo de la educación ambiental, al mismo tiempo que se determina si la edad guarda relación con dicha variable. Adicionalmente, el presente estudio ofrece un marco de referencia para la adaptación y aplicación de la Escala de Evaluación de Actitudes Proambientales (EAPA) en estudiantes de primaria, el cual puede contribuir a estudios similares en la consecución de sus objetivos.

Objetivos

Objetivo general.

Determinar la relación entre las interacciones con la naturaleza y las actitudes proambientales en estudiantes de diversos grados de educación primaria en un centro educativo de Santo Domingo Este.

Objetivos específicos.

- Determinar el grado de interacción con la naturaleza de los estudiantes de diversos grados de educación primaria en un centro educativo de Santo Domingo Este.
- Evaluar el nivel de actitudes proambientales de los estudiantes de diversos grados de educación primaria, en un centro educativo de Santo Domingo Este.
- Comprobar si la edad influye sobre el grado de interacción con la naturaleza de los estudiantes de diversos grados de educación primaria, en un centro educativo de Santo Domingo Este.
- Comprobar si la edad influye sobre el nivel de actitudes proambientales de los estudiantes de diversos grados de educación primaria, en un centro educativo de Santo Domingo Este.
- Examinar la posible correlación entre el grado de interacción con la naturaleza y el nivel de actitudes proambientales de los estudiantes de diversos grados de educación primaria, en un centro educativo de Santo Domingo Este.

Educación Ambiental

La Educación Ambiental se define como un proceso de enseñanza – aprendizaje que se caracteriza por fomentar conocimientos y prácticas con el objetivo de que los seres humanos adquieran conciencia de su entorno a través de actitudes y valores orientados a promover la resolución de los problemas ambientales (Novo, 2009). El foco de este campo educativo no se limita a un área del conocimiento científico, sino que se maneja desde una perspectiva transversal a través de distintos campos del conocimiento.

La Educación Ambiental se enfoca en la enseñanza del medio ambiente a través de una perspectiva multidisciplinaria y orientada en la resolución de problemas. Desde su origen en Tbilisi, Georgia en 1977, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) se han encargado de establecer lineamientos universales para la enseñanza de este campo del conocimiento en distintos escenarios, promoviendo la formación de individuos con la capacidad de interpretar y transformar el mundo, al mismo tiempo que estos sitúan dentro de un mismo plano la relevancia de todos los seres vivos y el medio que les rodea (Freire, 2014).

La puesta en marcha de sistemas que incluyen la educación ambiental no se limita al campo de la educación primaria o secundaria, aunque su inclusión dentro del currículo educativo se inicia desde lo más temprano en los espacios de educación formal e informal. Siendo así, es importante denotar que la educación ambiental se caracteriza por ser un proceso continuo y permanente a través del cual las personas adquieren conciencia de su ambiente, y aprenden los valores, las destrezas, la experiencia y la determinación que les capacite para actuar en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros (Martínez R. , 2010). Según lo establecido por la UNESCO (2005), el empleo de la educación ambiental tampoco se limita a un grupo generacional específico, sino que se encuentra dirigido a toda la humanidad debido a que es un problema que concierne a todos.

Actitud Proambiental

Holahan (1991), define la actitud proambiental como el conjunto de sentimientos, favorables o no, que se manifiestan ante determinadas características del entorno o hacia un problema vinculado a este. Es una capacidad propia de los seres humanos, que les permite hacer frente ante las diversas situaciones del entorno que les rodea. La actitud proambiental se manifiesta a través de la preocupación, el interés, la motivación y las emociones, que, posteriormente, le pueden motivar al sujeto a generar cambios positivos en dicho espacio (McKnight, 2010).

Las actitudes ambientales son importantes, porque determinan comportamientos que incrementan o disminuyen la calidad ambiental. Tradicionalmente, las actitudes tienen elementos cognitivos, afectivos y conativos, pero las actitudes ambientales podrían ser mejor descritas como teniendo dimensiones de preservación y utilización (Gifford & Sussman, 2012). El propósito de la educación ambiental es mejorar las actitudes ambientales, pero, en muchas ocasiones, tiene resultados mixtos. Por otro lado, Kaisera, Wolfing y Fuhrer (1999), establecen que la actitud ambiental es un potente motor del comportamiento ambiental. El planteamiento de estos tres autores ofrece un concepto unificado de actitud y reconoce las limitaciones de comportamiento más allá del propio control de las personas.

Según un estudio conducido por Mascher, Coxy y Salina (2016) con niños de primaria, se demostró que cuanto más aprenden sobre el entorno natural, más lo aprecian, mantienen el interés en él y muestran un comportamiento simple y ambientalmente responsable cuando están allí. Este estudio no se plantea en el marco de una realidad teórica, sino también práctica, puesto que conecta a los individuos con el medio ambiente y, a partir de dicha experiencia, adquieren de forma integral referencias conceptuales que les permiten conectar sus aprendizajes con la realidad.

Aspectos metodológicos

Universo - muestra

Para llevar a cabo el presente estudio, se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, a través del cual se seleccionó una muestra de 40 estudiantes de tercero a sexto de primaria del Centro Educativo Politécnico Virgen de la Altagracia, ubicado en la ciudad de Santo Domingo Este, Santo Domingo.

Tipo de estudio

El presente estudio posee un diseño metodológico no experimental de enfoque cuantitativo y transeccional, con un alcance descriptivo y correlacional.

Instrumentos

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, se emplearon dos instrumentos que permitieron operacionalizar las variables y recolectar las informaciones necesarias para llevar a cabo este estudio. El primero de estos, la Escala de Evaluación de Actitudes Proambientales (EAPA), permitió evaluar el nivel de actitud proambiental que manifiestan los participantes. Adicionalmente, el Cuestionario de Nivel de Interacción con la Naturaleza, se empleó para evaluar el nivel con el que los participantes han interactuado con elementos del medio ambiente durante el último año.

Escala de Evaluación de Actitudes Proambientales (EAPA).

Esta escala fue desarrollada en el 1995 por Castanedo para evaluar el nivel de actitud proambiental que manifiestan las personas. El instrumento se encuentra compuesto por tres factores: reducción de los niveles de contaminación, participación en la resolución de problemas ambientales y formación medioambiental. El EAPA posee 50 ítems, cuyas opciones de respuestas se encuentran organizadas en escala tipo Likert y posee un índice de confiabilidad de 0.80 (Castanedo, 1995).

La escala original fue creada para jóvenes universitarios, sin embargo, con el propósito de ser empleada en el marco del presente estudio, se adaptó el lenguaje de los ítems, y se eliminaron aquellos que podrían resultar confusos para los integrantes de la muestra. La adaptación de esta prueba posee un nivel de confiabilidad de 0.86 y contiene 18 ítems, organizados en los tres factores originales.

Cuestionario de Nivel de Interacción con la Naturaleza (CNIN).

Este cuestionario fue desarrollado en el marco del presente estudio para cumplir con los objetivos de investigación y determinar el nivel de interacción que manifiestan los participantes con los elementos del medio ambiente durante el último año. El instrumento se encuentra

compuesto por tres preguntas, cuyas respuestas están organizadas en una escala numérica tipo Likert. Estadísticamente, el cuestionario posee un índice de confiabilidad de 0.915, de acuerdo con las respuestas ofrecidas por los participantes del presente estudio.

Procedimiento

Inicialmente se contactó a las autoridades del centro educativo para llevar a cabo la investigación y realizar una inmersión inicial en el campo, de tal forma que el investigador pudiera conocer la dinámica escolar del centro educativo.

Teniendo en cuenta la amplia población estudiantil en el nivel de primaria, los participantes fueron escogidos aleatoriamente a partir de su deseo de participación. Se les explicó el objetivo de la investigación y se les suministró un consentimiento informado que sus padres o tutores tendrían que firmar, como guardianes legales de los mismos, para aprobar su participación en el marco del presente estudio.

Posterior al obtener los formularios de consentimiento informado, se procedió a aplicar las pruebas a los participantes de los diferentes grados de primaria, seleccionados para el estudio. La información fue organizada haciendo uso del programa Microsoft Excel 2016 y el programa estadístico IBM SPSS, donde se aplicaron las pruebas estadísticas correspondientes para cumplir con los objetivos del estudio.

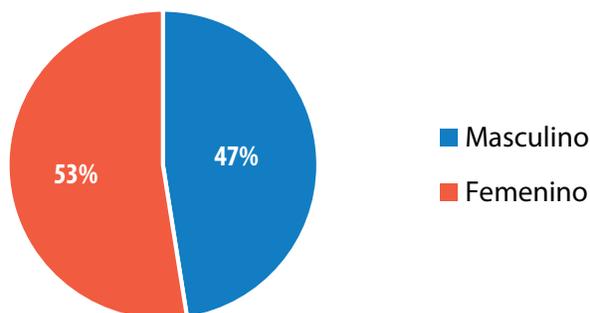
Resultados

Estadística Descriptiva

Datos sociodemográficos.

Género. Dentro del presente estudio, la muestra estuvo compuesta por 21 participantes del género femenino, que representan el 53% de la totalidad muestral. Por otro lado, 19 de los participantes pertenecían al género masculino, representando el 47% de la totalidad. Estos datos están representados en el Gráfico 1.

Gráfica 1. Distribución porcentual de la frecuencia de género de los participantes (n = 40).



Edad. Las edades de los participantes se encuentran comprendidas entre los 8 y 13 años, identificándose una media aproximada de 10 años entre la totalidad de la muestra. Se evidencia una desviación estándar estimada de 1.3 puntos, lo que significa que la edad de los participantes no se encuentra muy dispersa. Debido a la baja dispersión de los datos, la edad de los participantes no fue agrupada por categorías. La Tabla 1 desglosa estos resultados con mayor exactitud.

Tabla 1. Distribución de frecuencias y porcentual de la edad de la muestra (n = 40).

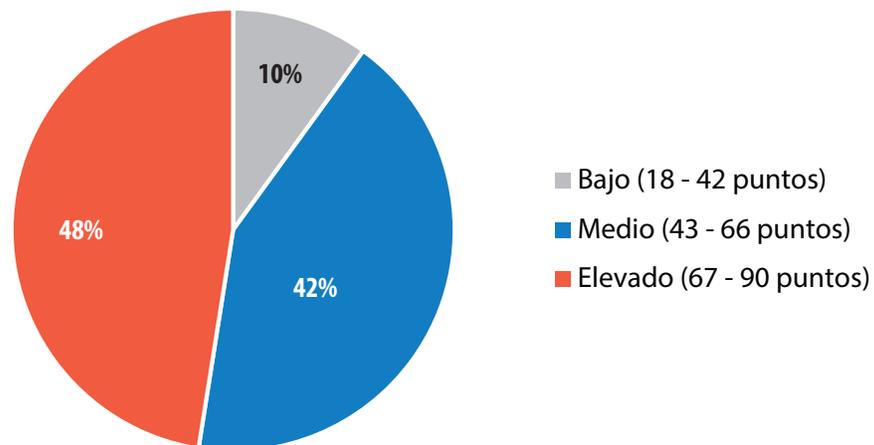
Grupos	EDAD	
	Frecuencia	Porcentaje
8 - 9 años	25	62.50%
10 - 11 años	14	35%
12 - 13 años	1	12.50%

Escala de actitudes proambientales

Puntuación total. Con respecto a los estadísticos derivados como resultado de la aplicación de la Escala de actitudes pro ambientales en toda la muestra, se observó que el puntaje va desde los 31 puntos hasta los 74 puntos, expresando un rango de 43 puntos. Se estima una media de 59.35 puntos, lo que corresponde a un nivel medio de actitudes proambientales según la escala establecida por Castanedo (1995).

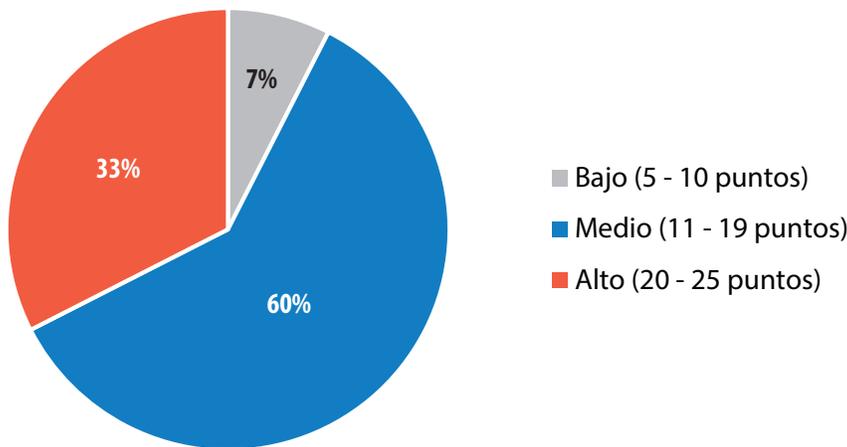
Los datos presentan una desviación estándar de 12.8 puntos y una varianza de 163 puntos. Por otro lado, observando el resultado total de los participantes, se puede notar que el 48% de los estudiantes presenta un nivel elevado, mientras que 42% presenta un nivel medio y tan solo el 10% presenta un nivel bajo.

Figura 2. Distribución porcentual de la frecuencia de los niveles de actitud proambiental de los participantes (n = 40).



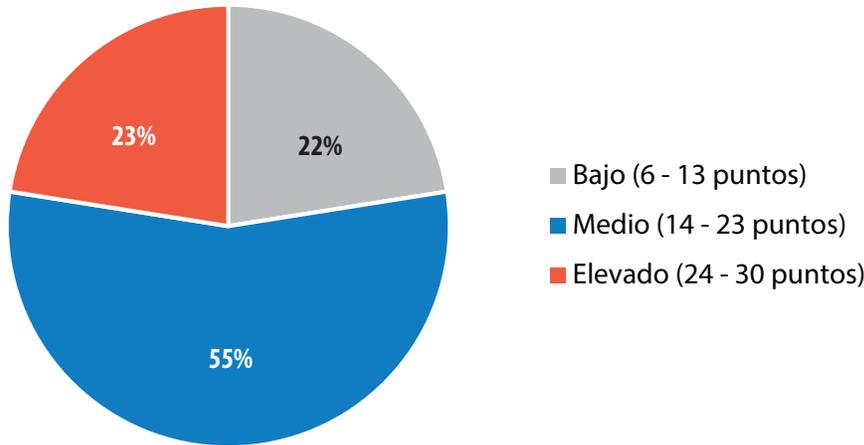
Factor 1. Con respecto a los ítems que componen el factor 1 de la escala empleada, que hace referencia a la reducción de los niveles de contaminación por parte de los participantes, la mayoría de los estudiantes, guiados por la cifra del 60%, presentó un nivel medio dentro de este campo; 33% de los participantes presentó un nivel alto, y tan solo el 7% resultó poseer un nivel bajo.

Figura 3. Distribución porcentual del factor 1 de la Escala de Evaluación de Actitud Proambiental de los participantes (n = 40).



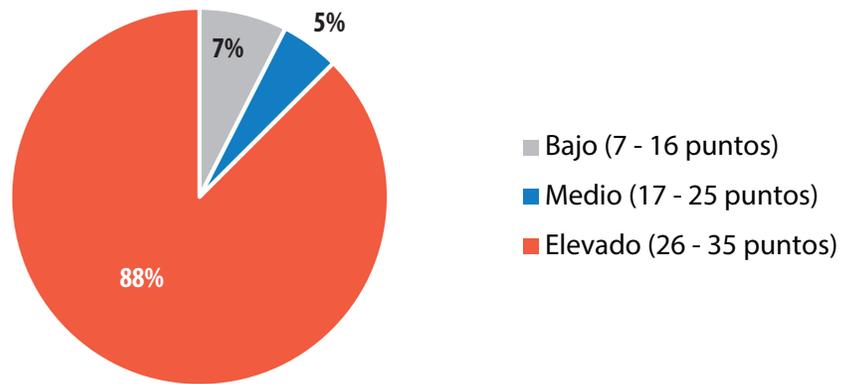
Factor 2. Con respecto a los ítems que componen el factor 2 de la escala empleada, que hace referencia a la participación en la resolución de problemas medioambientales, la mayoría de los estudiantes, guiados por la cifra del 55%, presentó un nivel medio dentro de este campo; 23% de los participantes presentó un nivel alto, y el 22% restante resultó poseer un nivel bajo.

Figura 4. Distribución porcentual del factor 2 de la Escala de Evaluación de Actitud Proambiental de los participantes (n = 40).



Factor 3. Con respecto a los ítems que componen el factor 3 de la escala empleada, que hace referencia a la formación medioambiental de los participantes, la mayoría de los estudiantes, guiados por la cifra del 88%, presentó un nivel alto dentro de este campo; el 7% de los participantes presentó un nivel bajo, y el 5% restante resultó poseer un nivel medio.

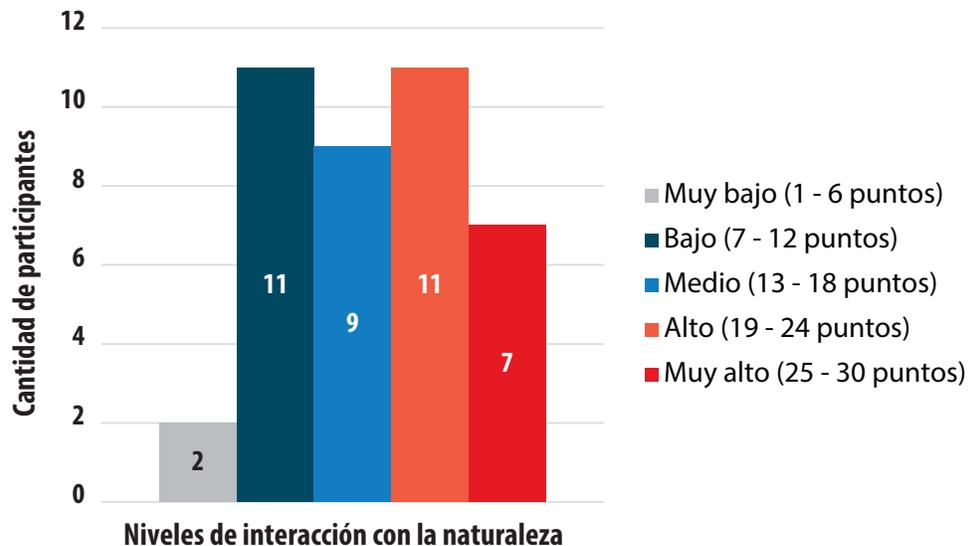
Figura 5. Distribución porcentual del factor 3 de la Escala de Evaluación de Actitud Proambiental de los participantes (n = 40).



Cuestionario de Presencia en la Naturaleza

Puntuación total. Con respecto a los resultados derivados de la aplicación del Cuestionario de Interacción con la Naturaleza, en toda la muestra, se observó que el puntaje va desde los 6 hasta los 27 puntos, expresando un rango de 21 puntos. Se estima una media de 17.2 puntos, lo que corresponde a un nivel medio de interacción con la naturaleza, según la escala establecida para el presente estudio. En ese mismo orden, observando el resultado total de los participantes, se concluyó que siete de los estudiantes presenta un nivel muy alto, mientras que 11 presentan un nivel alto. Por otro lado, nueve de los participantes presentan un nivel medio; 11 presentan un nivel bajo, y tan solo dos presentan un nivel muy bajo de interacción con la naturaleza.

Figura 6. Distribución de frecuencias de los niveles de interacción con la naturaleza, manifestados por los participantes (n = 40).



Estadística inferencial

Relación entre edad y actitudes pro-ambientales. Para establecer el nivel de correlación entre las variables investigadas se empleó el coeficiente de Pearson que determina el nivel de correlación entre variables. La correlación entre los niveles totales de actitudes pro-ambientales y la edad de los participantes fue de $r = -0.31$ (P-valor = 0.48). Es decir, existe una relación negativa muy baja entre ambas variables. Dicha correlación es significativa dado que el nivel alfa empleado en esta investigación fue de 0.05. Estos datos conllevaron a descartar la hipótesis nula de que la edad no es un determinante de las actitudes pro-ambientales de los estudiantes. La Tabla 2 refleja estos resultados.

Tabla 2. Correlación entre variables de edad y nivel de actitud proambiental.

		EDAD	ACTITUD PROAMBIENTAL
Edad	Correlación de Pearson	1	-.315
	P Valor		.048

Relación entre edad y nivel de interacción con la naturaleza. Para establecer el nivel de correlación entre ambas variables se empleó el coeficiente de Correlación de Pearson. La correlación entre la edad y los niveles totales de interacción con la naturaleza fue de $r = -0.230$ (P-valor = 0.154). Esto nos permite determinar que existe una relación negativa muy baja entre ambas variables. Teniendo en cuenta el valor de confianza asumido, se concluye que dicha correlación no es significativa. Estos datos nos permitieron asumir el planteamiento de la hipótesis nula de que la edad no es un determinante del nivel de interacción con la naturaleza manifestado por los estudiantes. La Tabla 3 refleja estos resultados.

Tabla 3. Correlación entre variables de nivel de interacción con la naturaleza y edad.

		INTERACCIÓN CON LA NATURALEZA	EDAD
Interacción con la naturaleza	Correlación de Pearson	1	-.230
	P Valor		.154

Relación entre niveles de interacción con la naturaleza y nivel de actitud pro-ambiental. Para determinar el nivel de correlación entre estas variables se empleó el coeficiente de Correlación de Pearson. La correlación entre los niveles totales de interacción con la naturaleza y actitudes pro-ambientales de los participantes fue de $r = 0.705$ (P-valor = 0.0). Es decir, existe una relación positiva alta entre ambas variables. Dicha correlación es estadísticamente significativa, ya que, al realizar la prueba de hipótesis, se procede a descartar la hipótesis nula de que el nivel de interacción con la naturaleza no es un determinante de las actitudes pro-ambientales de los estudiantes. La Tabla 4 refleja estos resultados.

Tabla 4. Correlación entre variables de nivel de interacción con la naturaleza y actitud proambiental.

		INTERACCIÓN CON LA NATURALEZA	ACTITUD PROAMBIENTAL
Interacción con la naturaleza	Correlación de Pearson	1	.705
	P Valor		.000

Discusión

Hallazgos generales

Actitudes proambientales.

Los hallazgos de esta investigación revelaron que la muestra (n = 40) de estudiantes presentan altos niveles de actitudes proambientales. En ese mismo orden, los resultados de la muestra reflejaron puntuaciones medias en todas las dimensiones del instrumento que evalúa este constructo. Esto significa, que los participantes parecen estar dispuestos a disminuir sus niveles de contaminación, a participar en organizaciones y causas ambientales y a formarse sobre temas que les permitan conocer más sobre el medio ambiente.

Estos resultados son contrarios a los obtenidos por Castanedo (1995) y Tójar, Jaime, Benítez y Almeda (2004), que posicionan un nivel medio de actitudes proambientales en los integrantes de su muestra. Este fenómeno puede ser explicado por el interés que presentan los niños sobre los temas ambientales, que suele ser superior que el resto de los conjuntos demográficos (CNCCMDL, 2012).

Así mismo, es importante señalar los resultados del factor 2, sobre la participación en la solución de problemas ambientales, y factor 3, sobre la formación medioambiental de los participantes. Los hallazgos de estos factores indican que la formación ambiental no se traduce necesariamente en actitudes y comportamientos positivos hacia el medio ambiente.

Interacción con la naturaleza

Con respecto al grado de interacción con la naturaleza de los estudiantes (n = 40), estos manifiestan, en su mayoría, grados correspondientes al rango alto y muy alto. En ese mismo orden, cabe resaltar que existe una considerable proporción de la muestra que, por igual, presenta grados correspondientes al rango bajo y muy bajo. Esto significa que, estadísticamente hablando, los participantes parecen tener continua interacción con la naturaleza a través de excursiones, visitas de campo, o participación en proyectos de conservación ambiental durante el último año.

Estos resultados pueden ser explicados por lo establecido por Antoine, Charles y Louv (2013), cuando indica que los niños y adolescentes disfrutan de actividades recreativas en espacios naturales, lo que les permite sentirse sanos, seguros y relajados.

Relación entre edad, actitudes proambientales e interacción con la naturaleza

Haciendo referencia a la relación que guarda la edad con el nivel de actitudes proambientales, se encontró que, dentro de la muestra empleada (n = 40), existe una correlación negativa muy baja, pero significativa. Esto quiere decir que, a mayor edad, hay un menor nivel de actitudes proambientales y viceversa.

Con respecto a los hallazgos encontrados en cuanto a la relación de la edad y el grado de interacción con la naturaleza de los estudiantes (n = 40), se concluyó que existe una correlación negativa baja, estadísticamente no significativa. Lo que nos permite desestimar la hipótesis de que, a mayor edad, menor grado de interacción con la naturaleza.

Por último, los hallazgos del presente estudio en cuanto a la relación existente entre el nivel de actitudes proambientales y el grado de interacción con la naturaleza de los estudiantes (n = 40), nos permitieron determinar que existe una correlación positiva alta, estadísticamente significativa. Esto significa que, a mayor grado de interacción con la naturaleza, los estudiantes manifiestan un mayor nivel de actitudes proambientales.

Conclusiones

La presente investigación se realizó abordando una muestra de 40 participantes de diversos niveles de primaria del Centro Educativo Politécnico Virgen de la Altagracia. Se adaptó la Escala de Evaluación de Actitudes Proambientales (Castanedo, 1995) y se diseñó el Cuestionario de Interacción con la Naturaleza, ambos instrumentos para ser empleados como instrumentos de este estudio. Como resultado, se determinó que los estudiantes poseen un elevado nivel de actitudes proambientales y que los mismos manifestaron un alto grado de interacción con la naturaleza durante el último año; de igual forma, se demostró que no existe una relación significativa entre la edad y el grado de interacción con la naturaleza; pero sí existe una relación entre la edad y el nivel de actitudes proambientales de los participantes. Finalmente, se determinó que existe una relación altamente significativa entre el grado de interacción con la naturaleza y el nivel de actitudes proambientales de los estudiantes. Se exhortan futuras investigaciones que abarquen un diseño experimental para comprobar el grado de causalidad de ambas variables y contribuir con la formación de una conciencia ambiental dentro de los centros educativos.

Recomendaciones

En primer lugar, se recomienda que posteriores investigaciones puedan dirigirse a estudiar, bajo un diseño experimental, la relación de causalidad existente entre la interacción con la naturaleza y la formación de las actitudes proambientales, de tal forma que se pueda determinar qué variable influye de manera significativa sobre la otra. De igual forma, partiendo de los resultados del presente estudio, se exhorta a las instituciones involucradas en el proceso de educación ambiental, considerar como variables de alto impacto, el grado de interacción que pueden tener los estudiantes con la naturaleza y la formación de actitudes y comportamientos amigables con el medio ambiente en el marco de la educación ambiental.

Estos resultados pueden ser empleados como una oportunidad ante el desarrollo de prácticas educativas que ayuden a fortalecer la relación ser humano – naturaleza, desde los centros educativos, promoviendo el cuidado y la preservación del medio ambiente como valores de interés para la comunidad educativa. Los centros educativos tienen el gran reto de aprovechar los altos niveles de actitudes proambientales que manifiestan los estudiantes durante el ciclo de primaria para poder fomentar estrechos lazos entre los educandos y el medio ambiente.

Referencias bibliográficas

- Antoine, S., Charles, C., & Louv, R. (2013). *Juntos en la naturaleza: caminos para lograr una familia más unida y fuerte*. Minneapolis: Children and Nature Network.
- Castanedo, C. (1995). Escala para la evaluación de actitudes pro-ambientales (EAPA) de alumnos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 253-278.
- Cerrillo, A. (2 de 08 de 2011). Las áreas verdes mejoran el bienestar, pero pocas ciudades resaltan este valor. *La Vanguardia*. Obtenido de <http://www.lavanguardia.com/medio-ambiente/20110802/54195361614/las-areas-verdes-mejoran-el-bienestar-pero-pocas-ciudades-resaltan-este-valor.html>
- CNCCMDL. (2012). *Informe de nivel de conocimiento y percepción de la población dominicana sobre cambio climático*. Santo Domingo: CNCCMDL.
- Freire, H. (9 de Junio de 2014). Ecofobia, miedo al fin del planeta. (R. EFEverde, Entrevistador) Obtenido de <http://www.efeverde.com/noticias/ecofobia-miedo-al-fin-del-planeta/>
- Gifford, R., & Sussman, R. (2012). Environmental Attitudes. *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. Obtenido de <https://goo.gl/o4X7aK>
- Holahan, C. (1991). *Psicología Ambiental: un enfoque general*. Nueva York: Random House.
- Kaisera, F., Wöfling, S., & Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 1-19. Obtenido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494498901074>
- Martínez, A. (3 de 02 de 2014). Efectos del uso de la tecnología sobre la naturaleza. *Gestiópolis*. Obtenido de <https://www.gestiopolis.com/efectos-del-uso-de-la-tecnologia-sobre-la-naturaleza/>
- Martínez, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 97-111. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419010.pdf>
- Mascher, F., Cox, J., & Salina, C. (2016). A While in the Wild: Educating for Environmental Empathy. *Revista Clearing*, 8(1). Obtenido de <http://clearingmagazine.org/archives/2727>
- McKnight, D. (2010). Overcoming "ecophobia": fostering environmental empathy through narrative in children's science literature. *Frontiers in Ecology*, 8(6), 10-15. Obtenido de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1890/100041/full>
- MINERD. (2016). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo: MINERD. Obtenido de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/BASES.pdf>
- Novo, M. (2009). La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de educación*, 1(1), 195-217. Obtenido de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_09.pdf
- Terrón, A., Tójar, J., Jaime, J., Benítez, F., & Almeda, L. (2004). Diagnóstico de las actitudes hacia el medio ambiente en alumnos de secundaria: una aplicación del TRI. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 233-244. Obtenido de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98861>
- UNESCO. (2005). *Educación para todos, educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible: debatiendo las vertientes de la década de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Santiago de Chile: OREALC. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162179s.pdf>



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do



ISSN: 2676-0983

