



INFORME DEL PROGRAMA JOVEN INVESTIGADOR

Cuarta versión 2018

Informe del Programa Joven Investigador Cuarta versión 2018

Santo Domingo, República Dominicana
Junio 2020



Informe del Programa Joven Investigador, cuarta versión 2018

Dirección de Evaluación e Investigación

Julio César Mejía

Encargada Programa Joven Investigador y compilación

María Eugenia Amorós

Divulgación científica

Julián Álvarez Acosta

Francisco Martínez Cruz

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

Lidia Moreta

Liliana González

Derechos Reservados

Ministerio de Educación de la República Dominicana

Junio 2020

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

ISSN: 2676-0983 en línea

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

Contenido

PRESENTACIÓN	ix
INTRODUCCIÓN	1
INFORME DE LOS TRABAJOS DEL PROGRAMA JOVEN INVESTIGADOR, CUARTA VERSIÓN 2018	27
Manejo de la violencia entre estudiantes, una mirada desde los protagonistas Luis José Díaz Luna.....	29
Conocimiento y prácticas sexuales, de los estudiantes de quinto grado, del nivel secundario de Santiago Sergio J. Tejada V.	71
Teorías implícitas de Inteligencia y resiliencia en estudiantes de secundaria Chandler Calderón	91
Estrés y estrategias de afrontamiento en docentes de secundaria Ivanova Veras De Jesús	105
Alteraciones posturales en la columna vertebral en un grupo de jóvenes escolares de 12 y 13 años Javier Antonio Yebra Liriano	117
Prácticas docentes en relación al proceso de enseñanza de la lectura en el Nivel Inicial Leidy Taveras.....	137
Aplicación de la Estrategia Curricular Aprendizaje Basado en Proyectos en el Primer Ciclo del Nivel Secundario Diannovi Sánchez Muñoz	201
Análisis de las variables afectivo-motivacional de los estudiantes del segundo ciclo de secundaria con dificultades matemáticas en dos centros educativos María Eugenia Faña Villar	225
Resolución de problemas matemáticos: Concepción de docentes y estudiantes de 5.º de Primaria Albert Julio Lebrón Ciprián	245
Educación inclusiva en dos instituciones educativas de Santiago Milerdín Sosa Martínez	285
¿De aquí o de allá? Un estudio sobre inmigración haitiana, identidad y escuela Pedro A. Valdez-Castro	315
Relación entre la percepción de identidad cultural dominicana y consumos culturales de estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria Paola Susana Arias Matos	359
Nivel de formación en valor patriotismo que poseen los estudiantes de primaria al concluir el Segundo Ciclo Victoria Tejada Solano.....	375
La figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística del MINERD Cibeles Sánchez-Pimentel	391
Estereotipos de género en docentes Nadia Carolina Ventura James.....	413

PRESENTACIÓN

El Programa Joven Investigador surge como una iniciativa del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa IDEICE con el fin de ir captando y desarrollando, una comunidad de talentos jóvenes en el área de la investigación educativa. Dicho programa procura enriquecer la bibliografía con estudios realizados por jóvenes desde sus propios intereses y perspectivas.

Para la realización de este programa se hace una invitación a las Instituciones de Educación Superior del país para que envíen candidatos para participar en el programa. Estos candidatos deben ser estudiantes de término o recién egresados de cualquier carrera, interesados en la investigación educativa. Se les pide enviar un currículo, una carta de motivación y una carta de recomendación por parte del departamento de investigación o algún profesor de la universidad. Estos documentos son recibidos y se convoca a los candidatos a una entrevista con el Equipo Técnico IDEICE. Una vez seleccionados los participantes de la versión se da inicio a una parte formativa en temas de investigación y el sistema educativo dominicano.

La primera versión del programa se realizó en el año 2014 con 12 participantes. A la fecha, se han beneficiado del programa 49 jóvenes de diferentes universidades del país y se han completado 43 investigaciones en diversos temas relativos a la educación dominicana.

En esta 4ta versión, participaron 15 jóvenes representando distintas universidades del país. Entre las que se pueden mencionar: Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Universidad Autónoma de Santo Domingo, Universidad Iberoamericana, Universidad Tecnológica de Santiago, Universidad Católica Tecnológica de Barahona, Universidad Católica Santo Domingo y Universidad APEC. Estos Jóvenes, muchos son estudiantes de término y otros son recién egresados de las carreras de psicología, educación, sociología, antropología, medicina, rehabilitación y turismo.

Los jóvenes participantes de esta cuarta versión realizaron sus estudios en temas diversos como:

- Percepción de docentes de matemáticas y estudiantes de 5to grado del Nivel Primario sobre resolución de problemas en matemáticas.
- Educación Inclusiva en dos Centros Educativos de Santiago.
- Conocimiento y prácticas sexuales de los estudiantes de 5to grado del Nivel Secundario en un centro de Santiago.
- Teorías implícitas de la inteligencia y resiliencia en estudiantes de secundaria.
- Aspectos emocionales en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de 6to de secundaria en dos centros educativos de Santo Domingo.
- Estrés y estrategias de afrontamiento en docentes de secundaria.
- Alteraciones posturales en la columna vertebral en un grupo de jóvenes escolares de 12 y 13 años.
- Manejo de la violencia entre estudiantes, una mirada desde los protagonistas.
- Prácticas educativas en relación al proceso de enseñanza de la lectura en el Nivel Inicial.
- Relación entre la percepción de identidad cultural dominicana y consumos culturales de estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria.

- Aplicación de la estrategia curricular, aprendizaje basado en proyectos en el Primer Ciclo del Nivel Secundario, Distrito Educativo 01-02, Barahona.
- ¿De aquí o de allá? Un estudio sobre inmigración haitiana, identidad y escuela.
- Nivel de formación en valor patriotismo que poseen los alumnos que finalizan el Segundo Ciclo del Nivel Primario.
- Figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Nivel Secundario.
- Estereotipos de género en docentes.

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa mantiene el compromiso institucional de generar una cultura de investigación y evaluación. Con el Programa Joven Investigador, se pretende ir motivando a las nuevas generaciones a interesarse por la investigación educativa, a crear nuevas preguntas, mirar las problemáticas desde perspectivas diferentes o encontrar nuevas respuestas a preguntas anteriormente planteadas.

Dr. Julio Leonardo Valeirón

Director Ejecutivo

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 contribuyan 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, aportar a la creación de una cultura de investigación.

Por tal razón, en el año 2014 se crea el **“Programa Joven Investigador”** como 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 **Cuarta Versión** de la realización del **Programa Joven Investigador** para que quede documentada. Se da cuenta de la fundamentación conceptual, los objetivos perseguidos y todo el proceso seguido en esta versión. Además, se publica un informe de los trabajos finales realizados por los participantes en esta 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 capacitores, 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 universitarios de término y de graduación reciente.
- Contribuir con la edificación de una mejor comprensión de los temas educativos y con concepción de políticas educativas que se nutran del trabajo académico.

Convocatoria 4.ª versión

Para participar en el programa se ha determinado la conformación de cohortes, **la 4ta versión del programa contó con 15 participantes**. A cada participante se le asigna un mentor académico quien le guía durante la realización del trabajo final de investigación. La selección 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.
- 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.

Para la 4ta versión, se recibieron expedientes de 51 candidatos que fueron entrevistados por el Equipo Técnico IDEICE y el departamento de Recursos Humanos. Luego del proceso de entrevistas, se solicitó a los candidatos que realizaran un breve ensayo en un tema a elegir de un listado. Con la puntuación de las entrevistas y los ensayos se realizó la selección final de los participantes de esta versión.

Jóvenes seleccionados 4.^a versión

	NOMBRE	UNIVERSIDAD	CARRERA
1	Nadia Carolina Ventura James	Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)	Psicología
2	Chandler Calderón Pérez	Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)	Psicología
3	Victoria Tejeda Solano	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Recinto Juan Vicente Moscoso	Educación
4	Albert Julio Lebrón Ciprián	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Recinto Luis Napoleón Núñez Molina	Educación
5	Milerdín Sosa Martínez	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Recinto Emilio Prud'Homme	Educación
6	María Eugenia Faña	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) Recinto Santo Domingo	Psicología
7	Sergio Tejada	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) Recinto Santiago	Medicina
8	Pedro Antonio Valdez Castro	Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)	Sociología
9	Cibeles Sánchez	Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)	Antropología
10	Leidy Taveras Gabín	Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)	Educación
11	Ivanova Veras de Jesús	Universidad Iberoamericana (UNIBE)	Psicología
12	Luis José Díaz Luna	Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA) Recinto Santo Domingo	Psicología
13	Diannovi Sánchez	Universidad Católica Tecnológica de Barahona (UCATEBA)	Educación
14	Javier Antonio Yebra	Universidad Católica Santo Domingo (UCSD)	Rehabilitación
15	Paola Susana Arias	Universidad APEC	Turismo

Criterios de permanencia

Como parte del desarrollo del programa, cada participante se compromete a involucrarse de manera activa en todas las actividades ofrecidas por el programa. Esto conlleva un promedio de 20 horas semanales dedicadas a los encuentros de formación, al trabajo personal de investigación y a las reuniones con su mentor de investigación. Cada participante recibe 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:

- Aceptar voluntariamente participar en el Programa Joven Investigador.
- Iniciar y completar la etapa formativa del programa según los requerimientos establecidos.
- Presentar ante el Equipo Técnico del IDEICE, al final de la etapa de formación, una propuesta de trabajo de investigación siguiendo el formato del programa. El tema seleccionado tiene que tener una perspectiva educativa, ha de ser original o sujeto a plagio, no compartido con otro trabajo de la universidad, parcial o final de grado.
- Realizar y entregar el trabajo de investigación siguiendo las observaciones del Equipo Técnico del IDEICE.
- Reunirse periódicamente con el mentor asignado para las orientaciones y seguimiento de los avances de la investigación.
- Presentar de manera oral y escrita, al término del programa, el trabajo de investigación realizado, ante el Equipo Técnico del IDEICE y público invitado. El trabajo de investigación será propiedad del IDEICE. Cualquier presentación o divulgación ha de contar con autorización de sus autoridades.
- Presentar a la coordinación del programa un informe quincenal de los avances y logros en el programa durante la etapa de trabajo de campo.

- Presentar el trabajo de investigación en el Pre-congreso ISFODOSU-IDEICE y en el Congreso internacional IDEICE en el momento de su realización.
- Escribir un artículo-resumen para la revista REVIE del IDEICE de acuerdo a los criterios establecidos.
- Participar de eventos formativos y culturales para los cuales sea invitado.

Formación y mentor

El programa Joven Investigador fue diseñado para ser implementado en 6 meses. Se desarrolla en dos etapas: una de carácter formativo 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 cuatro 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, cuarta versión

MÓDULO	FACILITADORES
Sistema Educativo Dominicano	Juan Miguel Pérez
Filosofía y Sociología de la Educación	Juan Miguel Pérez
Psicología de la Educación	Julio L. Valeirón
Aspectos Epistemológicos y Axiológicos de la Educación Dominicana	Luis Camilo Matos
Proceso de Investigación – Código de ética	Julián Álvarez
Métodos Cualitativos de Investigación	María Eugenia Amorós
Estadística Básica para Investigación Cuantitativa	Vilma González y María Eugenia Amorós
Taller Herramientas Tecnológicas para la investigación (SPSS y STATA)	Miguel Frías
Taller Compendio de Literatura y Formato APA	María Eugenia Amorós

Etapa formativa

El 23 de enero 2018 se da inicio formal a la 4ta versión del Programa Joven Investigador con una reunión de introducción en la que se presentó el programa a los candidatos seleccionados.



IDEICE @ideicerd · Jan 23

Ideice presenta la 4ta. versión del Programa Joven Investigador. Le damos la bienvenida a los 15 miembros de la nueva promoción de universitarios seleccionados. ¡Enhorabuena! #Ideice #Educación #JovenInvestigador2018 #IdeiceInvestigación2018 #JovenIdeice2018

Translate Tweet



 2



IDEICE @ideicerd · Jan 23

Las palabras de bienvenida y motivación a los integrantes de la 4ta. versión del Programa #JovenInvestigador2018 estuvieron a cargo del doctor Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del Ideice. #JovenIdeice2018 #IdeiceInvestigación2018

Translate Tweet



 2 4



IDEICE @ideicerd · Jan 23

Estos son los egresados y estudiantes universitarios de distintas partes del país que formarán parte del programa [#JovenInvestigador2018](#) [#JovenIdeice2018](#) [#Educación](#) [#Ideice](#)

[Translate Tweet](#)



[1](#) [2](#)

A partir del martes 6 de febrero 2018, los jóvenes investigadores se reúnen todos los martes y jueves, durante dos meses, para recibir formación en el sistema educativo dominicano y metodología de la investigación. Estas formaciones se realizaron en horario de 9:00 a.m. a 4:00 p.m. con dos recesos y un almuerzo. Durante todo el día compartían, con diferentes miembros del Equipo Técnico IDEICE, temáticas de interés y planteaban sus ideas e inquietudes.



IDEICE @ideicerd · Feb 20

¡Buenas tardes! Hoy nuestro director, doctor Julio Leonardo Valeirón, comparte e intercambia conocimientos y experiencias sobre Psicología de la Educación y el centro de documentación del [#Ideice](#) con alumnos del programa [#JovenInvestigador](#).

[#JovenInvestigador2018](#)

[#JovenIdeice2018](#)

[Translate Tweet](#)



Julio Valeirón, Ministerio Educación, Andrés Navarro and 6 others

[4](#) [9](#)



IDEICE @ideicerd · Mar 1

Hoy, los integrantes de la [#4taCohorte](#) del [#ProgramaJovenInvestigador](#), recibieron las orientaciones de Liliana González, de nuestro Centro de Gestión de la Información y Documentación, sobre las publicaciones y estudios disponibles como referencias para sus investigaciones.

[Translate Tweet](#)



Julio Valeirón, Ministerio Educación, Radio Educativa Dom. and 5 others

[Reply](#) [Retweet](#) 1 [Like](#) 4 [Share](#)



IDEICE @ideicerd · Mar 15

¡Paso a Paso! Nuestros muchachos del programa [#JovenInvestigador2018](#) continúan su formación esta semana, sobre Métodos Cualitativos de Investigación, con nuestra asistente [@MariaAmorosT.](#)

[#JovenInvestigador](#)

[#JovenIdeice](#)

[Translate Tweet](#)



Julio Valeirón, Andrés Navarro, Ministerio Educación and 7 others

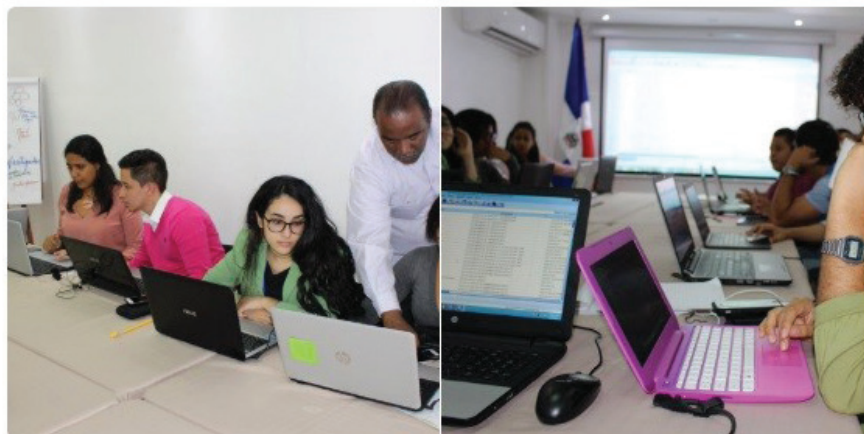
[Reply](#) [Retweet](#) 1 [Like](#) 4 [Share](#)



IDEICE @ideicerd · Mar 22

Miguel Frías, encargado de Informática #Ideice, instruye a los integrantes de la cuarta versión del programa #JovenInvestigador, durante la realización del taller de Herramientas Tecnológicas para la Investigación.
#JovenInvestigador2018

Translate Tweet



Julio Valeirón, Ministerio Educación, Esc. de Directores and 6 others

1 2 7

Estas imágenes, tomadas del portal de @ideicerd en Twitter, son una pequeña muestra del proceso de formación que vivieron los jóvenes participantes de la 4ta versión del programa.

Presentación de anteproyectos

En el mes de abril 2018, los jóvenes presentaron sus ideas de investigación al Equipo Técnico IDEICE. Estas presentaciones de anteproyectos se realizaron en las instalaciones de la universidad UNIBE. Los miembros del Equipo Técnico IDEICE retroalimentaron las presentaciones de los jóvenes con preguntas, comentarios y aportes.



IDEICE @ideicerd · Apr 5

Hoy en @unibeonlinea, ocho de los 15 integrantes de la cuarta versión de nuestro programa especial #JovenInvestigador, presentan sus anteproyectos de investigación ante autoridades y técnico del #Ideice.

#JovenInvestigador2018
#PasoaPasoInvestigando

Translate Tweet



Julio Valeirón, nicolas mateo, Esc. de Directores and 7 others

1



IDEICE @ideicerd · Apr 10

#EnloAdelante, ellos junto a otros seis compañeros, forman parte de cuarta versión de nuestro programa especial #JovenInvestigador; están preparados y tienen la misión de investigar y aportar evidencias al país y el sistema educativo dominicano con los estudios que realizarán.

Translate Tweet



Julio Valeirón, Esc. de Directores, INTEC and 6 others

3 3

Una vez presentadas sus ideas de investigación, se realizó la asignación de un mentor a cada joven, quien le acompañaría durante todo el proceso de investigación. Los temas seleccionados por los jóvenes y los mentores asignados a cada uno se presentan en la tabla a continuación.

Temas de investigación

	PARTICIPANTES	TEMA DE INVESTIGACIÓN	MENTORES
1	Nadia Carolina Ventura James	Estereotipos de género en docentes	Rita Cruz
2	Chandler Calderón Pérez	Teorías implícitas de la inteligencia y resiliencia en estudiantes de Secundaria	Julián Álvarez
3	Victoria Tejeda Solano	Nivel de formación en valor patriotismo que poseen los alumnos que finalizan el Segundo Ciclo del Nivel Primario	Luis Camilo Matos
4	Albert Julio Lebrón Ciprián	Percepción de docentes de matemáticas y estudiantes de 5to grado del nivel primario sobre resolución de problemas en matemáticas	Francisco Martínez
5	Milerdín Sosa Martínez	Educación Inclusiva en dos Centros Educativos de Santiago	Massiel Cohén
6	María Eugenia Faña	Aspectos emocionales en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de 6to de secundaria en dos centros educativos de Santo Domingo	Dilcia Armesto
7	Sergio Tejada	Conocimiento y prácticas sexuales de los estudiantes de quinto grado del nivel secundario en Santiago	Vilma González
8	Pedro Antonio Valdez Castro	¿De aquí o de allá? Un estudio sobre inmigración haitiana, identidad y escuela	Juan Miguel Pérez
9	Cibeles Sánchez	Figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Nivel Secundario	Liliana González
10	Leidy Taveras Gabín	Prácticas educativas en relación al proceso de enseñanza de la lectura en el Nivel Inicial	Dinorah De Lima
11	Ivanova Veras de Jesús	Estrés y estrategias de afrontamiento en docentes de secundaria	Julio Leonardo Valeirón
12	Luis José Díaz Luna	Manejo de la violencia entre estudiantes, una mirada desde los protagonistas	Mabel Rondón
13	Diannovi Sánchez	Aplicación de la Estrategia Curricular Aprendizaje Basado en Proyectos en el Primer Ciclo del Nivel Secundario, Distrito Educativo 01-02, Barahona	Miguel Frías
14	Javier Antonio Yebra	Alteraciones posturales en la columna vertebral en un grupo de jóvenes escolares de 12 y 13 años	María Eugenia Amorós
15	Paola Susana Arias	Relación entre la percepción de identidad cultural dominicana y consumos culturales de estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria	Ruth Pión

Presentación final

Luego de tres meses de trabajo de campo, reuniones con los mentores, análisis y discusión de resultados, los jóvenes realizaron la presentación final de sus proyectos en tres reuniones los días 7, 9 y 14 de agosto 2018. En estas reuniones se realizó la entrega de certificados a cada joven, como constancia de su participación en el programa.

Programa Joven Investigador- Cuarta versión		
Día 1		
Hora		Responsable
8:30 a.m.	Registro de participantes	María Eugenia Amorós
9:00 a.m.	Palabras de salutación	Julián Álvarez
9:05 a.m.	Palabras de motivación y bienvenida	Director Ejecutivo Dr. Julio Leonardo Valeirón
9:20 a.m.	<i>¿De aquí o de allá? Un estudio sobre Inmigración haitiana, Identidad y escuela.</i>	Pedro Valdez (UASD)
9:35 a.m.	Preguntas y comentarios	
9:45 a.m.	<i>Relación entre la percepción de Identidad cultural dominicana y consumos culturales de estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria</i>	Paola Arias (UNAPEC)
10:00 a.m.	Preguntas y comentarios	
10:10 a.m.	<i>Nivel de formación en el valor patriotismo que poseen los alumnos que finalizan el Segundo Ciclo del Nivel Primario</i>	Victoria Tejeda (ISFODOSU)
10:25 a.m.	Preguntas y comentarios	
10:35 a.m.	RECESO	
10:55 a.m.	<i>Figura de la mujer en los libros de textos del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Nivel Secundario</i>	Cibeles Sánchez (UASD)
11:10 a.m.	Preguntas y comentarios	
11:20 a.m.	<i>Estereotipos de género en docentes</i>	Nadia Ventura (INTEC)
11:35 a.m.	Preguntas y comentarios	
11:45 a.m.	Palabras de cierre - Certificados	María Eugenia Amorós

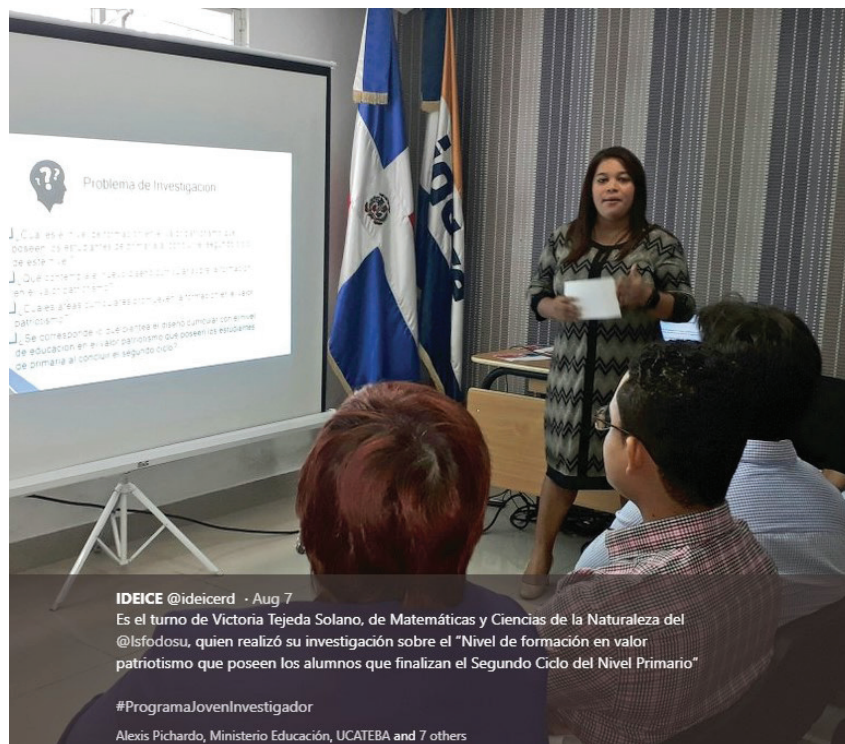
La primera presentación estuvo a cargo del joven Pedro Antonio Valdéz con el tema “¿De aquí o de allá? Un estudio sobre inmigración haitiana, identidad y escuela.”



La segunda presentación a cargo de la joven Paola Arias con el tema “Percepción de la identidad cultural dominicana en estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria de un centro educativo.”



A continuación, la joven Victoria Tejeda presentó su tema “Nivel de formación en valor patriotismo que poseen los alumnos que finalizan el segundo ciclo del Nivel Primario”



Cibeles Sánchez, presentó su investigación “Figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los últimos cursos del Nivel Secundario.”



La última presentación de esta mañana la realizó Nadia Ventura con su tema "Estereotipos de género en docentes."



IDEICE @ideicerd · Aug 7
Culminamos las presentaciones del día de hoy con la investigación: "Estereotipos de género en docentes" realizado por Nadia Carolina Ventura James, estudiante de Psicología de @intecrd, perteneciente a la cuarta versión del #ProgramaJovenInvestigador.
Ministerio Educación, Julio Valeirón, Andrés Navarro and 7 others

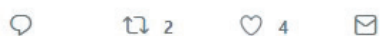


IDEICE @ideicerd · Aug 7
¡Felicidades chicos! Por la completar sus investigaciones y recorrer el camino que iniciaron hace seis meses en esta cuarta versión del #ProgramaJovenInvestigador.

Translate Tweet



Ministerio Educación, Julio Valeirón, Andrés Navarro and 7 others



Entrega de certificados a jóvenes que completan el programa.

Segundo día de presentaciones finales: 9 de agosto, 2018



Programa Joven Investigador- Cuarta versión		
Día 2		9 de Agosto, 2018
Hora		Responsable
8:30 a.m.	Registro de participantes	María Eugenia Amorós
9:00 a.m.	Palabras de salutación	Jullán Álvarez
9:05 a.m.	Palabras de motivación y bienvenida	Director Ejecutivo Dr. Julio Leonardo Valeirón
9:20 a.m.	<i>Prácticas educativas en relación al proceso de enseñanza de la lectura en el nivel inicial</i>	Leidy Taveras (UASD)
9:35 a.m.	Preguntas y comentarios	
9:45 a.m.	<i>Aplicación de la Estrategia Curricular, Aprendizaje Basado en Proyectos, en el Primer Ciclo del Nivel Secundario, Distrito Educativo 01-02, Barahona</i>	Diannovi Sánchez (UCATEBA)
10:00 a.m.	Preguntas y comentarios	
Hora		Responsable
10:10 a.m.	<i>Aspectos emocionales en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de 6to de secundaria en dos centros educativos de Santo Domingo</i>	María Eugenia Faña (PUCMM)
10:25 a.m.	Preguntas y comentarios	
10:35 a.m.	RECESO	
10:55 a.m.	<i>Percepción de docentes y estudiantes de matemáticas de 5to grado del nivel primario sobre resolución de problemas en matemáticas</i>	Albert Lebrón (ISFODOSU)
11:10 a.m.	Preguntas y comentarios	
11:20 a.m.	<i>Educación Inclusiva en dos Centros Educativos de Santiago</i>	Millerdín Sosa (ISFODOSU)
11:35 a.m.	Preguntas y comentarios	
11:45 a.m.	Palabras de cierre - Certificados	María Eugenia Amorós

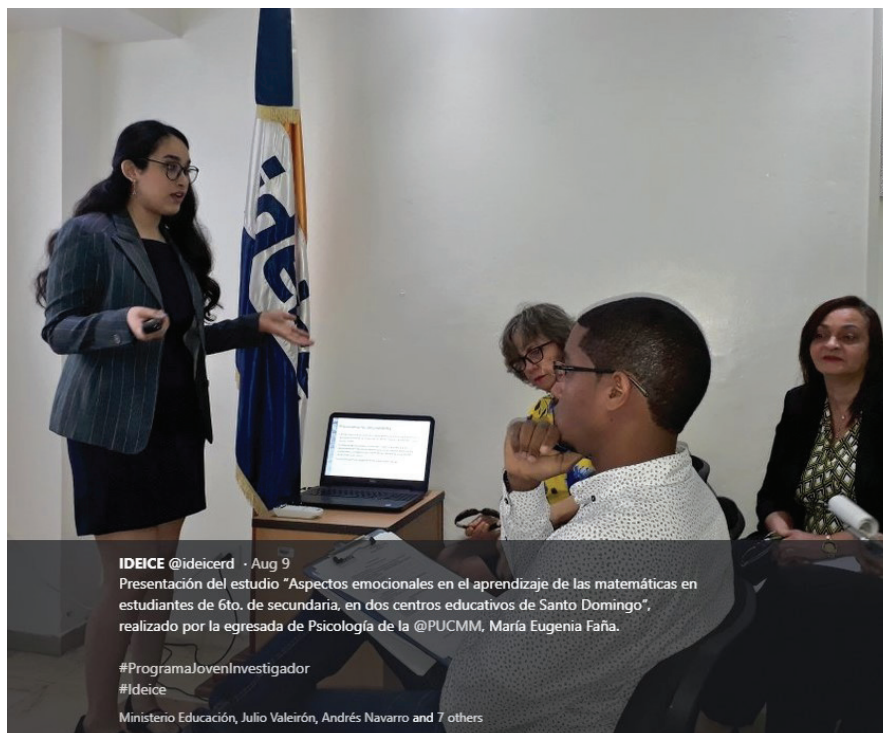
El segundo día de presentaciones finales iniciamos con la joven Leidy Taveras y su tema "Prácticas educativas en relación al proceso de enseñanza de la lectura en el Nivel Inicial."



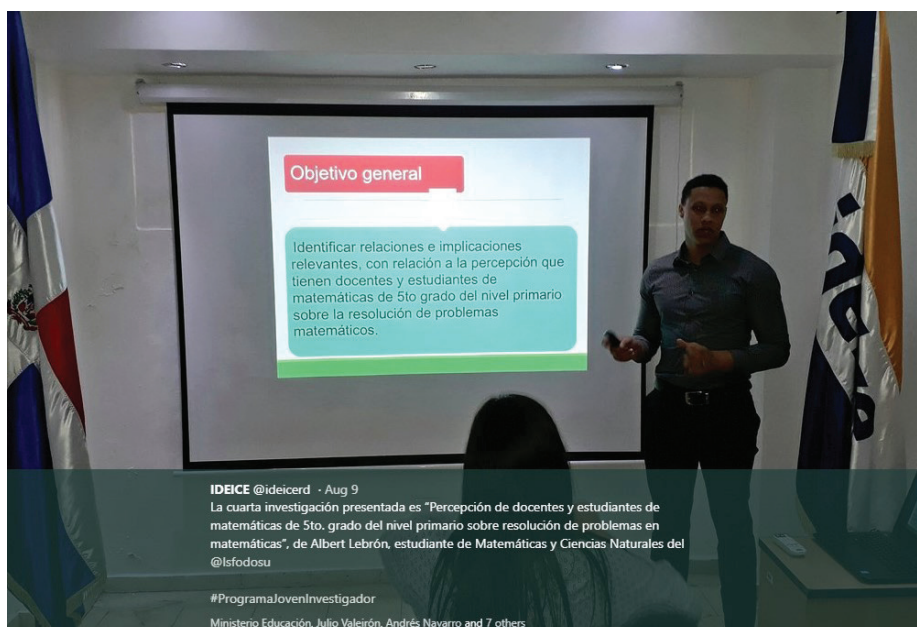
La joven Diannovi Sánchez presentó su investigación "Aplicación de la estrategia curricular, aprendizaje basado en proyectos en el Primer Ciclo del Nivel Secundario"



A continuación, María Eugenia Faña presentó los hallazgos de su investigación “Aspectos emocionales en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de 6to grado de Secundaria.”



El joven Albert Lebrón presentó su tema de investigación “Percepción de docentes de matemáticas y estudiantes de 5to grado del Nivel Primario sobre resolución de problemas en matemáticas.”



La última en presentar, este segundo día, fue la joven Milerdín Sosa con el tema “Educación inclusiva en dos centros educativos de Santiago.”



Este segundo día de presentación se entregaron los certificados de participación a los jóvenes que presentaron esta mañana.





Programa Joven Investigador- Cuarta versión		
Día 3		14 de Agosto, 2018
Hora		Responsable
8:30 a.m.	Registro de participantes	María Eugenia Amorós
9:00 a.m.	Palabras de salutación	Julián Álvarez
9:05 a.m.	Palabras de motivación y bienvenida	Director Ejecutivo Dr. Julio Leonardo Valeirón
9:20 a.m.	<i>Manejo de la violencia entre estudiantes: una mirada desde los protagonistas</i>	Luis José Díaz (UTESA)
9:35 a.m.	Preguntas y comentarios	
9:45 a.m.	<i>Conocimiento y prácticas sexuales de los estudiantes de quinto grado del nivel secundario de Santiago</i>	Sergio Tejeda (PUCMM)
10:00 a.m.	Preguntas y comentarios	
10:10 a.m.	<i>Teorías implícitas de la inteligencia y resiliencia en estudiantes de Secundaria</i>	Chandler Calderón (INTEC)
10:25 a.m.	Preguntas y comentarios	
10:35 a.m.	RECESO	
10:55 a.m.	<i>Estrés y estrategias de afrontamiento en docentes de secundaria</i>	Ivanova Veras (UNIBE)
11:10 a.m.	Preguntas y comentarios	
11:20 a.m.	<i>Alteraciones posturales en la columna vertebral en un grupo de jóvenes escolares de 12 a 14 años</i>	Javier Yebra (UCSD)
11:35 a.m.	Preguntas y comentarios	
11:45 a.m.	Palabras de cierre - Certificados	María Eugenia Amorós

El tercer día de presentaciones finales iniciamos con el joven Luis José Díaz y su tema “Manejo de la violencia entre estudiantes, una mirada desde los protagonistas.”



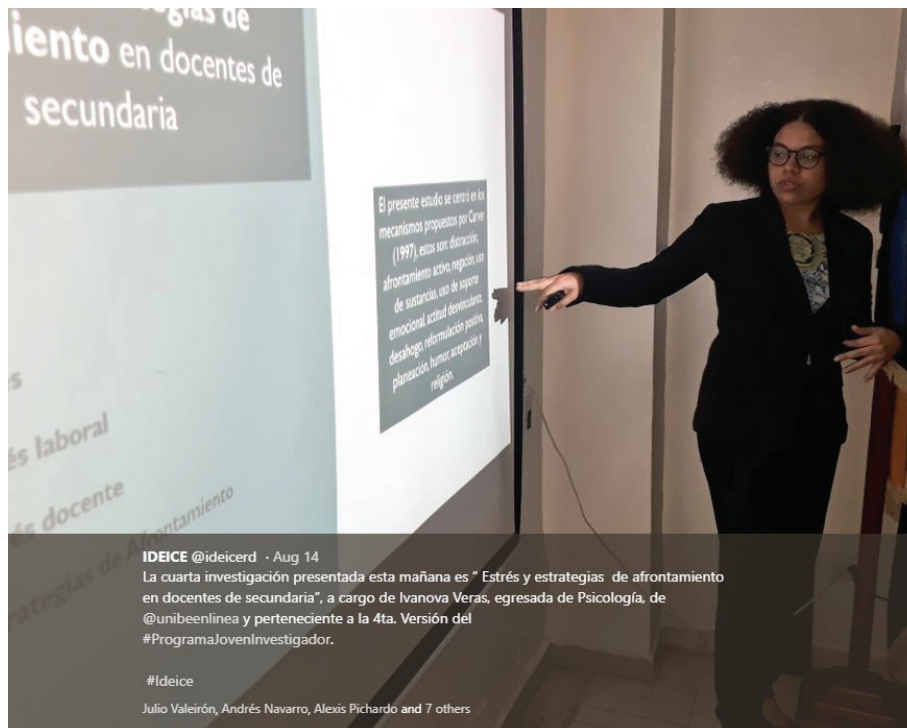
La segunda presentación de esta mañana fue realizada por Sergio Tejada con el tema “Conocimiento y prácticas sexuales de los estudiantes de 5to grado del Nivel Secundario de Santiago.”



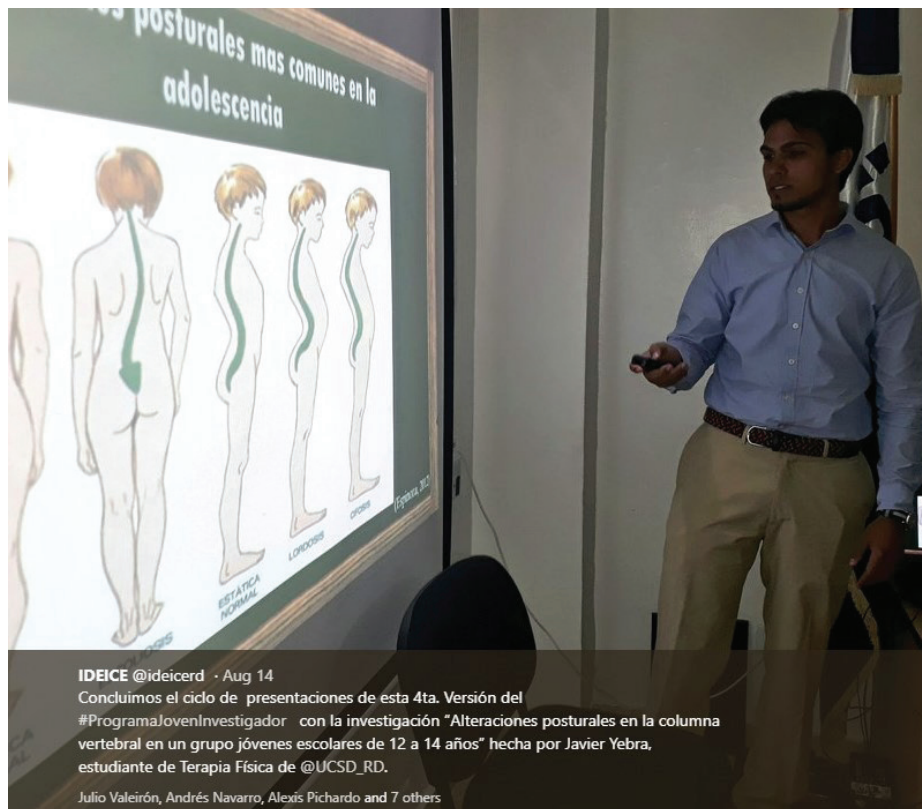
Continuamos con la presentación de Chandler Calderón quien compartió los resultados de su investigación “Teorías implícitas de inteligencia y resiliencia en estudiantes de secundaria.”



La joven Ivanova Veras presentó su investigación “Estrés y estrategias de afrontamiento en docentes de secundaria.”



El último joven en presentar sus resultados fue Javier Yebra con el tema “Alteraciones posturales en la columna vertebral en un grupo de jóvenes escolares de 12 y 13 años.”



Este tercer día de presentaciones se completa con la entrega de certificados a los participantes de la 4ta versión del Programa Joven Investigador.



IDEICE @ideicerd · Aug 14

Con la entrega de certificados a los jóvenes investigadores participantes, concluimos el ciclo de presentaciones de investigaciones realizadas en esta 4ta. versión del #ProgramaJovenInvestigador.

Los estudios serán presentados en el #8voPrecongreso y #9noCongresoIdeice.

Translate Tweet



🗨️ ↻️ ❤️ 2 ✉️

Participación en 8vo Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2018

El 8vo Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2018 se celebró el 19 de septiembre en cuatro recintos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña en las provincias San Juan de la Maguana (recinto Urania Montás), Santiago de los Caballeros (recinto Luis Napoleón Núñez Molina), Santo Domingo (recinto Félix Evaristo Mejía) y San Pedro de Macorís (recinto Juan Vicente Moscoso).

En cada uno de los recintos, contamos con una representación de los participantes de la 4ta versión del Programa Joven Investigador.

RECINTO	JOVEN INVESTIGADOR	TEMA
Urania Montás (San Juan)	Diannovi Sánchez	Aplicación de la Estrategia Curricular Aprendizaje Basado en Proyectos en el Primer Ciclo del Nivel Secundario, Distrito Educativo 01-02, Barahona.
Luis Napoleón Núñez Molina (Santiago)	Albert Lebrón	Percepción de docentes de matemáticas y estudiantes de 5to grado del nivel primario sobre resolución de problemas en matemáticas.
	Milerdín Sosa	"Educación inclusiva en dos centros educativos de Santiago."
Félix Evaristo Mejía (Santo Domingo)	Ivanova Veras	Estrés y estrategias de afrontamiento en docentes de secundaria.
	Leidy Taveras	Prácticas educativas en relación al proceso de enseñanza de la lectura en el Nivel Inicial.
Juan Vicente Moscoso (San Pedro de Macorís)	Victoria Tejeda	Nivel de formación en valor patriotismo que poseen los alumnos que finalizan el Segundo Ciclo del Nivel Primario.
	Nadia Ventura	Estereotipos de género en docentes.
	Pedro Antonio Valdez	¿De aquí o de allá? Un estudio sobre inmigración haitiana, identidad y escuela.
	Cibeles Sánchez	Figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Nivel Secundario.

Fotografías de participación en 8vo Pre Congreso ISFODOSU-IDEICE 2018











Inversión

La realización del programa tuvo una inversión de RD\$ 3,047,683.30. Esta inversión fue destinada al apoyo a los jóvenes para la realización de las investigaciones y la parte logística de todo el proceso. Cada documento que se publica queda como constancia de rendición de cuentas del trabajo realizado y como aporte a la memoria histórica de la institución.

En este sentido, el IDEICE reconoce, de manera particular, al Dr. Julián Álvarez, Director de Programas Especiales y, a la Maestra María Eugenia Amorós Teijeiro, Oficial de Proyectos, por la coordinación y ejecución de la cuarta versión del programa.

Trabajos

A continuación, presentamos los 15 trabajos de investigación realizados por los participantes de la 4ta versión del Programa Joven Investigador.

**INFORME DE LOS TRABAJOS DEL PROGRAMA JOVEN
INVESTIGADOR, CUARTA VERSIÓN 2018**



Manejo de la violencia entre estudiantes, una mirada desde los protagonistas

Luis José Díaz Luna

Psicología General

Universidad Tecnológica de Santo Domingo (UTESA).

Resumen

El objetivo general de esta investigación fue comparar la percepción de los estudiantes y las orientadoras sobre el manejo y la prevención de la violencia en dos centros educativos de Santo Domingo. Para lograr este objetivo, se realizó una comparación entre la percepción de las orientadoras y la percepción de los estudiantes. Fue un estudio de campo, cualitativo, de corte descriptivo, que se valió de los grupos focales implementados con los alumnos y de entrevistas a profundidad con las orientadoras. La información fue recolectada mediante entrevistas semi-estructuradas. La muestra estuvo compuesta por 14 alumnos de cuarto a sexto de media y 6 orientadoras de dos centros educativos. En los resultados se evidencian claras incongruencias entre los testimonios ofrecidos por los estudiantes y el de las orientadoras. Los puntos donde hubo mayor discrepancia entre las respuestas ofrecidas fueron los relacionados a las actividades de prevención y a las estrategias de intervención en los casos de violencia.

Palabras clave: Violencia, Violencia en la escuela, Convivencia escolar y Prevención e Intervención de la violencia en la escuela.

Abstract

The general objective of this research was to compare the perception of students and counselors on the management and prevention of violence in two schools in Santo Domingo. To achieve this goal, a comparison was made between the perception of the counselors and the perception of the students. It was a field study, qualitative descriptive cut that used the focus groups implemented with the students and in-depth interviews with the oriented. The information was collected through semi-structured interviews. The sample consisted of 14 students from fourth to sixth of media and 6 oriented to two educational centers. The results show clear inconsistencies between the testimonies offered by the students and those of the students. The points where there was the greatest discrepancy between the responses were those related to prevention activities and intervention strategies in cases of violence.

Keywords: Violence, Violence in school, School life and prevention and intervention of violence in school.

Introducción

Según el estudio sobre prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros públicos, la prevalencia de la violencia alcanza una tasa reportada del 33.6%. El tipo más común, de acuerdo a los estudiantes, es el acoso verbal y los lugares sin supervisión, como los pasillos y el área de recreo, son en los que se presentan más incidentes (IDEICE, 2014).

Estos datos también evidencian que este tipo de manifestaciones violentas no son detectadas o tomadas en cuenta como tal y por tanto no se realiza ningún tipo de intervención en dichos casos. En general, solo se toman cartas en el asunto (sanciones) en los casos de violencia física entre estudiantes, siendo la principal estrategia de solución la baja en las calificaciones y la suspensión del alumno (Pacheco-Salazar, 2017).

Esta falta de detección y manejo adecuado por parte de las escuelas influye negativamente en el clima escolar y contradice el manejo establecido por el Ministerio de Educación de la República Dominicana en las normas para la convivencia armoniosa en los centros escolares. (MINERD, 2014).

Además, según el estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia del IDEICE (2014), desde el punto de vista de las autoridades de los centros escolares, las principales consecuencias de la violencia son: incremento de la agresividad, deterioro del clima escolar positivo y el abandono de la escuela. Por su parte los padres consideran que las principales consecuencias de la misma son: la aparición de las enfermedades y somatizaciones, depresión y/o ansiedad, suicidio, deterioro del clima escolar positivo, abandono de la escuela, repetir el año escolar y el incremento de la agresividad.

De continuar con este tipo de manejo en nuestras escuelas se mantendrá un ambiente de violencia, que repercuta negativamente tanto en la salud como en el rendimiento académico de los estudiantes.

Debido a las situaciones antes mencionadas en esta investigación se profundizó el rol del departamento de Orientación y psicología en el abordaje y solución de los actos de violencia entre estudiantes dentro de los centros educativos seleccionados, haciendo especial énfasis en la labor de las orientadoras.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la relación que existe entre la percepción de los estudiantes y de las orientadoras sobre el manejo y la prevención de la violencia por parte de las últimas en dos centros educativos de Santo Domingo?

¿Cómo manejan las orientadoras los casos de violencia entre estudiantes?

¿Cuál es la percepción estudiantil del manejo y la prevención de los casos de violencia por parte de las orientadoras?

¿Qué relación existe entre la percepción de los estudiantes y de las orientadoras sobre el manejo y la prevención de la violencia?

Objetivos

Objetivo general

Comparar la percepción de los estudiantes y las orientadoras sobre el manejo y la prevención de la violencia, por parte de las últimas en dos centros educativos de Santo Domingo.

Objetivos específicos

Describir el manejo de las Orientadores en los casos de violencia entre estudiantes.

Determinar la percepción estudiantil del manejo y la prevención de los casos de violencia por parte de las orientadoras.

Comparar la percepción estudiantil y la de las orientadoras sobre el manejo y la prevención de la violencia.

Justificación

La prevalencia de la violencia entre estudiantes en nuestro país es muy elevada. De acuerdo al estudio nacional realizado sobre la misma por el IDEICE (2014), la cifra de reportes de incidentes violentos asciende a un 69 % según los directores de los centros participantes.

Teniendo estos datos presentes surge la pregunta, ¿qué se hace en las escuelas de nuestro país para afrontar esta problemática? Y es por tal razón que en este estudio se busca dar a conocer los alcances y limitaciones en el manejo de los casos de violencia entre estudiantes que tiene el Departamento de Orientación y Psicología, ya que es uno de los organismos encargados de dar solución a esta problemática.

Este estudio radica en mostrar cómo se aborda la violencia y la incidencia de la misma en los centros participantes, lo cual dará una imagen más clara de la situación actual. Se espera que refleje las necesidades presentes en los centros para ayudarles a disminuir en lo posible la violencia.

Es importante conocer las medidas que se toman para manejar la problemática de la violencia, ya que como indica el estudio la violencia escolar y su influencia en el rendimiento académico, hay una relación entre violencia y el bajo rendimiento de los estudiantes, debido a que tanto los agresores como las víctimas de violencia presentaron notas más bajas que el resto de los estudiantes que no estaban afectados por esta problemática (Morcillo, 2012).

Marco teórico

1.Contextualización de la violencia, causas, consecuencias y tipos.

Definición de violencia.

La violencia es uno de los conceptos más polisémicos que se puede encontrar (Valdivieso 2009). Su conceptualización varía de acuerdo a las causas o modelos explicativos de la misma y no se ha llegado a un consenso que abarque la magnitud del mismo, ya que va evolucionando junto con la sociedad y se generan nuevas formas de violencia. En este estudio nos centraremos en las siguientes definiciones.

De acuerdo a la OMS, en el resumen de su informe mundial de violencia y salud pública, define la violencia como:

El uso deliberado de fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Organización Panamericana de la Salud, 2002, p. 5).

Sin embargo, esta definición solo abarca la violencia intencionada y premeditada, por lo cual se considera relevante para la investigación definir otros conceptos como son:

a) Violencia reactiva e instrumental.

La violencia reactiva indica la falta de control de los impulsos y la agresividad por parte del agresor y la interpretación de este sobre las relaciones sociales basadas en la percepción (real o imaginaria) de comportamientos hostiles de los demás hacia él. La violencia instrumental por su parte es intencionada, planificada y deliberada que busca obtener un beneficio, dominio o estatus social por medio de la fuerza y de imponerse a los demás (Velasco-Gómez, 2011).

En esta definición se introduce el término de agresividad, la cual puede ser malinterpretada y a veces confundida con la violencia como tal. Por tal razón se definirá la agresividad.

b) Agresividad.

La agresividad es el estado emocional que alerta de una amenaza a la supervivencia y te prepara para responder ante ella. Sus manifestaciones más usuales incluyen la defensa o supervivencia, el poder para vencer al adversario, conseguir poder o dominio y los mecanismos para coartar (restringir la libertad) a otra persona (Villanueva y Martínez, 2007). Como se refleja en esta definición, la agresividad es innata a todo ser humano y no es en sí violencia, sino una reacción que busca la supervivencia del organismo.

c) La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia.

Según el estudio sobre aprendizaje vicario, efecto mimético y violencia de género (Cabrera, 2010), esta se basa en que no todo el aprendizaje se consigue por la experiencia propia, sino que también hay que constar la observación e imitación como método de aprendizaje. Este aprendizaje tiene lugar de inmediato y no requiere de ningún reforzador; basta con observar la conducta violenta del entorno para interiorizarla y reproducir estos patrones en las relaciones sociales.

d) Violencia escolar.

Según Gómez (2005), en su trabajo sobre violencia e institución educativa, define la violencia escolar de acuerdo a quien la ejerce. La primera de estas, la violencia que se da de maestro a alumno, la define como el recurso de poder que instaura el maestro con el fin de hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula. La segunda, la que se da entre los alumnos, la cual está compuesta de una fuerza abierta u oculta; que busca obtener de un individuo o de un grupo algo que este no desea permitirles libremente. En este trabajo el foco será el segundo tipo de violencia escolar, pero también se abordarán algunos aspectos de otros tipos de violencia que se dan dentro de las escuelas.

La definición anterior de violencia escolar está acorde con los hallazgos encontrados por Vargas (2010) en su trabajo sobre la violencia en la escuela, en el cual destaca que los profesores(as) reproducen los patrones violentos de su medio en sus relaciones con los alumnos, las cuales están marcadas por un carácter autoritario, violento y poco afectivo de su parte. También menciona que las relaciones entre los estudiantes están cargadas de violencia y que estos las justifican diciendo que la violencia es un método de defensa enseñado por sus padres, que solo están devolviendo el golpe o que solo buscan desahogar la rabia que tienen dentro.

1.1 Causas de la violencia en la escuela.

Díaz-Aguado (2005), en su trabajo sobre porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla, señala que, a la hora de estudiar los casos de violencia en la escuela, se debe ver desde una perspectiva de los factores de riesgo y de las pocas condiciones protectoras que tienen aquellos que se involucran en actos de violencia. Entre los factores de riesgo resalta el sentimiento de exclusión social, la ausencia de límites, la exposición a la violencia por los medios de comunicación, la integración temprana a bandas delictivas y la justificación social de la violencia dentro de la sociedad en la que se produce. Mientras que, en los factores de protección, señala como la carencia de un ambiente social con modelos positivos, la falta de colaboración escuela-familia y la falta de contextos de recreación, llevan a los jóvenes a incurrir en actos de violencia dentro de las escuelas.

En la misma línea, en el estudio Violencia escolar: la mirada de los docentes, realizado por Saavedra, Villalta, y Muños (2007) en Chile, señalan el modelaje de las acciones violentas del adulto, el fracaso de estos en la transmisión de valores y su incapacidad de controlar a sus hijos como una de las causas de la violencia entre los estudiantes.

En consonancia con esto, también se encuentra la investigación realizada por Cava, Musitu y Murgui (2006) sobre familia y violencia escolar. Entre sus resultados señalan que mientras mejor sea la comunicación familiar y la valoración positiva de los padres sobre la escuela, menor será el rechazo por parte de los adolescentes hacia las autoridades y en los centros educativos, y menores serán los casos de violencia en los mismos.

Además, Pino & García (2007), señalan el autoritarismo de la institución que genera tensión en los alumnos y la pérdida de poder de los docentes como la génesis de los conflictos y la violencia en las escuelas. Como destacan estos autores, el ambiente familiar, social y las relaciones disfuncionales entre las autoridades escolares y los estudiantes llevan a que se genere la violencia.

Además, Palomero y Domínguez (2001), señalan la crisis de valores en los centros escolares como otra de las causas de los conflictos entre estudiantes, ya que estos no se sienten identificados con las actividades y valores del centro.

Otra de las causas sumadas a las anteriores, según señala Pacheco Salazar (2017), es el rol del enchinchador, o sea, aquel que instiga y motiva vociferando para que los estudiantes en conflicto se agredan mutuamente. En la misma línea, destaca Valdivieso (2009), que la envidia entre los estudiantes y la creencia de los mismos de que entre ellos nadie puede ni debe sobresalir, también causa violencia.

1.2 Consecuencias de la violencia en la escuela.

Según el estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia del IDEICE (2014), para las autoridades de los centros educativos, las principales consecuencias de la violencia son: incremento de la agresividad, deterioro del clima escolar positivo y el abandono de la escuela. Mientras que, para los padres, las principales consecuencias de la misma son: la aparición de las enfermedades y somatizaciones, depresión y/o ansiedad, suicidio, deterioro del clima escolar positivo, abandono de la escuela, repetir el año escolar y el incremento de la agresividad.

1.3 Tipos de violencia en la escuela.

Casi siempre que se menciona el término violencia en las escuelas este suele relacionarse automáticamente con la violencia física. Esto es un error, ya que tal como quedó plasmado en el estudio De la violencia y conflictividad escolar (Aznar, Cáceres & Hinojo, 2007), hay 6 tipos o categorías de dichas conductas antisociales que son: la interrupción en el aula, los problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado), maltrato entre compañeros, vandalismo y daños materiales, violencia física (agresiones, extorsiones) y acoso sexual.

Sumados a estos tipos están, la violencia de género, que para Martínez-Otero (2005), en su artículo sobre la conflictividad escolar y fomento de la convivencia, se encuentran pocos datos al respecto, por lo cual, muchas veces pasa desapercibida y la sufren más la población femenina en las escuelas y la misma se manifiesta por medio del hostigamiento, tocamiento y, en menor medida, violaciones sexuales.

Por su parte, Tomasini (2015), en su artículo titulado *Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria*, señala que los alumnos admiten manosear a las alumnas e incluso frotarse contra ellas, lo cual es visto desde la óptica de los profesores como provocado por las chicas. Lo cual causa que estos arremetan en contra de las chicas indicándoles que no deben permitir que sus compañeros las toquen. Como se ve, son muchas las dimensiones de la violencia dentro de las escuelas.

Además, se presenta la violencia económica o robo en el cual, según el informe *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá* (2006), el 56% de los encuestados en las escuelas reportó haber sido víctima del mismo, ya sea de útiles, dinero u otras pertenencias en los últimos meses. En la misma línea el estudio *Victimización en las escuelas-ambiente escolar, robos y agresiones físicas*, publicado por la Revista Mexicana de Investigación Educativa (Abramovay, 2005), señalan que en Brasil los hurtos, seguidos de la agresión física son los principales tipos de violencia que se ven en sus escuelas.

En adición a las anteriores está la violencia de género la cual según el estudio *El contexto sí importa-Violencia de género hacia las estudiantes en escuelas secundarias y preparatorias en Guanajuato*, el 43% de las participantes admitieron haber sido agredidas por sus compañeros dentro de la escuela (Vargas, Valdés & Hurtado 2013). De igual forma, el estudio *Límites y posibilidades: la escuela ante la violencia escolar*, realizada en Argentina por García (2008), encontró que había casos de agresividad hacia las mujeres de parte de sus compañeros de clases manifestadas principalmente por tonos de burla y menosprecio,

A continuación, se presentará un poco más a fondo el Bullying, sus manifestaciones y las diferencias que tiene con la violencia escolar, ya que en el desarrollo del trabajo se hará alusión al mismo.

1.4 Bullying.

El acoso escolar o Bullying en inglés, implica hostigar a alguien con el fin de intimidarlo, causarle miedo o dolor sin sentirse culpable por ello. El mismo se produce, generalmente, en lugares apartados de la supervisión, o incluso en las aulas, pero de forma camuflada, y es producido por uno o varios agresores a una o más víctimas en presencia de unos espectadores que permanecen en silencio por miedo a él o los agresores (Antolín, 2009).

Otro aspecto a destacar es el hecho de que casi siempre que se habla de violencia escolar se hace alusión al acoso escolar o Bullying, por tal razón, se comenzará marcando la diferencia de los mismos. La violencia escolar es el comportamiento dañino que ocurre en el marco de la escuela, el cual suele ser ocasional y, a cierto nivel, normal; mientras que el Bullying es la forma más extrema de violencia escolar que se da de forma persistente, sistemática e intimidatoria entre iguales (Garaigordobil y Oñederra 2010). Como se destaca aquí, y según la definición anterior que se presentara de la violencia escolar, las características principales que lo diferencian son la continuidad en el tiempo, establecimiento de autoridad y la intencionalidad.

Además, señala Valdivieso (2009), en su estudio sobre el Bullying, que el 62 % de las manifestaciones de Bullying en los participantes se daba por medio del uso de sobrenombres. Además, esto puede desatar otros tipos de violencia ya que, como se mencionó anteriormente, el irrespeto es una causa de violencia.

De acuerdo a la tesis sobre las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula (Carias Borjas, 2010), indica que las principales manifestaciones de la violencia entre iguales son: la exclusión social (ignorar y negar la participación), agresión verbal (insultar, hablar mal o poner sobrenombres), agresión física indirecta (esconder, romper o robar cosas), agresión física directa (golpear), intimidación/chantaje/amenaza y el acoso o abuso sexual. Teniendo esto en cuenta, se procederá a analizar el rol de los involucrados en este tipo de maltrato.

1.5 Roles de los estudiantes en el Bullying.

Primero se destacarán los roles que se dan en este tipo de violencia. El agresor que dispone de mayor poder ya sea por su tamaño, edad, estatus, origen, etc. La víctima que demuestra inseguridad, timidez, sensibilidad, pocas habilidades sociales, entre otras. El seguidor que apoya al agresor por temor del mismo y el público que presencia la agresión reforzándola de forma directa o indirecta (Górris Plumed, 2009).

Además, en vista al desarrollo de la tecnología ha surgido otro tipo de Bullying conocido como cyberbullying el cual según Castillo, Nicolás y Ramírez (2017) en su estudio sobre la percepción de la violencia escolar en jóvenes estudiantes de nivel de bachillerato, consiste en un acto de agresión intencionada, que usa medios electrónicos, es realizada repetitivamente y persiste en el tiempo. Además, mencionan también que usan las redes sociales y que incluso pueden llegar a insultar y exhibir a las mujeres por medio de videos o imágenes denigrantes de ella.

1.6 Manifestaciones violentas más comunes entre estudiantes.

Estas varían de un país a otro, pero, según un estudio realizado por la UNESCO, Argentina encabeza la lista en lo referente al maltrato verbal contra niños, seguido por Perú, Costa Rica y Uruguay. Argentina también encabeza la lista en cuanto a la extensión de la violencia física entre niños, le sigue Ecuador, República Dominicana, Costa Rica y Nicaragua. Por otro lado, en Colombia es que se dan más casos de robo entre niños. Mientras tanto Cuba es el país con menores incidentes de agresión verbal o física a niños (UNESCO, 2014).

1.7 Manifestaciones violentas más comunes entre estudiantes dominicanos.

En el año 2014 se publicó el estudio del IDEICE en el cual se indica que la prevalencia en nuestro país, del acoso escolar es muy elevada (33.6%), siendo el acoso verbal el más común y los momentos libres dentro de las escuelas los más vulnerables al mismo.

De acuerdo a Berenice Pacheco Salazar (2017), en su tesis sobre la violencia escolar, los tipos más comunes son: violencia verbal (insultos, ofensas, amenazas y burlas), violencia física (peleas a puños, con armas blancas, armas de fuego), económica (robos, destrucción de propiedad), sexual (insinuaciones, acoso, manoseo, frotarse) y cibernética (grabación y difusión de peleas, insultos, amenazas, insinuaciones, difusión de fotos y videos sexuales de estudiantes). La última es la más reciente ya que es un producto de las Tecnologías de la información y la comunicación (TICS).

Además, cabe señalar que hay una diferencia de la incidencia de acuerdo al género ya que, según Vargas (2010), en su estudio de violencia en la escuela, señala que, de acuerdo a los maestros(as), las peleas se dan más en el sexo masculino y que pelean en la mayoría de casos por cosas insignificantes, lo cual aplica también para la República Dominicana ya que su cultura es machista.

En esta misma línea, el estudio del IDEICE (2014) también identifican los ratos libres que tienen los estudiantes en el centro como los momentos donde es más común que ocurran los hechos de violencia. Así mismo, el Informe Violencia entre compañeros de la escuela llevado a cabo en España, indica que el 53,4 % de los casos de agresiones entre estudiantes se dan en el patio y el 32,8 % en los alrededores del centro (Serrano e Iborra, 2005).

Además, cabe resaltar el hecho de que según Contador (2001), en su estudio sobre percepción de la violencia escolar en estudiantes de enseñanza media, la incidencia de la violencia tiende a disminuir con el aumento de la edad, por lo cual es necesario empezar a abordar esta problemática desde los grados menores.

1.8 Abordaje de la violencia en los centros escolares alrededor del mundo.

La Unesco indica 10 esferas de acción para poner fin a la violencia escolar, las cuales se pueden resumir en: integrar a toda la comunidad educativa, utilizar técnicas y métodos constructivos, fomentar la adaptación, ser modelos positivos, promover la seguridad escolar, mantener una aptitud preventiva y desarrollar un buen manejo de conflictos, y promover la no discriminación (UNESCO, 2014).

2. Abordaje de la violencia en los centros escolares de la República Dominicana.

Al momento de hablar de abordaje, lo primero a tomar en cuenta es que el abordaje incluye dos partes que son la prevención y la intervención de la violencia en la escuela, es por tal motivo que antes de desglosar el abordaje como tal se definirá la prevención

2.1 Prevención de la violencia en la escuela.

De acuerdo con lo planteado por Vaca (2012), en su estudio guía educativa para la prevención del acoso escolar; la prevención es el total de procesos que buscan el desarrollo humano y evitar el aumento de problemas socialmente relevantes. Para la Real Academia de la Lengua Española (RAE) la prevención consiste en anticiparse para evitar un riesgo. Como se puede notar en esta definición, la prevención es sinónimo de evitación. Es decir, generar los programas necesarios para evitar un suceso dado, en este caso, la violencia.

2.2 Tipos de prevención

De acuerdo al informe mundial sobre la violencia y la salud (2003), la prevención se clasifica de la siguiente forma:

Prevención primaria: se orienta a prevenir los hechos de violencia antes de su ocurrencia.

Prevención secundaria: son las acciones realizadas luego de que se presenta el hecho de violencia para dar respuesta a sus consecuencias inmediatas, como son los servicios o tratamientos médicos necesarios.

Prevención terciaria: se refiere a las intervenciones realizadas luego de producido el hecho de violencia, dirigidas a la rehabilitación, reintegración del sujeto y la disminución de los traumas producidos por la violencia.

Aparte de la clasificación de la prevención de la violencia también indica que, para llevar a cabo la prevención de la misma, es necesario involucrar a todos los actores de la sociedad en el proceso para que este sea efectivo.

Tomando en cuenta las definiciones y clasificaciones antes descritas surge la pregunta, ¿cómo se preparan las escuelas para evitar la violencia? Lo cual, de acuerdo al informe sobre la violencia escolar: “Maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria” (2000), realizado en España, en la mayoría de los centros participantes, las actividades a nivel preventivo se basan en la articulación de estrategias para mejorar el clima del centro. Esto va acorde con las medidas que se toman en nuestro país, ya que, en el año 2014, el Ministerio de Educación implementó las normas para la convivencia armoniosa en los centros públicos y privados. A continuación, se mostrarán los aspectos más relevantes para el presente trabajo de investigación.

Además, se detallará el rol de docentes, orientadores y psicólogos al respecto de la disciplina, ya que, en República Dominicana, uno de los métodos usados para su abordaje es el enfoque normativo, tal como lo reflejan las normas.

2.3 Departamento de Orientación y Psicología.

Según lo indicado en el Manual Operativo de Centros Educativos Públicos, este departamento está compuesto por un equipo de orientadores y psicólogos (MINERD, 2011). Este equipo es el encargado de abordar las problemáticas conductuales, académicas y familiares que se presenten con los estudiantes.

En cuanto a este departamento, un factor importante para el éxito de sus funciones lo constituye la actitud del resto de los actores educativos hacia él; una actitud negativa representa un obstáculo para lograr dicho éxito (Dirocié y Javier, 2009).

2.4 Casos en los que interviene.

Interviene en los casos de faltas graves o muy graves que son las acciones voluntarias por parte del estudiante que impide el desarrollo de la clase y, en materia de violencia, incluyen las palabras irrespetuosas, la discriminación o estigmatización, el uso de redes sociales para difamar el comportamiento inadecuado en las salidas escolares. Esta intervención se debe llevar a cabo por el equipo de mediación del centro, que debe estar conformado por orientador, coordinador pedagógico, un maestro y 2 estudiantes representantes de los consejos de curso (MINERD, 2014).

2.5 Equipo de mediación para la aplicación de las normas disciplinarias.

Las normas establecen, que para la aplicación de cualquier acción disciplinaria hacia los estudiantes debe intervenir el equipo de mediación, el cual debe estar conformado por el orientador, coordinador académico, un maestro seleccionado por la dirección y dos estudiantes representantes de los consejos de cursos.

2.6 Función del psicólogo escolar en torno a la violencia

Antes de destacar su rol, se definirá su puesto, el cual, según el Manual Operativo de Centros Públicos de la República Dominicana (MINERD, 2011) está ligado a orientar el proceso educativo desde un punto inclusivo para estimular y adaptar el aprendizaje de los estudiantes a sus circunstancias particulares para lograr el desarrollo integral del mismo.

Ahora se procederá a destacar sus funciones ligadas al manejo de la violencia, partiendo de las definidas por Gómez y Jiménez (2011) en su tesis.

Intervención socioeducativa: Se vale de la experimentación para ir más allá y analizar las situaciones por medio de estudios de causa y efecto, lo cual le permite relacionar ambas y, de esta forma, generar pronósticos que guíen los cambios que se deben implementar.

Formación y asesoramiento familiar: se mantiene en contacto con los familiares de los alumnos para informarles sobre los progresos del mismo, sobre los programas escolares y sobre las aptitudes, habilidades y desarrollo académico del niño.

En materia de prevención: participa en programas preventivos y formativos no escolares para ayudar al desarrollo integral de los estudiantes.

Investigación y docencia: participa en investigaciones de índole social, educativa y laboral con el fin de aumentar sus conocimientos y prepararse para las posibles situaciones que se den dentro de las aulas.

Esto refleja que se encargan de la prevención y manejo conductual de los alumnos en conjunto con los docentes, los cuales tienen un rol fundamental, ya que están dentro de las aulas y tienen una mejor visión de la conducta de los estudiantes.

2.7 Funciones del orientador en el manejo de la violencia.

Cabe recalcar que, de acuerdo con el Manual Operativo de Centros Públicos de la República Dominicana (MINERD, 2011), la labor de las orientadoras está ligado al diseño de programas de prevención, seguimiento y apoyo al centro, los familiares y a los estudiantes para su desarrollo integral.

En lo referente específicamente a la violencia podemos resaltar:

Función de Asesor: da asesoría en materia preventiva tanto a individuos como a grupos por medio de una planificación estratégica.

Función de Investigador: cuando se presentan problemáticas con los estudiantes, este realiza un diagnóstico y análisis de las mismas para determinar la mejor intervención para el caso (Dirocié y Javier, 2009).

Un punto clave en el desarrollo de sus labores es que, según las normas de ética del ejercicio profesional de la orientación, en su acápite a indica que los mismos deben regirse por el principio de confidencialidad que establece, que las orientadoras deben mantener la discreción, honestidad y confianza en sus labores y no hacer referencia alguna o divulgación de los casos en los que intervienen (Dirocié y Javier, 2009).

De acuerdo con lo anterior, tanto el orientador como el psicólogo juegan un papel importante en el manejo conductual de los actores educativos, sobre todo de los estudiantes, pero, en este caso, los que pueden intervenir en primera instancia son los profesores, ya que están dentro de las aulas.

2.8 Función del docente respecto de la disciplina en el aula.

De acuerdo a lo establecido en las Normas de convivencia de la República Dominicana, estos deben de intervenir (orientación y acompañamiento al estudiante) en las faltas leves de los estudiantes dentro del salón de clases. Estas, en lo referente a la violencia incluyen, molestar a los compañeros; maestros u otro miembro de la comunidad educativa con comentarios denigrantes que no se califican como acoso y utilizar un lenguaje o tono de voz inadecuados (MINERD, 2014).

Además, el proceso de asignación de asientos (no necesariamente asignarlos), crear las reglas en el aula de clases, disciplinar y corregir interrupciones de clases por ruidos, disciplinar por las interrupciones, evitar peleas y conflictos con los estudiantes, consistencia con las reglas, modificar las reglas cuando sea necesario y disciplinar a la hora de entregar asignaciones incompletas (Montilla, 2015)

2.9 Enfoque propuesto para el manejo y la prevención del acoso escolar.

Según Baltazar y Genao (2015) estas son:

Las estrategias para la prevención y manejo del acoso escolar se centran en mediar para que los estudiantes adquieran las capacidades necesarias para manejar los conflictos adecuadamente y eviten las confrontaciones.

Tareas de tutoría y seguimiento: en estas el profesor se centra en conocer al alumno, su familia y su contexto para identificar las necesidades del mismo.

Plan de acogida: se le aplica una evaluación inicial al alumno con el fin de conocer el punto de partida y establecer medidas preventivas y de apoyo que le favorezcan.

Enfocarse en el respeto en las relaciones: se realizan evaluaciones completas de los agresores para determinar los indicadores de su conducta y facilitar su acogida en el centro escolar mostrándole las programaciones, espacios, horarios, las normas y las personas que estarán atento a sus necesidades.

Mediación y resolución pacífica de los conflictos: se instruye al estudiante en maneras adecuadas y pacíficas de abordar y resolver los conflictos.

Recreos divertidos: se le muestran nuevas formas para relacionarse con los demás en recreo, de manera que se genere una convivencia armoniosa.

Estrategias metodológicas basadas en habilidades para la vida: se valen de los organismos de participación estudiantil (clubes, consejos de curso) para realizar actividades tanto dentro de las aulas como fuera sobre la prevención del Bullying.

¿Qué se hace en realidad en las escuelas de República Dominicana para manejar la violencia entre estudiantes según la voz de los estudiantes?

Cabe destacar el hecho de que la solución más común es no hacer nada para solucionar los altercados entre los estudiantes o simplemente la salida del agresor del centro educativo (IDEICE, 2014).

La principal estrategia utilizada en nuestro país es la baja de las calificaciones y suspensión del estudiante y solo consideran los actos de violencia física entre estudiantes como objeto de sanción. Además, los estudiantes consideran las medidas como ineficaces y poco efectivas (Pacheco-Salazar, 2017).

Otra medida tomada en nuestro país para abordar estos casos según lo destacado en el estudio Violencia escolar en América Latina y el caribe- Superficie y fondo (UNICEF, 2011), fue la creación en el 2003 por decreto presidencial No. 220 de la Dirección de la Policía. La finalidad de la misma es, brindarle seguridad y tranquilidad tanto a la comunidad educativa nacional como al entorno de los centros educativos.

Método

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo-descriptivo. Este es un método que permite indagar a profundidad una problemática determinada por medio de técnicas flexibles e instrumentos semi-estructurados los cuales permiten socializar directamente con los participantes del estudio y abordar la problemática desde dentro de la misma.

Diseño

El abordaje de este estudio fue no experimental de corte transversal, ya que no se manipularon ninguna de las variables y los datos se recolectaron en un solo momento.

Participantes

Población: 2 centros educativos de media del distrito educativo 15.

La muestra estuvo compuesta por 14 estudiantes de cuarto a sexto de media de los dos centros educativos y 6 orientadoras.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Técnicas: grupos focales con los estudiantes y entrevistas a profundidad con las orientadoras.

Instrumentos: cuestionario semi-estructurado para las entrevistas a profundidad con las orientadoras del plantel. Además de un guion de preguntas para los grupos focales. Ambos validados en un tercer centro educativo.

Procedimiento

Se visitaron los diferentes centros educativos, llevando las cartas de lugar a las directoras del mismo para explicarles en qué consistiría el proyecto de investigación y solicitar el permiso para llevarlo a cabo.

Luego se procedió a entregar los consentimientos de lugar en los diferentes centros. Se validaron el guion con los grupos focales y de las entrevistas a los orientadores en un centro diferente. Se inició el proceso de pilotaje de los instrumentos en el primer centro y luego de modificar estos, se procedió a aplicarlos en los dos centros seleccionados para llevar a cabo la investigación.

Primero se inició con las entrevistas a profundidad aplicadas a las orientadoras y luego el grupo focal en cada centro.

En los dos centros se seleccionaron los participantes del grupo focal por participantes voluntarios y, debido a la resistencia de algunos, la cantidad de participantes por centros fue distinta. En el primero se llevó a cabo con 9 estudiantes y en el segundo solo con 5. En el segundo centro educativo las autoridades del mismo se encargaron de seleccionar la muestra. Por un mal manejo de información se seleccionaron 3 participantes de tercero, los cuales no cumplían con los criterios de selección de la muestra y, por esto, no fueron incluidos y se tuvieron que seleccionar otros estudiantes.

Se grabaron los grupos focales y las entrevistas y luego se hicieron las transcripciones a partir de las cuales se hicieron las categorías que se presentan a continuación.

Resultados

1. Distribución de los Estudiantes

Tabla 1. Edad de los estudiantes

GRUPOS DE EDADES	FRECUENCIA
De 16 a 17 (edad)	8
De 18 a 19 (edad)	6
Total	14

En esta tabla se observa la distribución por edades de los participantes. De los 14 estudiantes 8 estaban entre 16-17 años y 6 entre 18-19 años.

Tabla 2. Sexo de los estudiantes

GENERO	FRECUENCIA
Masculino	9
femenino	5
Total	14

Aquí se presenta la distribución por género de los participantes. 9 eran masculinos y 5 femeninas.

Tabla 3. Años en el centro

GRUPO DE AÑOS	FRECUENCIA
Más de 2 y menos de 5	13
5 Años	1
Total	14

En la presente tabla se visualiza la distribución por el tiempo de los participantes en el centro. De estos, 13 tienen más de 2 años y menos de 5 y 1 tiene 5 años.

Tabla 4. Cursos de los estudiantes

GRUPO DE CURSOS	FRECUENCIA
Cursando 4º	2
Cursando 5º	4
Cursando 6º	8
Total	14

Dentro de esta tabla se visualiza la distribución de los participantes por el grado que están cursando al momento de la investigación. 8 estaban cursando sexto, mientras que 6 estaban cursando el cuarto o quinto grado de media.

2. Distribución de las Orientadoras

Tabla 5. Área de especialización.

LICENCIATURA	FRECUENCIA
Educación mención orientación	3
Psicología	3
Total	6

Aquí se vislumbra la distribución de frecuencias del área de especialización de las participantes. La mitad de estas son orientadoras de formación, mientras que la otra mitad son formadas en diferentes áreas de la psicología.

Tabla 6. Tiempo de ejercicio profesional.

AÑOS DE SERVICIO	FRECUENCIA
Más de 6 y menos de 16	1
Más de 16 y menos de 26	5
Total	6

A continuación, se presenta la distribución de frecuencias de las participantes de acuerdo a los años que tienen ejerciendo su profesión. Cinco tienen entre 16-26 años de servicio y solo una tiene entre 6 y 16 años de ejercicio.

Tabla 7. Nivel de especialización.

GRADO ACADÉMICO ALCANZADO	FRECUENCIA
Licenciatura	4
Maestría	2
Total	6

En esta tabla se muestra la distribución de frecuencias de las participantes de acuerdo al nivel de estudios alcanzado. Como se nota 4 obtuvieron una licenciatura, mientras que 2 alcanzaron el nivel de maestría.

Categorías y subcategorías	3.3.1. Verbal
Esquema de las categorías y subcategorías	3.3.2. Física
Categoría 1. Ambiente violento como causa de la violencia en el centro	3.1.1.1. Quiénes intervienen para pararlo
1.1. Hogar y Vecindario	3.1.1.2. Dónde suceden
1.2. Escuela	3.3.3. Otros tipos de violencia
1.2.1. Valores en el centro	3.3.3.1. Bullying
1.2.2. Seguridad en el centro	3.3.3.2. Ciber-bullying
1.2.3. Actitud de las autoridades del centro	3.3.3.3. Violencia de índole sexual
1.2.4. Estudiantes	3.3.3.4. Robo
Categoría 2. Manejo de la violencia en el centro	3.3.3.5. Violencia de género
2.1. División de labores	Categoría 4. Prevención de la violencia
2.2. Reportes por parte de las orientadoras	4.1. Lo que entienden por prevención
2.3. Firma de acuerdos	4.2. Charlas sobre la violencia
2.4. Referir	4.2.1. A quiénes van dirigidas
2.5. Sanciones	4.2.2. Talleres al personal
2.5.1. Suspensión	4.3. Redadas en busca de armas
2.5.2. Cambios	Categoría 5. Percepción del trabajo de orientación
2.6. Involucrar a la familia	5.1. Manejo de las situaciones
2.7. Otras sanciones	5.2. Los reportes de parte de los estudiantes
2.8. Otras medidas	5.3. Seguimiento a los casos
Categoría 3. Incidencia de la violencia en el centro	5.4. Lo ocurrido luego de la suspensión
3.1. Percepción actual	5.5. Manejo de casos de bullying
3.2. De acuerdo al Curso	5.6. La confidencialidad
3.3. De acuerdo al tipo de violencia	5.7. Comunicaciones con los padres

Categoría 1. Ambiente violento como causa de la violencia en el centro

En esta categoría se muestran las opiniones de los estudiantes y de las orientadoras en referencia a cómo el ambiente en el cual se desenvuelven los estudiantes los lleva a reaccionar de forma violenta entre ellos, dentro del centro educativo y en los alrededores del mismo. La principal causa de la violencia en el centro, identificada por los estudiantes y las orientadoras, es el ambiente violento, en el cual, explicaron cómo los jóvenes reproducen dentro de la escuela aquellas conductas que ven en sus hogares y en el barrio.

Dentro de la subcategoría anterior, las orientadoras denotan el hecho de que, al entrevistar a los padres, cuando son llamados por situaciones de violencia con su hijo, estos aseguran que los hijos solo están proyectando lo que ven de sus padres y a la vez los hijos se sienten identificados con los modelos violentos de sus padres.

Dentro de la subcategoría escuela, se encuentran los factores identificados por los estudiantes y las orientadoras que generan el ambiente violento en la escuela. Además, se presentan los ejemplos y opiniones dados sobre la actitud de las autoridades del centro, dígase la directora, coordinadores, orientadoras y maestros y de cómo repercute esta en el comportamiento de los estudiantes. De acuerdo a los estudiantes, las autoridades manifiestan una actitud agresiva, de superioridad y autoritaria hacia ellos, la cual perciben como una forma de estos descargar sus frustraciones y problemas personales sobre los educandos.

Los estudiantes se sienten responsables en ocasiones de la conducta de las autoridades, ya que indican que muchas veces saben lo que tienen que hacer y no lo hacen. Además, los alumnos señalan dentro de la subcategoría escuela, la falta de seguridad y carencia de ciertos valores dentro del centro, como una causa del nivel de violencia entre ellos. Por su parte las orientadoras indican que en el centro se promueven los valores.

En la subcategoría estudiantes, tanto los jóvenes como las orientadoras, mencionan las causas del comportamiento agresivo en los educandos y cómo se manifiestan estos en sus relaciones dentro del centro. En esta parte señalan como la intolerancia, la envidia, la presión de grupo, el incumplimiento de las normas y la falta de respeto que llevan a los estudiantes a manifestar una conducta violenta.

Hogar y vecindario

“Pasa que hay veces que muchos en su casa representan eso, eso es lo que ven, entonces, cuando llegan aquí, como ellos están impuestos a ver ese maltrato, todo eso en su casa, en su calle, en su barrio, ellos lo traen aquí”. Participante 6 centro A.

“...Hay muchos estudiantes que sus padres no hablan con ellos, ni tienen una voz de mando, a quien escuchar, entonces lo que hacen ellos es mucho desorden, porque no tienen quien les llame la atención ni nada por el estilo, entonces cuando vienen a la escuela hacen las mismas acciones que hacen en su casa y en otras partes”. Participante 4 centro B.

“Una de las primeras causas que causa violencia entre estudiantes, es la educación, que viene de la casa, si a usted no le dan una buena educación”. Participante 3 centro B.

“...La cultura, el, la, lo que ocurre en el hogar como les hablan en el hogar, como acostumbran a hablarse en el barrio y eso lo traducen aquí al centro educativo”. Orientadora 2 centro A.

"...Lo que ellos manifiestan que viene del hogar, cuando ellos tienen un problema o una situación en su hogar, pues la manifiestan dentro del centro y a veces ellos consideran que se descargan como dicen ellos con la primera persona que le habla, como de una manera que a ellos no les guste, sea el maestro, o sea su compañero o compañera". Orientadora 3 centro A.

"...Viene, por una conducta aprendida desde el hogar, porque, cuando mandamos a buscar a los padres, muchos padres dicen ¡eh que él es violento como su padre! Usted ve o ello mismo lo personalizan diciendo, es que yo soy así como mi madre, entonces todo eso viene producto de, del mismo ambiente en el cual se desenvuelve el niño..." Orientadora 1 centro B.

Valores en el centro

"El valor que no hay en el centro" Participante 10 centro A.

"...He, aquí en este liceo supuestamente la materia de cívica, es la que habla de los valores, religión, que esto, y que otro, to esas vainas, yo, yo me pregunto, o sea, yo por lo menos, tengo la curiosidad y preguntarle alante de ella, alante de la profesora, si en realidad lo ha dado..." Participante 1 centro A.

"Hablan sobre los valores, sobre las cosas que no debemos y debemos hacer, para evitar la violencia, entre otras cosas". Participante 4 centro B.

"Bueno lo hacemos nosotras (Charlas), y formación humana participa también, porque tenemos que estar unidas, son temas, con cívica, formación humana, orientación". Orientadora 3 centro A.

"Tenemos, un, un programa, tanto de educación en valores, y de prevención de violencia..." Orientadora 3 centro B.

Seguridad en el centro

"...Aquí no hay, como te digo, una seguridad que sea bien estable, porque hay veces que aparecen policías, oh yo conozco un pana mío, que se aparece uh y al ratito desapareció, entonces nunca, ¿cómo te digo? He, las personas encargadas en ese caso, nunca están presentes cuando pasa el suceso..." Participante 1 centro A.

"...Falta de seguridad". Participante 5 centro A.

"...Se dan situaciones, que traen cortaplumas, cuchillos, puñal, eh lo esconden, eh cuando si uno no se da cuenta rápido eh allá a fuera se llaman hay un grupo esperando allá, verdad y se arma, ya tu sabe si el portero no está pendiente, ahí ya tu sabe lo que se arma y el policía escolar..." Orientadora 1 centro A.

Actitud de las autoridades del centro

"...Ella (Directora) me habla mal, que no, que no eres tú que sabes, que no se va a hacer, que el diablo y su hermana, y yo ok". Participante 1 centro A.

"Que ellos son agresivos contra uno, porque hay veces, mire, yo le voy a da una, sinceramente, hay veces que uno tiene la culpa, pero hay veces que vienen de fuera aburrío y cosa, y se la desquitan con uno y ahí vienen ya a un proceso, que cuando llegan a la orientación, como somos estudiantes y ellos son profesores, nosotros quedamos mal". Participante 9 centro A.

“O sea, es que el profesor, va a salir ganando (Cuando se da el conflicto) porque aquí el profesor tiene las de ganar”. Participante 5 centro B.

“...Por el irrespeto, a veces los, los mismos educandos, los educadores eh les faltan el respeto a los estudiantes, verdad y ellos se sienten, se resienten y...Devuelven con esa misma violencia...” Orientadora 1 centro A.

“...Entre maestros y estudiantes muy pocas veces, muy pocas, claro, a veces, porque existen excepciones, hay veces que el estudiante le falta al maestro, ahí tú sabes que todos, todos no somos iguales, no tenemos la misma, eh capacidad para uno, la misma paciencia, vamos a decir así y se han ejercido por palabras, no disque, pero pocas veces, casos aislados.” Orientadora 3 centro B.

Estudiantes

“...Uno sabe lo que uno tiene que hacer bueno y lo que uno tiene que hacer malo, si uno sabe que en una clase uno tiene que estar en el curso, qué es lo que uno anda buscando afuera, a veces, somos nosotros mismos quienes nos buscamos, que algunos profesores nos hablen mal”. Participante 5 centro A.

“...Los consejos de curso, son los primeros que enchinchan, son hasta los primeros que se fajan”. Participante 10 centro A.

“...Por la insistencia de las personas, al uno estar frente a todos los personajes del curso, nuestros compañeros, uno se ve obligado a no pasar vergüenza, como decimos aquí, y, nos interponemos, pero, por la resistencia y la resistencia de las personas, nosotros nos vemos obligados a combatir, entre nosotros mismos”. participante 4 centro B.

“...Hay una niña en estos días que ella se recortó muy bonita, pero a otra le molestaba porque ella estaba bonita, entonces esa niña tiene cómo eh, eh la autoestima baja y ella se fajó con la otra, estando mira quedándole bien todo o sea eh por el Bullying, tú ve, por la, por el irrespeto”. Orientadora 1 centro A.

“Intolerancia, presión de grupo y....” Orientadora 2 centro A.

“Las causas, la falta de tolerancia, entres sus, entre compañeros...” Orientadora 1 centro B.

Categoría 2. Manejo de la violencia en el centro

Dentro de esta categoría se encuentran todas las acciones que, de acuerdo a las respuestas de los participantes, se llevan a cabo en el centro para abordar la violencia. La misma cuenta con 8 grandes subcategorías, que indican acciones tales como: división de labores, reportes de hechos de violencia y qué se hace con los mismos, así como las acciones y sanciones empleadas cuando se presenta un caso de violencia.

En lo referente a los reportes de incidentes violentos hechos por las orientadoras, los estudiantes del primer centro los mencionan con una connotación negativa de los mismos, mientras que en el segundo centro señalan que se van en persona para explicar la situación. Las orientadoras por su parte indican que ellas anotan en un cuaderno diario todos los incidentes ocurridos entre estudiantes.

Entre las sanciones, describen la suspensión y cambios de lugar del estudiante dentro de la misma aula, fuera del aula, de tanda o de centro; mientras que en las acciones se especifican la firma de acuerdos entre los involucrados, donde se comprometen a no incurrir de nuevo en esas acciones, el involucramiento de la familia y los referimientos a especialistas, tales como la unidad de antipandillas o Pro-familia.

Los referimientos, antes mencionados, se realizan en caso de que la conducta violenta sea producto de problemas de personalidad, control de impulsos, manejo de emociones, problemas de familias o que la conducta violenta interfiera con su desenvolvimiento académico.

En lo referente a la suspensión, se refleja una discrepancia entre las respuestas, ya que los estudiantes indican que la misma es por una semana, pero las orientadoras dicen que es solo por 2 o 3 días.

Por otra parte, al final, se presentan dos categorías referentes a otras sanciones y otras medidas que se toman para abordar la violencia. La primera incluye la realización de trabajos escritos y de limpieza en el centro; y la segunda describe las medidas que se toman en algunos casos para lidiar con los actos de violencia entre estudiantes.

En la subcategoría otras medidas, los alumnos describen cómo les retiran las mochilas para asegurarse de que vuelvan al centro con sus padres, los ponen a darse un abrazo, luego de una pelea, para hacer las paces y que les echan agua para separarlos al momento de una pelea. Por otro lado, las orientadoras indican que las otras medidas que toman son la terapia de apoyo, trabajos de investigación y el ofrecer disculpas, tanto de parte del centro como de parte del agresor en un hecho de violencia.

División de labores

"...Hay tres orientadoras allá abajo, ellas están asignadas por curso; a una le tocan los terceros, a una los cuartos, a la que le toca los cuartos tiene que bregarle a ese curso y, ella se encarga de resolver los problemas". Participante 5 centro B.

"...Cada una tiene un nivel asignado, por ejemplo, yo trabajo, con los quintos y un sexto, eh mí compañera de allá trabaja, con lo tercero y un sexto y mi compañera de aquí trabaja con los cuartos y dos sextos..." Orientadora 3 centro B.

Reportes por parte de las orientadoras

"...Se van a hacer ricos, escribiendo en un cuaderno..." Participante 9 centro A.

"No tenemos un instrumento, nosotros recibimos el caso, lo anotamos en nuestro cuaderno diario..." Orientadora 2 centro A.

Firma de acuerdos

"Ellos nos ponen a firmar y que tú va a ser amiga de ella y tienen que ser amigas". Participante 3 centro A.

"...Hay otros casos, que tenemos que buscar a la familia... Hace un acuerdo con el centro y se mantienen en observación". Orientadora 2 centro B.

Si, "Si de padre a hijo y a veces de estudiante solo, dependiendo, si es grave, muy grave se le pone el acuerdo". Orientadora 1 centro A.

Referir

"No (No conocen a nadie que lo hayan referido". Participante 1 centro B.

"Eh, cuando ya hemo' recorrido el historialmente, académicamente y que su conducta ta' perjudicando, al estudiante académicamente, sí hacemos, pero muy poco". Orientadora 3 centro A.

"Eh solamente por hechos de violencia, a dos jovencitos hemos tenido que referir, pero es por cuestiones de su personalidad, de que no saben controlar sus emociones...Hemos referido, al departamento de psicología de anti pandillas..." Orientadora 2 centro A.

Sanciones

Suspensión

"...Suspendido, eso eh lo que eh de ello, sin razón... Porque un estudiante, cada vez que faltan de 5, a 4 días, ya hay, se puede ir pa' completivos, o sea, ellos le están haciendo un daño, al estudiante". Participante 9 centro A.

"...Todas las preguntas de, de, violencia de cosas raras, todo es suspensión". Participante 5 centro A.

"Na' suspendido por una semana... Participante 5 centro B.

"...Se suspende por dos o tres días..." Orientadora 1 centro A.

"El agresor, se manda a la casa, por dos días, y se dice que regrese con su padre para conversar con él..." Orientadora 3 centro A.

"...Se les retira por dos o tres días, para que ellos mediten piensen..." Orientadora 3 centro B.

Cambios

"No lo apuntan en el año escolar, en el año que viene". Participante 3 centro A.

"No, ahí mimito, lo cambian de tanda". Participante 5 centro A.

"Tres fichas y saliste". Participante 6 centro A.

"...La dejan terminar el año, pero el próximo año, tiene que buscar otro centro..." Orientadora 3 centro A.

"...La firma del acuerdo condicional... si cometen una falta te pueden sacar del liceo..." Orientadora 2 centro A.

"...Sacarlo, por tres días, del aula, no del centro, del aula..." Orientadora 2 centro B.

Involucrar a la familia

"Se habla con ellos (Padres), se les explica la situación y el problema..." Participante 5 centro B.

"Na, lo mismo hablan (Con los padres), la misma rutina y se quedó ahí, la misma rutina los dos muchachos a ver". Participante 9 centro A.

"...En los casos graves hay que involucrar a la familia..." Orientadora 2 centro B.

"...Tú ve eh entonces ya hay que citar a los padres..." Orientadora 1 centro A.

Otras sanciones

"Y nos ponen sanciones, y nos ponen tú sabes a que, a desyerbar ahí atrás, a lavar baños, con una media negra nos ponen a lavar un baño, a desyerbar allí, que nos ensuciamos de lodo y de to". Participante 3 centro A.

"...Amenazan, con hacer algo que te perjudica, o sea llamar a tus padres, eh calentarte con los profesores, muchas cosas..." Participante 4 centro B.

"Ofrecer disculpas, trabajo social aquí en la escuela, sea en el huerto, sea en el patio barriendo..." Orientadora 2 centro A.

"La familia del agresor, debe costear los...Gastos médicos..." Orientadora 2 centro A.

"...A limpiar, a recoger los chicles que ellos mismos tiran, a limpiar el pasillo..." Orientadora 3 centro B.

Otras medidas

"Ah y te quitan las mochilas también, te la quitan, ellos te la quitan (Para que tengan que volver con los padres)". Participante 3.

"Dique, dique, que pa lante de ella, uno tiene que darse un abraso, como que por un abraso, ya uno se hizo amigo". Participante 5 centro A.

"Ello le echaron agua, le echan de to". Participante 3 centro A.

"...Se le pone un trabajo de investigación, luego de ese trabajo de investigación, tiene que exponerlo, exponerlo, eh a la hora de entrada..." Orientadora 1 centro A.

"La terapia de apoyo es después de haber escuchado, las partes involucradas..." Orientadora 1 centro B.

"Se le ofrece una disculpa por parte del centro, el estudiante que lo agredió también debe ofrecerle una disculpa, ..." Orientadora 2 centro A.

Categoría 3. Incidencia de la violencia en el centro

Esta categoría abarca las opiniones y experiencias de los participantes sobre la incidencia y manifestaciones de los diferentes tipos de violencia que se presentan en estos centros educativos. La misma, está constituida por tres grandes subcategorías que son la percepción actual de la violencia, de acuerdo al curso y de acuerdo al tipo de violencia.

En la subcategoría percepción actual de la violencia, los alumnos resaltan el hecho de que la incidencia de la violencia ha disminuido en el centro, pero con esto a lo que se refieren es que ha bajado la gravedad de los actos de violencia, es decir que antes era más común el uso de armas que ahora. Ha lo anteriormente expuesto se refleja una leve diferencia con lo expresado por las orientadoras, ya que algunas indican que los casos se dan interdiario, otras dicen que se dan a diario hechos de violencia.

Por otro lado, en la segunda subcategoría se presentan las opiniones de acuerdo a la incidencia por curso, donde se refleja que en el tercer grado es que más incidentes violentos hay. En la última, se presenta la incidencia de la violencia de acuerdo al tipo. La misma está dividida en tres apartados, ya que, en un principio, los participantes solo reconocieron la violencia verbal y física dentro del centro, pero más adelante, al ser cuestionados por algunos tipos en específico, mencionaron otros como, por ejemplo, el bullying, ciber-bullying, el robo, la violencia de género y la violencia de índole sexual.

En su mayoría, los participantes indicaron que la violencia verbal es la más común en los centros y que la misma se presenta más en el género femenino. La física, para los alumnos, se presenta más en el género masculino, mientras que las orientadoras indican que los últimos años la tendencia cambió y ahora los casos de violencia física se dan más en el género femenino.

Dentro de la subcategoría de violencia física se encuentran dos subdivisiones que son quien interviene para pararlos y donde suceden. Las orientadoras mencionan al portero, policía escolar, politours, maestros y al propio departamento de orientación como los que intervienen en las peleas. Por su parte los estudiantes agregan a sus propios compañeros y a las personas que van pasando por la escuela al momento de las peleas como entes que intervienen.

Los participantes también indican que las peleas son más comunes en lugares con poca o ninguna supervisión como son: en recreo y en los alrededores de los centros.

En la subcategoría otros tipos de violencia se presentan 5 divisiones. La primera muestra cómo los participantes indican que el Bullying es algo común y que el mismo se da sobre todo hacia aquellos estudiantes que consideran amanerados o tienen preferencias sexuales por su mismo sexo. También se denota el hecho de que los estudiantes no tienen un concepto claro de lo que es el Bullying y tienden a confundirlo con la violencia verbal.

En la siguiente división se refleja cómo se manifiesta el ciberbullying en los centros, denotando que el mismo se da a través de la publicación de fotos y comentarios ofensivos de un grupo de estudiantes hacia un compañero(a).

Otra división presentada es la violencia de índole sexual, donde los estudiantes del primer centro, indicaron que se ha presentado acoso sexual de un maestro a una alumna que terminó con la expulsión de este del centro. Por su parte los alumnos del segundo centro indicaron que eso no se ve en su centro. A lo antes mencionado, todas las orientadoras entrevistadas indicaron que esto sí se da, pero solo mencionaron que pasa entre estudiantes y que los chicos a veces rosan o tocan inapropiadamente a las chicas en sus glúteos u otra parte de su cuerpo.

Al final están las subdivisiones robo y violencia de género. Los participantes señalaron que se dan estos casos y que por lo general se pierden artículos, celulares o dinero de los alumnos. En lo referente a la violencia de género, todos señalan por medio de ejemplos que esta se da, ya que tanto los chicos como las chicas creen que su pareja es su propiedad y esto los lleva a cometer actos de violencia contra ellos o quienes le rodean dentro de la escuela.

Percepción actual de la violencia

"Había mucha violencia antes, ya el Liceo en realidad ha cambiado bastante, que aquí había muchas bandas..." Participante 3 centro A.

"Usted veía que la DNCD y lo topes se tiraban, aquí, ¡ay Dios mío"! Participante 2 centro A.

"...Siempre se da (violencia), pero sí, hay, en algunos se da más en..." Participante 5 centro B.

"...Esos (Casos de violencia) casi es todos los días y tenemos que eh, estar mira, activas en eso, sino, ya tú sabe lo que se produce". Orientadora 1 centro A.

"...No tan frecuentes, de cuchillos..." Orientadora 1 centro A.

"Yo diría que, podría ser, inter-diario, violencia verbal". Orientadora 2 centro B.

De acuerdo al Curso

"En lo tercero, o sea en todo, hay a veces" Participante 3 centro A.

"Por la semblanza, porque ya ello (Tercero) tan y ellos vienen a matarse, a comerse el mundo aquí adentro..." Participante 5 centro B.

"...Los que tienden a eso son los de primero, ya que, se va disminuyendo, eh, segundo, tercero y cuarto ..." Participante 2 centro B.

"...En los terceros se da mucho entre los adolescentes". Orientadora 1 centro A.

"...En los grados que más se presentan problemas de violencia son en el primer ciclo... tercero y cuarto, ya quinto y sexto son muy pocos los casos..." Orientadora 2 centro A.

"Si, eh, eh, se da mucho en los primeros, los pleitos y las cosas se da". Orientadora 1 centro B.

De acuerdo al tipo de violencia

Verbal

"Aquí hasta si usted está en frente pa' tirarle una foto, y el muchacho de atrás, pa' decirle permiso, te dice una mala palabra". Participante 10 centro A.

"En mujeres, en hombre no se da eso aquí". Participante 5 centro A.

"La violencia verbal es un virus en diferentes escuelas... y también acá". Participante 3 centro B.

"Violencia verbal, insultos, sobrenombres (Más común en el centro)". Orientadora 2 centro A.

"Vamos a decir, bueno, la que se da con más frecuencia, es la verbal". Orientadora 2 centro B.

"Lo más común es aquí, la verbal y la física aislada, o sea menos. Normalmente son verbales". Orientadora 3 centro B.

Física

"Eh, los Hombres de una vez se fajan". Participante 3 centro A.

"La física si, más entre los hombres..." Participante 5 centro B.

"...La física, porque, cuando una persona se siente menos, le topa al amiguito y después le dice mira pa'ca esto, entonces relajando se ponen arrempujar al otro y por ahí se va la cosa". Participante 4 centro B.

"...Casi siempre eran los masculinos que peleaban...Pero ahora...Ha habido más casos de peleas físicas entre jovencitas que entre jovencitos". Orientadora 2 centro A.

"Antes eran más los varones...Pero, por que había las bandas, los grupos...Pero últimamente es las hembras que están más... Ansiosas yo diría..." Orientadora 3 centro B.

Quiénes intervienen para pararlo

"...Si estamos ahí en recreo, son los, los estudiantes, si tamo ahí afuera, gente que va pasando y a veces el portero, a veces". Participante 3 centro A.

"... Cerquita, hay, hay un, un destacamento de policía, de politours, y ellos de una vez ellos jalan y..." Participante 4 centro B.

"...Si el portero no está pendiente, ahí ya tú sabe lo que se arma y el policía escolar..." Orientadora 1 centro A.

"...Pero a veces interviene un maestro o interviene el departamento de orientación". Orientadora 3 centro A.

"...Politours, siempre 'ta, y vienen y nos traen uno..." Orientadora 3 centro B.

Donde suceden

"Mayormente, las peleas suceden en un recreo, que los profesores no están en recreo, y a fuera en la puerta..." Participante 3 centro A.

"...En la hora de recreo también" Orientadora 3 centro A.

"...Pero como saben, que si se pelean aquí se sancionan, entonces ellos dicen no te apures cuando salgamos ahí afuera, tu verás..." Orientadora 2 centro B.

Otros tipos de violencia

"O sea, es medio afeminado, aunque lo sea o no lo sea, aquí empiezan a hacerle bullying..." Participante 9 centro A.

"... La diferencia entre bullying y la violencia es que en la violencia uno va y se lo dice directamente a la persona...En el bullying uno ya se pone a criticar..." Participante 9 centro A.

"El bullying, eso es lo que más se ve en la violencia y ahí se ligan, que es donde vienen la física y la verbal..." Participante 1 centro B.

"...Bullying, era por eso, eh otras veces porque son amanerados, amanerados generalmente, de por eso es que se dan" Orientadora 1 centro A.

"Bueno si por acoso y sobre nombres que es lo que más se usa aquí". Orientadora 2 centro A.

"...Donde hay muchas personas y más adolescentes y más en nuestro país, que, porque tú seas negro, que tú seas gordita... Tienden a, a relajarlos, que porque ve al otro más débil..." Orientadora 3 centro B.

Ciber-Bullying

"...Cogie'n una foto de ella, hicie'n un Facebook falso y la reportan (Se burlaron de ella) a las redes..." Participante 9 centro A.

"...Ella parece que confiaba mucho en la persona, que le envió una foto (Desnuda)...Entonces el tipo la subió y todo el mundo vio esa foto, desde, yo creo que hasta los profesores la vieron". Participante 5 centro A.

"...Eso ha pasado aquí, hacer que borren las, las, las imágenes, los comentarios y firmar un compromiso, de que eso no va a volver a ocurrir (Manejo)..." Orientadora 2 centro A.

"...Eso pasa en sus casas, otras veces ellos lo hacen desde aquí, que suben las fotos, que lo están acosando, hemos tenido muchos casos..." Orientadora 3 centro B.

Violencia de índole sexual

"De profesor a alumna (Acoso)". Participante 3 centro A.

"Esa persona, la chica que fue agredida, ella fue y habló con la directora y al profesor lo votaron". Participante 5 centro A.

"Es incómodo, o sea aquí, no sé, yo no lo he visto (Lo dijo abochornada)". participante 1 centro B

"...Otras veces hemos tenido esas situaciones, que se quejan, que le tocan...Los glúteos..." Orientadora 1 centro A.

"...Casos de que ellos se rozan, y de que ellos ponen mano, otras veces, se ponen, en la puerta o en la escalera, y cuando pasa una joven que ellos, le ponen la mano..." Orientadora 3 centro B.

Robo

"...Una vez, eh se perdió un teléfono, tú te acuerdas verdad, se perdió un teléfono..." Participante 1 centro A.

"En, en mi aula vieron algunos casos, sobre eso, el robo en el aula..." Participante 4 centro B.

“...Se pierden celulares, se pierden eh, útiles de los estudiantes que se los cogen, se pierde dinero...” Orientadora 1 centro A.

Violencia de género

“Ellos eran pareja, entonces ella, ellos se dejaron...Entonces él le dijo a ella que si ella no estaba con él, ella no iba a estar con nadie, y la amenazó con un cuchillo...Venía aquí a la escuela con cuchillo, si nosotros no, no la cuidamos y la hecha vamos pa´ otro lao la hubiese mata´o” Participante 5 centro A.

“Bueno porque, a veces hay estudiantes que la agreden, verdad, la agreden fuertemente (Físicamente)”. Orientadora 1 centro A.

“...Como es mi novio creen que es su propiedad, igualmente los varones...esa es mi novia y que aquí nadie va a venir a relajar con ella, ningún hombre...” Orientadora 3 centro B.

Categoría 4. Prevención de la violencia

En esta categoría se presentan las medidas que, de acuerdo a los participantes, se toman en el centro para prevenir los incidentes violentos. Esta categoría posee 4 grandes divisiones que son: lo que entienden por prevención de la violencia, el uso de charlas por parte de la institución como medio de concientización a padres y estudiantes, los talleres que imparten al personal sobre cómo evitar y manejar los conflictos y la revisión de pertenencias de los alumnos para evitar el uso de armas blancas o de fuego dentro del centro.

Para los estudiantes la prevención es detener un hecho justo antes de que ocurra, mientras que para las orientadoras consiste en impartir charlas y talleres sobre temas de prevención de la violencia. Los estudiantes del primer centro señalan que las charlas son poco frecuentes a pesar de que las orientadoras dicen lo contrario. En el otro centro ambos están de acuerdo en que son frecuentes.

Las orientadoras hacen mención de talleres dirigidos al personal del centro para entrenarlos en manejo de conflictos, pero los estudiantes no mencionaron este tipo de talleres, sino que mencionaron las charlas van dirigidas a ellos mismos.

Por último, los estudiantes del primer centro concuerdan con las orientadoras en que deberían de hacerse más redadas para evitar incidentes que impliquen el uso de armas.

Lo que entienden por prevención

“La prevención, es, es una forma como de parar, o de hacer que una persona entre en razón para que pare algo, o no lo cometa”. Participante 5 centro A.

“O sea, prevenir viene siendo, como usted darle seguimiento, a un suceso, antes de que pase. Por ejemplo, si usted ve, que él tiene una navaja, por ejemplo y usted ve que, que él va a agredir a ese muchacho, o sea no permite eso, o sea, ya usted está previniendo”. Participante 10 centro A.

“...Es antes de, de la violencia, un consejo que te dan, previniendo eso, el maltrato, físico ya sea verbal, oral lo que sea”. Participante 5 centro B.

"Bueno la prevención que nosotros tenemos eh aquí, y dándole charlas sobre conflictos y cultura de paz..." Orientadora 3 centro A.

"En las charlas y en los talleres que se trabajan sobre convivencia pacífica, sobre tolerancia, sobre comunicación asertiva, eso es, por eso es prevención". Orientadora 2 centro A.

"La prevención. En charlas, eh, también hacemos socio-dramas sobre la prevención, análisis, eh, trabajos de investigación dirigidos, no disque para que los entreguen y ya no, sino después, debidamente socializado. También hacemos una parada cívica sobre la violencia intrafamiliar, violencia de género. Ellos hacen su, ellos mismos crean su material de apoyo, pancartas, esas cosas, que estimulan mucho, a que, debemos de, cesar, la violencia". Orientadora 1 centro B.

Charlas sobre la violencia

"Aquí no dan charlas ni nada de eso". Participante 3 centro A.

"...Te voy a decir lo que pasa sobre eso, aquí na'má se habla de eso, sí vienen gente de fuera, a tratar de ese tema". Participante 9 centro A.

"A veces más en lleno la violencia (Charlas), siempre, como eso es lo que más se ve aquí..." Participante 1 centro B.

"Si hemos trabajado con charlas (Para los estudiantes) sobre el manejo de las emociones y sobre la comunicación asertiva, y la tolerancia". Orientadora 2 centro A.

"...La cultura de paz, eh construyendo un proyecto de vida..." Orientadora 3 centro A.

"...Charlas, eh, también hacemos socio-dramas sobre la prevención, análisis, eh, trabajos de investigación dirigidos, no disque para que los entreguen y ya no, sino después, debidamente socializado, también hacemos una parada cívica sobre la violencia intrafamiliar, violencia de género, ellos hacen su, ellos mismos crean su material de apoyo, pancartas..." Orientadora 1 centro B.

A quienes van dirigidas.

"Porque con las charlas, que ellos nos dan, uno (Estudiantes) toma consciencia". Participante 5 centro B.

"...Pocas veces, en las escuelas de padres que se hacen, cada dos meses, pero este año se nos han caído, hemos hecho una sola, se tocan temas de comunicación asertiva..." Orientadora 2 centro A.

"En esas reuniones (Charlas) participan, los estudiantes, participan los maestros, y en ocasiones eh, el personal". Orientadora 2 centro B.

"Hace poco que vino y trabajo el conflicto y la sexualidad, le hablo, la casa de la juventud, tremendo maestro (Charla para estudiantes). Orientadora 3 centro A.

Talleres al personal

"Un taller, una charla taller, algún estudio del caso al final del encuentro, para que ellos (Personal del centro) digan ¿Cómo lo solucionarían? y ya". Orientadora 2 centro A.

“Nosotros normalmente trabajamos, hicimos un, un, unos cursos, que nos dieron unos talleres...En el taller nosotros participamos, del equipo de gestión, y la, la persona encargada de la biblioteca y trabajamos con ellos. Ellos han aprendido, ellos mismos cuando tienen situaciones, ellos mismos deben mediar, hacemos”. Orientadora 3 centro B.

“Se hacen reuniones (Con el personal), y se dan charlas, sobre prevención del conflicto”. Orientadora 2 centro B.

Redadas en busca de armas

“...Aquí hasta entran con cuchillos y nadie se da cuenta, hasta con pistolas, si les da su gana”. Participante 5 centro A.

“Cuando los están registrando, uno, de cada año un día lo tiran pa’ bajo, que en el zafacón”. Participante 3 centro A.

“Hay que hacer como una redada, porque eso es lo que yo veo, ¿tú ves? que, ese tipo de violencia (Traen armas)”. Orientadora 1 centro A.

Categoría 5. Percepción del trabajo de orientación

Aquí se presentan las medidas que, según las orientadoras, toman a la hora de abordar los casos de violencia entre los estudiantes y la percepción que tienen los estudiantes de las mismas.

La categoría cuenta con 7 subcategorías que incluyen el manejo de los casos de violencia, los reportes que llevan las orientadoras y qué hacen con los mismos, el seguimiento que se da luego de cometido el hecho de violencia, las situaciones que se presentan luego de la suspensión de los involucrados, el manejo ante casos de bullying, la confidencialidad al momento de que un estudiantes reporta una situación conflictiva y, por último, las comunicaciones que se llevan a cabo con los padres al momento de abordar un caso de violencia entre estudiantes.

En la subcategoría manejo de casos, los estudiantes del primer centro indicaron que las orientadoras son agresivas y se imponen al momento de abordar un caso, mientras que, en el segundo centro, estos indicaron que ellas les hablan y tratan de resolver los casos en lo posible. Por otro lado, las orientadoras señalan que escuchan a las partes involucradas, determinan quién fue el culpable y si la falta lo amerita, involucran a sus padres o al coordinador. Además, señalan que su parte en la intervención consiste en servir de mediadoras entre los estudiantes para que estos resuelvan sus problemas.

En lo referente a los reportes de parte de los estudiantes, en el primer centro, estos señalan que no les ponen caso y que solo los anotan, sobre todo si son sobre los profesores. En el segundo centro los estudiantes indican que para hacer un reporte deben bajar personalmente y hacerlo verbal. Por otro lado, las orientadoras de ambos centros dicen que solo los estudiantes pertenecientes a los consejos de curso pueden hacer reportes por escrito y los demás deben hacerlo verbalmente.

En la subcategoría seguimiento de casos, se nota una clara discrepancia entre los estudiantes y las orientadoras. Los estudiantes aseguran que no se les da seguimiento ni a los casos ni a las suspensiones, mientras que las orientadoras aseguran darles seguimiento a los casos tanto en el aula como con la familia.

En lo referente a lo ocurrido, luego de la suspensión, los estudiantes del primer centro afirman que suspenden juntos a los involucrados, lo cual los lleva a continuar las peleas fuera del centro, mientras que en el segundo centro los alumnos aseguran que al volver de la suspensión no pasa nada, sino que todo vuelve a la normalidad. Por su parte las orientadoras indican que los suspenden por su protección y que al regreso de la misma ellos deben venir con sus padres para hablar con ellos y que para ese momento ya los jóvenes vienen más tranquilos.

En la subcategoría manejo de los casos de Bullying, los estudiantes de ambos centros recalcan el hecho de que este se da a escondidas y que las autoridades no se enteran del mismo ni ellos lo reportan. También aseguran que solo cuando los casos son graves es que se toman medidas contra este, que incluyen hablar y tratar de concientizar a los agresores. Sobre el Bullying las orientadoras acordes a lo que indican los estudiantes sobre el manejo, señalan que tratan de concientizar a los agresores por medio de charlas y reflexiones.

En la subcategoría confidencialidad, los estudiantes dicen que, si informan de algún problema a las orientadoras sobre los profesores, las mismas no toman cartas en el asunto, sino que proceden a llamarle la atención a los profesores y les dicen quién los reportó, lo cual les trae repercusiones negativas a los estudiantes.

De lo anteriormente mencionado hay una diferencia entre lo expresado por las orientadoras de los centros, ya que en el primero estas aseguran tener un protocolo que indica cómo actuar cuando un estudiante les reporta algún incidente de violencia o un hecho delicado del centro, mientras que en el segundo centro, las orientadoras, acordes con lo expresado por los estudiantes, señalan que antes hacían reportes por escrito, pero que dejaron de hacerlos porque a los estudiantes no les gustaba llenarlos por miedo a represalias, ya que indicaban que cualquiera podía ver su nombre en el reporte o reconocer su letra con lo cual ya no sería confidencial.

Por último, en la subcategoría comunicación con los padres, se refleja una discrepancia entre centros. En el primero, los estudiantes aseguran que solo les envían un papel a los padres con ellos, pero no se comunican directamente con sus padres. A lo cual las orientadoras aseguran que siempre llaman a los padres al momento de las peleas.

Por otro lado, en el segundo centro todos estuvieron de acuerdo en que si se llaman a los padres y se espera hasta que estos llegan a recoger a sus hijos.

Manejo de los casos

“...La orientadora... Tiene algo muy, agresivo... pa’ resolver un problema, es que ella sí y el otro no, y las cosas no son así”. Participante 9 centro A.

“...Si ellos tan tratando un caso... Ellos pausan el caso y hasta se ponen a hablar de estupideces...” Participante 10 centro A.

“...Tratan de hablar con ellos, para saber qué fue lo que pasó, para, que no se dé de nuevo, tratan de resolver el caso”. Participante 2 centro B.

“...Recibo el referimiento... Veo cuáles son las faltas, eh converso con el estudiante, eh le tomo los datos... entonces dependiendo de las faltas, si hay que citar a los padres se citan a los padres... Se le informa al padre sobre la situación, eh, se manda a buscar al profesor, dependiendo de la falta, dependiendo... Si la situación es muy grave interviene también el coordinador”. Orientadora 1 centro A.

“...Se traen aquí, al departamento...Se le escucha a ese...Busca el otro...Después de oír las dos versiones, se les trabaja a ambas partes, cual tiene la razón, y cual no tiene la razón y luego se pone ellos mismos...Como mediador...” Orientadora 2 centro B.

Los reportes de parte de los estudiantes

“...Si uno se pone a reportar profesores, uno sale perdiendo porque...Le ponen caso omiso...” Participante 5 centro A.

“Bajamos personalmente (A reportar)”. Participante 1 centro B.

“A ellos les vale madre, ir a orientación y decir una cosa y ya, así mi hijo te vamos a resolver eso”. Participante 2 centro A.

“Yo lo reportaría, y si en el centro no hacen nada, resuelvo yo”. Participante 1 centro B.

“...Cuando ellos ven, que sus compañeros están discutiendo, o ellos creen que puede darse el caso, ellos vienen...Nos lo dicen personalmente, no por escrito...” Orientadora 3 centro B.

“Solamente el consejo de curso. Por qué no todos los estudiantes pueden hacer reportes, como ellos, porque ellos están firmes, ellos están con un registro ahí juntos al maestro y poniendo la orden”. Orientadora 3 centro A.

Seguimiento a los casos

“Aquí no dan seguimiento, esa pregunta si usted quiere se la conserva...” Participante 9 centro A.

“A mí me suspendieron un miércoles y disque, que yo no tenía que venir ni jueves ni viernes, y yo vine normal”. Participante 2 centro A.

“Más seguimiento...Hablar contigo, qué te pasó haya en tu casa, que esto y pa’ que vean el interés (Propuesta de los estudiantes)”. Participante 5 centro B.

“Con la familia, en el aula no tanto, los maestros casi no le dan seguimiento a eso...Siempre es orientación que le da seguimiento”. Orientadora 2 centro A.

“Se le da seguimiento...Nosotras las tres hemos trabajado, mucho seguimiento...” Orientadora 3.

“...Seguimiento en el aula, se le da seguimiento con la familia, en la comunidad, dependiendo el grado de la situación...” Orientadora 3 centro B.

Lo ocurrido luego de la suspensión

“... Ya ‘ta suspendido, ahí afuera nos podemos matar... y se dan golpe como quiera, afuera”. Participante 4 centro A.

“Ya no, lo normalito, llegué aquí normal to’, tranquilo, ellos me ven, que me hacen el saludo”. Participante 5 centro B.

“...En vez de ellos llamar a los padres de los muchachos, no, no le dicen na’, los sacan, a ‘ta a los dos juntos los sacan, que se maten. Ahí afuera no les importa”. Participante 10 centro A.

"...Le damos una sanción de dos o tres días para protección de ellos y si vemos que el muchacho continúa agresivo, pues le recomendamos a los padres un cambio de escuela, para proteger a uno y a otro..." Orientadora 3 centro B.

"...Cuando viene, a los 2 días o a los 3, ya viene con otra, con otra visión". Orientadora 1 centro A.

"...Se manda a la casa, por dos días, y se dice que regrese con su padre para conversar con él..." Orientadora 3 centro A.

Manejo de casos de bullying

"No, y como quien habla de eso (No reportan el Bullying), pa' que después vengan a uno y lo voten, aquí lo que se habla es de votar". Participante 9 centro A.

"...El bullying ocurre entre los mismos alumnos... Nunca va a ser disque delante de la directora, delante de un profesor... ¡ellos nunca se enteran!" Participante 5 centro B.

"Bueno, siempre ellos ponen, hacen una reunión... Para darnos a entender lo que ella está sintiendo por lo que nosotros le estamos haciendo... Siempre era la propia, la encargada del curso que hablaba con nosotros, después fue que se llevó a orientación porque se fue más fuerte y ella no venía a la escuela casi..." Participante 1 centro B.

"Yo lo pongo a leer, y lo pongo a investigar el tipo de bullying por la que está afectado, se le da, eh se le da seguimiento sobre la autoestima..." Orientadora 1 centro A.

"Concientizar al estudiante que está cometiendo el Bullying... Tratamos de buscar alguna reflexión en YouTube... hacerlos conscientes de que a nadie le gusta, de las consecuencias que puede traer el Bullying..." Orientadora 2 centro A.

"...Darle la charla, de, a nivel grupal, pongo eh, también la investigación a ellos mismos, sobre lo que es el bullying, y como se siente el, la, he, la persona, afectada de bullying, su compañero..." Orientadora 1 centro B.

La confidencialidad. "Cuando, uno reporta un profesor o algo, ellos no hacen nada al respecto... Le llaman la atención al profesor, entonces si ellos le dicen, se cogen contigo... Te hablan mal, te, te y hasta te queman". Participante 4 centro A

"Entonces después (De ser reportados), los profesores van al curso y dicen: dique, no, porque aquí, hubo uno o una, o uno, que hizo eso, que hizo aquello, y ustedes me consideran a mí que yo soy esto y esto, nos ponen a nosotros mismos como a reírnos de nosotros mismos". Participante 5 centro A.

"Inclusive hay un protocolo del centro... Donde todos los profesores ¡eh! en un momento en que se da una situación de violencia o que un estudiante se acerque a ellos para decirles algo confidencial, hay un protocolo de seguimiento de lo que debe hacer el profesor o la persona que esa persona usó, ese estudiante usó la confianza, para informarle sobre una situación personal, o ya sea, comprometedor de aquí del centro..." Orientadora 1 centro A.

"...Teníamos un formulario, pero ellos no querían llenarlo porque ellos decían que después tomaban, ¡eh! represalias contra ellos..." Orientadora 3 centro B.

Comunicación con los padres

"A veces envían un papelito escrito, así a mano..." Participante 3 centro A.

"...En vez de ellos llamar a los padres de los muchachos, no, no le dicen na'..." Participante 10 centro A.

"Llaman, y le dicen, estamos aquí en la escuela, su hijo tuvo un problema venga, y ellos vienen y así". Participante 5 centro B.

"...Se llaman a los padres para que vengan a, a buscar a su niño, ¡eh! se le dice porque, se le pone la cita, para que asistan ese día..." Orientadora 1 centro A.

"...Se detienen aquí en la dirección hasta tanto no nos comunicamos con sus padres, para evitar que, ¡eh! trascienda fuera del centro, entonces esos padres se personalizan, se le hacen saber de la situación por la cual se generó el conflicto entre ellos y trabajamos..." Orientadora 1 centro B.

Discusión de los resultados

De acuerdo a los datos obtenidos en esta investigación, todos los participantes estuvieron de acuerdo en que las principales causas de la violencia en sus centros son: la reproducción de patrones violentos que ven en el hogar y en su vecindario, la intolerancia, presión de grupo, la envidia entre los estudiantes y el hecho de que estos no siguen las reglas. Lo antes mencionado coincide con los autores Muños, Saavedra y Villalta (2007), Pacheco Salazar (2017) y Valdivieso (2009), que indican que el modelaje de las acciones violentas de los adultos, la instigación por parte de sus compañeros y la envidia entre estudiantes, todas son causas de violencia en las escuelas.

Además, en el primer centro, los estudiantes, en oposición de lo expresado por las orientadoras, señalan la falta de seguridad, falta de promoción de valores y la actitud hostil y de superioridad de las autoridades hacia ellos como causa de la violencia en el centro, lo cual coincide con los autores Palomero y Domínguez (2001); Pino & García (2007), que resaltan la crisis de valores en los centros y el autoritarismo de la institución como raíces de la violencia y conflictividad escolar.

Las orientadoras, a su vez, admiten que a veces se dan estos problemas de profesor a estudiante, pero que solo de forma verbal y que es causado por el irrespeto de los estudiantes hacia los maestros, y porque los últimos pierden la paciencia al manejar estas situaciones y reaccionan de forma violenta.

Para iniciar con la discusión de los resultados sobre el manejo de los casos, según las respuestas de los participantes, el manejo se basa en la generación de reportes, firma de acuerdos entre los involucrados, sanciones, involucrar a las familias, entre otros.

Otras de las medidas que indican las orientadoras es referir estudiantes fuera del centro para tratamiento conductual, de lo cual, los estudiantes indican no tener idea.

De las medidas anteriores cabe destacar, que en ambos centros, la principal medida que toman al momento de incidentes violentos, sobre todo de peleas, es el suspender a los involucrados por un periodo de 2 a 5 días, seguido de cambios dentro de la misma aula, cambios de tanda o de centro; lo cual va acorde con los hallazgos encontrados por Pacheco Salazar (2017),

quien indica que la suspensión de los involucrados es la principal estrategia para afrontar la violencia y que al acumular ciertas fichas el estudiante queda expulsado del centro, lo cual las orientadoras lo disfrazan en su discurso diciendo que le sugieren un cambio de ambiente hacia otro centro por entender que, la conducta violenta de los estudiantes es debida a que no desea estar más en ese centro.

En ambos centros, tanto los estudiantes como las orientadoras, estuvieron de acuerdo con que una parte del manejo de casos es involucrar a la familia de los estudiantes participantes, lo cual coincide más con las funciones del psicólogo que indica que este debe fomentar la participación de la familia en el desarrollo integral de sus hijos (MINERD 2011).

Entre las otras sanciones mencionadas por los estudiantes se encuentran las amenazas de hacer algo que los pueda perjudicar, como llamar a sus padres o a sus profesores, de lo cual las orientadoras no mencionaron nada. Además, tanto las orientadoras como los estudiantes, están de acuerdo que entre las sanciones se encuentra el trabajo de limpieza y organización en el centro que se les asigna como castigo por participar en un caso de violencia. Por otro lado, las orientadoras mencionan el hecho de que los padres deben costear los gastos médicos de las víctimas o de los destrozos a la propiedad de la escuela hechos por los alumnos al momento de una pelea.

En otras medidas, para manejar la violencia, las orientadoras hacen alusión a la terapia de apoyo y la asignación de trabajos de investigación que luego deben de exponerlos en todo el centro o en su curso. Los estudiantes no hicieron mención a estas medidas, pero sí indicaron que las orientadoras les retiran las mochilas para obligarlos a volver con sus padres y los obligan a darse un abrazo frente a ellas para hacer las paces.

Los estudiantes consideran las medidas como ineficaces y tienen una percepción negativa de las mismas, al igual que la percepción estudiantil destacada por Pacheco-Salazar (2017), en su estudio de violencia que destaca que los alumnos consideran las medidas tomadas en el centro como injustas, autoritarias y con reglas asimétricas, que son desfavorables para ellos. En esa misma línea Dirocié y Javier (2009), indican que esta percepción negativa representa un obstáculo para que el departamento de orientación pueda lograr el éxito en sus funciones.

Otro punto a destacar en la investigación es que, en ambos centros, tanto alumnos como orientadoras perciben que los casos de violencia en el centro han disminuido considerablemente, con lo cual se refieren a que ya casi no se dan problemas entre bandas lo cual está acorde con lo expresado por Díaz-Aguado (2005), que resalta la integración temprana a bandas delictivas como uno de los factores de riesgo relacionados a la violencia en las escuelas.

Todos los participantes coincidieron en que los incidentes violentos son más comunes entre los estudiantes de tercero de media, que son los nuevos en el centro, como los llaman ellos, y hacen referencia a que esto se debe a que no se han aclimatado a las normas del centro y que, según los estudiantes, vienen “a comerse el mundo aquí adentro” (Participante 5 centro B). Esto está acorde con lo expresado por Contador (2001), que indica que a medida que aumenta la edad, disminuye la violencia.

En lo que respecta a la incidencia de la violencia, de acuerdo al tipo de la misma, todos los participantes estuvieron de acuerdo en que la violencia verbal es la más común en los centros y que está prácticamente normalizada en los mismos, lo cual está acorde con los resultados del estudio del IDEICE (2014), que indica que la violencia verbal es la más común en los centros de República Dominicana.

Por otro lado, sobre la violencia física, hay un marcado contraste, ya que en su mayoría las orientadoras afirman que actualmente la violencia física es más común en el género femenino, mientras que los estudiantes aseguran que en el género femenino es más común la violencia verbal y que es raro que lleguen a una confrontación física. Lo antes descrito por los estudiantes es apoyado por Vargas (2010), quien señala que de acuerdo a los maestros(as) las peleas se dan más en el sexo masculino.

Los estudiantes y las orientadoras coinciden en que las peleas se dan más en lugares donde la vigilancia de la administración es menor o no existe, dígase en recreo o fuera del centro, lo cual está acorde con lo encontrado en el estudio del IDEICE (2014), que indica que en los ratos libres que tienen los estudiantes en el centro es más común que ocurran los hechos de violencia. Así mismo, el Informe Violencia entre compañeros de la escuela (2005), llevado a cabo en España, que indica que el 53,4 % de los casos de agresiones entre estudiantes se da en el patio y el 32,8 % en los alrededores del centro.

En lo referente al Bullying, los estudiantes tienden a confundirlo con la violencia verbal, no lo reportan, se da en lugares apartados de la supervisión y se expresa por medio de sobrenombres y discriminación. Lo antes descrito está acorde con los autores Antolín (2009), Valdivieso (2009) y Muñís (2015), quienes señalan que el bullying se da de forma camuflada o en lugares sin supervisión, que se da por el uso de sobrenombres y que el silencio y complicidad de los estudiantes dificulta su abordaje.

Tanto los estudiantes como las orientadoras coinciden en que en los centros se han dado casos de Cyberbullying y que el mismo se manifiesta por la publicación de imágenes y comentarios denigrantes de estudiantes del género femenino en las redes sociales, lo cual está acorde con lo expresado por Castillo, Nicolás y Ramírez (2017), quienes indican que en este tipo de Bullying se valen también de las redes sociales para difamar y exhibir a las jóvenes por medio de videos o imágenes.

Otro de los tipos de violencia que salió a relucir fue la violencia de índole sexual, la cual va dirigida al género femenino, se manifiesta por manoseo inapropiado, sobre todo en los glúteos y según las orientadoras, algunas de las jóvenes lo permiten y otras no, lo cual está acorde con Tomasini (2015) y Martínez-Otero (2005), quienes indican que lo sufre más la población femenina en las escuelas, se manifiesta por medio del hostigamiento, tocamiento y, en menor medida, violaciones sexuales. Además, indican que los alumnos admiten manosear a las alumnas e incluso frotarse contra ellas y lo mismo es visto desde la óptica de los profesores como provocado por las chicas.

Otro de los puntos destacado, tanto por los estudiantes como por las orientadoras, son los robos de la propiedad de los estudiantes dentro del centro, lo cual está acorde con el estudio realizado en Bogotá (2006), que indica que el 56% de los encuestados en las escuelas reportó haber sido víctima de hurto, ya sea de útiles, dinero u otras pertenencias en los últimos meses, por igual. Además de acuerdo al (Abramovay, 2005) en Brasil, los hurtos, seguidos de la agresión física, son los principales tipos de violencia que se ven en sus escuelas.

Ya en la parte final de la incidencia de la violencia de acuerdo al tipo, sale a relucir la violencia de género en la cual, tanto los estudiantes como las orientadoras, admiten que ese tipo de práctica se da en los centros. Esto está en consonancia con los estudios hechos en México y Argentina por Vargas, Valdés & Hurtado (2013) y García (2008), quienes destacan que el 43% de las participantes admitieron haber sido agredidas por sus compañeros dentro de la escuela y que había casos de agresividad hacia las mujeres de parte de sus compañeros de clases manifestadas principalmente por tonos de burla o menosprecio hacia las mismas.

En lo referente a la prevención de la violencia, los estudiantes entienden que esto se refiere a detener la acción de una persona o darle un consejo para evitar que pase, lo cual está acorde con la definición de prevención de la RAE que indica que esta consiste en anticiparse para evitar un riesgo; aunque en el caso del primer centro, los estudiantes se refieren a la prevención como detener el hecho justo antes de que pase. Por otro lado, al cuestionar a las orientadoras sobre esto, ellas hacen alusión a las formas de prevención que utilizan en el centro como son charlas, talleres, socio-dramas y trabajos de investigación sobre la violencia

El objetivo de este estudio no es hacer una comparación entre centros, pero cabe destacar que, a pesar de que la población estudiantil viene de los mismos lugares, los niveles de violencia descritos por los participantes son muy distintos entre ambos centros. En el centro donde son más frecuentes las actividades preventivas de la violencia tales como charlas, promoción de valores, socio-dramas, trabajos de investigación dirigidos y paradas cívicas, son menos frecuentes los casos de violencia entre estudiantes según lo reportado por las orientadoras y los mismos estudiantes.

Al cuestionar a los estudiantes del primer centro referente a las charlas para prevenir la violencia, estos indican que estas no se imparten y de hacerlo es por parte de instituciones externas al centro, mientras que otros estudiantes afirman que sí se dan, pero que son muy poco frecuentes, ya que la última fue hace casi un año, lo cual incumple lo establecido por el Manual Operativo de Centro Público de la República Dominicana (MINERD, 2013), que indica que el orientador, en conjunto con el coordinador docente y el director, deben encargarse de diseñar y aplicar programas preventivos que apoyen tanto al centro educativo como a las familias y el desarrollo integral de los estudiantes .

De lo antes mencionado, las orientadoras, en oposición a los estudiantes, afirman que sí llevan a cabo charlas preventivas de la violencia y que en las mismas tratan temas como la tolerancia, comunicación asertiva, manejo de las emociones y una cultura de paz.

El otro centro muestra un marcado contraste en este punto, ya que tanto los estudiantes como las orientadoras afirman que las charlas en el centro son muy frecuentes, por lo general una vez a la semana y que casi siempre tratan temas para la prevención de la violencia.

Las charlas según los estudiantes van dirigidas en su mayoría a ellos mismos, mientras que las orientadoras indican que también le dan charlas a los padres por medio de la escuela de padres, pero que estas son poco frecuentes y que en este año escolar solo se ha impartido una, lo cual incumple la Orden Departamental 11 '98 del Manual de Centros (MINERD, 2013) Públicos en su acápite d que señala que deben "Promover acciones preventivas y correctivas en los padres y madres que contribuyan a estrechar los lazos afectivos con sus hijos/as" (p.47). Además, indica que deben tener reuniones periódicas con los mismos. Sin embargo, en el otro centro, hacen mención de charlas dirigidas a los maestros, estudiantes y, en algunas ocasiones, al personal, pero no hicieron mención de la escuela de padres.

Las orientadoras, en ambos centros, indican que otras medidas preventivas que realizan son talleres al personal, que incluyen estudios de casos y técnicas de cómo afrontar una situación conflictiva, pero los estudiantes no mencionaron nada al respecto.

Además de lo antes mencionado, los estudiantes en lo referente a la seguridad del centro alegan, además, que muchos compañeros van con armas blancas y de fuego al centro y que las autoridades no lo detectan e, inclusive, cuando hacen redadas, las cuales no son muy comunes,

los mismos se deshacen de las armas lanzándolas en los zafacones o hacia la planta baja. Al respecto, una de las orientadoras de este centro menciona que deberían de ser más frecuentes las redadas ya que ella ha visto mucho el tipo de violencia que incluye armas blancas.

Al momento de cuestionar a las orientadoras de ambos centros sobre el manejo de casos en incidentes violentos, estas aseguraron que escuchan a ambas partes, verifican quién tuvo la razón y quién no y luego, dependiendo de la gravedad del hecho, se pone a ellos mismos a mediar o ellas toman la iniciativa como mediadoras. Se envían a sus casas por unos días o una semana, o se sacan del aula, ya sea hacia la biblioteca u otro lugar para que tome sus clases allí y luego deben presentarse con sus padres para hablar con los mismos. Lo cual coincide con lo expresado por los directores de los centros participantes en el estudio violencia en la escuela (Tahira, 2009), que afirman que en orientación lo que se hace es dialogar con los padres, establecer acuerdos y en casos extremos, la expulsión de los estudiantes por un día o una semana.

Por otro lado la opinión de los estudiantes contradice lo que dicen las orientadoras, ya que en el primer centro los estudiantes dicen que al momento de abordar un caso de violencia las orientadoras son incompetentes, que se enredan entre ellas mismas, no saben cómo proceder correctamente al momento de un caso de robo, que pausan la intervención para hablar de asuntos personales, que se muestran agresivas y no les permiten ambientarse ni explicar lo sucedido, sino que actúan de forma autoritaria y agresiva hacia ellos.

Los estudiantes indican que es casi nula la participación del consejo de curso en la disciplina, lo cual va en contra de lo establecido en las normas de convivencia que indican que para la aplicación de cualquier acción disciplinaria hacia los estudiantes debe intervenir el equipo de mediación, el cual debe estar conformado por el orientador, coordinador académico, un maestro seleccionado por la dirección y dos estudiantes representantes de los consejos de cursos (MINERD, 2014).

Todos los estudiantes, en oposición a lo expresado por las orientadoras, señalan que no se les da seguimiento a los casos, lo cual, de acuerdo al Manual Operativo de Centro Público de la República Dominicana, es una de las funciones del psicólogo escolar. Esto podría explicar por qué no se dan los seguimientos, ya que, a pesar de que tres de las orientadoras de los centros poseen una licenciatura en psicología, están nombradas y se desempeñan en el centro como orientadoras. No obstante, el Manual dice que el puesto de orientador lo puede desempeñar un psicólogo, pero no hay un psicólogo dentro del centro que se encargue de los seguimientos, pese a que algunas de las orientadoras tienen formación en psicología (MINERD, 2013). Al respecto, las orientadoras indicaron que si dan seguimientos.

Un dato a resaltar es el hecho de que en el primer centro, los estudiantes afirman que prefieren no reportar cuando pasan hechos de violencia o conflictos entre ellos y los profesores, ya que las orientadoras al abordar a los profesores, les dicen quién fue que los reportó; lo cual demuestra que hay una falta de rigurosidad por parte del trabajo de las orientadoras y les causa problemas a los estudiantes, ya que estos indican que los maestros toman represalias contra ellos, y por esta razón ellos deciden resolver los conflictos por ellos mismos, e inclusive esto les ha llevado a desconfiar de las autoridades del centro.

Por otra parte, en el segundo centro, los estudiantes indican que ellos van personalmente a reportar ante las orientadoras y que en caso de que estas no hagan nada, ellos toman las medidas por su cuenta, aunque deban de recurrir a la violencia física.

Lo anteriormente expuesto entra en clara violación de la ética del profesional de la orientación, en la cual se establece, entre otras cosas el principio de confidencialidad que dice, que las orientadoras deben mantener la discreción, honestidad y confianza en sus labores y no hacer referencia alguna o divulgación de los casos en los que intervienen (Dirocié y Javier, 2009).

La desconfianza de los estudiantes hacia las autoridades se reflejó en su resistencia en participar en el proyecto al inicio, ya que tenían temor de las represalias por participar del mismo. Este temor resultó tener fundamentos, ya que, en medio del grupo focal, varias de las autoridades del centro se pusieron tras las puertas para tratar de escuchar lo que ahí se dijo, incluso, la directora del centro interrumpió el proceso para fotografiar a los estudiantes y les indicó a los mismo que al terminar deberían reportarse con ella, lo cual los asustó bastante y estos indicaron que de seguro tomaría represalias contra ellos.

Este estudio tiene ciertas limitaciones que cabe destacar. El tamaño de la muestra es la principal, ya que fue una muestra pequeña debido a que los estudiantes no se sentían en confianza y temían que, si participaban, las autoridades del centro tomarían repercusiones contra ellos. No se contó con suficiente tiempo para explotar al máximo el campo de estudio. Otro hecho a resaltar fue que solo fueron dos centros, debido a que se inició la investigación en el último mes de clases.

Conclusiones

Como el objetivo principal de esta investigación fue comparar las percepciones de las orientadoras y los estudiantes sobre el manejo de la violencia en el centro, a continuación, se mostrarán las principales conclusiones al respecto.

Al comparar los resultados obtenidos entre los participantes se refleja un marcado contraste, no solo entre las respuestas de los estudiantes y las orientadoras, sino también entre las respuestas de los centros referentes a las actividades preventivas y de intervención de casos.

En el primer centro, las orientadoras expresan que tienen un protocolo para abordar los casos, que les permiten dar a cada uno su versión de los hechos, que los escuchan detenidamente y que sirven de mediadoras para resolver estos conflictos. Por su parte los estudiantes en oposición a las orientadoras afirman que el manejo de las orientadoras demuestra incapacidad e irresponsabilidad, que estas son dominantes en la conversación y no les permiten expresarse libremente.

Luego de la intervención, los estudiantes indican que estas los ponen a firmar un acuerdo comprometiéndose a que no se repetirá lo ocurrido, los ponen a darse un abrazo y hacer las paces entre ellos lo cual les parece absurdo y poco efectivo. Las orientadoras estuvieron de acuerdo en que toman dichas medidas y que según ellas son efectivas.

En lo referente a las sanciones aplicadas, resaltan entre estas la suspensión de los involucrados, aunque se notaron serias contradicciones, ya que los estudiantes indican que estas son por una semana fuera del centro y las orientadoras dicen que son por 2 o 3 días e inclusive algunas dicen que los sacan del aula, pero no del centro, lo cual contradice lo expuesto por los estudiantes.

Sobre la prevención de la violencia, en el primer centro, los estudiantes indican que es casi nula y que cuando se dan charlas lo hacen instituciones externas. A esto las orientadoras afirman que sí hay prevención y que lo hacen ellas mismas por medio de charlas y que en ocasiones vienen instituciones de afuera, lo cual refleja serias discrepancias entre los testimonios.

En el otro centro, a diferencia del primero todos los participantes estuvieron de acuerdo en que si hay prevención y que la misma consiste en charlas semanales que en su mayoría tratan temas de violencia y valores.

En lo referente al seguimiento de los casos, los estudiantes afirman que no existe, mientras que las orientadoras alegan lo contrario, indicando que están muy al pendiente luego del hecho y les dan seguimiento en el aula, la familia y la comunidad.

Un punto en el cual todos los estudiantes estuvieron de acuerdo es que no se hace algo al respecto del Bullying, ya que pasa desapercibido en los centros y que el mismo es la causa principal de los demás tipos de violencia, ya que esta los lleva a las demás, sobre todo a la física. Las orientadoras están de acuerdo en que el Bullying causa otros tipos de violencia y, en contraposición a lo que dicen los estudiantes, afirman que no se dan casos graves del mismo y que, de darse, son aislados y, por tal razón, es uno de los focos de la prevención.

En estudios futuros se podría aumentar la cantidad de estudiantes e incluir a los profesores debido a que son los que tienen el contacto más directo y frecuente con los estudiantes y, en ocasiones, quienes primero intervienen porque pasan más tiempo con los mismos. Como futura línea de acción también se recomienda incluir a las familias para obtener una percepción más clara del ambiente familiar y de su incidencia en la violencia entre estudiantes. Además, se sugiere usar guías de preguntas más reducidas ya que los participantes se mostraron algo impaciente por la duración del proceso. También se recomienda agregar estudiantes de 3ro de media, ya que fueron acusados en muchas ocasiones de ser los principales promotores de la violencia y sería interesante tener su versión al respecto.

De acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio, se recomienda que se creen grupos de manejo de conflictos en las escuelas y más actividades preventivas de la violencia. Además, se aconseja que se les dé una mayor participación a los estudiantes, tanto en las actividades preventivas como en el resto de actividades realizadas en el centro, ya que esto contribuirá a que los alumnos se identifiquen con su centro y deseen apoyarlo. A pesar de la sobrepoblación, en muchos centros de la República Dominicana, se les sugiere que las autoridades de los centros tengan una mayor comunicación con los estudiantes y traten de establecer vínculos más cercanos con los mismos para que estos desarrollen una mayor confianza en las autoridades.

Referencias bibliográficas

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 833-864.
- Antolín, J. (2009). *Hekademus- Revista científica de la FIEE*. 02(4). Bogotá, Colombia: Fundación Iberoamericana para la excelencia educativa.
- Aznar, I., & Cáceres, M., & Hinojo, F. (2007). Estudio de la Violencia y Conflictividad Escolar en las Aulas de Educación Primaria a través de un Cuestionario de Clima de Clase: El Caso de las Provincias de Córdoba y Granada (España). REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 164-177.
- Baltazar, G. y Genao, F. (2015). Estrategias para la prevención y manejo del acoso escolar
- Cabrera, P. A. (2010). Aprendizaje vicario, efecto mimético y violencia de género. Medios de Comunicación, Aprendizaje "vicario" y Efecto mimético (dominó), en las conductas de agresión por violencia de género, 1-2.

- Carías, B. (2010). Las prácticas escolares entre iguales en el contexto del aula de clase. Una perspectiva desde la educación en derechos humanos. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, México.
- Castillo, G., Nicolás, R., y Ramírez, E. (2017). Estudio sobre la percepción de la violencia escolar en jóvenes estudiantes de nivel bachillerato. [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, México.
- Cava, M., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar. El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Revista Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Contador, M. (2001). Percepción de la violencia escolar en estudiantes de la enseñanza media. *Psyche*, 1 (10).
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Dirocié, L. & Javier, M. (2009). Competencias de los orientadores en el uso de modelos de intervención psicopedagógica en las escuelas urbanas de los distritos educativos 05 y 06 de la regional 02 de educación del municipio de San Juan de la Maguana. [Tesis de grado]. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). República Dominicana.
- Eljach, S. Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF). (2011). Violencia escolar en América Latina y el caribe. Superficie y fondo.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.
- García, V. (2008). Límites y posibilidades. La escuela ante la violencia escolar. *Revista de la FAHCE*. Consultada en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6077/ev.6077.pdf
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718.
- Gómez, M. y Jiménez, J. (2011). Percepción de los factores educativos sobre el rol del psicólogo escolar en relación escuela-familia. Universidad Autónoma de Santo Domingo, Facultad de Humanidades, República Dominicana.
- Górris, A. B. (2009). Comprensión de la mente maquiavelismo y evitación de responsabilidad. [Tesis doctoral]. Universitat Jaume, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, España.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación Educativa (Ideice) y Universidad Iberoamericana (Unibe). (2014). Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana. Santo Domingo: Ideice y Unibe.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., & Lozano, R., ed. Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, Organización Panamericana de la Salud, 2003. 374p. ilustr. (Publicación Científica y Técnica No. 588). Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 33-52.
- MINERD (2014). "Normas del Sistema Educativo Dominicano Para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados". Recuperado de: http://www.educando.edu.do/files/5914/1200/1735/Normas_de_convivencia_16-0_-014.pdf

- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2011). Manual Operativo de Centro Educativo Público. Consultado en: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/oficina-nacional-de-planificacion-y-desarrollo-educativo/SCA4-manual-operativo-de-centro-educativo-publico-actualizado-192015pdf.pdf>
- Montilla, I. (2015). Implementación de un programa de manejo y modificación de conducta para niños y niñas del 3er grado del nivel básico. Universidad Autónoma de Santo Domingo, Facultad de Ciencias de la Educación, República Dominicana.
- Morcillo, B. (2012). La violencia escolar y su influencia en el rendimiento académico. [Tesis de maestría]. Universidad Internacional de la Rioja, Perú.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud-resumen.
- Pacheco, B. (2017). Estar, ser y con-vivir en la escuela-La violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, España.
- Palomero Pescador, J., & Fernández Domínguez, M. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 19-38.
- Pino, M., & García, M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28 (81), 111-134. Recupeerado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908105>
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Saavedra, E., Villalta, M., y Muños, M. (2007). Violencia escolar. La mirada de los docentes. *Limite. Revista de Filosofía y Psicología*, 2 (15). 39-60.
- Serrano, A. & Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. España.
- Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana. (2006). Informe sobre convivencia y seguridad en ámbitos escolares Bogotá D.C. Bogotá, Colombia.
- Tomasini, M. (2015). Feminidades Juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (68), 117-136.
- Unesco (2014). Poner fin a la violencia en las escuelas: guía para los docentes. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- Vaca, N. (2012). Guía educativa para la prevención del acoso del escolar. [Tesis de grado]. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Valdivieso, P. (2009). Violencia escolar y relaciones intergrupales-Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Facultad de Psicología, Chile.

- Vargas, R., Valdés, A., & Hurtado, T. (2013). El contexto sí importa. Violencia de género hacia las estudiantes en escuelas secundarias y preparatorias en Guanajuato. La manzana de la Discordia, 8(2). Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/260835322_El_contexto_si_importa_Violencia_de_genero_hacia_las_estudiantes_en_escuelas_secundarias_y_preparatorias_en_Guanajuato_Context_Does_Matter_Gender_Violence_against_Female_Students_in_Middle_and_High_Sc
- Vargas, T. (2010). Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009. República Dominicana. Plan Internacional.
- Velasco Gómez, M. (2011). Violencia instrumental y sentimientos morales. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22 (3), 273-288.
- Villanueva, V., Escribano, M., Isorna, M., Pellicer, J., Alapont, L., Petellicer, P. (2007). Programa de apoyo al ámbito familiar-Orientaciones educativas. IES Andorra.
- Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. (2000). Madrid, España. Consultado en: https://www2.uned.es/dpto_pen/delincuencia-juv/documentos/violencia/estudioviolencia.PDF



Conocimiento y prácticas sexuales, de los estudiantes de quinto grado, del nivel secundario de Santiago

Sergio J. Tejada V.

Medicina

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).

Resumen

Objetivo Analizar los conocimientos y prácticas sexuales en jóvenes que asisten a quinto grado del nivel secundario de una escuela en Santiago, Rep. Dom. en mayo del 2018.

Metodología Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal. La población está compuesta por 48 estudiantes de quinto grado del nivel secundario que asisten a la escuela visitada en Santiago de los Caballeros, Rep. Dom. en mayo del 2018. Se seleccionó la escuela con un muestreo no probabilístico (accidental) y dentro de la escuela se realizó un muestro aleatorio simple con la lista de los estudiantes. Para el tratamiento estadístico se utilizaron las tablas de frecuencia y gráficos para el análisis primario y para el análisis secundario la prueba de ji-cuadrado (variables cualitativas).

Resultados Se determinó que el 55% de los estudiantes habían tenido relación sexual coital y la edad de 15 años es la más prevalente para el inicio de la relación sexual. 70% conocía los preservativos, el lugar de preferencia para acceso a los preservativos es la farmacia y que existe relación entre la edad, las variables sociodemográficas de los estudiantes y sus prácticas.

Conclusiones Los estudiantes desconocen los parches anticonceptivos. El método anticonceptivo más conocido por los estudiantes es el condón. Más de la mitad de los estudiantes de 5to grado ya ha sostenido una relación sexual coital y la edad de inicio de la relación sexual más frecuente es a los 15 años. Los hombres son más propensos a tener relaciones sexuales, iniciar más temprano la relación sexual y tener más parejas sexuales que las mujeres. La información recibida por los estudiantes de parte de sus padres y la escuela es percibida por estos como insuficiente. Se determinó que existe una relación entre percibir la información recibida como insuficiente y las prácticas sexuales de los estudiantes.

Palabras Clave: Adolescentes, sexualidad, conocimientos, prácticas, estudiantes, Escuelas, República Dominicana, Santiago

Abstract

Objective Analyze sexual knowledge and practices in young people attending the fifth grade of the secondary level of a school in Santiago, Dominican Republic in May 2018. **Method** A cross-sectional descriptive study was carried out, the population is composed of 48 fifth grade students of the secondary level who attend a school in Santiago de los Caballeros, Dom, Rep. in May of 2018, the school was selected with a non-probabilistic sampling (accidental) and within the school a simple random sampling was made with the student's list. For the statistical treatment, the frequency and graphics tables were used for the primary analysis and for the secondary analysis, the chi-square test (qualitative variables). **Results** It was determined that 55% of the students had had sexual intercourse and the age of 15 years was the most prevalent for the beginning of the sexual relationship, 70% knew the condoms, the place of preference for access to condoms is the pharmacy and that there is a relationship between sociodemographic variables of students and their practices. **Conclusions** The students are unaware of the contraceptive patches, the contraceptive method most known by the students is the condom, more than half of the 5th grade students have already had a sexual intercourse, the age of initiation of the most frequent sexual intercourse is a 15 years old, men are more likely to have sex, initiate sexual intercourse earlier and have more sexual partners than women. The information received by students from their parents and the school is perceived by them as insufficient. It was determined that there is a relationship between perceiving the information received as insufficient and the sexual practices of the students.

Keywords: Adolescents, sexuality, knowledge, practices, students, Schools, Dominican Republic, Santiago.

Introducción

La educación tiene un rol de suma importancia para los individuos y su desarrollo dentro de la sociedad, lo que representa una gran responsabilidad para las autoridades encargadas del sistema educativo. El sistema educativo de República Dominicana está en constante cambio intentando actualizarse ante las necesidades sociales. El nuevo Diseño Curricular en la Competencia Ambiental y de la Salud, dentro del componente sobre “Práctica de hábitos de vida saludable”, se establece que el individuo: Se compromete con el ejercicio de una sexualidad sana y responsable. Es por esto, que se está evaluando un nuevo Diseño Curricular Educativo incluyendo material educativo en materia de salud sexual.

Dentro de este nuevo diseño se puede observar un mayor interés respecto al tema de salud sexual y reproductiva, por lo que este proyecto tiene como tarea entender a mayor profundidad lo que se plantea respecto al tema. Se realizó un estudio para profundizar en las necesidades y aumentar la literatura sobre el tema en cuestión.

Se abordó desde diferentes enfoques, las variables sociodemográficas y las consecuencias de tener un bajo conocimiento en materia de salud sexual y reproductiva. Se hizo énfasis en temas como enfermedades de transmisión sexual y su prevención, reproducción sexual, prevención del embarazo, deserción escolar, prácticas sexuales adecuadas, etc.

Este estudio permite aumentar la información sobre las necesidades de los estudiantes sobre la salud sexual y reproductiva, el interés que estos poseen y también, cuáles variables influyen en el comportamiento. Dicho de otra manera, el presente proyecto abordó el conocimiento y las prácticas de los estudiantes sobre las problemáticas de salud sexual y servir de modelo comparativo con lo planteado en el diseño curricular educativo. Esto permitirá entender si realmente los estudiantes están satisfechos con la información recibida por sus padres y las escuelas y cómo esta afecta sus prácticas.

Planteamiento del problema

En países de mediano ingreso como es la República Dominicana representa un reto identificar las medidas de prevención efectivas sobre salud sexual y reproductiva ante una sociedad que posee factores asociados difíciles de modificar o no “modificables”. Dentro de estos podemos mencionar el estatus económico y el nivel educativo, los cuales están íntimamente relacionados con las prácticas sexuales, las creencias, entre otras cosas.

Morales et al. (2017), refiere que la promoción de la salud sexual en el ámbito educativo representa una herramienta vital, que permite mejorar las conductas sexuales inadecuadas y sus factores de riesgo, por lo que se considera un método de prevención eficaz.

Las prácticas sexuales inadecuadas, la falta de conocimiento y las actitudes ante la misma tienen un impacto negativo en los jóvenes dominicanos. Dentro de las consecuencias negativas podemos mencionar: la deserción escolar, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, abortos, unión a temprana edad de las parejas, etc.

A medida que pasa el tiempo, la tendencia de inicio más temprano de la relación sexual representa un problema que va en aumento. Esto repercute de manera negativa en los adolescentes, ya que estos no están preparados física y mentalmente para lo que esto implica.

Para el 2015 en un estudio realizado en la República Dominicana, el 11.7% de las adolescentes encuestadas se casaron o se unieron antes de los 15 años, 37.1% lo hizo antes de los 18 años (ONE, 2015).

Un 27.5% de las adolescentes dentro del rango de edad (15-19 años) se encuentran casadas o unidas, esto deja claro la necesidad que existe en materia de orientación sobre educación sexual. Un hecho no menos interesante es que más del 23% dentro de las edades de 15-24 años tenían una pareja igual o mayor a 10 años. Por otro lado, la prevalencia del conocimiento de métodos de prevención de VIH fue un 46.4% entre jóvenes de 15-24 años. El 15% de las jóvenes entre 15-24 años tuvo relaciones sexuales antes de los 15 años. El porcentaje de las jóvenes entre 15-24 años que no uso preservativo con una pareja sexual ocasional fue de 48% (UNICEF, 2015).

Según la OMS (2014), en países de ingresos bajos y medianos, incluyendo Rep. Dom, unos 16 millones de muchachas de 15 a 19 años y aproximadamente 1 millón de niñas menores de 15 años dan a luz cada año. Las complicaciones durante el embarazo y el parto representan la segunda causa de muerte de las adolescentes de 15-19 años en el mundo.

Los embarazos de las adolescentes, mayormente no son planeados. Las comunidades pobres son más propensas a embarazos no deseados, sobre todo las poco instruidas y rurales. En algunos países, los embarazos fuera del matrimonio no son raros. En distintos países se considera una presión social para casarse el hecho de tener hijos. En países de ingresos medianos y bajos, más del 30% de las muchachas contrae matrimonio antes de los 18 años, y cerca del 14% antes de los 15 años (OMS, 2014).

Objetivos

Objetivo general

- Analizar los conocimientos y las prácticas sobre educación sexual y reproductiva en jóvenes que asisten a quinto grado del nivel secundario de la escuela de “Villa Progreso” Santiago, Rep. Dom. en mayo del 2018.

Objetivos específicos

- Determinar los conocimientos de los estudiantes sobre educación sexual y reproductiva.
- Determinar las prácticas de los estudiantes sobre educación sexual y reproductiva.
- Identificar si existe relación entre los factores sociodemográficos y las prácticas de los estudiantes.
- Determinar si existe relación entre las prácticas y haber recibido información de la familia.
- Determinar si existe relación entre las prácticas y haber recibido información en la escuela.

Justificación

La educación sobre salud sexual en la República Dominicana es un factor que determina gran parte del desempeño adecuado de los individuos dentro de la sociedad. La literatura en materia de salud sexual enfocada a las escuelas dominicanas es escasa.

Este estudio pretende conocer la prevalencia de los fenómenos más frecuentes que aqueja la población estudiada. Los resultados pueden tener un impacto positivo tanto para la prevención (diseño o protocolo de intervención educativa) y entender las necesidades e identificar las principales barreras para adquirir dicho conocimiento.

La procreación en menores de 18 años representa un mayor riesgo, tanto a las madres como para los recién nacidos. El riesgo de mortalidad de los niños nacidos de madres menores de 20 años es más grande que para los bebés de madres mayor a 20 años. La prematuridad de los recién nacidos es otro de los problemas que aqueja a las adolescentes embarazadas. Negarles los conocimientos a los adolescentes es condenarles a cometer errores prevenibles que puede repercutir en su futuro y su correcto desarrollo.

Un sistema autocrítico permite valorar lo que se hace de manera correcta para seguir realizándolas e identificar las áreas mejorables para crear de estas una fortaleza, por lo que es de vital importancia conocer los factores asociados a la problemática para poder tomar medidas a favor de los estudiantes.

En el ámbito político se ha destacado el aborto como una de las problemáticas a estudiar, se ha intentado presentar soluciones, pero hasta el momento no han sido aceptadas por la sociedad. Es importante destacar que, si pensamos en dar soluciones a estas problemáticas, el primer paso es dar a conocer la evidencia que se tiene del tema en el país. Es por esto y muchas otras razones, ya mencionadas, que este proyecto tiene la tarea de estudiar el conocimiento, las actitudes y las prácticas de los estudiantes dominicanos, específicamente en Santiago de los caballeros.

Marco Teórico

Antecedentes

Organismos internacionales como la OMS plantean que la tasa de natalidad en adolescentes de 14-19 años es de 49 por cada 1000, según las estadísticas mundiales del 2014 y que el embarazo en adolescentes sigue siendo uno de los principales problemas que contribuyen a mantener el ciclo de pobreza (OMS, 2014).

En múltiples países del mundo no existe la educación sexual, a consecuencia de esto, algunas adolescentes no saben cómo evitar un embarazo; otras se sienten avergonzadas como para solicitar los servicios de anticoncepción y en casos de ser fácil el acceso a los mismos se ha demostrado que las adolescentes son menos propensas a utilizarlos (OMS, 2014).

Entre los países de Latinoamérica y el caribe la República Dominicana se encuentra en la posición número 5 en embarazo de niñas y adolescentes. Un 22% de las adolescentes entre 15-19 años ha estado embarazada (ENHOGAR, 2009). Distintos estudios han intentado asociar los factores que afectan o modifican el comportamiento sexual de los seres humanos y de cómo corregir las conductas sexuales no apropiadas. Dentro de estas podemos mencionar no utilizar preservativos, desinterés en el tema, etc.

Un estudio realizado en Colombia explica sobre los factores de riesgo para contraer VIH, que los adolescentes aun conociendo las formas de transmisión, no habían realizado una práctica adecuada de la relación sexual (Stefano Vinaccia et al., 2007).

En encuestas de Salud Reproductiva, se reporta que, entre los jóvenes de América Latina, la primera relación sexual se da entre los 13 y 16 años para los varones y entre los 16 y 18 para las mujeres. Las actividades educativas con los y las adolescentes son importantes, porque permiten que estos reciban la información adecuada según las edades y las etapas de su vida.

En América Latina, aproximadamente 560,000 jóvenes (15-24 años) padecen de VIH/SIDA. De estos 69% son hombres y 31% mujeres, a nivel mundial 7.3 millones de mujeres y 4.5 millones de hombres jóvenes (UNAIDS/UNICEF, 2001).

En el 2013, en la República Dominicana, según Encuesta Demográfica de Salud el 20% de las encuestadas entre 15-19 años convivían mediante unión libre y un 16.8% tuvieron su primera relación sexual antes de los 15 años y el 17% de las jóvenes tenían un tiempo de 7 a 12 meses como intervalo de tiempo entre un hijo y otro, mientras las de 20-25 años en un 48% estaban casadas o unidas (ENDESA, 2013).

Sistema Educativo Dominicano

El nuevo diseño curricular comprende un nivel inicial, uno primario y un nivel secundario que se divide en primer ciclo (1ro, 2do y 3ro) y segundo ciclo (4to, 5to, 6to). En esta investigación nos enfocaremos específicamente en el 6to grado (nivel secundario).

El 6to grado (nivel secundario) comprende las siguientes asignaturas:

- Lengua española
- Inglés
- Matemática
- Ciencias Sociales
- Ciencias de la Naturaleza
- Educación Artística
- Educación Física
- Formación Integral Humana y Religiosa

El abordaje de la salud sexual y reproductiva está comprendido de manera general en las Ciencias de la Naturaleza. El tema principal es la “Salud y ser humano”, el cual será explicado con mayor profundidad más adelante.

2.1 Salud Sexual y Reproductiva en las escuelas

El tema es resumido en Salud y ser humano, esto comprende:

- Reproducción humana: aparato reproductor, órganos, hormonas, fecundación, embarazo y desarrollo.
- Pubertad: Procesos de cambios biológicos.
- Enfermedades de transmisión sexual (ETS), VIH-SIDA, papiloma humano.
- Sistema inmune.
- Interacción patógeno-huésped.
- Enfermedades gastrointestinales.

Competencias que debe desarrollar el estudiante:

- Busca evidencias que permitan dar explicación sobre los tipos de reproducción. Reconoce que la reproducción es un proceso biológico característico de los seres vivos.
- Comprende las enfermedades de transmisión sexual y sus consecuencias.

Procedimientos para alcanzar estas competencias:

Observación, formulación de preguntas y análisis de enfermedades de los sistemas digestivo, circulatorio y excretor.

- Descripción, análisis, discusión y comunicación sobre enfermedades de transmisión sexual (ETS), VIH-SIDA, que afectan el sistema reproductor, e investigación sobre medidas de prevención.
- Descripción y discusión del esquema anatómico del sistema reproductor masculino y femenino en los seres humanos.
- Discusión y análisis de los cambios biológicos que ocurren en la pubertad.
- Descripción, análisis, discusión y comunicación sobre el sistema reproductor: procesos de fecundación, embarazo y parto.
- Investigación sobre el desarrollo embrionario a través de experimentos sencillos (huevo, semillas de habichuela, maíz). Procedimiento: observación, formulación de preguntas, comparación, experimentación, análisis, evaluación y distinción entre fuentes de información, discusión y comunicación.
- Análisis y discusión sobre enfermedades infecciosas comunes de los sistemas digestivo, circulatorio, respiratorio y excretor.

Indicadores de logro

Identifica las principales consecuencias del embarazo en la adolescencia, así como también argumenta sobre la importancia del proceso de reproducción para los seres vivos.

- Comunica con lenguaje científico situaciones relacionadas con enfermedades de transmisión sexual (VIH, SIDA y papiloma humano). Asimismo, identifica los síntomas de enfermedades infectocontagiosas y aplica medidas para su prevención y cuidado.
- Compara la estructura y función de los sistemas: digestivo, circulatorio, respiratorio y excretor.
- Identifica los cambios biológicos en su cuerpo y su comportamiento, ocurridos durante el período de la pubertad y la adolescencia.

Salud Sexual y Reproductiva

Según la OMS, la salud sexual es un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad. Requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia (OMS, 2016).

El embarazo

El 11% de todos los nacimientos en el mundo pertenecen a adolescentes entre 15-19 años y el 95% de esos nacimientos ocurre en países de mediano y bajo ingreso. Cada día mueren aproximadamente 830 mujeres por causas prevenibles relacionadas al parto y el embarazo. Un 99% de las muertes pertenece a países en vías de desarrollo como República Dominicana (OMS, 2016).

Dentro de las causas de mortalidad materna se encuentran:

- Las hemorragias graves (en su mayoría tras el parto);
- Las infecciones (generalmente tras el parto);
- La hipertensión gestacional (preeclampsia y eclampsia);
- Complicaciones en el parto
- Los abortos peligrosos

Planificación Familiar

Se estima que 214 millones de mujeres en edad fértil desean posponer o detener la procreación, pero no utilizan ningún método anticonceptivo moderno (OMS, 2018). Es un hecho que utilizar los distintos métodos anticonceptivos previene la muerte de mujeres y niños (OMS, 2018).

Dentro de los factores positivos de la planificación se encuentran:

- Reducción de la mortalidad infantil
- Prevención de la infección por el VIH y el SIDA
- Poder de decisión y una mejor educación
- Disminución del embarazo de adolescentes
- Menor crecimiento de la población

Infecciones de Transmisión Sexual

Las Infecciones de Transmisión Sexual son causadas por patógenos microscópicos y se pueden resumir en bacterias, virus, hongos, etc. De estos, aproximadamente 8 patógenos se encuentran mayormente vinculados a una mayor incidencia de estas enfermedades.

Para mejor entendimiento las dividiremos en 4 curables y 4 no tienen una cura en la actualidad.

Curables:

1. Sífilis
2. Gonorrea
3. Clamidiasis
4. Tricomoniasis

No curables:

1. Hepatitis B
2. Herpes
3. VIH
4. Virus del papiloma humano

Muchas ITS, especialmente clamidiasis, gonorrea, hepatitis B, VIH, VPH, HSV2 y sífilis, se pueden transmitir también de la madre al niño durante el embarazo y el parto.

Prácticas sexuales riesgosas

La probabilidad de transmitir y contraer estas infecciones varía dependiendo de la actividad sexual y la forma en cómo estas se realizan. Los factores que influyen en la transmisión de este tipo de enfermedades en la actualidad son:

Edad más temprana de inicio de la vida sexual: si se es más joven, hay más posibilidades de tener un mayor número de compañeros sexuales a lo largo de la vida. (OMS, 2016)

- Sexo anal sin protección.
- Uso de alcohol y drogas.
- Múltiples parejas sexuales.
- Prostitución
- Multiparidad
- Sexo sin protección
- Falta de conocimientos

Método

Diseño

Se realizó un estudio descriptivo, ya que no se le aplicará ninguna intervención a la población de estudio y, transversal porque no se hará un seguimiento a los estudiantes. Es un estudio de fuente primaria debido a que la información será recolectada directamente de los estudiantes por el investigador.

Universo o población

El universo para esta investigación está compuesto por los estudiantes de quinto grado del nivel secundario en Santiago de los Caballeros, específicamente los que asisten a la escuela de Villa Progreso en mayo del 2018. Esta escuela está compuesta por 2 cursos de quinto grado del nivel secundario los cuales suman un total de 60 estudiantes para el período en cuestión.

Muestra

Se determinó una muestra de 60 estudiantes de la escuela de Villa Progreso para el mes de mayo 2018. Estos son el total de la población de estudio (todos los estudiantes de quinto de secundaria de dicha escuela).

El muestreo realizado comprendió las siguientes etapas:

1. Selección de escuela – no probabilístico accidental.
2. Selección aleatoria de los estudiantes dentro del aula - Aleatorios simples

Criterios de inclusión:

- Estudiantes inscritos en la escuela de Villa Progreso en Santiago que estén cursando el quinto grado de nivel secundario.
- Personas que hayan firmado el asentimiento informado y/o consentimiento informado.
- Tener más de 15 años cumplidos.

Variables y su operacionalización:

Las variables comprendidas para este estudio son:

1. Variables Sociodemográficas (Edad, sexo, etc.)
2. Conocimientos de educación sexual.
3. Prácticas sexuales.
4. Indicadores de logro.
5. Edad de inicio en la relación sexual.

(Ver anexo 1 para la tabla de operacionalización de las variables)

Técnicas e instrumento de recolección de datos

El Instrumento de recolección a utilizar es de libre acceso, validado en escuelas dominicanas por la UNICEF en el 2006, "Cuestionario de Conocimientos, Actitudes y Prácticas sobre Salud Sexual y VIH/Sida en Niño(a)s y Adolescentes". Este consta de 8 secciones divididas de la siguiente manera:

1. Antecedentes (Sociodemográfica):
2. Matrimonios y uniones
3. Actividad sexual (prácticas)
4. Condón masculino (uso)
5. Reproducción - mujeres (embarazos y número de hijos)
6. Reproducción – hombres (embarazos y número de hijos)
7. Infección de transmisión sexual (conocimientos de síntomas de ITS)
8. Conocimientos y actitudes

Sensibilidad y especificidad de la prueba no especificada.

Procedimiento

Estos son los pasos por seguir para el procedimiento de recolección de los datos:

1. Se solicitó a la coordinadora del Programa Joven Investigador las cartas pertinentes para los permisos de recolección de la información luego de ser aprobada por el tutor asignado y la institución.
2. Se entregaron los permisos de recolección de los datos a la escuela a estudiar, me introduje como investigador del programa ante las autoridades de la escuela, expliqué la finalidad de la investigación y les pedí su colaboración para el proyecto.
3. Luego de ser aprobado por la escuela para realizar dicha investigación, presentarme a los cursos de 6to grado (nivel secundario) y hablar con los profesores correspondientes para explicarles en que consiste el proyecto y pedir su permiso para entrevistar a los estudiantes.
4. Con la aprobación de los profesores eligieron los participantes mediante el generador de números Random.org usando la lista (Aleatorio simple).
5. El siguiente paso consta en explicar el consentimiento informado y/o asentimiento a los estudiantes seleccionados y responder a sus dudas, en caso de no querer participar se elige otra persona en el generador de números aleatorios.
6. Luego de firmar el consentimiento informado y/o el asentimiento se procedió a realizar la entrevista de los participantes.
7. Por último, después de terminar la entrevista se agradece a los estudiantes, profesores y autoridades por su colaboración y se ponen las encuestas en un sobre cerrado.

Procesamiento de la información:

Las encuestas llenadas fueron colocadas en la casa del investigador bajo llaves para respetar la confidencialidad de los participantes. Se utilizó Excel 2013 para crear la base de datos y posterior tabulación de los datos de las encuestas. Para la limpieza de los datos en una primera etapa se realizó la revisión visual del contenido para comprobar que la información de la base de datos esté igual que en las encuestas y se generó un reporte de errores para, en una segunda etapa, realizar los cambios pertinentes. Al finalizar la limpieza de la base de datos se importó en el programa estadístico (SPSS v.21) por sus siglas en inglés Statistical Package for Social Science para el análisis estadístico de los datos.

Plan de análisis

Para el cumplimiento de los objetivos se analizó la información de la siguiente manera:

-Estadística descriptiva

1. Esta se utilizó para las variables sociodemográficas.
2. Conocimientos de educación sexual.
3. Prácticas sexuales.
4. Edad de inicio en la relación sexual.

Para la presentación de estas variables se utilizaron gráficas y tablas.

-Estadística inferencial

Para los cruces de variables se usaron pruebas estadísticas como ji-cuadrado para variables cualitativas, prueba de Kolmogorov-Smirnov (muestras mayores a 50) para probar si existe normalidad de los datos y poder determinar el tratamiento de las variables.

Consideraciones éticas Principios Bioéticos:

1- No maleficencia

Debido a que se realizara un estudio descriptivo (sin intervención) el único daño colateral que se contempla es la posibilidad de la pérdida de la confidencialidad que podría terminar en perjuicio del participante, sin embargo, se tomarán medidas como la codificación de las encuestas (no se usarán nombres) y poner en sobres guardadas bajo llaves las mismas como forma de prevención.

2- Beneficencia

La investigación no representa un beneficio directo en los participantes, más bien es un aporte que estos realizan para mejorar futuras generaciones, no se les otorgará ninguna remuneración a los participantes.

3- Justicia

Para respetar este principio fue que se estratificaron los cursos y de esta manera todos puedan tener la misma probabilidad de ser escogidos según la cantidad por curso, al igual que el muestreo aleatorio simple, asegurando la aleatorización del proceso de selección.

4- Autonomía

A todos los participantes se les explicará el contenido del consentimiento informado y se les dejará claro que puede o no participar. Si desean no llenar la encuesta, después de firmar el consentimiento o de que no se utilice su información recolectada, están en todo su derecho de exigirlo. Del mismo modo realizar o no la entrevista no tendrá ninguna consecuencia o beneficio respecto a la escuela.

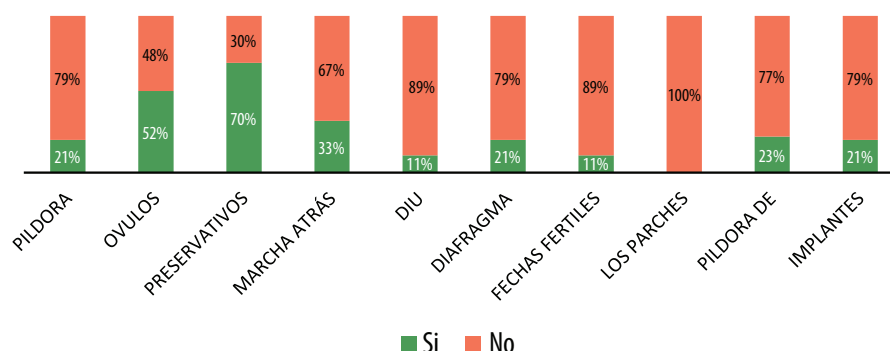
Resultados

La población de estudio estuvo compuesta por 48 estudiantes de quinto grado de secundaria, los cuales estaban inscritos en la escuela de Santiago de los Caballeros, República Dominicana; 21 hombres y 27 mujeres. La edad con mayor prevalencia fueron los 17 años. Un 77% era dominicano; la religión con mayor prevalencia fue la evangélica (41%). La educación en su mayoría era cubierta por el padre y un 62% de los estudiantes trabaja.

Tabla #1: Variables sociodemográficas de los estudiantes de 5to grado de secundaria.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%) N=48
Sexo		
Hombres	21	44
Mujeres	27	56
Edad		
17	21	43.8
18	12	25.0
19	10	20.8
21	5	10.4
Nacionalidad		
Dominicano	37	77.1
Haitiano	11	22.9
Religión		
Católico	18	40.9
Evangélico	24	54.5
Ninguna	2	4.5
¿Quién cubre la educación?		
Papá	22	45.8
Mamá	16	33.3
Esposo	5	10.4
Otro	5	10.4
¿Usted Trabaja?		
Si	26	61.9
No	16	38.1

Conoce usted los siguientes Metodos Anticonceptivos?



Gráfica 1. Conocimientos de los estudiantes sobre los métodos anticonceptivos.

Al preguntarle a los estudiantes sobre los métodos anticonceptivos que los mismos conocían, se determinó que solo el 21% conocía las píldoras anticonceptivas, 52% conocía los óvulos, 70% conocía los preservativos, un 89% desconocía las fechas fértiles y el 100% desconocía los parches. Por otra parte, el 78% desconocía los implantes.

Tabla #2: Prácticas sexuales de los estudiantes de quinto grado de media de la escuela “Villa progreso” de Santiago:

PRÁCTICAS SEXUALES	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%) N=48
¿Ha tenido relaciones sexuales?		
Si	26	55
No	21	45
Edad de inicio		
Nunca	21	45
11 o <	5	10
13	5	11
15	11	23
16 o 17	5	11
Pareja sexual		
Nunca	11	23
1 persona	26	55
3 personas	5	11
5 personas	5	11
¿Utilizó Condón la Primera Vez?		
Nunca	26	62
Si	15	35
No	1	3
¿Usó método anticonceptivo?		
Si	6	14.3
¿Dónde consigue un preservativo?		
Farmacia	7	17
Tienda	5	11
Colmado	5	11
No sabe	10	24

Al indagar sobre las prácticas sexuales de los estudiantes se determinó que el 55% de estos había tenido relación sexual coital; la edad de 15 años es la más prevalente para el inicio de la relación sexual. El 77% de los participantes había tenido relaciones sexuales al menos con una persona. Solo una persona de los que habían tenido relaciones sexuales utilizó preservativo y el 24% de los participantes no sabía dónde conseguir los preservativos.

Tabla #3 Relación de las prácticas sexuales con el sexo de los estudiantes

PRÁCTICAS SEXUALES	HOMBRE	MUJER	VALOR P
¿Ha tenido relaciones sexuales?			
Si	57.9%	40%	0.001
No	42.1%	60%	
Edad de inicio			
Nunca	20.0%	63.0%	
11 o <	5.0%	14.8%	
13	25.0%	0.0%	0.001
15	25.0%	22.2%	
16 o 17	25.0%	0.0%	
Pareja sexual			
Nunca	15.0%	29.6%	
1 persona	35.0%	70.4%	0.001
3 personas	25.0%	0.0%	
5 personas	25.0%	0.0%	
¿Utilizó Condón la Primera Vez?			
Nunca	68.4%	56.5%	
Si	26.3%	43.5%	0.316
No	5.3%	0.0%	
¿Usó método anticonceptivo?			
Si	31.6%	0.0%	0.006
¿Dónde consigue un preservativo?			
Farmacia	15.8%	17.4%	
Tienda	5.3%	17.4%	0.029
Colmado	26.3%	0.0%	
No sabe	21.1%	26.1%	

Aproximadamente el 58% de los hombres había tenido relación sexual, mientras que el 60% de las mujeres respondieron que no sostuvieron una relación sexual. El 22% de las mujeres tuvo relación sexual a los 15 años en contraste con un 25% de los hombres. Según el valor de p de ji-cuadrado no hubo relación significativa para el uso del condón y el sexo del participante, mientras que las demás variables se consideran que tienen una relación estadísticamente significativa con el sexo.

Tabla #4: Relación de las prácticas sexuales según la edad de los estudiantes.

PRÁCTICAS SEXUALES	17	18	19	21	VALOR P
¿Ha tenido relaciones sexuales?					
Si	29%	0%	0%	100%	
No	71%	100%	100%	0%	0.01
Edad de inicio					
Nunca	71%	55%	0%	0%	
11 o <	0%	46%	0%	0%	
13	0%	0%	0%	5%	0.01
15	5%	0%	100%	0%	
16 o 17	24%	0%	0%	0%	
Pareja sexual					
Nunca	90.9%	9.1%	0.0%	0.0%	
1 persona	23.1%	38.5%	38.5%	0.0%	0.01
3 personas	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
5 personas	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	
¿Utilizó Condón la Primera Vez?					
Nunca	76.9%	3.8%	0.0%	19.2%	
Si	0.0%	33.3%	66.7%	0.0%	0.01
No	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
¿Usó método anticonceptivo?					
Si	100%	0%	0.0%	0%	0.01
¿Dónde consigue un preservativo?					
Farmacia	85.7%	14.3%	0.0%	0.0%	
Tienda	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.01
Colmado	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
No sabe	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	

El 29% de los estudiantes de 17 años ya había tenido una relación sexual coital, el 46% de los estudiantes de 18 años inició a los 11 años. Cuando se les preguntó sobre el número de parejas sexuales se demostró una relación estadísticamente significativa donde a mayor edad mayor era el número de parejas (ji-cuadrado $p=0.01$). Se pudo determinar que existe una relación significativa entre haber utilizado anticonceptivos, el acceso a los preservativos y la edad de los estudiantes con un p menor a 0.01.

Tabla #5 Relación de las prácticas sexuales de los estudiantes según su nacionalidad:

PRÁCTICAS SEXUALES	DOMINICANA	HAITIANA	VALOR P
¿Ha tenido relaciones sexuales?			
Si	45%	55%	0.021
No	65%	35%	
Edad de inicio			
Nunca	95.2%	4.8%	
11 o <	100.0%	0.0%	
13	100.0%	0.0%	0.01
15	9.1%	90.9%	
16 o 17	100.0%	0.0%	
Pareja sexual			
Nunca	90.9%	9.1%	
1 persona	61.5%	38.5%	0.055
3 personas	100.0%	0.0%	
5 personas	100.0%	0.0%	
¿Utilizó Condón la Primera Vez?			
Nunca	96.2%	3.8%	
Si	33.3%	66.7%	0.01
No	100.0%	0.0%	
¿Usó método anticonceptivo?			
Si	100.0%	0.0%	0.01
¿Dónde consigue un preservativo?			
Farmacia	85.7%	14.3%	
Tienda	100.0%	0.0%	0.01
Colmado	100.0%	0.0%	
No sabe	0.0%	100.0%	

Se observó que existe una relación estadísticamente significativa (ji-cuadrado) entre haber tenido relaciones sexuales y ser o pertenecer a una nación, el 45% de los estudiantes que había tenido relaciones sexuales eran dominicanas. Se notó una tendencia donde los estudiantes dominicanos iniciaban las relaciones sexuales antes que los de nacionalidad haitiana, el uso de condón en la primera vez estuvo relacionado a la nacionalidad con un $p=0.01$ y donde el 67% de los que si utilizaron eran haitianos y el 100% de los que no utilizaron eran dominicanos.

Tabla #6: Relación entre las prácticas sexuales y haber recibido información de la familia:

	*SEXUALIDAD%	**SUFICIENTE%	VALOR P
¿Ha tenido relaciones sexuales?			
Si	41	52	*0.03
No	59	48	**0.01
Edad de inicio			
Nunca	41	48	
11 o <	0	0	*0.006
13	19	24	**0.01
15	22	5	
16	18	23	
Pareja sexual			
Nunca	22	24	
1 persona	41	29	*0.02
3 personas	19	24	**0.001
5 personas	18	23	
¿Utilizó Condón la Primera Vez?			
Nunca	77	95	*0.007
Si	19	0	**0.001
No	4	5	
¿Dónde consigue un preservativo?			
Farmacia	8	5	*0.016
Tienda	19	24	**0.001
Colmado	19	24	
No sabe	19	0	

Al contrastar las prácticas sexuales de los estudiantes con la información recibida por la escuela, sobre educación sexual, se determinó que el 48% de los estudiantes que entienden que recibieron suficiente información no habían tenido relaciones sexuales (ji-cuadrado $p=0.01$). Sin embargo, el 24% de los que habían recibido información tuvieron su primera relación sexual a los 13 años. Del mismo modo las personas que recibieron suficiente información en su totalidad no utilizaron condón en su primera relación sexual.

Tabla #7. Relación de las prácticas sexuales según la información recibida en las escuelas

	*SEXUALIDAD	**SUFICIENTE	VALOR P
¿Ha tenido relaciones sexuales?			
Si	30	36	*0.156
No	70	64	**0.021
Edad de inicio			
Nunca	57	65	
11 o <	0	0	*0.001
13	14	16	**0.001
15	16	3	
16 o 17	13	16	
Pareja sexual			
Nunca	30	32	*0.016
1 persona	43	36	**0.002
3 personas	14	16	
5 personas	13	16	
¿Utilizó Condón la Primera Vez?			
Nunca	70	81	*0.006
Si	27	16	**0.001
No	3	3	
¿Usó método anticonceptivo?			
Si	16	20	*0.001 **0.01
¿Dónde consigue un preservativo?			
Farmacia	19	20	*0.003
Tienda	14	16	**0.01
Colmado	14	16	
No sabe	14	0	

Se pudo determinar que existe una relación entre haber tenido información suficiente y haber tenido relaciones sexuales (ji-cuadrado $p=0.021$), por otro lado, el 16% de aquellos que habían recibido información sobre sexualidad por parte de la escuela iniciaron su relación sexual a los 15 años, demostrándose de esta manera que existe una relación para un valor de $p=0.001$. Se demostró con todas las demás variables que existe significancia estadística que implican relación entre las prácticas sexuales y el recibir información sexual de la escuela.

Discusión

Tomando en cuenta que el estudio solo comprende validez interna, aplicable solo a la muestra, se puede comparar con otros resultados, principalmente de Latinoamérica, donde los estudiantes de estos niveles educativos tienen bajos conocimientos sobre los métodos anticonceptivos. Así lo expresa Juan C. Gonzales en su artículo "Conocimientos, Actitudes y Prácticas sobre la Sexualidad en una Población Adolescente Escolar", donde también menciona que las mujeres son menos propensas a tener relaciones sexuales a temprana edad (Juan C. Gonzales, 2009).

En este estudio se determinó que un 70% conocía sobre el uso de preservativos, lo cual concuerda con un estudio realizado en México, donde el condón es el método anticonceptivo más utilizado con un 65% de los participantes, mientras que un 95.8% refirió conocer el preservativo. En este mismo estudio se pudo observar que la edad promedio de los participantes fue de 15.8 años en comparación con los 15 años, siendo la edad más común de inicio de la relación sexual. (María C. Sanchez-Menenses, 2015)

Al preguntarle a los jóvenes el lugar preferido de acceso a los preservativos, estos indicaron que era la farmacia. Estos resultados son comparables con el estudio realizado en México, antes mencionado, donde el 71% de los jóvenes preferían comprarlos en la farmacia. (María C. Sanchez-Menenses, 2015)

Más de la mitad de los hombres había tenido relación sexual en comparación con una minoría de las mujeres que si habían tenido relaciones sexuales, según el valor de p no hubo relación significativa para el uso del condón y el sexo del participante, mientras que las demás variables se consideran que tienen una relación estadísticamente significativa con el sexo.

Es interesante ver la relación que existe entre ser de un sexo y las prácticas sexuales. En este estudio se demostró que el sexo con más probabilidad de tener relaciones sexuales según lo respondido fueron los varones. Sin embargo, en la edad de inicio hubo diferencias significativas, contrario a lo que se demostró, también, en un artículo realizado en Chile donde la edad de inicio de la relación sexual no tuvo relación con el género del participante ($p=0.43$). (Electra Gonzáles et al. 2007)

En el estudio se demostró que existen diferencias entre las prácticas sexuales según la nacionalidad del estudiante. El autor atribuye esto a las diferentes culturas y costumbres que se tienen en los diferentes países, ya que se conoce que estas pueden afectar directamente la práctica de las personas.

Por otro lado, los estudiantes entendían, en su mayoría, que a pesar de recibir información sobre la sexualidad en las casas y escuelas pensaban que esta no fue o estaba siendo suficiente al momento de la encuesta, lo cual se ve reflejada en el conocimiento y las prácticas de los individuos.

Conclusión

Las conclusiones son aplicables únicamente a la muestra de este estudio:

- Todos los estudiantes desconocen los parches anticonceptivos.
- El método anticonceptivo más conocido por los estudiantes es el condón.
- Más de la mitad de los estudiantes de 5to grado ya ha sostenido una relación sexual coital.
- La edad de inicio de la relación sexual más frecuente es a los 15 años.
- El lugar de acceso preferido para los estudiantes buscar preservativos es la farmacia.
- Los hombres son más propensos a tener relaciones sexuales, iniciar más temprano la relación sexual y tener más parejas sexuales que las mujeres.
- La nacionalidad influye en el número de parejas, el uso de anticonceptivos y los conocimientos de los participantes.
- La información recibida por los estudiantes de parte de sus padres y la escuela es percibida por estos como insuficiente.
- Se determinó que existe una relación entre percibir la información recibida como insuficiente y las prácticas sexuales de los estudiantes.

Se recomienda que se creen modelos de seguimiento para el correcto cumplimiento de los protocolos educativos con el fin de poder entregar a los estudiantes una calidad educativa sobre salud sexual y reproductiva. Realizar charlas educativas incluyendo el personal de salud en las mismas para instruir a los estudiantes sobre el correcto uso de las medidas anticonceptivas, que puedan tomar decisiones coherentes y conocer mejor su salud sexual y reproductiva.

Capacitar a los profesores y profesoras con los conocimientos necesarios y los métodos de enseñanzas adecuados según las edades de los estudiantes en materia de salud sexual y reproductiva.

Motivar a los padres a que asuman la responsabilidad de hablar con sus hijos sobre la salud sexual, las causas y consecuencias y posibles repercusiones en el futuro de los adolescentes.

Referencias bibliográficas

- Centro de Estudios Sociales y Demográficos. (2013). Encuesta demográfica y de salud, República Dominicana 2013. Recuperado de <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR292/FR292.pdf>
- Morales, A., Carratalá, E., Orgilés, M. and Espada, J. (2017). Un estudio preliminar de la eficacia de un programa de promoción de la salud sexual en adolescentes con padres divorciados. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 17(1), p.37.
- Oficina Nacional de Estadística. (2009). Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples ENHOGAR 2009-2010: Situación de la Mujer, la Niñez y la Adolescencia. Informe General. Recuperado de https://www.unicef.org/republicadominicana/resources_22521.htm
- ONUSIDA/UNICEF. (2002). Los Jóvenes y el VIH/SIDA. Recuperado de http://data.unaids.org/topics/young-people/youngpeoplehiv aids_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2014). El embarazo en la adolescencia. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs364/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). Mortalidad materna. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs348/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Planificación familiar. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs351/es/>
- UNICEF. (2015). Embarazo de las adolescentes. Recuperado de https://www.unicef.org/republicadominicana/health_childhood_25945.htm
- Vinaccia, S., Quiceno, J., Gaviria, A., Soto, A., Gil Llarío, M. and Ballester Arnal, R. (2007). Conductas Sexuales de Riesgo para la Infección por VIH/Sida en Adolescentes Colombianos. *Terapia psicológica*, [En línea] 25(1), p.1. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48082007000100003&script=sci_arttext&lng=en



Teorías implícitas de Inteligencia y resiliencia en estudiantes de secundaria

Chandler Calderón

Psicología

Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).

Resumen

Este estudio analiza las teorías implícitas de inteligencia y la resiliencia en una muestra de 34 estudiantes de secundaria de dos escuelas de un nivel socioeconómico bajo. Se utilizaron dos instrumentos "The Implicit Self-Theory Scale" y el "Cuestionario de resiliencia para niños", y se compararon los resultados con variables sociodemográficas. De acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes presentaron un alto nivel de resiliencia y relativamente alto nivel de la teoría implícita de inteligencia incremental o mentalidad de cambio, lo que puede indicar una relación entre constructos. No se encontró una correlación entre las teorías implícitas de inteligencia y la resiliencia, el número bajo de la muestra ($n=34$) puede explicar la falta de correlación. Sin embargo, se encontró una correlación con una de las variables sociodemográficas, la teoría de entidad o mentalidad fija y la escuela más desfavorecida. Lo que sugiere que factores externos a los estudiantes pueden influir en la teoría implícita de inteligencia que posean.

Palabras clave: Teorías implícitas de inteligencia, Resiliencia, Mentalidad fija, Mentalidad de cambio.

Abstract

This study analyzes implicit theories of intelligence and resilience in a sample of 34 high school students from two schools of a low socioeconomic level. Two instruments "The Implicit Self-Theory Scale" and the "Cuestionario de resiliencia para niños" were used, and the results were compared with sociodemographic variables. According to the results obtained, the students presented a high level of resilience and relatively high level of the incremental theory of intelligence or change mentality, which may indicate a relationship between constructs. No correlation was found between the implicit theories of intelligence and resilience, the low number of the sample ($n = 34$) can explain the lack of correlation. However, a correlation was found with one of the sociodemographic variables, the theory of entity or fixed mentality and the most disadvantaged school. Which suggests that factors external to students may influence the implicit theory of intelligence they possess.

Key words: Implicit Theories of Intelligence, Resilience, Fixed Mentality, Change Mentality

Introducción

Las Teorías implícitas de inteligencia es un constructo psicológico que ha demostrado predecir el desempeño académico de algunos estudiantes (David Scott Yeager & Dweck, 2012), especialmente en estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente (Claro, Paunesku, & Dweck, 2016). La resiliencia es un concepto que dentro del contexto escolar puede reflejar resultados académicos inesperados con respecto a estudiantes que demuestran ser resilientes. Se dicen ser inesperados ya que estos estudiantes presentan condiciones que obstaculizan el desempeño académico y aun así demuestran buen desempeño (Ivonne, N., Arratia, G., & Fuentes, L, 2016).

Dentro de los tipos de teorías implícitas de inteligencia, los estudiantes que presentan la teoría incremental o una mentalidad de crecimiento han demostrado comportamientos distintos a los estudiantes que presentan una teoría de entidad o de mentalidad fija (Dweck & Leggett, 1988). Los estudiantes con mentalidad de crecimiento se centran en el aprendizaje más que en las calificaciones, enfrentan sus deficiencias, sacan provecho de los errores y son persistentes a los obstáculos, lo opuesto que los estudiantes con mentalidad fija, quienes tienden a ocultar sus deficiencias, no enfrentan los obstáculos y no persisten ante el fracaso (Rattan, Savani, Chugh, & Dweck, 2015). Es por esta razón que una mentalidad de crecimiento es deseable dentro del aula y lo que puede explicar el diferente desempeño académico que tienen algunos estudiantes.

Las intervenciones que se han producido en otros países, como cambios en el lenguaje de los profesores, videos explicativos sobre la neuro-plasticidad y la inteligencia (Paunesku et al., 2015; Claro et al., 2016), son intervenciones menores en términos de costo, tiempo y comparten la característica que no intervienen en el tipo de pedagogía. Es decir, no se necesita cambiar la pedagogía presente para aplicar un cambio en la teoría implícita de los estudiantes (David Scott Yeager & Dweck, 2012).

Las teorías implícitas de inteligencia son un constructo psicológico, ya con una buena base teórica, que disfruta de consenso entre expertos (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Abd-El-Fattah & Yates, 2006; Lou, Masuda & Li, 2017), un constructo que se ha aplicado y ha demostrado cambios positivos en el estudiantado (Paunesku et al., 2015; Claro et al., 2016) y que ha permeado en la cultura general (Dweck, 2006; Dweck, 2014). Sin embargo, no existen investigaciones publicadas sobre la población dominicana ni instrumentos validados para esta población.

Objetivo general

Determinar la relación entre la teoría implícita de inteligencia y el nivel de resiliencia académica en los estudiantes.

Objetivos específicos

1. Determinar la teoría implícita de inteligencia en los estudiantes.
2. Determinar el nivel de resiliencia en estudiantes.
3. Analizar si existe correlación entre las teorías de inteligencia, la resiliencia y las variables sociodemográficas.

Justificación

Las teorías implícitas de inteligencia, en específico la teoría incremental, ha demostrado ser un mediador de la resiliencia académica en distintas culturas, como Australia, Egipto, Estados Unidos, Chile (Yeager & Dweck, 2012; Paunesku et al., 2015; Claro et al., 2016; Yeager, Dahl, & Dweck, 2018). La teoría incremental o mentalidad de crecimiento puede llevar a los estudiantes a interpretar las adversidades académicas como oportunidades de cambio, especialmente a los que tienen desventajas socioeconómicas (Claro et al., 2016). Es importante saber si estos hallazgos se traducen a la población dominicana.

Una relación entre la resiliencia y la mentalidad de cambio en estudiantes dominicanos significaría la posibilidad de que la mentalidad de crecimiento pueda influir en los niveles de resiliencia de los estudiantes dominicanos y futuras investigaciones podrían esclarecer mejor esta relación, como también crear intervenciones que puedan ayudar el desempeño de estos estudiantes.

Marco teórico

En los siguientes tres apartados se tocarán las teorías implícitas de inteligencia y la resiliencia: sus antecedentes, cómo sus bases teóricas se formaron y su estado actual.

El apartado “Teorías implícitas de inteligencia y antecedentes”, como su nombre indica, articula que son las teorías implícitas de inteligencia, sus antecedentes, la base teórica y cómo fue concebida esta base teórica.

El apartado “Mentalidad de cambio”, expone investigaciones que sustentan la base teórica del constructo, describe el estado actual de la investigación en esta área y como ha permeado en la cultura general este constructo.

El apartado “Resiliencia”, describe a qué se refiere con resiliencia esta investigación, sus antecedentes, componentes y cómo se relaciona con las teorías implícitas de inteligencia.

Teorías implícitas de inteligencia y antecedentes

Las personas poseen diferentes teorías implícitas (creencias que no se hacen explícitas) sobre los atributos humanos, atributos como la personalidad, inteligencia y otras aptitudes (Lou et al., 2017). Las teorías implícitas de inteligencia se concentran en la inteligencia y cómo estas crean diferentes patrones cognitivos, afectivos y conductuales (Dweck & Leggett, 1988). Las teorías implícitas sobre la inteligencia que se han estudiado son: la teoría de entidad y la teoría incremental (Dweck & Leggett, 1988; Ablard & Mills, 1996; Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007), aunque según (Lou et al., 2017), posiblemente existe una tercera, la teoría de decremento.

La teoría de entidad se refiere a la creencia de que la habilidad intelectual es una característica inalterable (Yeager & Dweck, 2012), es decir, se nace con una cantidad de habilidad que no cambia. Por el otro lado, la teoría incremental se refiere a la creencia de que la habilidad intelectual puede cambiar (Yeager & Dweck, 2012), es decir puede desarrollarse durante el tiempo.

Las teorías implícitas de inteligencia como constructo psicológico no tienen tan larga historia, es desde que Dweck & Bempechat (1983) empiezan a investigar las teorías de inteligencia que poseen los niños, y es Dweck & Leggett (1988) quienes sustentan teóricamente el constructo. Pero este constructo tiene una historia un poco más larga, que tiene como punto central a la psicóloga estadounidense Carol Dweck y la teoría social-cognitiva sobre la motivación.

Desde la década de los 70, Dweck & Reppucci (1973) empiezan, por medio de experimentos a estudiar la indefensión aprendida, la percepción de una existente independencia entre la respuesta de un organismo y la presentación o no de eventos aversivos (Seligman, Maier & Geer, 1968). Seligman y colaboradores descubrieron mediante experimentos animales que, cuando un organismo percibe no tener control sobre acontecimientos aversivos, este crea una expectativa de indefensión. Dweck & Repucci, (1973), especulan que este fenómeno puede estar ocurriendo en niños que se rinden fácilmente ante dificultades en el contexto escolar.

Dweck & Repucci (1973), diseñan un experimento donde a un grupo de niños se les administra un problema con solución o un problema sin solución. Anteriormente se les aplicaba un cuestionario sobre responsabilidad de logro, que intenta medir que tanta responsabilidad el sujeto se da ante el logro o no de una tarea. Los resultados indicaron que los niños que mejor se desempeñaron fueron aquellos que se responsabilizaron sobre su logro y a la vez estos niños se enfocaron más en el esfuerzo que los demás.

Luego Dweck (1975), por medio de otro experimento trata de cambiar, a través de entrenamientos de 25 sesiones, los atributos y expectativas de un grupo de niños identificados con indefensión aprendida extrema.

Los niños se dividieron en dos grupos, cada grupo recibía un entrenamiento enfocado en problemas diferentes de matemáticas. En el primer grupo, cada niño inicialmente era evaluado para determinar cuántos ejercicios eran capaces de resolver en el tiempo límite de cada sesión, luego en cada sesión se les aplicaba una cantidad similar de ejercicios. El aplicador de los entrenamientos era instruido en solo resaltar el éxito de estos participantes e ignorar los errores o fallos cometidos durante las sesiones. (Dweck 1975)

El segundo grupo se diferencia en que, durante las 25 sesiones, en el 20% de estas sesiones, los niños eran presentados con más ejercicios de los que eran capaces de resolver, lo que creaba una ocurrencia mayor de fracaso; otra diferencia era que se le instruía al aplicador, resaltar los fracasos y atribuirlos a una falta de esfuerzo por parte del participante. (Dweck, 1975)

Cuando acabaron los entrenamientos se evaluaron los grupos. En el primer grupo se descubrió que después de un fracaso el desempeño continuó deteriorándose, como antes de la intervención. El segundo grupo en cambio ante un fracaso mantuvieron o mejoraron el desempeño. Otra diferencia entre los grupos fue que el segundo grupo destacó la insuficiencia de motivación como un determinante del fracaso más que el primer grupo, los cuales destacaron una falta de habilidad como determinante del fracaso. (Dweck, 1975)

Estas investigaciones, como también Diener & Dweck (1978), sus hallazgos sugieren que existen niños con mal desempeño debido a una indefensión aprendida. Es decir, una expectativa de que no pueden cambiar sus adversidades, y que esta indefensión o expectativa, puede ser modificada para producir un mejor desempeño académico. Estos hallazgos sirven como fundamento del constructo de las teorías implícitas de inteligencia y de su aplicación en la actualidad.

Dweck (1986) a través de la teoría social-cognitiva trata de crear una base conceptual que explique los hallazgos mencionados anteriormente. Anterior a Dweck (1986), los investigadores educativos solo se enfocaban en las habilidades cognitivas como importantes o necesarias para completar las tareas que indicaban un aprendizaje efectivo. Es a partir de esta década y con esta investigación que los factores psicológicos, como la motivación, son tomados en cuenta, no solo la habilidad.

Dweck (1986), conceptualiza lo que llama patrones motivacionales adaptativos y mal-adaptativos. Los patrones adaptativos son aquellos que promueven el establecimiento, mantenimiento y obtención de metas personalmente valoradas o personalmente desafiantes. Los patrones mal-adaptativos son aquellos que fracasan en establecer y mantener metas personalmente valoradas, o últimamente obtener solo metas que están al alcance, no hacer el esfuerzo por alcanzar aquellas más lejanas o difíciles. Estos son patrones de comportamiento que según Dweck (1986), predecían el desempeño independientemente de las habilidades intelectuales.

En cuanto a la conducta, los niños que presentaban el patrón adaptativo parecían disfrutar del esfuerzo necesario para alcanzar una meta. En contraste, los niños que presentaban el patrón mal-adaptativo se caracterizaban por evadir obstáculos, tener una baja persistencia ante sus metas y presentar ansiedad (Dweck, 1986). La explicación de Dweck (1986), ante este fenómeno, es la creencia implícita de los niños sobre su inteligencia o habilidad. Específicamente la creencia implícita de que la inteligencia es un rasgo que no cambia o la creencia implícita de que la inteligencia es un rasgo modificable a través del esfuerzo (Dweck, 1986).

Dweck & Leggett, (1988), explican cómo estos patrones mencionados se forman, cómo estos muestran factores cognitivos, afectivos y conductuales y cómo el modelo explica la motivación construida a través del comportamiento dirigido a la tarea.

Con respecto a la relación cognitiva-afectiva-conductual con la teoría implícita de inteligencia, los niños en los experimentos con patrones mal-adaptativos tendían a reportar auto-cogniciones negativas, atribuían sus fracasos a características personales como una inteligencia deficiente, problemas de memoria o deficiencia para resolver problemas; también expresaban afecto negativo, como aversión a la tarea, aburrimiento ante la tarea o ansiedad ante la tarea; por último, presentaban distracciones. Algunos trataban de cambiar las reglas de la tarea, otros hablaban sobre talentos en otras áreas, otros sobre sus posesiones y/o su estatus socioeconómico; presumidamente todo esto intentando dirigir la atención hacia otra área y no a la tarea que tenían en frente y su bajo desempeño (Dweck & Leggett, 1988). Según Dweck & Leggett (1988), estos niños veían sus dificultades como fracasos e indicativo de tener poca habilidad. Para ellos el esfuerzo era fútil y todo esto era prueba confirmatoria de sus auto-cogniciones negativas (de poca habilidad). En contraste, los niños con patrones motivacionales adaptativos a la hora de enfrentarse con un problema difícil no reportaban auto-cogniciones negativas, no parecían ver el problema como un fracaso, sino como desafíos que a través del esfuerzo podían lograr (Dweck & Leggett, 1988). Verbalmente tendían hablar solo sobre la tarea que estaban ejecutando y a tener comportamientos de automonitoreo, como también a mostrar optimismo aun cuando fracasaban (Dweck & Leggett, 1988).

Mentalidad de cambio

A partir de los hallazgos de Dweck & Repucci, (1973), Dweck (1975), Diener & Dweck (1978) y la conceptualización de las teorías implícitas de inteligencia de Dweck (1986), Dweck & Leggett (1988) se han hecho estudios que tratan de replicar estos patrones y aplicar estos conceptos en distintas poblaciones y culturas como: teorías implícitas de inteligencia de profesores (Lynott & Woolfolk, 1994), niños y adolescentes académicamente talentosos (Ablard & Mills, 1996), intervención para reducir el efecto de la amenaza de estereotipo en estudiantes afro-americanos (Aronson, Fried, & Good, 2002), niños españoles (Carpintero, Cabezas, González & Fernández, 2003), adultos que regresan a clases (Dupeyrat & Mariné, 2005), adolescentes en bajo rendimiento (Paunesku et al., 2015), adolescentes chilenos con desventajas socioeconómicas (Claro et al., 2016); estos y otros estudios confirman las predicciones teóricas del constructo de las teorías implícitas de inteligencia. También existen estudios que tratan de revisar o mejorar la teoría, por ejemplo: reseña de las bases teóricas (Abd-El-Fattah & Yates, 2006), mejora de la escala utilizada (Castella & Byrne, 2015), teoría de decremento como posible teoría implícita (Lou et al., 2017).

Estos estudios indican el alto interés por este constructo y su aplicación. También han demostrado que los patrones hallados se traducen a otras poblaciones, no solo a niños.

En la última década no solo son estudios, sino que el constructo se está permeando en la cultura general por medio de libros (Dweck, 2006) y charlas (Dweck, 2014) e implementado en distintos lugares, intervenciones como: todos los estudiantes de décimo curso de Chile (Claro et al., 2016), 13 escuelas estadounidenses (Paunesku et al., 2015).

El constructo lleva el nombre de “teorías implícitas de inteligencia” y muchos investigadores siguen utilizando este término, pero en la última década y media se ha comenzado a utilizar el término de “Mentalidad de Cambio” (Dweck, 2006), un concepto más fácil de digerir y que también indica directamente en su nombre qué es lo que se busca cuando se da una intervención, un cambio a una mentalidad de cambio (teoría incremental). La mentalidad fija (teoría de entidad), no es deseable por los patrones cognitivos, afectivos y conductuales que demuestran sus usuarios. La mentalidad de cambio refleja patrones motivacionales adaptativos, la mentalidad fija no. Estos patrones motivacionales adaptativos llevan a un mejor desempeño y a estudiantes más resilientes (Dweck & Leggett, 1988; Yeager & Dweck, 2012).

Resiliencia

La resiliencia es un constructo proveniente de la psiquiatría, en específico del estudio de riesgo en pacientes. En Rutter (1990), se describe como una respuesta positiva hacia el estrés y a las adversidades. Lo que interesa a los investigadores durante esta época son las diferencias individuales con respecto a este fenómeno, por ejemplo, la marcada variación en resiliencia en los hijos de pacientes con problemas de salud mental (Rutter, 1990). Muchos de estos niños parecían no ser afectados por un ambiente de alto riesgo de adversidades (Rutter, 1990). También el estudio de los temperamentos proveyó evidencia empírica de que las cualidades personales de niños influían en la variación de la respuesta al estrés (Rutter, 1990).

Estos estudios eran todavía ajenos al fenómeno de la resiliencia dentro del contexto educativo; no fue sino en (Finn & Rock, 1997) y otros estudios contemporáneos a este que se comienza a estudiar la resiliencia en el contexto escolar. La resiliencia era vista como: la adaptación exitosa a tareas de la vida cuando se enfrenta con desventaja social o situaciones muy adversas (Finn & Rock, 1997). Los estudiantes resilientes se diferenciaban de sus compañeros en: la estructura familiar, la educación e ingresos de sus padres, en procesos motivacionales como

la autoestima y locus de control; se distinguían también en conductas escolares relacionadas con el aprendizaje como ir a clases a tiempo, estar preparado y participar en clases, invertir el esfuerzo necesario para completar las tareas escolares, no ser disruptivo en clases. Todas estas diferencias fueron controladas estadísticamente y comparadas con otras características como pertenecer a una población en riesgo o no. Sin embargo, resultaron más importante en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes (Finn & Rock, 1997; Borman & Overman, 2004; Martin & Marsh, 2006).

La resiliencia es un constructo del que las ciencias sociales se han adueñado, pero que todavía a nivel teórico no existe un consenso, sino una diversidad de posturas (Ivonne et al., 2016). Lo que sí parece estar claro es que la resiliencia está influenciada por factores internos, como los motivacionales antes mencionados y por factores externos, como los ambientales antes mencionados. Los factores internos según Ivonne et al. (2016), pueden desglosarse en: características de disposición, temperamento, inteligencia, sentido del humor, empatía y locus de control interno. Los factores externos según Ivonne et al. (2016) pueden desglosarse en: cohesión familiar y ser valorado por alguno de los padres.

Uniando el concepto de resiliencia con el de mentalidad de crecimiento, este puede ser visto como: cualquier respuesta conductual (atribucional o emocional) que sea positiva y beneficioso para el desarrollo hacia un desafío académico o social, por ejemplo: la búsqueda de nuevas estrategias, aumentar el esfuerzo o resolver conflictos de manera pacífica (Yeager & Dweck, 2012).

Metodología

Diseño

Se utilizó un método cuantitativo con un alcance correlativo y descriptivo, que se enfoca en buscar una relación entre los promedios de las variables, que tan lineal es esta relación. Se usará el coeficiente de Pearson, que va desde -1 a 1. El -1 significa una relación perfecta lineal inversa, 0 significa que no existe ninguna relación y 1 significa que existe una relación perfecta lineal directa. Las variables utilizadas serán dos escalas con los factores que las componen y variables sociodemográficas (sexo, edad, curso y escuela). También se utilizará estadística descriptiva en estas variables (frecuencia, moda, promedio).

Participantes

En el estudio participaron 34 estudiantes de secundaria procedentes de dos escuelas públicas de nivel socioeconómico bajo, ubicadas en el Distrito Nacional. De los estudiantes participantes, 14 eran del sexo masculino (41.2%), 20 eran del sexo femenino (58.8%). El rango de edad fue de 14 a 24 años. 88.2% de los estudiantes pertenecían al rango de 14-17 años, 11.8% de los estudiantes pertenecían al rango de 18-24; 17 años fue la moda (n=15, 44.1%). El rango de grados de secundaria fue de primero a sexto grado. El 38.2% (n=13) de los estudiantes pertenecieron al rango de primero a quinto grado; el 61.8% restante (n=21) pertenecía al sexto grado. Con respecto a las escuelas, 35.3% (n=12) perteneció a la escuela A y el 64.7% restante (n=22) perteneció a la escuela B.

Instrumentos

La escala “The Implicit Self-Theory Scale” mide la teoría implícita de inteligencia en dos factores, la teoría de entidad y teoría incremental que pretenden medir en qué grado el sujeto tiene una mentalidad de cambio o una mentalidad fija, con respecto a la inteligencia. La teoría de entidad se refiere a la creencia implícita de que la inteligencia es inalterable, la teoría incremental se refiere a la creencia implícita de que la inteligencia es maleable. La escala posee 8 ítems y un alfa de Cronbach de 0.91 (Castella & Byrne, 2015). La escala original se encuentra en el idioma inglés, se tuvo que traducir y validar a la población de este estudio. El proceso consistió en: primero un experto en los idiomas tradujo la prueba al idioma español, posteriormente otro experto volvió a traducir la prueba a su idioma original, luego estas traducciones fueron pasadas a un experto en psicometría que, por medio de un proceso de validación, creó tres criterios (claridad, precisión y adecuación) para validar y adecuar la traducción a la población de este estudio. Posteriormente se hizo una prueba de pilotaje para confirmar que la población podía comprender los ítems de la escala.

El “Cuestionario de resiliencia para niños y adolescentes” mide la resiliencia en tres factores: protectores internos, protectores externos y empatía. El factor protector interno se refiere a las funciones que se relacionan con habilidades para la solución de problemas, el factor protector externo se refiere a la posibilidad de contar con apoyo de la familia y/o personas significativas para el individuo, el factor empatía se refiere a comportamiento altruista y prosocial. Esta escala posee 32 ítems y un alfa de Cronbach de 0.9 (Ivonne & López, 2016).

Procedimiento

La aplicación de los dos instrumentos fue grupal con 20 de los participantes e individual con los 14 restantes. Primero se les dio un consentimiento informado que un padre o tutor debía de firmar. El próximo día se les informó de cada instrumento, se les instruyó a preguntar si no comprendían algún ítem y procedieron a completar los instrumentos.

La tabulación y análisis de los datos suministrados por los instrumentos fue hecho con ayuda del programa SPSS 23 y Excel para Windows.

Resultados

Los análisis estadísticos constan de una parte descriptiva de los datos obtenidos y otra parte correlacional entre las variables utilizadas.

La mentalidad de cambio total va de un rango de -16 a 16, donde -16 indica una mentalidad fija total y 16 indica una mentalidad de cambio total. El promedio de los participantes fue 9.91 lo que indica una dirección hacia una mentalidad de cambio, el mínimo fue 2 y el máximo 16, lo que indica que ningún participante tuvo una mentalidad fija, sino un rango de mentalidad de cambio baja-alta.

La resiliencia total va de una puntuación mínima de 32 y una máxima de 160, en donde una puntuación de 32 a 74 indica resiliencia baja, de 75 a 117 indica resiliencia media y de 118 a 160 indica resiliencia alta. El promedio fue 130.53 lo que apunta a una resiliencia alta en promedio. El mínimo fue 87 y el máximo 151 lo que indica que todos los participantes estuvieron dentro del rango de resiliencia media-resiliencia alta.

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación est.
Mentalidad de Cambio	34	2	16	9.91	4.063
Resiliencia	34	87	151	130.53	15.455
Válido N	34				

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de los resultados de los instrumentos.

El análisis correlacional de las variables no encontró correlación entre la mentalidad de cambio y la resiliencia o alguno de sus factores. Sin embargo, se encontró una correlación significativa entre el factor de mentalidad fija y las escuelas, como también la mentalidad fija y los cursos. La mayoría de los participantes de la escuela B eran de sexto curso, esto explica la correlación de la mentalidad fija y cursos. La segunda correlación es explicada por la primera.

CORRELACIONES							
		Escuela	Sexo	Curso	Factor Fijo	Mentalidad de Cambio	Resiliencia
Escuela	Correlación Pearson	1	.383*	.703**	-.347*	.245	-.310
	Sig. (2-tailed)		.026	.000	.045	.162	.075
	N	34	34	34	34	34	34
Sexo	Correlación Pearson	.383*	1	.362*	-.044	.056	-.057
	Sig. (2-tailed)	.026		.035	.804	.752	.748
	N	34	34	34	34	34	34
Curso	Correlación Pearson	.703**	.362*	1	-.382*	.300	-.263
	Sig. (2-tailed)	.000	.035		.026	.085	.133
	N	34	34	34	34	34	34
Factor Fijo	Correlación Pearson	-.347*	-.044	-.382*	1	-.943**	-.109
	Sig. (2-tailed)	.045	.804	.026		.000	.540
	N	34	34	34	34	34	34
Mentalidad de Cambio	Correlación Pearson	.245	.056	.300	-.943**	1	.208
	Sig. (2-tailed)	.162	.752	.085	.000		.238
	N	34	34	34	34	34	34
Resiliencia	Correlación Pearson	-.310	-.057	-.263	-.109	.208	1
	Sig. (2-tailed)	.075	.748	.133	.540	.238	
	N	34	34	34	34	34	34
*. Correlación es significativa al nivel 0.05 (2-tailed).							
**. Correlación es significativa al nivel 0.01 (2-tailed).							

Tabla 2. Correlación Pearson bivariada entre variables.

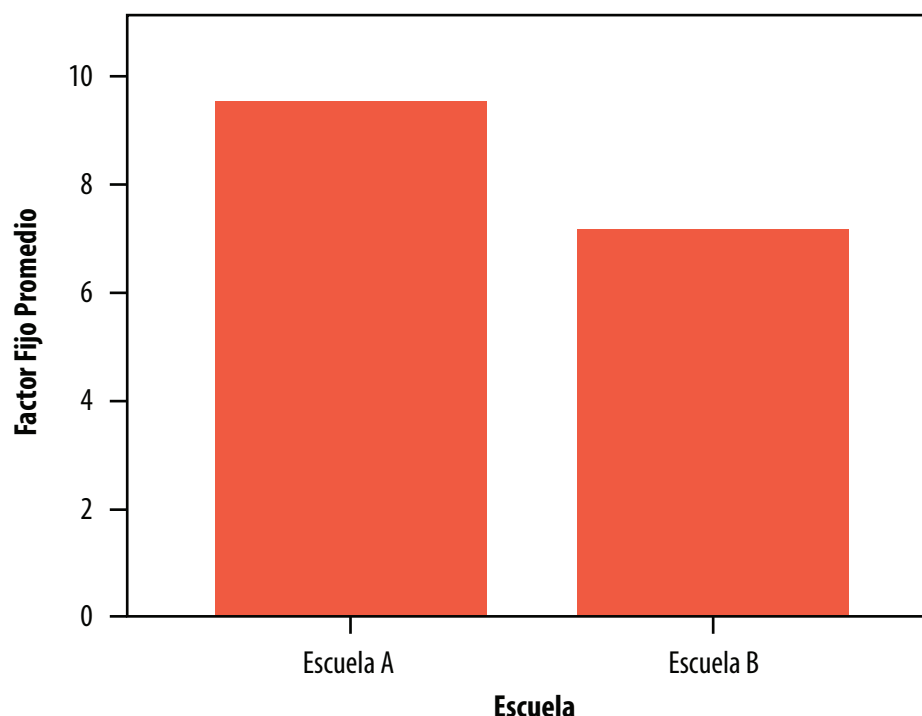


Tabla 3. Promedio del factor fijo y la escuela.

Discusión

El objetivo general de esta investigación fue determinar la relación entre las teorías implícitas de inteligencia y resiliencia. En la muestra tomada, no se encontró una correlación entre estas variables. Una explicación puede ser que la muestra presentó un nivel alto en ambas variables, puede estar solapándose, o el número bajo de la muestra ($n=34$).

Uno de los objetivos específicos fue determinar la teoría implícita de los estudiantes. Se encontró en promedio una mentalidad de crecimiento media. Puede indicar cogniciones-afectos-conductas positivas hacia las tareas escolares en la muestra. Estos resultados lo pueden explicar el alto nivel de resiliencia de la muestra; la resiliencia y mentalidad de cambio se solapan (Yeager & Dweck, 2012).

El segundo objetivo específico fue determinar la resiliencia de los estudiantes, se encontró un nivel alto de resiliencia en promedio, lo que indica una capacidad para afrontar los obstáculos de manera adaptativa y positiva. Este resultado lo puede explicar el nivel socioeconómico bajo de la muestra y el hecho de que estén estudiando, muchos niños y adolescentes de esta población dejan o no terminan los estudios. Provenir de un ambiente externo aversivo para los estudios y seguir estudiando puede ser un indicador de resiliencia (Finn & Rock, 1997).

El tercer objetivo específico fue analizar si existe correlación entre las teorías de inteligencia, la resiliencia y las variables sociodemográficas. La única correlación significativa que se encontró fue entre la puntuación de la mentalidad fija y la escuela A. Las dos escuelas pertenecen al mismo sector, un sector socioeconómico bajo. Lo único que distingue a las escuelas es que la escuela B es una escuela nueva y con requisitos de admisión, la escuela A no tiene requisitos y acepta estudiantes de diferentes tandas (mañana y noche). La explicación de esta correlación

podría ser que los estudiantes de la escuela A se enfrentan con menos factores protectores externos, pero no se encontró una correlación negativa significativa entre este factor y la escuela.

Entre las limitaciones se encontró que la muestra ($n=34$) fue baja para la población, el objetivo eran 70 estudiantes, lo cual no se pudo dar por indisponibilidad de los estudiantes en el tiempo que se realizó la recolección de datos.

Otra limitante fue el número no equitativo por cursos y edad de la muestra, una gran parte de la muestra fueron estudiantes con 17 años y de sexto curso de secundaria, lo que hace la muestra menos representativa de su población.

Conclusión

Dado los resultados, no se encontró una variación significativa entre las teorías implícitas de inteligencia y la resiliencia, pero si se encontró un alto nivel de ambos constructos en la muestra, lo que puede indicar que sí existe una relación entre ambos constructos.

La muestra estuvo conformada por estudiantes de secundaria provenientes del mismo sector, un sector de bajo nivel socioeconómico, lo que fue a propósito ya que según Claro et al. (2016) fueron estos estudiantes los que más se beneficiaron de una intervención hacia una mentalidad de cambio, tomando en cuenta también que este estudio fue realizado en una población latinoamericana, agregando similitud con la población de este estudio.

De las diferencias sociodemográficas (sexo, edad, curso, escuela) de la muestra, solo la escuela demostró ser significativa (con respecto a las teorías implícitas de inteligencia). Investigando a fondo las escuelas y sus diferencias, a pesar de pertenecer al mismo sector, la escuela A que presentó una correlación positiva con una mentalidad fija es más desfavorecida que la escuela B. La escuela B es una escuela más reciente, solo tiene una tanda, en la mañana. Es decir, no acepta estudiantes de tanda de la tarde o noche y también posee requisitos para su admisión; la escuela A acepta estudiantes de todas las tandas (mañana, tarde y noche) y al parecer no impone requisitos para admisión.

Esta diferencia puede indicar que los factores externos a los estudiantes influyen en las creencias implícitas que estos crean, lo que no es un hallazgo nuevo en estudiantes con desventajas (Paunesku et al., 2015; Rattan et al., 2015; Claro et al., 2016).

Se recomienda utilizar una muestra más alta con estos instrumentos, específicamente con "The Implicit Self-Theory Scale" que fue validado para una población de estudiantes dominicanos y hasta el momento no existe ninguna otra escala publicada que mida las teorías implícitas de inteligencia en nuestra población.

En la elección de las escuelas, se recomienda utilizar muestras de diferentes estratos socioeconómicos o de diferentes localizaciones (rural-urbana, diferentes ciudades), para así tener más variación en la muestra.

Referencias bibliográficas

- Abd-El-Fattah, S. M., & Yates, G. (2006). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. Australian Association for Research in Education Conference, 1–14.
- Ablard, K. E., & Mills, C. J. (1996). Implicit theories of intelligence and self-perceptions of academically talented adolescents and children. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(2), 137–148. <https://doi.org/10.1007/BF01537340>
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113–125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>
- Blackwell, K. L., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention in Child. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic Resilience in Mathematics among Poor and Minority Students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177–195. <https://doi.org/10.1086/499748>
- Castella, K. De, & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: the implicit theories self-form is a better predictor of achievement and motivation. *The European Journal of the Psychology of Education*, 30(3), 1–28. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10212-015-0244-y>
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664–8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451–462. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451>
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43–59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.007>
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109–116. <https://doi.org/10.1037/h0034248>
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674–685. <https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY, US: Random House.

- Dweck, C. S. (2014, noviembre). Carol Dweck: The power of believing that you can improve [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve
- Ivonne, N., Arratia, G., & Fuentes, L. (2016). Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes: cómo desenrollarse en tiempos de crisis (Vol. 1). Retrieved from http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/64951/Resiliencia_y_personalidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lou, N. M., Masuda, T., & Li, L. M. W. (2017). Incremental mindsets and prevention-focused motivation: An extended framework of implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 59(February), 96–106. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.007>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784–793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C. S. (2015). Leveraging Mindsets to Promote Academic Achievement: Policy Recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 721–726. <https://doi.org/10.1177/1745691615599383>
- Seligman, M.E.P., Maier, S.F., and Geer, J. (1968). The alleviation of learned helplessness in dogs. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 256–262.
- Yeager, D. S., Dahl, R. E., & Dweck, C. S. (2018). Why Interventions to Influence Adolescent Behavior Often Fail but Could Succeed. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 101–122. <https://doi.org/10.1177/1745691617722620>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S., Dahl, R. E., & Dweck, C. S. (2018). Why Interventions to Influence Adolescent Behavior Often Fail but Could Succeed. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 101–122. <https://doi.org/10.1177/1745691617722620>



Estrés y estrategias de afrontamiento en docentes de secundaria

Ivanova Veras De Jesús

Psicología

Universidad Iberoamericana (UNIBE)

Resumen

Esta investigación es de tipo descriptivo, con un diseño pre-experimental cuantitativo; se centra en evaluar el nivel de estrés docente, sus componentes y los mecanismos de afrontamiento utilizados por los y las docentes que participan en el estudio; conocer la estrategia de afrontamiento más reportada por los y las participantes, explorar posibles factores que inciden en el estrés docente, así como también, analizar si existe una correlación entre los componentes del estrés docente y las estrategias de afrontamiento evaluadas. Se administraron las escalas: "Escala de Estrés Docente: ED-6" y "Brief COPE" a una muestra de 11 docentes de secundaria. Los resultados muestran que la estrategia de afrontamiento más reportada por los y las participantes fue Religión; de igual forma los resultados indican que la Desmotivación juega un papel importante en la salud mental de quienes formaron parte del estudio.

Palabras clave: Estrés docente, Estrategias de Afrontamiento, Docencia, Salud Mental, Secundaria.

Abstract

This is a descriptive study, with a quantitative pre-experimental design; it's aim is to evaluate the teacher stress level, it's components and the coping strategies used by the teachers who were part of the study, also get to know the coping strategy most frequently reported by the participants, as well as exploring possible intervening factors of teacher stress and, analyze if there is a correlation between teacher stress's components and the coping strategies assessed. The scales "Escala de Estrés Docente: ED-6" and "Brief COPE" were administered to a sample of 11 high school teachers. The data show that the most reported coping strategy was Religion; also, results indicate a big influence of demotivation in these teachers's mental health.

Keywords: Teacher stress, Coping strategies, Teaching, Mental health, High school.

Introducción

En la República Dominicana, la salud mental dentro del sistema educativo ha sido receptor de escasa atención y, en las ocasiones que ha sido objeto de estudio, estas investigaciones se han centrado, en su mayoría, en la salud mental del estudiantado, dejando a un lado a las personas que imparten docencia en las escuelas de nuestro país.

El estrés docente y las estrategias de afrontamiento utilizadas para lidiar con éste son estudiadas en múltiples investigaciones a nivel internacional debido al gran impacto que han demostrado tener en la calidad de vida de estas personas, así como en el desempeño de las y los educadores en el entorno laboral. Cuando las personas no cuentan con las herramientas adecuadas para afrontar el estrés esto puede generar una gran cantidad de complicaciones en la salud mental y física de ésta.

Las circunstancias expuestas anteriormente nos indican que la salud mental y, más específicamente el estrés en docentes son temas que, de no ser atendidos, pueden traer consecuencias negativas para quienes lo padecen como: baja motivación, irritabilidad, poco compromiso con el trabajo desempeñado, poca concentración, complicaciones en la salud, entre otras; de igual forma, impacta negativamente el sistema educativo, ocasionando baja calidad en las clases impartidas, abandono del ejercicio docente y obstaculizando el desarrollo de un ambiente escolar óptimo. La ausencia de investigaciones que exploren el estado actual de esta situación, así como los factores que intervienen y se relacionan con ella, hace imposible el conocimiento de la magnitud del problema y, de igual forma, el desarrollo de mecanismos de intervención encaminados a producir una mejoría.

Esta realidad hace fundamental el incentivo y ejecución de estudios científicos que aborden el tema con el fin de generar datos basados en la evidencia que generen planes estratégicos para la intervención y prevención del estrés docente y de esta manera reducir el impacto de éste en la población de educadores y educadoras, favoreciendo, a la vez, la calidad de la docencia en la República Dominicana.

Objetivos

Objetivo General

Evaluar el estrés docente y sus componentes y los mecanismos de afrontamiento utilizados por quienes participan en el estudio.

Objetivos Específicos

Conocer la estrategia de afrontamiento más reportada por los y las participantes.

Analizar si existe una correlación entre los componentes del estrés docente y las estrategias de afrontamiento evaluadas.

Observar si existen factores sociodemográficos que influyen en las variables en cuestión.

Justificación

El sistema educativo de un país es fundamental para su desarrollo y, a la vez, la docencia es parte esencial de dicho sistema, cuyo fin reside en beneficiar el desenvolvimiento de habilidades cognitivas y comportamentales transmitiendo y equipando a quienes asisten a las escuelas con conocimientos que estos puedan utilizar como herramientas que les permitan convertirse en personas productivas que aporten a la sociedad.

A pesar de los esfuerzos constantes, aún queda un largo camino por explorar en aras de crear mejoras dentro de la estructura educativa de la República Dominicana. La salud mental del equipo docente es un tópico sub-estudiado, evidenciado en la carencia de estudios y estrategias orientadas a solucionar problemáticas en esta área.

Un concepto mencionado tan cotidianamente como lo es el estrés, alberga una gran complejidad dentro de la población que labora como docente. Al considerar todas las funciones y responsabilidades que acompañan la docencia, esta reflexión invita directamente a crear preguntas acerca de la salud mental de quienes desempeñan esta labor.

El estudio aquí expuesto busca, guiándose por planteamientos propuestos en investigaciones internacionales, conocer los niveles de estrés y las estrategias de afrontamiento utilizadas por docentes y, explorar posibles factores que intervienen en la incidencia e interacción de estas variables.

En concordancia con los objetivos de la investigación, sus resultados podrían impactar en la creación de soluciones prácticas relacionadas a las variables y población estudiadas y, así mismo, resaltar la importancia de la salud mental y del impacto de esta en la calidad del desempeño de las y los docentes.

Marco Teórico

Lazarus & Folkman (1984, como se cita en Folkman, 2013) definen el estrés como la relación que tiene un individuo con su ambiente, siendo este ambiente percibido como amenazante o excesivo en comparación con los recursos que la persona cuenta para enfrentarlos.

Existen múltiples investigaciones que resaltan la importancia del estudio del estrés en poblaciones cuya profesión implique una gran cantidad de responsabilidades, la docencia es una de estas (Dunham & Varma, 1998; Kyriacou, 2000; Travers & Cooper, 1996; como se cita en Kyriacou, 2001). El estrés laboral es definido por Otto (1986) como el resultado de una incongruencia entre demandas externas e internas, relacionadas al trabajo, y los recursos (internos y externos) que posee la persona. El estrés docente, por otro lado, puede definirse como la vivencia de emociones desagradables y negativas (i.e. enojo, ansiedad, frustración o depresión) que experimenta un o una docente como resultado de algún aspecto vinculado a su trabajo (Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

La docencia está cargada de retos y compromisos y, al igual que otras profesiones, tiene situaciones generadoras de estrés. El rol de la persona en la institución, las relaciones interpersonales, el desarrollo profesional, el clima y estructura organizacional, la presión del tiempo, estudiantes con comportamientos problemáticos, escasez de recursos, falta de apoyo y reconocimiento profesional, así como la diversidad de tareas requeridas, son algunas de las fuentes más comunes de estrés docente reportadas por muchas investigaciones en el área (Cooper & Marshall, 2013; Kokkinos, 2007; Travers & Cooper, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Para lidiar con estos estresores contamos con las estrategias de afrontamiento, estas son el conjunto de acciones que un individuo lleva a cabo, consciente y voluntariamente, con el propósito de hacer frente a los estresores identificados como amenazadores de su homeostasis psicológico (Kirchner, Forns, Amador & Muñoz; 2010). El presente estudio se centra en los mecanismos propuestos por Carver (1997), estos son: distracción, afrontamiento activo, negación, uso de sustancias, uso de soporte emocional, actitud desvinculante, desahogo, reformulación positiva, planeación, humor, aceptación y religión. No todas estas formas son efectivas a la hora de afrontar el estrés; mientras que algunas se centran en la resolución del problema o situación generadora de estrés (i.e. planificación), existen otras enfocadas en emociones (i.e. religión, negación) las cuales han sido reportadas como menos efectivas (Marceau, Zahn-Waxler, Shirtcliff, Schreiber, Hastings & Klimes-Dougan, 2015; Matud, 2004; Ptacek, Smith & Dodge, 1994).

Cuando las estrategias de afrontamiento adoptadas por un individuo no son efectivas al lidiar con el estrés, esto puede producir ciertas complicaciones en su salud mental y física. Algunos de estos efectos negativos psicofisiológicos que se relacionan al estrés son: alteraciones en el ciclo del sueño, cambios en el sistema inmunológico (i.e. latencia del virus del herpes, disminución en los porcentajes de los linfocitos T, descenso en los niveles y funciones de las células NK), modificaciones en el desarrollo de las estructuras cerebrales relacionadas a la cognición, enfermedad renal crónica, dificultades para concentrarse y en el proceso de aprendizaje, manifestaciones de rasgos del trastorno depresivo y de ansiedad, complicaciones cardiovasculares, síntomas psicósomáticos, entre otros (Gemmell, Terhorst, Jhamb, Unruh, Myaskovsky, Kester & Steel, 2016; Kennedy, Kiecolt-Glaser & Glaser, 1988; Kudielka & Wüst, 2010; Lupien, McEwen, Gunnar & Heim, 2009; McEwen, 2004; Brady, & Sinha, 2007). Así mismo, y en la docencia, trabajar en un entorno laboral con constantes estresores ha demostrado generar bajos niveles de motivación, poco compromiso con el trabajo, auto-eficacia reducida, agotamiento, afectividad negativa (valoración negativa de acontecimientos cotidianos), etcétera (Cooper & Marshall, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Velázquez, García, Díaz, Olvera Rodríguez & Ávila, 2014).

El estrés docente es considerado como una amenaza para la estructura económica de países en vías de desarrollo, teniendo éste consecuencias palpables en la producción y desenvolvimiento de los mismos y, en docentes específicamente, no podemos ignorar el impacto de las complicaciones en la salud física y mental en el sistema educativo, permeando grandemente la calidad de la educación (Cooper & Marshall, 2013; Velázquez et al., 2014).

En la República Dominicana, al igual que en otros países de la región, el estrés y los factores relacionados a este representan un área sub-estudiada, teniendo en cuenta sus implicaciones en la salud mental y física (Gracia & Velázquez, 2015). Además de esto, la salud mental en docentes es, por igual, en muchas ocasiones dejado a un lado, generando un vacío en el conocimiento que impide la creación de soluciones eficaces fundamentadas en la evidencia y por ende que tomen en cuenta las necesidades, debilidades y fortalezas de dicha población.

Método

Diseño

Para la realización de esta investigación se asumió un diseño pre-experimental cuantitativo en vista de que el análisis de datos se fundamentó en procedimientos estadísticos para establecer los resultados. Se trata de un estudio descriptivo, explora la asociación entre variables específicas (Ruiz-Matuk, s.f.).

Participantes

Esta investigación se llevó a cabo con una muestra de 11 docentes de secundaria en una localidad dentro de Santo Domingo de Guzmán, República Dominicana. De estos, cinco laboraban en una escuela privada y seis en una pública. Así mismo, siete del total de participantes se identifican con el género femenino y cuatro con el género masculino. La edad media de los y las participantes fue de 44.40 con una desviación estándar de 9.30 (Ver Tabla 1 en anexos).

Instrumentos

Socio-demográfico. Se creó un cuestionario destinado a la recolección de datos de esta índole.

Brief COPE. Este inventario es la versión reducida del COPE; fue desarrollado para evaluar un amplio abanico de estilos de afrontamiento y clasifica las respuestas entre aquellas consideradas funcionales o disfuncionales (Carver, Scheier & Weintraub; 1989). Este instrumento utiliza una escala Likert de 4 puntos con un rango de 1 (No hice esto en lo absoluto) a 4 (Hice esto con mucha frecuencia). Éste consta de 24 ítems y 12 escalas, las cuales son: distracción, afrontamiento activo, negación, uso de sustancias, uso de soporte emocional, actitud desvinculante, desahogo, reformulación positiva, planeación, humor, aceptación y religión (Carver, 1997). Se utilizó la traducción al castellano realizada por Perczek, Carver, Price & Pozo-Kaderman (2000), quienes establecen que el coeficiente alfa alcanzó y, en algunos casos, excedió el valor de .50, y todas, excepto 3 de las escalas, excedieron el valor de .60.

Escala de Estrés Docente (Escala ED-6). Esta escala fue creada para la medición del estrés o malestar docente y está compuesta por un total de 77 ítems distribuidos en 6 dimensiones: Ansiedad (19 ítems), Depresión (10 ítems), Presiones (10 ítems), Creencias (12 ítems), Desmotivación (14 ítems) y Mal afrontamiento (12 ítems). Este instrumento utiliza una escala Likert de 5 puntos con un rango de 1 (Total acuerdo) a 5 (Total desacuerdo). Todos los factores comprendidos en el instrumento cuentan con un Coeficiente Alfa entre 0.74 y 0.89. La fiabilidad total de la escala es de 0,93 (Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez & Sanz-Vázquez, 2005; Villegas & De la O Maese, 2015).

Procedimiento

La muestra fue seleccionada a través de un muestreo no probabilístico intencional luego de obtener la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Iberoamericana (UNIBE). Se eligió una escuela del sector público y una escuela del sector privado en una localidad de Santo Domingo. Luego se procedió a solicitar la autorización de las mismas para realizar el levantamiento de datos con los y las docentes que trabajaban ahí. Una vez obtenida la autorización de las instituciones educativas, se procedió a la entrega de los cuadernillos de levantamiento de datos a un representante de las instituciones para que estos fuesen distribuidos. Se brindó seguimiento para asegurar la aplicación adecuada de los instrumentos y luego de tres semanas se acudió a las escuelas para recoger los cuadernillos que estuviesen llenos. Finalmente se procedió con la digitación de datos y corrección de instrumentos para la ejecución del análisis de los datos obtenidos, el cual se llevó a cabo mediante la utilización del software JASP.

Resultados

Quienes participaron en el estudio reportaron con más frecuencia la utilización de Religión como estrategia de afrontamiento.

Los datos muestran una correlación negativa entre los índices de Desmotivación y los de Planificación ($r = -0.76$, $p = 0.010$). De igual forma, los datos indican una correlación positiva entre los niveles de Desmotivación y los de Mal afrontamiento ($r = 0.68$, $p = 0.030$). Por otro lado, los resultados muestran una correlación positiva entre las puntuaciones de Aceptación y las de Planificación ($r = 0.75$, $p = 0.008$). Así mismo, las respuestas de los participantes indican una correlación positiva entre Actitud desvinculante y las Horas de trabajo diario ($r = 0.72$, $p = 0.013$). Los datos obtenidos indican que existe una correlación negativa entre los índices de Desmotivación y los de Ingreso mensual ($r = -0.88$, $p = 0.05$) (Ver Tabla 2 en anexos).

Discusión

El objetivo general de este trabajo de investigación es la evaluación del estrés docente y sus componentes, así como también de las estrategias de afrontamiento utilizadas por quienes han participado en el mismo. Específicamente, el presente estudio busca conocer la estrategia de afrontamiento reportada con más frecuencia por los y las participantes, analizar la correlación entre los componentes del estrés docente y las estrategias de afrontamiento evaluadas y, de igual forma, observar si existen factores sociodemográficos que influyen en las variables en cuestión.

La estrategia de afrontamiento que los participantes reportaron utilizar más frecuentemente es Religión. Esta es considerada como una estrategia orientada a emociones debido a que no se centra directamente en la resolución de la situación generadora de estrés (Marceau et. al., 2015; Matud, 2004; Noor, Gul, Khan, Shahzad & Angeel, 2016; Ptacek, et. al., 1994). El uso de la religión como estrategia de afrontamiento ha sido estudiado por múltiples investigaciones las cuales reportan, que esta estrategia no siempre favorece la salud mental de quienes la utilizan (Pargament & Brant, 1998). En la República Dominicana, la religión, fundamentalmente católica, suele considerarse como un valor que las personas deben poseer y practicar. En muchas partes de la esfera social se romantiza y prioriza la religión, llegando a condicionar decisiones políticas y permeando la educación del país. Por ende, no debe ser una sorpresa que sea la estrategia de afrontamiento reportada más frecuentemente por quienes han participado en el estudio.

Los datos muestran una correlación negativa entre los índices de Desmotivación y los de Planificación; es decir, a medida que las puntuaciones de desmotivación incrementan, las de planificación disminuyen. La planificación es una estrategia de afrontamiento positiva enfocada en la resolución de problemas y, por ende, ha sido reportada como efectiva para lidiar con el estrés (Crisp, Vascaro, Fellner, Kleeman & Pauls, 2015). Tomando esto en cuenta, los niveles elevados de desmotivación, además de ser una amenaza eminente a la salud mental de la persona, podrían interactuar con otros factores que limite la capacidad de planificación e incluso la de otras estrategias de afrontamiento positivas.

En concordancia con lo antes mencionado, los resultados apuntan hacia una correlación positiva entre los índices de Desmotivación y los de Mal afrontamiento; indicando que a medida que una persona tenga niveles más elevados de desmotivación, así mismo se elevarán sus niveles de mal afrontamiento. Esto sugiere que la desmotivación está relacionada de manera directa con las estrategias de afrontamiento que utilizan los y las participantes y su clasificación (i.e. efectivas, poco efectivas, positivas, enfocadas en emociones, etc.), idea

sustentada por estudios que resaltan la influencia de la motivación en la toma de decisiones y esfuerzos desempeñados por las personas (Jones, 1955; Pauli, Aebi, Metzke & Steinhausen, 2017; Vroom, 1964, como se cita en Chan, Leung & Liang, 2018).

Los resultados muestran una correlación positiva entre las puntuaciones de Aceptación y las de Planificación; es decir que a medida que una de estas aumenta, la otra también incrementa. Aceptación y planificación son estrategias de afrontamiento positivas, como hemos mencionado anteriormente. La correlación hallada indica que ambas interactúan y abordan la situación estresante con la intención de hacer frente a la misma para encontrar una solución, mejorando la calidad de vida y salud mental de quienes hacen uso de ellas (Doolittle & Windish, 2015; Jensen, Elsass, Neustrup, Bihal, Flyger, Kay, Khan, Jensen, Pedersen & Würtzen, 2014; Richardson, Adner & Nordström, 2001).

Por otro lado, las respuestas de los y las participantes indican una correlación positiva entre las Horas de trabajo diario y una Actitud desvinculante, indicando que a medida que aumentan las horas de trabajo diario, aumenta la actitud desvinculante. La actitud desvinculante ocurre frecuentemente cuando las personas no logran hacer frente a una situación y, en lugar de enfocarse en solucionar lo que les ocasiona estrés, asumen una postura que les distancia del problema y, por ende, de su solución (Mills, Bosch, Graesser & D'Mello, 2014). Constantemente los y las docentes trabajan largas jornadas debido a que laboran en la tanda extendida. Esta cantidad considerable de horas, en muchas ocasiones, es proporcional con la cantidad de exigencias y retos en la vida laboral de estas personas, creando más oportunidad para el estrés y llegando este a ser una complicación relevante en la salud mental. Sin embargo, en ocasiones los y las docentes se ven obligados a trabajar tandas extendidas e incluso en fines de semana como resultado de necesidades y dificultades económicas que no son cubiertas con su salario regular.

De la mano con lo mencionado anteriormente, los datos obtenidos indican que existe una correlación negativa entre los índices de Ingreso mensual y los de Desmotivación; sugiriendo que a medida que disminuían los niveles de ingreso mensual, aumentaban los niveles de desmotivación en los y las docentes que participaron en el estudio.

Es interesante el hecho de que la Desmotivación sea una variable recurrente en los resultados. Esto puede deberse a la manera en la que la motivación permea la conducta, cognición y emoción humana. Al tratarse de una variable tan compleja, es inminente el hecho de que interactúan con ella una cantidad considerable de factores, como se ha podido ver en el presente estudio.

La presente investigación enfrentó ciertas limitaciones concernientes a su procedimiento y método. El hecho de que el levantamiento de datos fue llevado a cabo a final del año escolar afectó negativamente el tamaño de la muestra reflejado en la escasa participación por parte de los y las docentes de secundaria de las escuelas visitadas debido a que en esta etapa los y las docentes se encuentran ocupados con las evaluaciones de final de año y corrección de exámenes. Así mismo, la escasa disponibilidad de tiempo de los docentes hizo que se asumiera una modalidad de aplicación auxiliada por integrantes del equipo de las escuelas; existe la posibilidad de que esto haya afectado la respuesta de los y las participantes del estudio aumentando la probabilidad de deseabilidad social en las respuestas. Por otro lado, el tamaño de la muestra reducido impacta la potencia de los resultados, problematizando la visibilización de las relaciones entre variables y afectando así la calidad de los resultados, impidiendo en algunos casos que se observara la significancia estadística de algunas correlaciones.

Conclusión

El objetivo general de este estudio es la evaluación del estrés docente y sus componentes, así como también de las estrategias de afrontamiento utilizadas por quienes han participado en el mismo.

Religión es la estrategia de afrontamiento reportada con más frecuencia entre quienes participaron en el estudio.

Los datos indican una correlación negativa entre los índices de Desmotivación y los de Planificación. De igual forma, los datos muestran una correlación positiva entre los niveles de Desmotivación y los de Mal afrontamiento. Los índices de Aceptación y las de Planificación correlacionaron positivamente. Así mismo, las puntuaciones de Horas de trabajo diario y Actitud desvinculante obtuvieron una correlación positiva. Los datos obtenidos indican que existe una correlación negativa entre los índices de Desmotivación y los de Ingreso mensual.

Estos resultados resaltan varios factores a los que debemos prestar más atención en aras de trabajar en la mejoría y conocimiento del estado actual de la salud mental docente. El hecho de que, incluso con una muestra reducida, se hayan observado relaciones significativas entre variables debe ser indicador para continuar indagando en estos temas.

Las variables abordadas en la discusión son componentes de suma importancia en la salud mental de las personas y, como tal deben recibir la atención pertinente para ser estudiadas en búsqueda de la obtención de alternativas para la prevención e intervención de patologías e incremento de la calidad de vida de las y los docentes.

Se recomienda la realización de investigaciones con un tamaño de muestra mayor, que cuente con apoyo de todo el sistema educativo para ser llevado a cabo a gran escala, tomando en cuenta diversos factores como: sector público y privado, zonas urbanas y rurales, materias impartidas, horas de labor, años como docente, cantidad de alumnos, entre otros. De igual forma es recomendable la utilización de instrumentos validados y estandarizados para la población. De esta forma incrementarían las probabilidades de obtener datos basados en la evidencia que sean representativos y que, por ende, puedan ser utilizados para orientar la toma de decisiones de quienes dirigen el sector educativo de la República Dominicana.

A pesar de que el presente estudio se centró específicamente en el estrés docente, existen múltiples factores a estudiar que afectan directamente y en magnitud relevante la vida laboral y personal de quienes imparten docencia en la República Dominicana; adicionalmente, el bienestar psicológico de los y las docentes debe ser una prioridad para asegurar la calidad de la educación que reciben nuestros niños, niñas y adolescentes en las escuelas y, por ende, el futuro del país.

Referencias bibliográficas

- Brady, K. T., & Sinha, R. (2007). Co-occurring mental and substance use disorders: the neurobiological effects of chronic stress. *Focus*, 5(2), 229-239.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92-100.
- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.

- Chan, I. Y. S., Leung, M. Y., & Liang, Q. (2018). The roles of motivation and coping behaviours in managing stress: Qualitative interview study of Hong Kong expatriate construction professionals in mainland China. *International journal of environmental research and public health*, 15(3), 561.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (2013). Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. In *From Stress to Wellbeing*, 1, 3-23.
- Crisp, C., Vaccaro, C., Fellner, A., Kleeman, S., & Pauls, R. (2015). The influence of personality and coping on female sexual function: a population survey. *The journal of sexual medicine*, 12(1), 109-115.
- Doolittle, B. R., & Windish, D. M. (2015). Correlation of burnout syndrome with specific coping strategies, behaviors, and spiritual attitudes among interns at Yale University, New Haven, USA. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 12, 41. <http://doi.org/10.3352/jeehp.2015.12.41>
- Dunham, J. & Varma V., (1998). *Stress in Teachers: past, present and future*. (London, Whurr).
- Folkman, S. (2013). Stress: appraisal and coping. In *Encyclopedia of behavioral medicine* 1913-1915. Springer, New York.
- Gemmell, L. A., Terhorst, L., Jhamb, M., Unruh, M., Myaskovsky, L., Kester, L., & Steel, J. L. (2016). Gender and Racial Differences in Stress, Coping, and Health-Related Quality of Life in Chronic Kidney Disease. *Journal Of Pain And Symptom Management*, 52(6), 806-812. doi:10.1016/j.jpainsymman.2016.05.029
- Gracia, T. J. H., & Velázquez, M. (2015). Agotamiento profesional y estrés: hallazgos desde México y otros países latinoamericanos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 4(7).
- Gutiérrez-Santander, P., Morán-Suárez, S. & Sanz-Vázquez, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ed-6 para su evaluación. *Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1).
- JASP Team (2018). JASP (Version 0.9) [Computer software].
- Jensen, C. G., Elsass, P., Neustrup, L., Bihal, T., Flyger, H., Kay, S. M., Khan, S., Jensen, S. S., Pedersen, A. & Würtzen, H. (2014). What to listen for in the consultation. Breast cancer patients' own focus on talking about acceptance-based psychological coping predicts decreased psychological distress and depression. *Patient education and counseling*, 97(2), 165-172.
- Jones, M.R. *Nebraska Symposium on Motivation*; University of Nebraska Press: Lincoln, NE, USA, 1955.
- Kennedy, S., Kiecolt-Glaser, J. K., & Glaser, R. (1988). Immunological consequences of acute and chronic stressors: Mediating role of interpersonal relationships. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 61(1), 77-85.
- Kirchner, T., Forns, M., Amador, J. A., Muñoz, D., (2010). Stability and consistency of coping in adolescence: A longitudinal study. *Psicothema*, 382-388.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.

- Kudielka, B. M., & Wüst, S. (2010). Human models in acute and chronic stress: assessing determinants of individual hypothalamus–pituitary–adrenal axis activity and reactivity. *Stress*, 13(1), 1-14.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for Teachers* (Cheltenham, Stanley Thornes).
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Pub. Co.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature reviews. Neuroscience*, 10(6), 434.
- Marceau, K., Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., Schreiber, J. E., Hastings, P., & Klimes-Dougan, B. (2015). Adolescents', Mothers', and Fathers' Gendered Coping Strategies during Conflict: Youth and Parent Influences on Conflict Resolution and Psychopathology. *Development and Psychopathology*, 27(401), 1025–1044. <http://doi.org/10.1017/S0954579415000668>
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and individual differences*, 37(7), 1401-1415.
- McEwen, B. S. (2004). Protection and damage from acute and chronic stress: allostasis and allostatic overload and relevance to the pathophysiology of psychiatric disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1032(1), 1-7.
- Mills, C., Bosch, N., Graesser, A., & D'Mello, S. (2014). To quit or not to quit: predicting future behavioral disengagement from reading patterns. In *International Conference on Intelligent Tutoring Systems* (pp. 19-28). Springer, Cham.
- Noor, R., Gul, S., Khan, E. A., Shahzad, N., & Aqeel, M. (2016). The impact of coping strategies on psychological adjustment across male and female spinal cord injured patients. *J. Appl. Environ. Biol. Sci*, 6(2S), 137-43.
- Otto, R. (1986). Teachers under stress: Health Hazards in a Work Role and Modes of Response. *Melbourne: Hill of Content*.
- Pargament, K. I., & Brant, C. R. (1998). Religion and coping. In *Handbook of religion and mental health* (pp. 111-128).
- Pauli, D., Aebi, M., Metzke, C. W., & Steinhausen, H. C. (2017). Motivation to change, coping, and self-esteem in adolescent anorexia nervosa: a validation study of the Anorexia Nervosa Stages of Change Questionnaire (ANSOCQ). *Journal of eating disorders*, 5(1), 11.
- Perczek, R., Carver, C., Price, A., & Pozo-Kaderman, (2000). Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions. *Journal of Personality Assessment*, 74, 63-87.
- Ptacek, J. T., Smith, R. E., & Dodge, K. L. (1994). Gender differences in coping with stress: When stressor and appraisals do not differ. *Personality and social psychology bulletin*, 20(4), 421-430.
- Richardson, A., Adner, N., & Nordström, G. (2001). Persons with insulin-dependent diabetes mellitus: acceptance and coping ability. *Journal of advanced nursing*, 33(6), 758-763.

- Ruiz-Matuk, C. B. (s.f.). La Investigación en Psicología: Una guía "Express" para principiantes. Manuscrito no publicado.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? *International Education Studies*, 8(3), 181.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers Under Pressure: stress in the teaching profession* (London, Routledge).
- Velázquez, R. A., García, C. R., Díaz, J. S., Olvera Rodríguez, J. A., & Ávila, S. M. (2014). Estrés Y Burnout En Docentes De Educación Media Superior. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 4(2).
- Villegas, R. M., & De la O Maese, J. A., (2015). Efectos del estrés en la salud de docentes en activo que cursan estudios de postgrados. *Memorias Convención Internacional de Salud. Cuba Salud 2015*, 3(10), 11.
- Vroom, V.H. (1964). *Motivation and Work*; Wiley: New York, NY, USA



Alteraciones posturales en la columna vertebral en un grupo de jóvenes escolares de 12 y 13 años

Javier Antonio Yebra Liriano

Terapia Física

Universidad Católica Santo Domingo (UCSD)

Resumen

El presente estudio va orientado a una detección de alteraciones posturales en la columna vertebral en un grupo de adolescentes de 12-13 años, en el cual se estudiaron los pesos encontrados en sus mochilas y se contrastaron con posibles alteraciones presentadas. Las variables estudiadas fueron el peso de las mochilas y las alteraciones posturales. El objetivo general de esta investigación es describir las principales alteraciones posturales en la columna vertebral presentadas en los jóvenes escolares. Los objetivos específicos fueron: determinar si el peso de las mochilas cumple con el porcentaje adecuado respecto al peso del estudiante. Identificar la alteración postural más frecuente en los jóvenes escolares y explorar si el uso de lockers influye sobre el peso de las mochilas de los niños. Esta investigación es de carácter cuantitativo con un enfoque descriptivo el cual responde a los objetivos anteriormente planteados. Se escogió una población total de 18 estudiantes de los cuales 6 son masculinos y 12 femeninos; 10 pertenecen a un centro escolar público y 8 pertenecen a un centro privado.

Los resultados de esta investigación revelaron que la alteración postural mayormente encontrada entre los adolescentes estudiados es la cifosis con un 33.3%, seguido de la escoliosis 11.1%, hiperlordosis e hiperlordosis con cifosis ambos obtuvieron 5.6%, el 44% restante no presentó ninguna alteración. Cabe resaltar que el 44% de los estudiantes carga mochilas que superan el 10% de su peso y a la vez el 16.7% de ellos carga con mochilas que superan el 15% de su peso.

Palabras clave: postura, mochilas, alteración postural, escuela, secundaria, columna vertebral

Abstract

The present research work is aimed at detecting postural alterations in the spine in adolescents aged 12-13 years, in which the weights found in their backpacks were studied and contrasted with possible alterations presented. The variables studied were the weight of the backpacks and the postural alterations. The general objective of this research is to describe the main postural alterations in the spine presented in young school children. The specific objectives were: to determine if the weight of the backpacks meets the appropriate percentage of the weight of the student, to identify the most frequent postural alteration in schoolchildren and to explore whether the use of lockers influences the weight of children's backpacks. This research is of a quantitative nature with a descriptive approach which responds to the previously stated objectives. A total population of 18 students was chosen, of which 6 are male and 12 females, 10 belong to a public school and 8 belong to a private center. The results of this investigation revealed that the postural alteration mostly found among the adolescents studied is kyphosis with 33.3%, followed by scoliosis 11.1%, hyperlordosis and hyperlordosis with kyphosis both obtained 5.6%, the remaining 44% did not present any alteration. It should be noted that 44% of students carried backpacks that exceeded 10% of their weight and at the same time 16.7% of them loaded with backpacks that exceeded 15% of their weight.

Key words: Posture, backpack, spine, posture alterations, highschool, bookbag

Introducción

En el mundo que vivimos, es una realidad que los niños pasan más tiempo en los centros educativos de lo que se encuentran en sus hogares y, allí, estos se recrean de una forma que, nosotros a simple vista entendemos como saludable. En los países latinoamericanos la media del tiempo que los niños pasan en las escuelas es de 180 días y 800 horas al año. En el continente europeo y en los Estados Unidos la media es de 840 horas al año, mientras que en el Sudeste Asiático promedia a las 900 horas. No obstante, esta cantidad de horas disminuye al considerar las festividades de tipo cultural de cada región.

El calendario escolar remitido por el Ministerio de Educación de la República Dominicana para el período 2017-2018 revela datos importantes en calidad de horas lectivas por ambos períodos académicos. En el primer período lectivo (agosto-diciembre), se evidencian 450 horas en educación inicial, primaria especial y de personas jóvenes adultas para un total de 25 horas por semana. En el segundo período lectivo existe un total de 575 horas distribuidas en 23 semanas para un total de 25 horas por semana en educación inicial, primaria especial y de personas jóvenes adultas. (Gómez, s.f)

La postura se define como la posición relativa que adoptan diferentes partes del cuerpo. La postura correcta es aquella que permite un estado de equilibrio muscular y esquelético que protege a las estructuras corporales de sostén frente a las lesiones o a las deformaciones progresivas independientemente de la posición en la que estas estructuras se encuentren en movimiento o en reposo. (Kendall et al, 2007)

A sabiendas de las horas que permanecen los estudiantes en un centro educativo es de suma importancia que los mismos durante su labor puedan mantener y reconocer no solo la importancia de una buena postura, sino también, la forma correcta de utilizar sus útiles escolares para así reducir los riesgos de alteraciones posturales que afecten su desempeño en su diario vivir.

Planteamiento del problema

Las alteraciones posturales se generan desde la infancia, siendo las principales causas de esta, la mala educación postural, traumas repetitivos, y la incorrecta distribución de peso y utilización de los útiles escolares. La carga desproporcionada que habitualmente encontramos en las mochilas tiene una relación directamente proporcional hacia la curvatura desproporcionada que anatómicamente pudiéramos encontrar en las distintas partes del cuerpo como la columna vertebral. (Armijos, 2017)

Existen varios estudios que indican el peso adecuado de las mochilas utilizadas por los estudiantes y los mismos indican que no deben de pasar del 10 al 20% del peso del estudiante (Aberloa, López, Pérez, Casano, Cano, de Llano, 2010). En el marco legal, existen países que dentro de su ley general de educación se preocupan correctamente del bienestar de sus estudiantes y en ella incluyen artículos relacionados a los pesos mínimos de las mochilas. Entre estos países se encuentran: España, Alemania, Italia, Austria, Argentina entre otros (Arbeloa, López et al, 2010). Sin embargo, en la ley general de educación 66-97 de la República Dominicana no existe ningún artículo o reglamentación que proteja a los estudiantes de las posibles consecuencias del peso de las mismas

En una familia, si los padres no están educados, los hijos no podrán tenerlos como guía. Es por esto que los padres deben también ser educados en la ergonomía del correcto uso de los utensilios de sus hijos para que los mismos puedan acudir al personal de salud más capacitado

con sus hijos y prevenir alteraciones de su funcionamiento en la vida diaria. En la realización de esta investigación se evaluará la postura de los niños y se tomará el peso de las mochilas para explorar posibles daños a causa de las mismas. En el sentido de esta investigación nos preguntamos lo siguiente:

- ¿Tienen las mochilas de los niños un peso que pueda afectar su postura?
- ¿Cuáles son las alteraciones posturales que se presentan con más frecuencia en los centros escolares?
- ¿Influye el uso de lockers en el peso de las mochilas de los estudiantes?

Objetivo General

- Describir las principales alteraciones posturales presentadas en los jóvenes escolares y la magnitud del peso de las mochilas en relación a su peso corporal.

Objetivos Específicos

- Determinar si el peso de las mochilas cumple con el porcentaje adecuado respecto al peso del estudiante.
- Identificar la alteración postural más frecuente en los jóvenes escolares
- Explorar si el uso de lockers influye en el peso de las mochilas de los niños.

Justificación

Particularmente desde hace muchos años he padecido de cifosis dorsal. “Es un tipo de deformidad de la columna vertebral que se presenta a nivel dorsal. Puede tener como origen la laxitud ligamentosa, debilitamiento, hipotonía, deformación en grupos musculares, sobrecarga, vicios posturales, herencia, edad, degeneración de discos intervertebrales, descalcificación, etc.” (Espinoza, 2012) y he evidenciado de igual manera los efectos de los ejercicios terapéuticos indicados por los profesionales en el área. Me urge la preocupación de que otros, al igual que yo, hayan ido adoptando posturas incorrectas a muy temprana edad. Es por esto que siendo un profesional en formación me interesa conocer las razones por las cuales los jóvenes actualmente adoptan posturas inadecuadas cada vez a más temprana edad. Es muy difícil hoy día ver a los jóvenes preocupados por su postura, puesto que estos están constantemente distraídos por sus quehaceres en el hogar, actividades extracurriculares y sus responsabilidades escolares que afectan directamente su desempeño en la vida diaria si no adoptan una buena postura. El ciclo se repite, los años irán pasando y la única forma de prevenir las alteraciones es investigando y educando.

Esta investigación tiene como objetivo describir las principales alteraciones posturales presentadas en los jóvenes escolares con la finalidad de que se reconozca la importancia del papel del fisioterapeuta en los centros educativos. El fisioterapeuta en la República Dominicana al igual que en otros países debe ser reconocido en sus funciones y capacidades para que los padres del estudiantado dominicano puedan acceder a sus servicios en caso de necesitarlos. La presente investigación servirá para comunicar también el papel del terapeuta físico en el sistema de salud como restaurador funcional del sistema músculo-esquelético.

La preocupación en la presente investigación por el peso de las mochilas no solo se debe a su posible relación con el dolor de espalda y alteraciones posturales actuales y en la adultez, sino también al esfuerzo físico que realizan los niños para poder transportarlas (López, García,

Alonzo, 2010). Actualmente las instituciones educativas no educan al estudiante sobre ergonomía, posturas saludables y uso correcto de los útiles escolares. Esta investigación pretende demostrar la necesidad de la misma para que futuras investigaciones elaboren una guía para docentes sobre ergonomía escolar.

Marco Teórico

1. La postura

Según la academia americana de cirujanos ortopédicos, la postura se puede definir como la posición relativa que adoptan las diferentes partes del cuerpo. La postura correcta es aquella que permite un estado de equilibrio muscular y esquelético que protege a las estructuras corporales de sostén frente a las lesiones o a las deformaciones progresivas, independientemente de la posición en la que estas estructuras se encuentren en movimiento o en reposo. (Kendall et al, 2007). Cuando una postura es incorrecta se debe a la mala sinergia entre distintas partes del cuerpo, incrementando la tensión sobre las estructuras que soportan nuestro cuerpo.

La postura de cada persona depende de factores genéticos, ambientales, emocionales y culturales, además de aspectos como el tono muscular, el estado de los ligamentos, los contornos óseos, aspectos biomecánicos, de crecimiento, etc. Se debe tener en cuenta que cada persona presenta características posturales únicas. (Espinoza, 2012). Una correcta postura garantiza un buen crecimiento y desarrollo del cuerpo humano debido a que las estructuras pueden obtener un mejor desarrollo. Sin embargo, la falta de educación genera que los estudiantes de básica adopten posturas inadecuadas y las mismas afectan sin darse cuenta su correcto crecimiento (Martes, 2009).

1.1.1 Postura correcta

Se entiende por postura correcta a la alineación simétrica y proporcional de cada una de las partes del cuerpo, una excelente postura para una persona es la que no provoca o amplía la curva dorsal o cervical, lumbar, esto indica cuando existen las curvas fisiológicas de la columna. Esto se produce cuando mantenemos la cabeza erguida sin doblar el tronco, la cadera en neutral y las extremidades inferiores alineadas de tal forma que el peso del cuerpo se divida apropiadamente (Armijos, 2017).

1.1.2 Postura incorrecta

Se define una postura incorrecta, cuando existe una gran demanda de esfuerzo, el cual ocasiona un desnivel y desequilibrio del cuerpo, demostrando fatiga y en casos graves lesiones del sistema osteomuscular. (Armijos, 2017)

1.2 Bases anatómicas en la postura

La columna vertebral está situada en la parte media y posterior del cuello y del tronco, constituida generalmente por 33 huesos impares llamadas vértebras, dispuestas en 5 regiones: la cervical con 7, la torácica o dorsal con 12, la lumbar con 5 y la coccígea con 4. En estas últimas dos regiones las vértebras se fusionan formando huesos únicos, el sacro y el cóccix. Los huesos de la columna vertebral realizan las funciones de: sostén, protección, y movimiento. (Gutierrez, 2009).

La columna vertebral en su conjunto presenta 4 curvaturas, que tienen una causa mecánica para sostener el peso del cuerpo o sea son fisiológicas. Estas 4 curvaturas se forman durante el 1er año de vida. En un plano sagital (vista lateral de la columna vertebral) se distinguen dos cifosis y dos lordosis (Gutierrez, 2009).

La cifosis torácica y sacra (de convexidad posterior) se consideran primarias, porque tienen la misma dirección que la columna vertebral del feto y la lordosis cervical y lumbar (de convexidad anterior) son secundarias, porque surgen después del nacimiento, para compensar las anteriores. El niño al nacer tiene una cifosis total de la columna vertebral. Al empezar a sostener la cabeza (2-3 meses de nacido) se forma la lordosis cervical. Al comenzar a sentarse (5-7 meses) aumenta y termina de formarse la cifosis torácica. Al empezar a caminar (9-11 meses) se forma la lordosis lumbar, que es característica del humano por la marcha bípeda. Estas curvaturas cuando sobrepasan los límites normales son patológicas.

En un plano frontal (vista anteroposterior): la columna vertebral es rectilínea, pero por causas congénitas como: debilidad muscular de un lado (escoliosis miopática), ausencia de desarrollo de una vértebra, discrepancia de desarrollo de los miembros (causa escoliosis estática funcional) o por vicios de posición (sentarse inadecuadamente-escoliosis habitual), se forman curvaturas a la derecha o a la izquierda unidas a una rotación vertebral son las llamadas escoliosis. Las antes mencionadas siempre son patológicas y la convexidad es a la izquierda o a la derecha (Gutierrez, 2009).

1.3 Elementos que afectan la postura

El desarrollo postural correcto del niño depende del buen desarrollo estructural y funcional del cuerpo. Los cambios significativos se producen durante los 5 primeros años. Aquí se desarrollan habilidades en el equilibrio, la coordinación, la fuerza, la planificación y diferenciación de los movimientos, percepción de la dirección y en el desarrollo de la orientación espacial. Todos estos factores contribuyen a moldear la postura del niño, a la vez que facilitan su desarrollo físico (Álvarez, 2011).

Entre los factores ambientales que pueden repercutir negativamente en las alteraciones posturales del niño está las malas posturas al dormir, durante el tiempo de ocio y al sentarse. Esta última, tiene mucha importancia durante la jornada educativa en la que permanece el escolar durante muchas horas cada día, siendo un factor muy importante, en la postura sedente la relación mesa asiento. Cuando el niño empieza el colegio permanece mucho tiempo sentado, constituyendo este hecho un factor ambiental determinante a una adecuada alineación postural. Un factor ambiental importante es la postura y la forma correcta de los asientos en las escuelas. (Álvarez, 2011).

Los asientos deben ajustarse al tamaño del niño para que éste pueda mantener una actitud correcta al estar sentado, la cual se define como aquella en la que ambos pies se encuentran apoyados en el suelo, las rodillas deben estar flexionadas a 90°, con ambos muslos apoyados completamente en la silla, con un espaldar que permita el apoyo correcto de la espalda del niño con un pequeño ángulo de inclinación hacia atrás que favorezca su relajación; una altura de asiento que alcance la mesa a la altura de los codos, para permitir todo el apoyo de los brazos en la mesa sin tener que inclinarse hacia delante o sentarse en la parte anterior de la silla, impidiendo el apoyo de los muslos en el asiento (Álvarez, 2011).

Existen otros factores que son fundamentales para poder entender el origen de algunas malformaciones y diversos hábitos posturales que se pueden presentar como:

- Las características fisiológicas del crecimiento a nivel del aparato locomotor.

Durante la adolescencia se produce una serie de cambios significativos a nivel fisiológico que pueden determinar una serie de alteraciones posturales. En las chicas, el mayor crecimiento en longitud de la columna ocurre entre los 11 y 13 años y en los chicos entre los 13 y 15 años. Las alteraciones en la columna vertebral pueden progresar a la vez que lo hace el crecimiento del chico/a, hasta que alcance la madurez esquelética (Espinoza, 2012).

- Desajuste en la conciencia del esquema corporal.

A consecuencia del crecimiento óseo en longitud del adolescente se produce una desalineación postural normal. En consecuencia, puede adoptar determinadas posturas, que terminen conduciendo a hábitos posturales erróneos, y finalmente a problemas de estrés (Espinoza, 2012).

- Características psicológicas.

La actitud postural es psico-fisiológica y se verá influenciada por el estado emocional del alumno. Así, es frecuente observar actitudes cifóticas en chicos/as deprimidos/as (Espinoza, 2012).

Una actitud postural incorrecta puede ocasionar una percepción negativa, y, en consecuencia, una autoestima más baja. Así la alteración estética que provocan las hiperCIFOSIS y escoliosis graves, pueden generar “complejos” que empeoran esta situación (Espinoza, 2012).

- Condiciones propias de la escolarización.

Las escuelas obligan al alumno/a a permanecer diariamente un gran número de horas sentado, ya sea que esté en las clases o en casa haciendo las tareas o estudiando. (Espinoza, 2012)

El transporte del material escolar para las clases también es un factor importante, ya que muchas veces es muy pesado o es colocado inapropiadamente. Es imprescindible que el alumno domine la posición de cada una de las partes de su cuerpo y la relación entre ellos. Las actividades adecuadas para la educación postural deben ir enfocadas a la propiocepción del cuerpo, tanto en situaciones estáticas como dinámicas. (Espinoza, 2012)

- Defectos de visión y su incidencia en la postura.

Los problemas posturales pueden ser debidos a una visión inadecuada, ya que la vista participa en el mantenimiento de una postura correcta. Así, los alumnos que utilizan espejuelos, con miopía o con estrabismo, buscan una postura compensatoria de la cabeza que modifique las distancias o ángulos de visión, que puede producir alteraciones posturales. (Espinoza, 2012)

1.4 La postura en la adolescencia

Es importante conocer los cambios posturales que se producen con el desarrollo, teniendo presente que los niños no poseen el mismo alineamiento propios de los adultos, por su mayor movilidad y flexibilidad. Igualmente, hay que tener presente que no todos los niños crecen igual, y que las diferentes partes del cuerpo pueden crecer con un ritmo diferente.

La flexibilidad de los ligamentos es mayor en la niñez y disminuye mientras va creciendo y al mismo tiempo se incrementa de forma secuencial la potencia muscular, esto proporcionará una mayor estabilidad articular reduciéndose el riesgo de lesiones. La mayor movilidad articular que muestran los niños favorece a las alteraciones en la postura en general, que evolucionarán a deformaciones estructuradas en la edad adulta. (Castiblanco, Fajardo, Fajardo, 2013)

El intervalo de tiempo de los 10 a los 14 años es muy importante, ya que supone el paso de niño a adolescente. El trabajo muscular está regulado por el alargamiento óseo del empuje prepuberal y puberal. Los músculos de los miembros inferiores y del tronco en particular, siempre serán cortos para asumir el papel de estabilizadores y movilizadores de la pelvis. El fémur, el hueso más largo del cuerpo humano, va a crecer proporcionalmente al resto de las extremidades y tronco, poniendo en tensión, la musculatura circundante en particular, el recto anterior y los isquiotibiales. (Gomez, Izquierdo, 2012)

Estudios de la movilidad lumbo-pélvica-femoral han demostrado que la movilidad en este período de tiempo disminuye, debido a la tensión de los músculos flexores y extensores de la pelvis; por lo tanto, la flexión anterior del tronco se ve disminuida. (Gomez, Izquierdo, 2012)

El abdomen es prominente hasta la edad de los 10-12 años, momento en que la cintura se pone más pequeña y el abdomen disminuye. En relación a la espalda, hacia los 9 años hay tendencia a la hiperlordosis lumbar, que disminuirá con el crecimiento progresivo del niño. El rango de movilidad de la flexo-extensión de la columna lumbar va en decremento con la edad. En jóvenes entre 10 y 14 años de edad es frecuente que no alcancen a tocar la punta de los pies con las manos (sit & reach test), incluso en ausencia de contracturas musculares o articulares; esta se debe a que en esta fase del crecimiento existe una desproporción entre la longitud de las piernas y del tronco (Álvarez, 2011).

1.5 Alteraciones posturales más comunes en la niñez y adolescencia

Actualmente se va dando cada vez mayor importancia a las alteraciones posturales del niño y del adolescente, sobre todo a las alteraciones de la columna vertebral. La cual es una patología relevante por su frecuencia y por las graves consecuencias producidas debido a un diagnóstico tardío. Las alteraciones posturales de columna más frecuentes en el adolescente, que realiza una actividad física normal son: la escoliosis, hipercifosis e hiperlordosis, según los diferentes estudios de detección temprana de anomalías de la columna en el niño y adolescente (Gomez, Izquierdo, 2012).

Cifosis

Es el incremento de la curvatura de la columna vertebral de la convexidad posterior de la columna dorsal, o aparición de una curvatura de convexidad posterior en el segmento lumbar o cervical. El origen de la palabra procede de un vocablo griego que significa bóveda, convexidad que tiene alteraciones de las vértebras que adoptan una forma típica de cuña. Las deformidades de este plano son las más frecuentes de la columna, mucho más que las escoliosis, aunque su potencial de gravedad es menor.

En la cifosis suele apreciarse los hombros hacia adelante, cabeza proyectada hacia adelante, incremento de la convexidad dorsal. Las cifosis pueden originar cuadros asintomáticos. Los puntos dolorosos se localizan en el vértice más acentuado de la deformación. Esta alteración aparece aislada o en combinación con otras deformaciones como son la lordosis y escoliosis.

Lordosis

La palabra lordosis proviene del griego que significa curva. La definición de lordosis es una curva sagital de la columna vertebral de convexidad anterior. Gracias a la evolución se estableció la curvatura lumbar con la bipedestación del ser humano. La hiperlordosis es la prominencia patológica de la curvatura normal fisiológica. Curvas normalmente más apreciables en la mujer. (Espinoza, 2012).

Las causas principales que pueden inducir a una actitud postural en hiperlordosis:

- La anteversión pélvica.
- La antepulsión de la pelvis, es decir, su desplazamiento por delante de la línea de gravedad, lo que provoca un rechazo posterior del tronco.

Las causas que pueden desfavorecer el equilibrio de la espalda son la debilidad general, el embarazo, el uso de tacones altos en mujeres, el sobrepeso, la debilidad en los músculos del abdomen y de la espalda, en algunos casos el acortamiento de la musculatura posterior del muslo puede favorecer la adopción de posturas hiperlordóticas.

Escoliosis

La palabra escoliosis viene del griego skolios, que significa "torcido". Es una desviación de la columna vertebral, que resulta curvada en forma de S o de C. La escoliosis por su misma esencia, es una enfermedad del sistema músculo- esquelético. La escoliosis es una deformidad tridimensional de la columna vertebral, que presenta una curvatura en el plano frontal, una rotación vertebral en el plano transversal y, a veces, una desviación en el plano sagital. (Espinoza, 2012).

La escoliosis está definida radiológicamente como una desviación lateral de la columna vertebral con un ángulo de Cobb de 10° o más, con rotación. (Espinoza, 2012).

Según el compromiso músculo-esquelético el grado de las escoliosis puede ser:

Leve: No tiene afección ósea de ninguna índole, pero sí el músculo-ligamentoso donde los discos intervertebrales soportan la fuerza de la inclinación viéndose afectado la función psicomotriz.

Moderado: Existe compromiso óseo, musculo-ligamentoso y la columna ya presenta cierta rigidez.

Severa: Presenta compromisos graves con relación a lo antes mencionado. La rigidez de la columna vertebral trae como consecuencias problemas respiratorios, cardíacos y renales por lo que la médula no se encuentra bien irrigada hasta llegar a una paraplejia (Espinoza, 2012).

2. La postura en la escuela

2.1 Factores de riesgo

El excesivo peso que llevan las mochilas en la espalda y hombros de los escolares, provoca sobreesfuerzo y fatiga muscular. Además, puede provocar el desarrollo de malos hábitos posturales en la vida temprana. Los especialistas han detectado un alto índice de niños con problemas de columna que se deben al sobrepeso encontrado en las mochilas, ya que los niños al transportar un peso mayor al de su propio cuerpo, sufren de dolor y el mismo, en el futuro, se refleja en alteraciones posturales en la columna vertebral.

Si el estudiante tuviera educación sobre la ergonomía de las mochilas y su correcto uso, él mismo pudiera evitar posturas que pudieran ser perjudiciales para la salud. Los médicos prefieren aconsejar que el contenido de las mochilas se limite al 10%- 15% del peso corporal del niño. (Armijos, 2017)

El principal factor de riesgo de las afecciones en la columna vertebral de los niños y adolescentes está representado por el crecimiento y más particularmente durante el “estirón” puberal. Es en esta época de crecimiento cuando fisiológicamente se desarrolla una hiperlordosis lumbar que podría provocar una hipercifosis dorsal. Si durante este período, la actividad física es fuente de movimientos repetidos del tronco en flexión, extensión y rotación, pueden aparecer lesiones características como desviaciones de la columna vertebral, lumbalgias, espondilolisis y espondilolistesis. (Gomez, Izquierdo, 2012)

Más de un tercio de los niños suelen cargar en sus bolsos escolares y mochilas más del 30% de su peso corporal, mientras lo que se recomienda es no superar el 10%. Esto hace que, luego de un largo tiempo de sobrecarga, antes de cumplir los 16 años, 7 de cada 10 niños y adolescentes hayan padecido algún problema en su espalda. Padecer este tipo de problemas en la infancia aumenta el riesgo de contraer patologías crónicas en la etapa adulta. (Castiblanco. J, Fajardo. S, Fajardo. A, 2013)

Se ha ido demostrando que el dolor de espalda no siempre se debe a una alteración orgánica de la columna vertebral. Se han comenzado a estudiar las causas que se asocian a un mayor riesgo de padecerlo como: características individuales, modo de vida y aspectos funcionales. Otro aspecto a considerar es el ambiente de la escuela, el cual expone a los estudiantes a posibles factores de carga, a estar sentados por muchas horas y tener una postura pobre, así como a la ausencia de muebles apropiados. (Campeche, 2010)

2.2 Hallazgos de investigaciones

Una investigación realizada en Quito, por Espinoza (2012) arrojó interesantes resultados: como el hecho de que el 62.3% de su población estudiada tenían alteraciones en el tronco. Se detectó gran número de desbalances anatómicos en los alumnos analizados, mayormente en las desviaciones de tronco, desviaciones de la cabeza y hombros; si esta situación no se corrige oportunamente con el tiempo pueden producir alteraciones músculo-esqueléticas serias. De igual manera, en Colombia Yolima Wees, Nuria Merlano, y Rosmeri Vizcaíno en 2014, quienes realizaron un estudio de alteraciones posturales revelaron que, 51% de la población estudiada presentaba cifosis.

En Colombia, Medellín, Tamayo (2013), descubre en sus resultados que la postura en la que la cabeza se desplaza hacia adelante de manera excesiva, se acentúan cuando la mochila pesa más del 10 al 15% del peso del estudiante. Las alteraciones posturales parecieron ser más

importantes en las estudiantes que todavía no habían llegado a la pubertad. Sus resultados revelaron que el 21,42% pesa entre 24 -26 kilos lo que significa que no deben cargar en sus mochilas más de 2,7 kilos, esto siendo el 10% de su peso corporal, ya que generarían alteraciones posturales.

García (2012) realizó un estudio en España y obtuvo como resultado, que el peso relativo de las mochilas (13,4% +/- 5,5%) se encuentra en consonancia con datos recogidos por algunos autores, aunque discrepan de otros por exceso o por defecto. Estos porcentajes suponen que una parte de nuestros niños y adolescentes llevan a diario una carga superior a la recomendada por la mayoría de los estudios publicados.

Más adelante en España, Munuera (2016) encontró en su investigación, que son pocos los trabajos elaborados hasta el momento acerca de la fisioterapia en centros educativos. La mayoría de los trabajos encontrados se refieren a la Región de Murcia, España, donde cada vez más, existe la necesidad de que se establezca la figura del fisioterapeuta en los centros educativos de carácter ordinario para que haya una mayor y eficaz educación inclusiva. La mayoría de los padres, madres, tutores/as y profesores/as encuestados ven necesaria la figura del fisioterapeuta en los centros educativos.

2.3 Legislación en otros países

A través del acuerdo 049-A en su artículo 3 publicado el 10 de mayo del 2018 por el ministerio de educación de Ecuador se regula el peso de sus mochilas.

Artículo 3.- PESO ÓPTIMO.- Con el fin de prevenir la aparición de trastornos funcionales no estructurados y, en los casos más graves, alteraciones anatómicas, a veces evolutivas, en la columna vertebral de niños, niñas y adolescentes, el peso de la mochila o cualquier otro tipo de soporte utilizado para transportar los útiles escolares, no deberá ser mayor del 10% del peso corporal, para los estudiantes de Educación General Básica en sus subniveles de Preparatoria, Elemental y Media; y, del 15% del peso corporal, para los estudiantes de Educación General Básica: subnivel Básica (Ministerio de Educación de Ecuador, 2018).

El Departamento de Educación, Dirección General de Estudiantes, Integración, Participación y comunicación de Italia emitió una ley donde establece que: "el peso de la mochila no debe exceder de un "rango" entre 10 y 15 por ciento del peso corporal". En este sentido, sin embargo, es útil recordar otras variables relevantes, como la masa muscular del estudiante, estructura esquelética, tiempo y distancia a pie con la carga de la mochila en el hombro. Estas variables serán evaluadas caso por caso por todos aquellos que interactúen con el desarrollo del niño (Departamento de prevención y comunicación, 2009).

El ministerio de Educación de Francia emitió una circular en enero del año 2008 donde afirmaba que el peso de las mochilas de sus estudiantes era un problema de salud pública debido a, que tras varios estudios determinaron, que gran parte de su población tenían mochilas que pesaban más del 20% del peso de su cuerpo. Esto obligó al estado a que en enero del 2008 el ministerio de educación emitiera una circular donde dicta que la mochila no debe exceder más del 10% del peso de cada estudiante (Ministere de l'education Nationale, 2008).

A través del decreto #1.430/007 el 18 de octubre del 2007 en Buenos Aires, Argentina se reglamentó en el artículo 2 de su Ley 50 que estipula:

“Todas las mochilas escolares colgantes deberán estar provistas de dos tirantes anchos, acolchados y extensibles para ser colocados en ambos hombros y de un cinturón acolchado para abrochar al abdomen o pecho del niño con el fin de equilibrar la distribución del peso”. Asimismo, deberán adjuntar en lugar visible una etiqueta con la siguiente leyenda:

Recomendaciones para el uso de mochilas escolares

1. El peso de la mochila deberá ser inferior al quince por ciento (15%) del peso del niño.
2. El tamaño de la mochila deberá ser igual o inferior al del torso del niño.
3. La mochila deberá apoyarse en el medio de la espalda y no extenderse más allá de la parte inferior de la misma.
4. Los tirantes deberán ajustarse en ambos brazos para mantener una postura bien alineada y mantener los brazos libres.
5. El cinturón deberá abrocharse a la altura del abdomen o del pecho.
6. Los artículos más pesados deberán colocarse en mayor contacto con la espalda para evitar malas posturas y tensiones musculares.
7. Si al colocar o usar la mochila tiene que realizarse un esfuerzo excesivo, si se observa un cambio de postura, dolores, o entumecimiento en los brazos y signos de peso en los hombros, se deberá discontinuar su uso y consultar de inmediato al pediatra.

Esta ley existía desde los años 1998, pero fue en el 2007 que el ministerio de educación la hizo vigente (Olivera, Grillo, 2007).

La comisión de los derechos fundamentales del niño en el año 2013, en Austria, emitió una comunicación legal donde estipula que el peso de las mochilas no debe de exceder el 10-15% del peso de los alumnos, puesto que tiene consecuencias funcionales en la parte biomecánica y fisiológica de la columna vertebral. Esta reglamentación venía desarrollándose desde los años 1996, según otras investigaciones. No obstante, fue en el 2010 cuando este problema empezó a generar mucha preocupación en el parlamento húngaro (Beata, Bogardi, Kozicz, 2013).

3. Higiene postural en la escuela

La higiene postural es una serie de recomendaciones, actitudes y patrones posturales que tratan de disminuir la aparición de alteraciones, lesiones, dolores que se provocan debido al uso de determinadas posturas durante largos períodos de tiempo.

Una misma actividad se puede hacer adoptando posturas distintas. La higiene postural y la ergonomía enseñan a hacer las actividades del modo más seguro para el cuerpo. La ergonomía, por otra parte, es una disciplina sistemáticamente orientada al diseño de herramientas, lugares de trabajo, actividades laborales que coinciden con las características anatómicas, fisiológicas, psicológicas, tratando de relacionar al humano y los elementos de un sistema mientras se aplica la teoría, principios, datos y métodos para mejorar el bienestar humano en general y todo el desempeño del sistema. La ergonomía y la higiene postural tienen como objetivo principal proteger las zonas del cuerpo más propensas al momento de realizar determinadas actividades, evitando así la fatiga muscular, las alteraciones músculo-esqueléticas. (Espinoza, 2012)

3.1 Levantamiento y traslados del peso

Espinoza (2012), plantea las siguientes recomendaciones para el levantamiento y traslado del peso:

- Evitar la flexión completa de la espalda al recoger objetos pequeños del piso.
- Para recoger objetos pequeños del suelo, agáchese y apóyese con una mano en la rodilla.
- Evitar la flexión completa de la espalda y elevar un gran peso mediante
- un gesto brusco, con el fin de eliminar una sobrecarga de la columna.
- Evitar poner los pies juntos y paralelos, ya que proporciona un reducido equilibrio que dificulta el mantenimiento del equilibrio de la columna.
- Colocar el objeto lo más cerca posible del cuerpo, con el fin de evitar una sobrecarga de la columna.
- Elevar el objeto utilizando preferentemente movimientos de rodillas y caderas o de extremidades superiores y siempre con la mínima participación posible de la columna.

3.2 Higiene postural en la escuela

Una de las cosas que producen dolores de espalda son las mochilas escolares y el peso que soporta la columna vertebral al momento de su utilización del que depende todo estudiante. Los estudiantes sufren dolores de espalda debido a que permanecen sentados la mayor parte del tiempo, pero no solo dependerá del tiempo, sino de la forma en que los mismos se sientan y las características ergonómicas de los asientos en la clase.

Los estudiantes deben tener en cuenta ciertos criterios como son:

- Cargar solo lo necesario.
- Utilizar mochilas de dos tirantes, y sujetarlas con ambos hombros.
- Utilizar mochilas con ruedas y empujarlas, en vez de arrastrarla.
- No es recomendable utilizar mochilas cruzadas o de un solo tirante, si es así, se recomienda llevarla de manera cruzada y lo más aproximada posible al cuerpo.
- Las caderas deben estar apoyadas hacia la parte posterior de la silla, la columna pegada al respaldo, las rodillas y cadera en ángulo recto y los pies sobre la superficie en el piso.
- Realizar tareas en una mesa o un escritorio a la altura de los codos, evitar hacerlas sobre la superficie blanda o muy rígida de una cama o en el piso.
- Mantener buena iluminación para no forzar la vista ni la columna cervical.
- Se debe hacer pequeños descansos para refrescar el cuerpo y la mente.
- El uso de la pizarra debe ser a la altura del estudiante no demasiado alto ni bajo ya que forzamos a la columna lumbar.

4. Mochilas

Se encuentran diferentes vocablos para definir a las mochilas, tales como maleta, bolsa y morral. Sin embargo, la Real Academia Española, define de manera diferenciada estos términos:

Maleta: Especie de caja o cofre pequeño de cuero, lona u otras materias, que sirve para guardar, en viajes, ropa u otras cosas y se puede llevar a mano.

Mochila: Bolsa de lona o de otro material resistente que, provista de correas para ser cargada a la espalda, sirve para llevar provisiones o equipos en excursiones, expediciones, viajes, etc.

Morral: Saco que usan los cazadores, soldados y viandantes, colgado por lo común a la espalda, para echar la caza, llevar provisiones o transportar alguna ropa.

Bolsa: Especie de talega o saco de tela u otro material, que sirve para llevar o guardar algo. (Tamayo, 2013)

Todas las definiciones antes mencionadas tienen en común el transporte de objetos, y es por eso, que se escogerá el término de mochila para poder utilizarlo en esta investigación.

4.1 La Mochila Ideal

El tamaño de la mochila debe estar determinado por el peso y el tamaño del niño o niña. Su diseño debe permitir que el peso descansa sobre las vértebras dorsales.

La parte baja de la mochila debe quedar unos cinco centímetros por debajo de la cintura, para no sobrecargar la zona lumbar de la espalda.

Es necesario tener cuidado con la tendencia de llevar la mochila muy baja, separada de la espalda y que descansa el peso sobre la zona lumbar y sobre los glúteos.

Las correas deben ser anchas y acolchadas, que el respaldo permita su regulación y que preferiblemente será también acolchado.

Es recomendable que tenga una cinta que permita que la mochila se amarre a la cintura para repartir el peso entre los hombros y la columna, y además, impedir que la carga oscile al estar fijada en la cintura, evitando estirones, entre otros problemas. (Tamayo, 2013)

Método

Diseño

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo para dar respuesta a los objetivos anteriormente planteados.

Participantes

La muestra es de tipo no probabilístico. Los participantes se seleccionaron de dos centros educativos, uno público y otro privado del sector Gazcue en Santo Domingo, República Dominicana. En el centro privado se seleccionaron 8 estudiantes representados por 6 niñas y 2 niños. En el centro público se seleccionaron 10 estudiantes de los cuales 3 eran niños y 7 eran niñas, todos comprendidos en edades de 12-14 años, cursando 1ro de secundaria. La muestra fue seleccionada acorde a estudiantes que deseaban ser parte del estudio voluntariamente y contaban con el permiso de sus padres, madres o tutores.

Técnicas de recolección de datos

Encuesta: Se realizó una encuesta que contiene 17 preguntas de selección múltiple donde el estudiante solo podía escoger una opción.

Aplicación móvil Posturescreen: Es una aplicación móvil que se utiliza para analizar la postura de forma frontal y lateral utilizando avanzadas técnicas y medios no invasivos para el diagnóstico en la medicina física y rehabilitación. Este software determina las alteraciones posturales en la columna vertebral a través de la cámara del dispositivo móvil, capturando imágenes de alta resolución que serán procesadas por el software. La aplicación arroja datos cuantitativos y cualitativos que pueden mostrar con claridad los resultados de los pacientes antes y después de un proceso terapéutico. Esta aplicación fue creada por Joseph Ralph Ferrantelli en el año 2010 y la misma recibe constantes actualizaciones siendo la última en febrero del 2018

Balanza electrónica: son instrumentos de pesaje de funcionamiento no automático que utilizan la acción de la gravedad para determinación de la masa.

Cinta Métrica de costurero: Se utilizará para medir la estatura del participante.

Rúbrica del participante: será un cuadro que tendrá información del participante como: sexo, peso del paciente, peso de su mochila, tamaño del paciente y Alteraciones encontradas.

Procedimiento

Primeramente, se seleccionaron los centros que iban a ser parte de la investigación. A los mismos se le realizó una visita en donde se le explicó el objetivo del presente estudio y se le entregó una carta solicitando el permiso de poder realizarla, así también como los procedimientos que se llevarán a cabo. En segundo lugar, acordados los días de visita a las instituciones, la 2da visita fue para entregarle a cada estudiante voluntario de ambos centros una hoja dirigida a sus padres con el consentimiento informado y los procedimientos que se le van a realizar. Finalmente, en la 3ra visita en ambos centros se realizó la investigación tal cual se describe en los procedimientos anexos.

Resultados

1. Descriptivos de la muestra

TABLA 1: SEXO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	12	66.7	66.7	66.7
	Masculino	6	33.3	33.3	33.3
	Total	18	100.0	100.0	100.0

La tabla anterior muestra que el estudio tuvo un total de 18 participantes que representan el 100% de la población. La misma, está compuesta por 12 participantes del sexo femenino que representa el 66.7% y 6 participantes masculino representando el 33.3%. de la muestra total (Ver tabla 1).

TABLA 2: INSTITUCIÓN					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	10	55.6	55.6	55.6
	Privado	8	44.4	44.4	44.4
	Total	18	100.0	100.0	100.0

En la tabla 2 podemos observar que los participantes del centro público corresponden a un 55.6% de la muestra, mientras que los participantes del centro privado son el 44.4% de la muestra (ver tabla 2).

TABLA 3: EDAD					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	12	12	66.7	66.7	66.7
	13	6	33.3	33.3	33.3
	Total	18	100.0	100.0	100

Los jóvenes entrevistados en esta investigación rondaban entre 12 y 13 años. Los jóvenes de 12 años representan el 66.7% de los casos, mientras que los jóvenes de 13 años son el 33.3% de los casos (ver tabla 3).

2. Análisis de los resultados.

TABLA 4: PRESENCIA DE ALTERACIÓN POSTURAL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	10	55.6	55.6	55.6
	No	8	44.4	44.4	44.4
	Total	18	100.0	100.0	100.0

En la tabla anterior se puede observar que 10 estudiantes presentan alteraciones posturales representando el 55.6% de la muestra total y 8 de los encuestados no presentan alteraciones posturales representando un 44.4% de la muestra total (ver tabla 4).

TABLA 5: ALTERACIÓN POSTURAL PRESENTADA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	8	44.4	44.4	44.4
	Escoliosis	2	11.1	11.1	55.6
	Cifosis	6	33.3	33.3	88.9
	Hiperlordosis	1	5.6	5.6	94.4
	Hiperlordosis y cifosis	1	5.6	5.6	5.6
	Total	18	100.0	100.0	100

Según la tabla anterior se puede evidenciar que el 33.3% de la población tienen cifosis, siendo esta la más común de las alteraciones posturales. En la tabla anterior se visualiza también que la hiperlordosis e hiperlordosis con cifosis solo se presenta en un estudiante, cada una representando el 5.6% de la muestra. (ver tabla 5).

TABLA 6 MOCHILA EN SOBREPESO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos del 10%	7	38.9	38.9	38.9
	Más del 10%	8	44.4	44.4	83.3
	Más del 15%	3	16.7	16.7	16.7
	Total	18	100.0	100.0	100.0

La tabla anterior evidencia que 8 estudiantes, representando el 44.4%, cargan más del 10% de su peso en su mochila y 3 estudiantes, que representan el 16.7%, cargan más del 15% de su peso en sus mochilas. Si sumamos ambas frecuencias obtenemos que 11 estudiantes que representarían el 61% de la muestra total cargan con un peso excesivo en sus mochilas (ver tabla 6)

TABLA 7: USO DE LOCKER					
	Utilizas locker?	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Peso de la mochila	Si	8	8.163	3.7294	1.3185
	No	10	11.900	2.5285	.7996

En la tabla anterior se puede observar que la media del peso de las mochilas de los estudiantes con locker es de 8.163 mientras que de los estudiantes sin locker es de 11.9. (ver tabla 7).

TABLA 8: DIFERENCIA DE MEDIAS, USO DE LOCKER								
		Prueba Levene		Prueba T				
		F	Sig.	T	gl	Sig.	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
peso mochila	Varianzas iguales	2.359	0.144	-2.532	16	0.022	-3.7375	1.4759
	Varianzas diferentes			-2.424	11.849	0.032	-3.7375	1.542

Al realizar la prueba de Levene podemos ver que se asumen varianzas iguales. En la prueba T $P < 0.05$ indica que las diferencias en la media del peso de las mochilas de los estudiantes que tienen locker y los que no, es significativa (ver tabla 8).

TABLA 9: ALTERACIONES POSTURALES POR SOBRE PESO DE LA MOCHILA Y TIPO DE CENTRO

Alteraciones posturales	Sobre peso de la mochila	Público (Sin Lockers)	Privado (Con Lockers)
Ninguna	Menos del 10%	0	3
	Más del 10%	3	1
	Más del 15%	1	0
Escoliosis	Menos del 10%	0	1
	Más del 10%	1	0
	Más del 15%	0	0
Cifosis	Menos del 10%	0	3
	Más del 10%	1	0
	Más del 15%	2	0
Hiperlordosis	Menos del 10%	0	0
	Más del 10%	1	0
	Más del 15%	0	0
Hiperlordosis y cifosis	Menos del 10%	0	0
	Más del 10%	1	0
	Más del 15%	0	0

En la tabla anterior resulta evidente cómo los estudiantes del centro educativo público en todos los casos presentan sobrepeso en sus mochilas y al mismo tiempo 60% de ellos representando la mayoría, presentan alguna alteración postural. En su contraparte, el 87.5% de los estudiantes del centro privado cargaban en sus mochilas menos del 10% de su peso. El 37.5% de los estudiantes presentó escoliosis aun utilizando lockers (ver tabla 9).

TABLA 10. ALTERACIONES POSTURALES POR SEXO

Alteraciones Posturales	Femenino	masculino
Ninguna	6	2
Escoliosis	2	0
Cifosis	4	2
Hiperlordosis	0	1
Hiperlordosis y cifosis	0	1

Esta tabla nos indica que 6 estudiantes del sexo femenino, representando un 33.3% de la muestra, presentó alteraciones posturales como cifosis y escoliosis. La escoliosis representando un 11.1% y la cifosis un 22.2% del total de la muestra femenina, siendo la misma la de mayor frecuencia en los del sexo femenino. El sexo masculino revela que 4 de sus miembros presentan distintas alteraciones posturales representando el 26.67% de la muestra masculina que presenta alteraciones posturales. De igual forma, la cifosis presenta mayor incidencia en el sexo masculino con un 11.1%; la hiperlordosis y la hiperlordosis con cifosis un 5.6% respectivamente de la muestra total (ver tabla 10).

TABLA 11. FORMA DE LLEVAR LA MOCHILA Y ALTERACIONES POSTURALES		
Forma de llevar la mochila	Alteraciones posturales	
	Si	No
Ambos hombros	5	4
Un hombro	5	3
En la mano	0	0
En ruedas	0	1

En esta tabla se puede visualizar cómo un 55.6% presenta alteraciones posturales, representados por los estudiantes que cargan la mochila en un hombro y los que la cargan con ambos hombros. (ver tabla 11).

Discusión de los resultados

Los objetivos principales de esta investigación son describir las principales alteraciones posturales presentadas en los jóvenes escolares y la magnitud del peso de las mochilas en relación a su peso corporal.

Así también, cómo determinar si el peso de las mochilas cumple con el porcentaje adecuado respecto al peso del estudiante, identificar la alteración postural más frecuente en los jóvenes escolares y explorar si el uso de lockers influye en el peso de las mochilas de los niños.

La tabla 2.1 revela que la alteración presentada con mayor frecuencia fue la cifosis y en 2do lugar la escoliosis. En un estudio de alteraciones posturales en una comunidad escolar colombiana elaborado por Yolima Wees (2014), reveló que en sus estudiantes de 12 y 13 años, la alteración que mayor frecuencia presentaba era la cifosis con un 51.2% sobre las otras alteraciones estudiadas.

En el presente cuadro, 6 estudiantes presentan escoliosis que representa el 11.1% de la muestra y con un porcentaje acumulado de 55.6%. Así también, el estudio expuesto por Wees coincide en el hecho de que la segunda alteración más común es la escoliosis representado por un 39% de su población estudiada.

Según Josué Espinoza, en su estudio realizado en el 2012, nos dice que El peso exagerado en la mochila escolar puede ser un factor de riesgo para las alteraciones de la columna vertebral, siendo entre estas las ya nombradas: escoliosis y cifosis, que con el tiempo pueden alterar la funcionalidad del cuerpo y limitar ciertas actividades o ciertas posturas. En la tabla 6 se pudo evidenciar que los alumnos tienen tendencia a poder desarrollar distintas alteraciones posturales, ya que se pudo demostrar que el 61% de los estudiantes encuestados cargaba un peso excesivo en sus mochilas. En el estudio realizado por Josué Espinoza, en el 2012, el 62% de las niñas evaluadas tenían una elevación hacia la izquierda o a la derecha por lo que podrían estar en proceso de desarrollo de una escoliosis.

Los datos estadísticos de grupo en la tabla 7 revela que la media del peso de un estudiante sin locker es de aproximadamente 12 libras, mientras que la de un estudiante que utiliza locker es de aproximadamente 8 libras. Esto se puede relacionar directamente con los resultados revelados en la tabla 2.6 que muestra cómo el 100% de los estudiantes de la institución pública cargan con un peso excesivo en sus mochilas y el 60% de los mismos presenta una alteración postural. Cabe destacar que los pesos de las mochilas de los estudiantes no deben de sobrepasar el 10-15% de su peso, según legislaciones y estudios que se han hecho internacionalmente.

En La tabla 11 se puede visualizar como un 55.6% presenta alteraciones posturales, representados por los estudiantes que cargan la mochila en un hombro y los que la cargan con ambos hombros. En la investigación realizada por Josué Espinoza en el 2012, la mayoría de sus estudiantes evaluados cargan su mochila de un solo hombro, lo cual es incorrecto, ya que todo el peso de la maleta estudiantil recae en un solo lado del cuerpo, siendo un factor de riesgo para desarrollar una escoliosis. En la tabla 11 se evidencia el hecho de que cargar la mochila de forma incorrecta da espacio a que se produzcan distintas alteraciones posturales.

Entre las limitaciones presentadas en este estudio podemos mencionar: el tiempo en que la investigación fue realizada debido a que los estudiantes estaban próximos a cursar sus exámenes finales de grado y el tiempo de realización de la investigación fue corto. Otra importante limitación fue la muestra que al ser pequeña algunos de los resultados no fueron los esperados, ya que no eran estadísticamente significativos por el tamaño de la muestra.

Conclusión

El objetivo principal de esta investigación es describir las alteraciones posturales encontradas en la columna vertebral de los jóvenes escolares. Los principales hallazgos encontrados en esta investigación fueron que la alteración postural más frecuente fue la cifosis. La misma, por igual, fue la de mayor frecuencia encontrada en otras investigaciones similares a ésta. Se demostró la importancia de la facilitación del locker en las escuelas debido a que el mismo tiene un impacto significativo sobre la reducción del peso de las mochilas reduciendo así la posibilidad de la aparición de alteraciones posturales durante el crecimiento.

Es importante recalcar el hecho de que la República Dominicana no cuenta con ninguna legislación que regule el peso de las mochilas y la misma sería de gran utilidad para prevenir la aparición de alteraciones posturales a la creciente población estudiantil que se vería beneficiado de la misma.

Recomendamos que para próximos estudios se deba ampliar la muestra, se realicen estudios inferenciales para explorar la relación que existe entre el peso de las mochilas y la presencia de alteraciones posturales. Además, sería interesante explorar otras variables como el mobiliario escolar y la postura de los niños al tomar las clases.

Referencias bibliográficas

- Alberola López, S., Pérez García, I., Casares Alonso, I., Cano Garcinuño, A., & Andrés de Llano, J. M. (2010). Mochilas escolares y dolor de espalda en la población infantil. *Pediatría Atención Primaria*, 12(47), 385-397
- Amato, Pagano, & Soliani. (2003, November 13). XIV Legislatura. Recuperado de: http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/frame.jsp?tipodoc=Ddlpres&leg=14&id=00090376&part=doc_dc&parse=no
- Beata, B., Dora, B., & Agnes, K. (2013). El Comisario de Derechos Fundamentales. Recuperado de: <http://www.ajbh.hu/documents/10180/111959/201300782.pdf>
- Bulletin officiel (2008). Recuperado de: <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/3/MENE0701925C.htm>
- Campeche, C. (2010). Factores posturales de riesgo para la salud en escolares de ciudad del Carmen, CAMPECHE. Recuperado de: http://www.unacar.mx/contenido/tecnociencia/tecnociencia6/tema_1_factores_posturales.pdf

- Castiblanco Díaz, J. R., Silva Fajardo, E. P., & Acosta Fajardo, L. V. (2013). Caracterización postural en preadolescentes del Colegio Santo Tomás de Aquino de la ciudad de Bogotá
- Espinoza, J. (2012). Detección de problemas posturales en los estudiantes de noveno de básica del colegio Ciudad del Coca ubicado en la provincia de Orellana: diciembre de 2012. (Tesis). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/5968>
- Falconi, F. (2018). normativa que regula el peso transportado en la mochila escolar. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2018/05/Acuerdo-MINEDUC-2018-00049-Normativa-que-regula-el-peso-de-la-mochila-escolar-Codificado_14-05-2018.pdf
- Gómez, V. A., & Vidal, C. (s.f.). Calendario escolar de la Republica Dominicana Recuperado de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/media/1e0399374dfadbda28b6fb7b6170ec5a9cf0a4d2calendario-escolar-2017-20018pdf.pdf>
- Kendall, P. G. (2007). Postura. En P. G. Kendall, Músculos Pruebas funcionales postura y Dolor, 51-91. España
- León, A., & Stefanía, D. (2017). Influencia del peso de la mochila escolar a nivel de la columna vertebral en los estudiantes de los Quintos y Sextos Años de la Escuela Graciela Atarihuana (Tesis).
- Martes, M. (2009). Diseño de un programa de ejercicios estabilizadores de la columna dorso lumbar para pacientes con alteraciones posturales. Unidad de rehabilitación funcional, Unirehab-UCSD. Enero-Marzo, 2009 (Trabajo final para optar por el título de Lic en rehabilitación mención Terapia Física). Universidad Católica Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana
- Méndez, A. M. Á., Arbiza, P. A., & Carrière, M. T. A. (2011). *Caracterización de los defectos posturales en escolares de 9 a 15 años de la comunidad de Madrid: análisis de factores implicados en la desestabilización postural*. Universidad Complutense de Madrid.
- Olivera, E., & Grillo, M. O. (1998). La Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona con fuerza de Ley. Recuperado de: <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley50.html>
- Rodríguez, H. (2007). reglamentación del Artículo 2° de la Ley 50. Recuperado de: <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/anexos/drl50.html>
- Tamayo, V. (2013). *Caracterización de las mochilas y las alteraciones del raquis de los escolares de la institución educativa María Mediadora del municipio de sabaneta*. Recuperado de: http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/1758/2/Mochillas_Escolares.pdf
- Wees-Verhelst, Y., Merlano-Tous, N., & Viscaino-Rodríguez, R. (2014). Alteraciones posturales en una comunidad escolar en Cartagena. *Revista Ciencias Biomédicas*, 5(2)



Prácticas docentes en relación al proceso de enseñanza de la lectura en el Nivel Inicial

Leidy Taveras

Educación

Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

Resumen

La presente investigación es de tipo exploratorio con un enfoque cualitativo y tiene como objetivo principal analizar la práctica docente en relación al proceso de enseñanza de la lectura en el nivel inicial. La muestra estuvo constituida por 10 maestros y 15 alumnos de los dos últimos grados del segundo ciclo del Nivel Inicial, procedentes de los sectores Público y Privado, correspondientes a 3 Centros Educativos. Los instrumentos y técnicas de recolección de datos utilizados fueron: La entrevista, guía de observación y una lista de cotejos la cual se diseñó, partiendo de los indicadores de logro contemplados en el currículo dominicano para este nivel, además de la realización de pruebas de lectura y reconocimiento de palabras. Los resultados obtenidos arrojaron que el escaso tiempo invertido a la lectura por parte de los docentes en las aulas, además de la forma recitada de impartir la enseñanza, pudiesen ser factores claves que influyen en la concepción de los niños respecto a la importancia de la lectura

Palabras clave: Prácticas docentes, Proceso lector, Nivel inicial

Abstract

The present investigation is an exploratory type with a qualitative focus and its principal objective is to analyze the docent practice in relation to the process of teaching Reading in the initial level. The sample was constructed by 10 teachers and 15 students of the two last grades of the second cycle of the Initial Level, coming from the Public and Private sectors corresponding to 3 Educational Centers. The instruments and techniques for the recollection of data used were: The interview, observation guide and a list of check marks which were designed starting from the achievement indicators contemplated in the Dominican curriculum for this grade, in addition to the performance of reading test and word recognition. The obtained results proved that the little time spent reading by the teachers in the classrooms, in addition to the reciting form of teaching, could be the key factor that influences the conception that children have on the importance of reading.

Key words: docents practices, reader process, initial level.

Introducción

Desigualdad social, corrupción, violencia en todas sus manifestaciones, inseguridad ciudadana y analfabetismo, son solo alguna de las problemáticas con las que República Dominicana debe lidiar. En ese contexto es donde crecen y se desarrollan nuestros niños, donde se les exige y se espera que desarrollen un conjunto de habilidades y destrezas que le serán de provecho en el mañana y que, además, representan de cierta forma, una esperanza para transformar nuestra realidad. Sin embargo, en el camino hacia ese desarrollo integral del niño, el maestro juega un papel muy importante. En ese sentido, la forma en cómo este se desenvuelva dentro del aula de clase, de cómo selecciona cada actividad y cómo aplica sus conocimientos, es importante, y más aún, cuando se trata del desarrollo de una habilidad tan compleja como lo es la lectura.

Esta investigación busca dar a conocer, mediante el análisis de las prácticas de los docentes, pertenecientes a 3 Centros Educativos de Santo Domingo, como trabajan estos el proceso lector en niños de Kinder y Preprimaria, partiendo del hecho de que gran parte de nuestros niños, llegan a grados elevados como cuarto y quinto de Primaria sin saber leer. Esto según los resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria (2017). Para el desarrollo de este estudio se consideraron diversos puntos, relacionados a la adquisición lectora y a la práctica formativa, abordando generalidades como; el aprendizaje en los niños, la alfabetización, prácticas docentes y el Currículo para este nivel.

En cuanto a la metodología implementada se refiere, se utilizó para la recolección de datos la entrevista, guía de observación y una lista de cotejos, la cual se diseñó partiendo de los indicadores de logro contemplados en el currículo dominicano para este nivel, además de la realización de pruebas de lectura y reconocimiento de palabras a los niños. Los resultados obtenidos sugieren de manera general, que el bajo rendimiento de los participantes pudiese estar siendo influenciado por acciones o prácticas inadecuadas durante el desarrollo de alguna actividad, o si bien, por el poco tiempo que dedican los maestros a lectura.

Planteamiento del problema

Durante muchos años, el sistema Educativo Dominicano ha tenido que afrontar fuertes críticas debido a la deficiencia que presenta este en distintas áreas. Producto de esa situación, el gobierno dominicano ha reunido esfuerzos para transformar esa realidad. Una muestra de ello, es el 4% destinado al sector Educativo, después de aproximadamente 15 años de su aprobación y su puesta en marcha en el año 2013, otras pruebas son, las capacitaciones dirigidas a los maestros en distintas áreas del saber a través del INAFOCAM y de manera gratuita, la construcción de nuevas escuelas y estancias infantiles en distintas partes del país, donde los niños no solo reciben cuidado y disponen de una “buena alimentación”, sino que además cuentan con profesionales del área, los cuales se encargan de acompañarles hasta los 5 años de edad.

Cabe señalar, del mismo modo, la reestructuración del modelo curricular y la puesta en marcha de la jornada extendida en algunos centros del país. No obstante, pese a todos esos esfuerzos, pruebas nacionales e internacionales, como son TERCE, a nivel nacional, y PISA, a nivel internacional, aplicada a estudiantes de 15 años, dan mucho de qué hablar, no arrojando estas los resultados esperados. Dicha prueba, refiriéndonos a PISA, en su informe más reciente publicado en el año 2016 colocaba a la República Dominicana en el puesto número 66 de 72 países participantes, en cuanto a la lectura se refiere, siendo esta última un componente fundamental para el buen desenvolvimiento del niño en lo que será su vida escolar, indicando con esto, que las medidas adoptadas hasta el momento no han logrado subsanar este problema, lo que nos hace ir más allá y dirigirnos hacia los inicios de la educación formal.

El Nivel Inicial.

La educación en el nivel inicial debería suponer el primer contacto del niño con la educación formal, aunque la realidad es un tanto diferente. La verdad es que muchos de nuestros niños tienen su primer contacto con la educación formal cuando ingresan a la primaria, aunque el último grado del nivel inicial según el Currículo Dominicano recibe un valor de obligatoriedad, situación que no debería sorprendernos, ya que, en nuestro país, aún existe una concepción errada sobre la finalidad de este nivel, además de una cierta desvalorización por parte de la población sobre la importancia del mismo. Esto, pese a que cuantiosas investigaciones afirman que “las primeras etapas (desde el nacimiento hasta los 8 años), son el período más importante para el desarrollo de la alfabetización” IRA (como se citó en Zamero, 2009). En ese sentido, las habilidades y destrezas que desarrolle el niño durante ese lapso son valiosísimas, ya que las mismas van a facilitar la adquisición de otros aprendizajes.

Pero esto no culmina ahí, la situación se torna realmente crítica debido a que un gran número de niños llegan hasta 4to y 5to de primaria sin saber leer, esto según el informe nacional del Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017), dándose a conocer los resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria, donde se evaluaron a 176,772 estudiantes, en las áreas de Lengua Española y Matemática, utilizando 3 niveles de desempeño; elemental, aceptable y satisfactorio, quedando solamente el 12% de los estudiantes en el satisfactorio, es decir, que solo el 12% de estos, habían desarrollado todas las competencias esperadas para este nivel en el área de Lengua Española, donde se evaluaban cuatro procesos de comprensión lectora. Lectura inicial, comprensión literal e inferencia y comprensión crítica.

En este sentido, teorías e investigaciones como la de Jean Piaget, Albert Bandura, María Montessori y Emilia Ferreiro en torno al aprendizaje de los niños y de la lectura, nos han permitido considerar nuevos aspectos que intervienen en el proceso formativo, y de igual forma, asumir nuevas estrategias para producir experiencias significativas en el educando, jugando un papel fundamental en el proceso de socialización, así como el entorno en el cual se desarrolla el niño.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, considerando la tendencia latente dirigida a la falta de un hábito de lectura por gran parte de la población, suponemos que en la mayoría de los hogares dominicanos los niños no son estimulados a temprana edad para desarrollar la habilidad lectora, por lo que dicha responsabilidad la ha tenido que asumir la escuela. En tal sentido, visualizando el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un paradigma sociocultural, entendemos que se requiere de más investigaciones que partan de nuestra realidad misma, donde se consideren el entorno en el cual crecen y se desarrollan los niños dominicanos, y se analice cómo a partir de esa realidad, lleva a cabo el maestro su práctica diaria, y si esta, se corresponde con las necesidades educacionales existentes. En ese sentido nos interesa saber:

Formulación del problema

¿Cómo trabaja el docente el proceso lector?

Objetivo General

Analizar la práctica docente en relación al proceso de enseñanza de la lectura en el nivel inicial, partiendo de los lineamientos y estrategias que propone el currículo para dicho nivel.

Justificación

Se ha planteado la idea de que lo primero que el niño debe aprender es a leer para poder escribir. Si el niño no logra desarrollar esta habilidad todos los demás procesos de aprendizaje se le dificultan. Esta habilidad es una herramienta poderosa que facilita la adquisición de nuevos conocimientos; un niño que sabe leer, comprende lo que lee y que además tiene hábito de lectura, es un individuo cuyo éxito escolar está prácticamente garantizado.

“La lectura es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlos con las ideas que ya se tienen (Rivas, 2015, p 48)”. Por lo que la habilidad lectora va más allá de la simple descodificación y debe trabajarse simultáneamente con la comprensión.

La lectura es la entrada a un mundo infinito de aprendizajes. Para Jacobo (1991) “leer es poder soñar, volar con la imaginación, viajar con el pensamiento, divertirnos, entretenernos; es tomar contacto con la realidad y adquirir herramientas para transformarla.” (p13). A medida que el niño se va desarrollando va ideando la forma de adquirir información, por esta razón, el maestro el cual comparte gran parte de su tiempo con el mismo, tiene la responsabilidad de orientar su práctica al desarrollo de esta habilidad, atendiendo y respetando la individualidad de este.

Este estudio busca mediante el análisis de las prácticas educativas implementadas por maestros del nivel inicial durante el año escolar 2017-2018, y a través de la comprobación del conocimiento adquirido por el estudiantado, utilizando como punto de partida las competencias en torno al desarrollo de la habilidad lectora, establecido en el currículo dominicano para este nivel, analizar la correspondencia entre las prácticas de los docentes y el desarrollo de esta habilidad. Entendiendo que, una comunidad educativa cuyo propósito sea dejar de lado el modelo pedagógico tradicional y adoptar un enfoque constructivista, donde el estudiante se convierte en el protagonista y pasa a construir sus propios conocimientos, se hace vital el desarrollo y dominio de la lectura, ya que el niño pasa de ser un agente pasivo a agente activo, convirtiéndose en investigador y cuya mejor herramienta será la lectura.

Marco teórico

Aprendizaje en los niños

Los avances de la neurociencia y otras disciplinas, a finales del siglo pasado, han facilitado la comprensión de los procesos cognitivos que tienen lugar en el cerebro humano, permitiendo a la vez, una explicación coherente de cómo aprenden los individuos, partiendo del análisis de la estructura y organización cerebral, y contribuyendo de manera directa con el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según los científicos el cerebro humano anatómicamente está dividido en dos hemisferios, un derecho y un izquierdo. Cada hemisferio rige una parte del cuerpo específica.

El hemisferio derecho, por ejemplo, controla la parte izquierda del cuerpo, además de administrar la percepción espacial y tener a su cargo el pensamiento emocional, creativo y artístico. Por otra parte, el hemisferio izquierdo controla la parte derecha del cuerpo, a la vez que administra las funciones que tienen que ver con lo concreto, lo lógico, el razonamiento, además del lenguaje hablado (Pérez, 2001, p107). Es decir, todo lo que hacemos por más pequeño que parezca está controlado y dirigido por nuestro cerebro.

Cuando somos niños, el aprendizaje se da por medio de nuestros sentidos, a través de la interacción y la exploración de todo cuanto nos rodea. A medida que nos vamos desarrollando y adquiriendo nuevos conocimientos se establecen nuevas conexiones neuronales, y las informaciones que adquirimos se van almacenando en nuestra memoria. Durante la niñez, la capacidad de aprendizaje del individuo está en su punto máximo, en un niño sano, dígame, sin ningún tipo de condición mental, no existen barreras que limiten el aprendizaje. Es decir, este no evalúa el grado de dificultad de las cosas a la hora de aprender, sencillamente aprende.

En esa búsqueda incansable por entender cómo aprenden los niños, han surgido cuantiosas teorías, como, por ejemplo; la teoría cognoscitiva, teoría constructivista, teoría conductista, etc. Estas teorías han dado paso a importantes investigaciones, artículos y libros. Un ejemplo de esto son las investigaciones de Bárbara Rogoff, John Dewey, Stella Vosniadou entre otros. Esta última, publicando en su libro **“cómo aprenden los niños”**, los resultados de una serie de investigaciones que abordan esta interrogante desde diversos enfoques, los cuales señalaremos de manera breve, considerando que los mismos son puntos claves que se deben tomar en cuenta para la elaboración e implementación de estrategias de aprendizajes.

Participación activa

Según los resultados presentados en esta investigación, “El aprendizaje en la escuela requiere que los estudiantes presten atención, observen, memoricen, entiendan, establezcan metas y asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje.” (Vosniadou, 2000, p 9). En tal sentido, el estudiante no debe ser un agente pasivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, debe tener una participación activa en la toma de decisión sobre los contenidos que se le van a impartir, lo cual hará, partiendo de la utilidad que le pueda dar dicho conocimiento y en el caso de los más pequeños, por su evidente necesidad de conocer y entender todo cuanto le rodea. Esto va a contribuir a que las funciones cognitivas señaladas anteriormente se den con mayor facilidad, permitiendo la adquisición del conocimiento.

Dewey con su método experimental apoyaba esta forma de pensar. Para él “las experiencias no tienen valor por sí mismas, ni son un agregado de sensaciones o ideas simples, sino que adquieren valor (diferencial) para las personas debido a que se conforman por un actuar de los individuos” (Ruiz, 2013, p109). Por lo tanto, para que el aprendizaje se produzca es fundamental relacionar los contenidos que se pretenden impartir con los intereses del niño, ya que la simple imposición de los mismos podría generar una falta de comprensión por parte del alumno. Cuando le imponemos un contenido a un niño estamos forjando en este, ya sea de manera indirecta o no, una actitud pasiva, la cual será reflejada por el mismo más adelante. En ese sentido el rol del maestro es generar entornos estimulantes que permitan el desarrollo integral del educando.

Participación social

“El aprendizaje es primordialmente una actividad social, y para que éste ocurra es fundamental que el alumno participe en la vida social de la escuela” (Vosniadou, 2000, p 11). Al igual que los adultos, los niños también tienen la necesidad de sentirse útiles, de sentir que son parte de algo importante, que sus vivencias sean escuchadas y sentir que sus opiniones cuentan. Estos disfrutaban al compartir sus trabajos con otros y aunque parezca increíble, también el poder enseñar.

Se ha dialogado sobre la participación social como una forma de aprender dé y con los demás. No nacimos para vivir como seres aislados, sino para vivir en sociedad y desarrollarnos mediante la interacción con otros, lo cual inicia desde que somos bebés, en el seno familiar.

De igual forma, durante ese desarrollo, aprendemos de todo cuanto nos rodea. Vigotsky decía que el aprendizaje en los niños se daba mediante la implementación de vocabularios y la participación proactiva por medio de la cual, se van adquiriendo, perfeccionando o desarrollando nuevas habilidades. En tal sentido la psicóloga Bárbara Rogoff plantea el aprendizaje por cooperación. Esta afirmaba que la cooperación entre los sujetos que aprenden es parte esencial del aprendizaje escolar. Del mismo modo “R. Ortega junto a V. Fernández, destacan la cooperación como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje, tanto para aquellos que son ayudados por otros como para los que saben más” (García & Lopez, 2009, p 544).

“El desarrollo cognitivo, afirma Rogoff, es el resultado de un aprendizaje que ocurre mediante la participación guiada en actividades sociales con el acompañamiento de pares y adultos que apoyan y retan el dominio de destrezas y entendimientos” (Rodríguez, 2009, p4). Estas actividades guiadas deben poder captar la atención del niño y motivar la participación del mismo, por lo que se recomienda que sean actividades movidas y variadas, donde todos puedan participar.

Actividades significativas.

“Las personas aprenden mejor cuando participan en actividades que perciben como útiles en la vida cotidiana y que culturalmente son relevantes” (Vosniadou, 2000, p 13). Los niños tienen necesidad de conocer, descubrir, y de aprender. Viven constantemente tratando de entender cómo pueden utilizar tal o cual cosa y para qué le es útil. El juego y el preguntar son su forma de investigar, y al igual que en los adultos, las satisfacciones de esas necesidades van a generar en los mismos una situación de bienestar, al mismo tiempo que va a adquirir algo que Ausubel denominó como aprendizaje significativo.

En tal sentido, es importante que el maestro, como uno de los responsables de la enseñanza del niño, sepa orientar cada juego hacia el desarrollo de una habilidad específica, partiendo de los intereses que este manifieste.

Conocimiento previo.

“De acuerdo con la investigación, el aprendizaje se realiza cuando los maestros prestan mayor atención al conocimiento previo del estudiante y lo usan al comenzar la instrucción” (Vosniadou, 2000, p 15). En el nivel inicial, un buen diálogo con los niños sobre cómo pasaron el día anterior, o dialogar sobre lo abordado en la clase pasada, podría ser una buena forma de investigar hasta donde sabe o asimiló el niño en torno a un determinado tema. Esto se debe a que en este nivel los niños no son conscientes de que están siendo evaluados, por lo que dominar o no un contenido, no genera en estos, tensión, situación que permite que los mismos se expresen y comuniquen libremente lo que saben o creen saber.

Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas o como un contenedor vacío en el cual el maestro puede verter todo su conocimiento. “Cuando el niño llega al aula ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” Dewey (como se citó en Westbrook, 1993). En ese sentido, el maestro es el responsable directo de esa orientación, cuidando siempre no cruzar la delgada línea entre orientar e imponer.

Aprendizaje de la lectura y la alfabetización.

Cuando hablamos de alfabetización lo primero que viene a nuestra mente es adquisición de las habilidades de lectura y escritura. La alfabetización es un proceso que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida del individuo, y que se ha redefinido en numerosas oportunidades por diversas personalidades. No obstante, la Asociación Internacional de Lectura (IRA) propone centrarse en la lectura y la escritura antes que, en definiciones más amplias de alfabetización, acentuando la importancia de la enseñanza, ya que la alfabetización no emerge naturalmente” IRA (como se citó en Zamero 2009). Quedando claro con esto, que la lectura, al igual que la escritura, no son procesos que se dan de manera natural, como lo es el caso del habla, sino que más bien, son un proceso que amerita de una enseñanza como tal, por lo que es necesario el acercamiento de los niños a libros de texto desde temprana edad.

Según Zamero (2009), en el proceso de alfabetización se ha establecido teóricamente diferentes momentos que se conocen como; alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica. Para fines de esta investigación solo nos centraremos en la alfabetización temprana, resaltando ciertas características propias de la misma. La alfabetización temprana se da durante los primeros 5 años de vida, por lo que inicia en el seno familiar y abarca del mismo modo los primeros años de educación formal, correspondientes al nivel inicial.

- Durante este período los niños comienzan a conocer su entorno y a familiarizarse con éste por medio de la observación y la convivencia con los padres y demás miembros de la familia, imitando y asimilando de cierta forma sus costumbres, normas e incluso conductas frente a una determinada situación. Es decir, este adsorbe de todo cuanto le rodea ¡como una especie de esponja!, razón por la cual, esta etapa se convierte en la más adecuada para dar los primeros pasos que le llevarán al establecimiento y dominio de la habilidad lectora. Y es que, a pesar de su corta edad, existen diversas formas de realizar este acercamiento, de modo tal, que el mismo resulte ser una experiencia divertida y satisfactoria para el niño. Estas formas de acercamiento a la cual hacemos referencia serán detalladas más adelante.

“La alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y leer. [Más bien], es el dominio de estas técnicas en términos conscientes [es decir que alfabetización conlleva] entender lo que se lee y escribir lo que se entiende”, Freire (como se citó en Romero, Fuente & Castellano, 2013). La idea equivocada de que leer consiste simplemente en el reconocimiento de palabras ha sido sustituida, por lo que los esfuerzos de cuantiosas investigaciones en los últimos años van dirigidos a descubrir la mejor forma de desarrollar ambas habilidades simultáneamente (la comprensión lectora y la lectura). Un ejemplo claro de esto, es la unión de ambos conceptos, resaltando la funcionalidad e importancia de la comprensión lectora dentro del concepto de lectura, por lo que hoy en día nos resulta casi imposible abordar un término sin hacer referencia al otro.

Pero, ¿cuándo y dónde se debe aprender a leer? La lectura es una habilidad lingüística compleja, y producto de esa complejidad se ha debatido durante años, la edad más apropiada para iniciar la enseñanza de la misma. Mucho se ha dialogado el hecho, de si el iniciar a desarrollar la habilidad lectora mediante la implementación de un método como tal, en el nivel inicial, supone algo descabellado, o si por el contrario es un momento apto para trabajar con los niños, situación que fue cambiando con el paso del tiempo y mediante descubrimientos relativamente sustanciosos en torno a esta interrogante. Una de las investigaciones que contribuyeron al esclarecimiento de esto, fueron las realizadas por la Dra. María Montessori, la cual, gracias a sus observaciones, logró identificar seis etapas por las que pasa todo niño durante su desarrollo, que es lo que hoy conocemos como períodos sensibles.

Estos períodos descritos por la Dra. Montessori son períodos de tiempo en los cuales los niños presentan un mayor interés hacia el desarrollo de una habilidad específica. En el momento en que se presenta ese período sensible se debe estimular al niño de forma adecuada para que el aprendizaje se dé, ya que, de no ser aprovechados, el aprendizaje de tales habilidades se dificulta. Otra de las investigaciones fue la de Dolores Durkin, quien estudiando un grupo de niños en edades de 3 y 4 años y con ciertas habilidades lectoras, es decir, que lograban reconocer letras, logos y palabras, poseían características comunes, como por ejemplo; en la familia de estos, todos los miembros eran lectores y les leían, no procurando directamente enseñarles a leer, sino más bien intentado que al igual que ellos, los niños concibieran la lectura como algo valioso e importante para la vida diaria, además compartían mucho tiempo con estos, se afanaban en responder las preguntas de los mismo y en estimularlos para que siguiese preguntando. (Durkin, 2001)

Con los descubrimientos de esta investigación, los aportes de Marie Clay y Neuman y Roskos y otras investigaciones, quedó evidenciado cómo los niños aprenden mediante el proceso de socialización. Además, se descarta la idea de que había que esperar que el niño adquiriera una edad determinada para iniciar con el desarrollo del proceso lector. En ese sentido, entendiendo que la escuela es uno de los lugares donde el niño pasa gran parte del tiempo e interactúa con los maestros y pares, se asume que la misma es el lugar idóneo para que se trabaje esto. Por consiguiente, queda establecido que la función del nivel inicial, según el Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd) es:

“Orientar la formación integral del niño dominicano y la niña dominicana de 0 a 6 años, al propiciar el desarrollo de sus potencialidades y posibilitar el despliegue de sus capacidades cognitivas, de lenguaje, físico-motrices y socio-emocionales, previniendo de esta forma, dificultades que pudieran manifestarse en posteriores etapas educativas”.

Ante lo expresado, cabe entonces resaltar que la responsabilidad del nivel inicial no es enseñar al niño a leer, sino más bien acompañarlo hacia el camino de esa maduración lectora, término que ha sido sustituido por precursores tempranos de lectura. Según Pilar Selles, Profesora de la Universidad Católica de Valencia, “el concepto madurez cayó en desuso, tanto por su falta de fundamentación teórica como por la ineffectividad de las evaluaciones y tratamientos realizados, fundamentalmente debido a problemas metodológicos que establecían relaciones causa y efecto con procedimientos meramente correlacionales”, Alegría (como se citó en Selles, 2006). Cuando hablamos de estos precursores, nos referimos a la adquisición de habilidades psicológicas y fisiológicas que el sujeto debe desarrollar.

Estas habilidades incluyen la capacidad de fijar la mirada en un objeto por lo menos durante dos o tres minutos, diferenciar entre formas y tamaño, Orientación espacial, deseo y capacidad de imitar, curiosidad activa por entender y conocer materiales escritos, “interés por las letras” y desarrollo del lenguaje. Esta maduración lectora inicia su desarrollo a partir de los 3 años de edad y una vez que es alcanzada es cuando sabemos que el niño está listo para aprender a leer.

Es muy importante saber que no existe una edad establecida para que el niño desarrolle esta maduración, la misma puede ocurrir antes de los 5 años, así como después.

Prácticas docentes y el currículo de inicial

La sociedad cambiante en la que vivimos está cargada de exigencias, y una de esas exigencias es una educación de calidad, pero para que eso acontezca es necesario tener maestros bien capacitados, conocedores de sus funciones e importancia. Si bien es cierto que el enfoque actual del Sistema Educativo Dominicano le ha asignado el papel protagónico al alumno como

constructor de su propio conocimiento, el maestro sigue siendo una pieza valiosa como guía y facilitador de situaciones de aprendizaje. En tal sentido, resulta imposible hablar del proceso de enseñanza y aprendizaje sin abordar el tema de la práctica docente.

Se entiende por práctica docente “La labor que lleva a cabo el maestro dentro del aula de clases para producir aprendizaje y que incluye los procesos de enseñanza” (Blázquez, et al., 2007). El término práctica docente es bastante amplio, no pudiendo limitarse el mismo a la simple elección de una actividad o recurso. Es decir, que este abarca todo cuanto el maestro hace para generar situaciones de aprendizaje, desde la elección de las actividades hasta el cómo las realiza y evalúa los conocimientos adquiridos.

La práctica docente no debe limitarse al seguimiento de directrices preestablecidas, no es esta en sí, la finalidad del Currículo. Cada maestro impregna en su práctica un sello único, el cual se va definiendo con el paso de los años. En tal sentido el mismo debe tener bien claro el tipo de sujeto que desea formar y corresponder esto con su accionar. Aunque a simple vista pareciera que esto no lo determina el maestro, sino más bien el centro para el que este labora, la realidad es que el maestro tiene la opción de ejercer su rol como agente de cambio o simplemente limitarse a reproducir los conocimientos adquiridos durante sus años de formación.

Cuando hablamos de práctica docente existen numerosos aspectos que el maestro ha de considerar tales como: la relación con los alumnos, la planificación, Ambiente Educativo, la situación familiar y la atención a la diversidad en el grupo de alumnos.

Relación con los alumnos

Durante el proceso de escolarización es importante que el maestro establezca una buena relación con los niños. Esto debido a que una buena relación transmite al niño seguridad y confianza, además de facilitar el desarrollo de este. En cambio, una mala relación puede producir en el mismo un sentimiento de rechazo y causar dificultades en el aprendizaje.

Planificación

La planificación consiste en la sistematización u organización de las actividades y contenidos que deseamos impartir. La misma está contemplada en el currículo del nivel inicial, proponiendo este una serie de criterios que el docente debe considerar a la hora de elaborar su planificación. Estos son:

Coherencia: criterio fundamental que debe regir cada planificación, donde se plantea que los objetivos propuestos en esta, deben poder ser realmente alcanzables por los niños. Es decir, que estos no sean imposibles de lograr, considerando la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño. En tal sentido, cada actividad que se realice debe ir en correspondencia al logro de los objetivos.

Flexibilidad: hace alusión a que durante la planificación el docente debe considerar el nivel de desarrollo de los niños, el ritmo y los diferentes estilos de aprendizaje, adecuando la planificación a estos, y considerando de igual forma los intereses y necesidades de los mismos.

Apertura: considera que de presentarse alguna oportunidad de aprendizaje esta debe ser aprovechada y modificarse la planificación en caso de ser necesario.

Continuidad y progresión: se deben considerar diversas actividades y formas de impartir o desarrollar un tema, además de seguir una secuencia del mismo, permitiendo así una mayor asimilación de los contenidos y desarrollo de las competencias.

Del mismo modo el currículo también propone estrategias para la elaboración de la planificación, aunque el maestro tiene la libertad de escoger la que más se adapte a las necesidades de los niños. Entre las propuestas por el currículo están: situaciones de aprendizaje, proyectos de aula y centros de interés.

Centro de interés: como su nombre lo indica, parte del interés que presentan los niños y es bastante beneficioso para el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a que prácticamente son los niños los que escogen el tema a desarrollar, lo cual permite captar su atención con más facilidad y que el aprendizaje sea significativo.

Para ello, el maestro debe estar constantemente observando los diálogos y juegos de los niños, además de desarrollar actividades que le permitan identificar esos intereses y una vez identificados estos, realizar actividades que permitan la integración de las competencias.

Situaciones de aprendizaje: es otra estrategia de planificación la cual parte del abordaje de temas específicos planteados por el docente, considerando los intereses y necesidades del niño.

Proyectos de aula: parte de una problemática presentada al niño, a la cual se busca dar respuesta. Este tipo de planificación le permite al niño explorar, adquirir competencias, facilita el aprendizaje significativo etc. Cada uno de los lineamientos señalados anteriormente y otros no abordados en este trabajo, pero si en el currículo, referentes a la planificación, obedecen a la importancia de la misma dentro de la práctica docente, ya que esta requiere de un análisis por parte del maestro, el cual, al momento de realizar la misma, debe pensar en qué es lo que quiere lograr, cómo lo va a lograr, en qué se va apoyar para lograrlo. Al finalizar, deberá analizar si las prácticas o métodos utilizados para alcanzar lo propuesto, dieron los resultados esperados o no. Esto le indicará al maestro si es necesario cambiar una metodología por otra, en busca de mejores resultados.

Ambiente Educativo

Según el Currículo Dominicano del nivel inicial (2016), el ambiente educativo comprende el ambiente humano, el ambiente físico y los recursos educativos. El ambiente humano hace referencia a las distintas personalidades que forman parte del proceso educativo, como: profesores, compañeros de curso, la misma comunidad y la familia; por su parte el ambiente físico se refiere a todos aquellos lugares donde se llevan a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, entiéndase: patio, biblioteca, salón de clases, laboratorios, parques etc. Y finalmente los recursos, que son aquellos materiales didácticos, objetos y demás, utilizados para la enseñanza.

Situación Familiar

Como se ha señalado en capítulos anteriores, la integración de los padres en el proceso educativo supone un reto difícil de afrontar debido a que las familias han depositado sobre las escuelas la educación de sus hijos, no entendiendo estos que el proceso formativo de los niños debe trabajarse simultáneamente en el hogar y en las escuelas. Por lo que es necesario que cada entidad asuma su rol, no procurando una que la otra realice su función, sino más bien, actuando cooperativamente y reforzándose mutuamente.

En tal sentido, cuando abordamos el concepto familia en el proceso formativo, el maestro debe cumplir dos funciones: en primer lugar, debe considerar actividades que involucren a los padres, es decir, procurar la integración de los mismos, y, en segundo lugar, estar consciente en cierta forma de la realidad familiar del niño, ya que esto le va a permitir entender parte de la conducta de este y buscar estrategias más efectivas para tratarlo. Esto le será posible mediante el diálogo y la observación.

Atención a la diversidad

Otra de las situaciones con las que ha de lidiar el maestro en el ejercicio de su práctica es la diversidad existente en el aula.

El término atención a la diversidad ha adquirido gran popularidad en los últimos años. Tomlinson (2001) sostiene: “la enseñanza diferenciada implica “remover” lo que sucede en el aula de modo que los estudiantes tengan múltiples opciones para captar información, comprender ideas y expresar lo que aprenden” (p. 15). Es bien sabido que cada individuo es único en su especie, no todas las familias tienen la misma forma de crianza y no todos los niños tienen el mismo estilo de aprendizaje. En tal sentido, las estrategias implementadas por los maestros deben ser diversas, permitiendo la adquisición del conocimiento de una u otra forma.

Cada uno de los aspectos a considerar, expuestos anteriormente, influyen de manera directa en el ejercicio diario del maestro y en el buen desenvolvimiento del niño. Por tal razón el docente debe ser consciente de estos y al mismo tiempo disponer en su práctica de diversos recursos, técnicas, actividades y estrategias que facilite el aprendizaje en los niños

Estrategias Pedagógicas

A lo largo de todo este trabajo se ha hecho referencia al concepto de estrategias pedagógicas por lo que, entendemos pertinente definir a que nos referimos con este término.

Las estrategias pedagógicas, no son más que el conjunto de acciones planificadas y orientadas a la construcción de conocimiento. Dentro del currículo, para este nivel, se establecen estrategias para orientar la práctica educativa, dejando establecido distintas formas mediante las cuales los niños aprenden. “En vista de que los niños aprenden jugando, moviéndose, imitando y manipulando su entorno”, Currículo (2016, p35). Es necesario que las estrategias que utilicen los maestros para generar experiencias de aprendizaje contemplen los intereses propios del niño como protagonista del proceso educativo. Estas estrategias funcionan como estimulante de aprendizaje para el desarrollo de habilidades y destrezas por lo que el docente a la hora de seleccionar una, debe tener muy claro cuáles competencias busca desarrollar en el niño.

Ante lo anteriormente expuesto el Currículo (2016), propone ciertos criterios que el maestro debe considerar a la hora de seleccionar alguna estrategia pedagógica, estos son:

- Favorecer la exploración, en vista de que los niños aprenden a través de sus sentidos, es necesario permitirles la libre exploración de su entorno, ya que esto le va a proporcionar información de todo cuanto les rodea.
- Realizar actividades que lleven al niño a moverse. De por sí, el estar en constante movimiento es una de las características de los niños, desde muy pequeños se convierten en investigadores, por lo que es conveniente aprovechar esa etapa para motivarlos a descubrir, manipular y conocer.

- Favorecer situaciones de comunicación que apoyen el desarrollo del lenguaje, permitirles que se expresen libremente y responder a sus inquietudes.
- Observación de logros y avances, esto nos permitirá planificar nuevas actividades partiendo de lo que el niño ya conoce y de esta forma diseñar nuevas situaciones de aprendizaje planteándole nuevos retos.
- Movilizar los recursos internos del niño y de la niña (conocimientos, habilidades, motivación, experiencias).
- Utilizar los recursos naturales y materiales del entorno sociocultural y natural como fuente directa de aprendizaje.
- Favorecer la expresión y la comunicación en todas sus formas.
- Promover la observación, la exploración y la experimentación permanente de los fenómenos y acontecimientos que ocurren en el entorno, así como el aprendizaje por descubrimiento.
- Promover la autonomía de los niños y de las niñas.
- Propiciar la generación de interrogantes y la búsqueda de múltiples respuestas a partir de la formulación de hipótesis. (p72, 73)

Considerando la naturaleza y características comunes de los niños, durante los primeros años de vida, el currículo sugiere estrategias como: el juego, trabajos grupales, dramatización y demás. Cada una de estas estrategias le permite al docente crear una variedad de situaciones de aprendizaje, partiendo del hecho de que, para mantener un interés activo en el niño, las mismas deben suponer un reto para este, debe poder captar su atención, despertar su curiosidad y permitirle dar rienda suelta su imaginación.

La evaluación

La evaluación es uno de los ejes principales del proceso de enseñanza y aprendizaje con los que ha de lidiar el maestro, por lo que, al momento de hablar de la misma, la transparencia y la honestidad consigo mismo y para con los demás debe primar, ya que los resultados de este nos van a orientar sobre los conocimientos que se deben reforzar en el alumno y si la metodología implementada ha dado resultado. En este sentido, la evaluación representa una doble función, ya que orienta sobre la situación del alumno y a la vez es una forma del docente autoevaluarse.

La evaluación tanto para el nivel inicial, así como para otros niveles debe ser constante, y es definida según el Currículo (2016) como:

“La evaluación en el Nivel Inicial es procesual, globalizadora y participativa. Es un proceso sistemático y continuo de seguimiento y valoración de los componentes del accionar educativo en su conjunto y de manera particular del desarrollo y del aprendizaje de cada niño y niña.” (p84).

La misma presenta para este nivel un enfoque cualitativo quedando de lado lo cuantitativo. Durante esta, debe considerarse y respetarse los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Actualmente en nuestro país la evaluación se da por el desarrollo de competencias, entendiéndose la misma como el conjunto de habilidades y conocimiento que debe tener el educando al finalizar un determinado nivel. Expresado en otras palabras, nivel de dominio que se espera y este alcance.

Para evaluar la medida en que se han desarrollado las competencias, el currículo propone una serie de técnicas e instrumentos como; la observación, la entrevista, revisión de producciones, registro anecdótico, portafolio, rúbrica, pauta de observación, registro de grado y lista de cotejos. Todo esto considerando los indicadores de logro, definidos en el currículo (2016) como: “pistas, señales, rasgos de la competencia que evidencian el dominio de la misma y su manifestación en un contexto determinado” (p 89). Estos, tal y como su nombre lo indica, nos muestran los aprendizajes de los niños como resultado de una actividad o estrategia implementada.

Metodología

Tipo de investigación

Se trata de una investigación de tipo exploratorio que busca analizar la práctica docente, encaminada al desarrollo de la lectura.

Enfoque de la investigación

Presenta un enfoque cualitativo, ya que busca mediante la observación del ejercicio diario del docente dar a conocer el fenómeno estudiado.

Participantes

El presente estudio se realizó con un total de 10 maestros y 15 niños, distribuidos de la siguiente forma:

Sector Privado.

1 maestro de Kinder y 2 niños

1 maestro de Preprimaria y 3 niños

Sector Público

2 maestros de Kinder y 4 niños

6 maestros Preprimaria y 6 niños

Selección de la muestra

Los Centros Educativos fueron seleccionados por conveniencia, debido a la proximidad de estos. En cuanto a la elección de los participantes, esta se realizó al azar.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron la entrevista Semi-estructurada, lista de observación para los maestros y una lista de cotejo para los alumnos.

La lista de cotejos. Este instrumento está compuesto por 12 ítems, los cuales fueron sustraídos de los indicadores de logro establecidos en el Currículo para este nivel. Se utilizó para conocer las destrezas que logró desarrollar el niño en torno al proceso lector, durante todo el año escolar partiendo de lo que se espera y este domine.

A continuación, se presenta de manera detallada la forma de aplicación de este instrumento.

Identificación del nombre y de las letras que lo forman.

Se les presentó a los niños diferentes tarjetas de colores las cuales contenían los nombres de todos sus compañeros y se les pidió que identificaran su nombre dentro de estas. Esto se realizó en 3 ocasiones, alternando y cambiando los colores y posiciones de las tarjetas.

Para el reconocimiento de las letras se les presentaron tarjetas con palabras que integraran al menos una letra de su nombre y se les pidió que señalaran la letra que coincidía tanto en la palabra como en su nombre.

Orientación Espacial.

Para saber si el niño conoce la postura correcta de colocar el libro al leer, se colocaron varios libros frente a él y de forma contraria a este, pidiéndole que tomase el libro de su preferencia y buscara una historia para leer. Este proceso se realizó igualmente en 3 ocasiones con cada niño.

En cuanto al conocimiento de la secuencia y orientación, estas se determinaron de varias formas:

1. Se les presentó el cuento de los 3 cerditos, cuento bastante conocido por estos, integrado solo por imágenes y se les pidió que lo organizaran según el orden de la historia,
2. Se les entregó un libro de cuento y se les pidió que intentasen leer, pero que mientras lo hacían fueran indicando con su dedo la parte que están leyendo.
3. Del mismo modo se les pidió que narrasen su cuento favorito.

Comprensión.

Para lograr ver si el niño diferenciaba entre texto, imágenes y números, se le presentaron varias tarjetas que contenían imágenes, palabras y números y luego se les pedía que clasificaran, colocando todas las imágenes juntas de un lado, las palabras de otro lado y del mismo modo los números.

En cuanto a la extracción o comprensión de imágenes, se utilizaron imágenes de objetos encontrados dentro del salón de clases y en el hogar, aquí se le preguntaba al niño sobre la utilidad de este, así como el lugar donde pueden ser encontrados. Del mismo modo se les mostraba imágenes de ciertos lugares y se les solicitaba que describiesen lo observado.

Otro método utilizado para determinar el nivel de comprensión, fue leer un cuento no conocido por el niño y hacerle preguntas sencillas relacionadas al cuento, como, por ejemplo: ¿cómo se llamaba el protagonista de nuestra historia?, ¿Qué le paso? Etc.

En cuanto a la utilidad del libro se refiere, se les hizo una sola pregunta para saber a modo de exploración, qué parecer tenían estos sobre los libros. Esta pregunta fue: ¿Para qué sirven los libros?

Interés relacionado a la lectura.

Esta parte se basó en la observación de los participantes durante la lectura de al menos dos cuentos, donde se observaron elementos como:

- Atención que presta el niño durante la lectura.
- Si realiza preguntas en torno a esta
- Si expresa el deseo que se lea nuevamente la historia o se continúe leyendo otra historia al finalizar esta.

Asociación de palabras.

Esta se realizó mediante un juego, llamado cuál es el impostor. Tomamos como punto de partida, las letras que forman los nombres de los niños participantes y se buscaron palabras que incluyeran tales letras, que iniciasen o terminasen con los mismos sonidos, y que además estuviesen compuestas por el mismo número de sílabas. Se iniciaba con la lectura de las primeras tres palabras, auxiliándonos también de la palabra escrita e incluyéndose dentro de las tres palabras, una que no rimaba o coincidía con las demás, para luego solicitarle al niño que indicara cuál era la palabra que no pertenecía al grupo. Ejemplo:

Un niño llamado Pedro, su nombre podría ser dividido en dos sílabas, por lo que las palabras seleccionadas podrían ser: pe-rro, pe-so y si-lla. Aquí el niño deberá señalar cuáles de ellas no riman en su sonido inicial, es decir, cuál es el impostor, que en este caso sería Silla.

Entrevista con el cuerpo docente a participar.

Estas se realizaron de manera individual a cada maestro en dos ocasiones, con dos finalidades específicas, la primera, era conocer si las preguntas estaban bien formuladas, de forma tal, que el maestro comprendiera, y la segunda, era ver si su respuesta inicial coincidía con su respuesta final.

Guía de observación.

Se diseñó considerando elementos y prácticas relacionados con el proceso lector. Es importante señalar que, para la realización del proceso de observación, los docentes no fueron notificados del día específico que se llevaría a cabo este proceso, esto con la finalidad de no generar tensiones que pudiesen influir en la forma diaria de realizar su práctica. Dichas observaciones se realizaron en un período de 3 semanas y media, distribuida entre los 3 centros participantes.

Procedimiento

- Solicitud para la elaboración de los permisos pertinentes con el fin de ser dirigidos al centro donde se va a realizar la investigación.
- Elección de la muestra
- Diseño y aplicación de las técnicas e instrumentos
- Análisis y Presentación de los datos
- Discusión y conclusiones finales

Limitaciones del estudio

- Predisposición de algunos maestros a participar
- Falta de tiempo para la recolección de los datos

Categorías, análisis y presentación de los resultados.

A continuación, se presentan las tablas de resultados con las categorías utilizadas para el análisis de datos según el instrumento utilizado.

Categorías utilizadas en las pruebas aplicadas a los alumnos.

1. Patrones de lectura

Esta categoría hace referencia a los elementos básicos de lectura que representan los primeros pasos hacia la forma de lectura convencional. Con esto nos referimos a:

- Correcta colocación del libro.
- Orientación espacial, es decir, que el niño realice de manera automática el correcto cambio de páginas, además de ser consciente de que toda lectura inicia de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha.
- Secuencia lógica al narrar o leer un cuento, ya sea por él o por otros, de manera convencional o no.

Definimos la secuencia lógica como la habilidad de ordenar ideas de forma tal que exista una relación entre estas. Aquí se espera que el niño sea consciente de que toda historia cuenta con un principio y un final, pero que antes de llegar a ese final, existen otros sucesos que enmarcan la continuidad entre ambas partes, dándole así sentido a toda la historia.

En las tablas 1 y 2 se muestra el dominio de esos patrones básicos de lectura que presentó el total de niños participantes, pertenecientes a los últimos dos grados del segundo ciclo del nivel inicial.

Tabla 1. Distribución porcentual de la población de estudiantes pertenecientes a kínder según el dominio de los patrones de lectura básicos, 2017-2018.

PATRONES DE LECTURA	F	%
Colocación correcta del libro	5	100
Orientación (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo)	3	60
Secuencia lógica	4	80

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El total de la población estudiantil participante, perteneciente a Kinder, no presenta completo dominio de los patrones básicos de lectura convencional, pese a que el 100% de estos, conocen la forma correcta de colocación del libro, solo el 60% sabe la orientación correcta al iniciar la lectura, mientras que un 80% de ellos muestra un correcto manejo de la secuencia lógica tanto al narrar una historia o vivencia, así como al leer de manera no convencional.

Tabla 2. Distribución porcentual de la población de estudiantes de Preprimaria según el dominio de los patrones básicos de lectura, 2017-2018.

PATRONES DE LECTURA	F	%
Colocación correcta del libro	10	100
Orientación (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo)	9	90
Secuencia lógica al narra una historia o leer de manera no convencional	9	90

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población estudiantil participante, perteneciente a Preprimaria, conoce la forma correcta de colocar el libro, mientras que el 90% de estos, saben de la orientación que debe seguirse al leer y la secuencia lógica al narrar o leer una historia.

Las tablas del 3 al 7 muestran la distribución de los datos obtenidos según el dominio de los patrones básicos de lectura, por centro educativo.

Tabla 3. Distribución porcentual de la población de estudiantes de kínder pertenecientes a un Centro de Educación Público según el dominio de los patrones de lectura básicos, 2017-2018.

PATRONES DE LECTURA	F	%
Colocación correcta del libro	3	100
Orientación (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo)	1	33
Secuencia lógica	2	67

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El total de la población estudiantil participante, perteneciente al sector público, no presenta dominio total de los patrones básicos de lectura, pese a que el 100% sí conoce la forma correcta de colocar el libro, el 67% de estos, sigue una secuencia lógica al narra una historia o leer. En tanto a la orientación al leer se refiere, solo el 33% maneja esto.

Tabla 4. Distribución porcentual de la población de los estudiantes de kínder pertenecientes a un Centro Educativo privado según el dominio de los patrones de lectura básicos, 2017-2018.

PATRONES DE LECTURA	F	%
Colocación correcta del libro	2	100
Orientación (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo)	2	100
Secuencia lógica	2	100

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población estudiantil de kínder analizada, perteneciente al sector privado, muestra total dominio de los patrones básicos de lectura convencional.

Tabla 5. Distribución porcentual de la población estudiantil de Preprimaria, pertenecientes a un Centro Educativo privado según el dominio de los patrones de lectura básicos, 2017-2018.

PATRONES DE LECTURA	F	%
Colocación correcta del libro	3	100
Orientación (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo)	3	100
Secuencia lógica	3	100

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de los alumnos participantes de Preprimaria, pertenecientes al sector privado, mostró dominio total de los patrones básicos de lectura.

Tabla 6. Distribución porcentual de la población de estudiantes de Preprimaria, pertenecientes al Centro de Educación Público 1 según el dominio de los patrones de lectura básicos, 2017-2018.

PATRONES DE LECTURA	F	%
Colocación correcta del libro	2	100
Orientación espacial (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo)	2	100
Secuencia lógica	1	50

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población de estudiantes participantes de Preprimaria, pertenecientes al Centro de Educación Público 1, mostró conocer la correcta colocación del libro, así como la orientación espacial apropiada al leer. En cuanto a la secuencia se refiere, solo el 50% dominó esto.

Tabla 7. Distribución porcentual de la población de estudiantes de Preprimaria pertenecientes al Centro de Educación Pública 2 según el dominio de los patrones de lectura básicos, 2017-2018.

PATRONES DE LECTURA	F	%
Colocación correcta del libro	5	100
Orientación (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo)	4	80
Secuencia lógica	5	100

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población participante de Preprimaria, perteneciente al Centro Público 2, mostró conocer por completo la correcta colocación del libro al leer y la secuencia lógica, no obstante. En cuanto a la Orientación espacial se refiere, solo un 80% mostró dominio de esta.

2. Reconocimiento

Aquí se hace referencia a la identificación por parte de los niños de las estructuras propias que conforman las palabras, partiendo de algo que es realmente significativo e importante para él, como lo es su nombre. Esto al considerar que uno de los predictores principales para la lectura, lo es el conocimiento alfabético, según Pilar Selles y otros investigadores. Las tablas 8 y 9 muestran el comportamiento de la población analizada según el reconocimiento del nombre y las letras que lo forman.

Tabla 8. Distribución porcentual de la población de estudiantes de kínder según el reconocimiento del nombre y las letras que lo conforman, 2017-2018.

NIVEL DE RECONOCIMIENTO	F	%
Reconoce su nombre de manera escrita en un conjunto de nombres.	0	0
Reconoce solo algunas letras que forman su nombre en otras palabras.	3	60
Reconoce todas las letras que conforman su nombre en otras palabras.	0	0

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

De un total de 5 niños pertenecientes al Kínder, solo 3 de ellos, equivalente al 60%, mostró reconocer algunas letras de su nombre en otras palabras, mientras que, por el contrario, ninguno logró reconocer de manera escrita su nombre en un conjunto de nombres.

Tabla 9. Distribución porcentual de la población estudiantil de Preprimaria, según el reconocimiento del nombre y las letras que lo conforman, 2017-2018.

NIVEL DE RECONOCIMIENTO	F	%
Reconoce su nombre de manera escrita en un conjunto de nombres.	4	40
Reconoce solo algunas letras que forman su nombre en otras palabras.	5	50
Reconoce todas las letras que conforman su nombre en otras palabras.	4	40

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

De un total de 10 niños de Preprimaria, solo 4 de ellos, equivalente al 40% logró reconocer su nombre de forma escrita en un conjunto de nombres y de igual forma identificar las letras que conforman al mismo, mientras que el 50% logró reconocer solo algunas letras de su nombre. En las tablas del 10 al 14 se presenta la distribución de los datos obtenidos sobre el reconocimiento del nombre y las letras que lo forman, según el Centro Educativo de procedencia.

Tabla 10. Distribución porcentual de la población de estudiantes del kínder pertenecientes a un Centro Educativo Privado según el reconocimiento del nombre y las letras que lo conforman.

NIVEL DE RECONOCIMIENTO	F	%
Reconoce su nombre de manera escrita en un conjunto de nombres.	0	0
Reconoce solo algunas letras que forman su nombre en otras palabras.	2	100
Reconoce todas las letras que conforman su nombre en otras palabras.	0	0

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

Del total de la población estudiada del Kínder, perteneciente a un Centro Educativo Privado, el 100% mostró reconocer algunas letras de su nombre en otras palabras, mientras que por el contrario ninguno logró reconocer de manera escrita su nombre en un conjunto de nombres.

Tabla 11. Distribución porcentual de la población de los estudiantes de kínder, pertenecientes a un Centro Educativo público, según el reconocimiento del nombre y las letras que lo conforman, 2017-2018.

NIVEL DE RECONOCIMIENTO	F	%
Reconoce su nombre de manera escrita en un conjunto de nombres.	0	0
Reconoce solo algunas letras que forman su nombre en otras palabras.	1	33
Reconoce todas las letras que conforman su nombre en otras palabras.	0	0

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

Del total de la población estudiada del Kínder, perteneciente a un Centro Educativo Público, solo el 33% mostró reconocer algunas letras de su nombre en otras palabras, mientras que ninguno de estos logró reconocer de manera escrita su nombre en un conjunto de nombres.

Tabla 12. Distribución porcentual de la población estudiantil de Preprimaria, pertenecientes al Centro Educativo público 1, según el reconocimiento del nombre y las letras que lo conforman, 2017-2018.

NIVEL DE RECONOCIMIENTO	F	%
Reconoce su nombre dentro de un conjunto de nombres.	0	0
Reconoce solo algunas letras de su nombre.	2	100
Reconoce todas las letras que conforman su nombre en otras palabras.	0	0

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población de niños de Preprimaria, pertenecientes al Centro Educativo Público 1, logró reconocer solo algunas letras de su nombre, mientras que, por el contrario, ninguno logró reconocer su nombre, ni identificar todas las letras de este en otras palabras.

Tabla 13. Distribución porcentual de la población de los estudiantes de Preprimaria, pertenecientes al Centro Educativo público 2, según el reconocimiento del nombre y las letras.

NIVEL DE RECONOCIMIENTO	F	%
Reconoce su nombre.	1	16
Reconoce solo algunas letras de su nombre.	3	60
Reconocen todas las letras que conforman su nombre en otras palabras.	1	16

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 60% de la población de niños de Preprimaria, pertenecientes al Centro Educativo Público 2, logró reconocer solo algunas letras de su nombre, mientras que solo el 16% de estos, lograron reconocer su nombre e identificar dentro de otras palabras todas las letras que conforman el mismo.

Tabla 14. Distribución porcentual de la población estudiantil de Preprimaria, perteneciente a un Centro Educativo Privado, según el reconocimiento del nombre y las letras que lo conforman, 2017-2018.

NIVEL DE RECONOCIMIENTO	F	%
Reconoce su nombre.	3	100
Reconoce solo algunas letras de su nombre.	0	0
Reconocen todas las letras que conforman su nombre en otras palabras.	3	100

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población de niños analizados, pertenecientes a un Centro Educativo Privado (Preprimaria), logró reconocer su nombre dentro de un conjunto de nombres, al igual que todas las letras que conforman al mismo, dentro de otras palabras.

3. Compresión

La definimos como la capacidad de entender un mensaje o descubrir el valor detrás de un objeto.

Esta categoría engloba elementos como la compresión de textos leídos por otros, imágenes presentadas, utilidad de los libros y diferenciación entre imágenes, texto y número. A continuación, se muestran en las tablas 15 y 16, los resultados obtenidos en esta categoría, producto del análisis de la población de estudiantes participantes.

Tabla 15. Distribución porcentual de la población de estudiantes pertenecientes a kínder, según su nivel de comprensión, 2017-2018.

NIVEL DE COMPRESIÓN	F	%
Diferencia entre imágenes, textos y números.	4	80
Responde a preg. de Textos leídos por otros.	5	100
Extrae el significado de una imagen mostrada.	5	100
Comprende la utilidad de los libros.	0	0

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

Del total de la población analizada perteneciente a kínder, el 100% de esta logró responder a preguntas de textos leídos por otros y además extraer el significado de las imágenes mostradas; por otra parte, el 80% era consciente de la diferencia entre imagen, texto y número, mientras que, ninguno mostraba conocer la utilidad de los libros.

Tabla 16. Distribución porcentual de la población de estudiantes pertenecientes a Preprimaria según su nivel de comprensión, 2017-2018.

NIVEL DE COMPRESIÓN	F	%
Diferencia entre imágenes, textos y números.	8	80
Responde a preg. de Textos leídos por otros.	10	100
Extrae el significado de una imagen mostrada.	10	100
Comprende la utilidad de los libros.	3	30

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

Del total de la población de estudiantes analizada, pertenecientes a Preprimaria, el 100% de los niños logró responde a preguntas de textos leídos por otras personas y de igual forma extraer el significado de una imagen mostrada; el 80% mostró reconocer la diferencia entre imagen, texto y número, mientras que solo el 30% comprende en cierta forma la utilidad de los libros.

En las tablas del 17 al 21 se presenta la distribución de los datos obtenidos sobre el reconocimiento del nombre y las letras que lo forman según el Centro Educativo.

Tabla 17. Distribución porcentual de la población de los estudiantes de kínder pertenecientes a un Centro Educativo privado según su nivel de comprensión, 2017-2018.

NIVEL DE COMPRESIÓN	F	%
Diferencian entre imágenes, textos y números.	2	100
Responde a preg. de Textos leídos por otros.	2	100
Extrae el significado de una imagen mostrada.	2	100
Comprende la utilidad de los libros.	0	0

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población de estudiantes participantes, perteneciente a un centro Educativo Privado (kínder), logró diferenciar entre imágenes, texto y números, responder a preguntas de textos leídos por otros y extraer el significado de una imagen mostrada, pese a que ninguno de estos mostró comprender la utilidad de los libros.

Tabla 18. Distribución porcentual de la población de los estudiantes de Kínder pertenecientes a un Centro Educativo público, según su nivel de comprensión, 2017-2018.

NIVEL DE COMPRESIÓN	F	%
Diferencia entre imágenes, textos y números.	2	67
Responde a preg. de Textos leídos por otros.	3	100
Extrae el significado de una imagen mostrada.	3	100
Comprende la utilidad de los libros.	0	0

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población de niños participantes pertenecientes a un Centro Educativo Privado (Kínder), responde a preguntas de textos leídos por otros y extraen el significado de las imágenes presentadas; por otra parte, el 67% logró diferenciar entre imagen, texto, número, mientras que ninguno mostró comprender la utilidad de los libros.

Tabla 19. Distribución porcentual de la población de los estudiantes de Preprimaria, pertenecientes a un Centro Educativo privado según su nivel de comprensión, 2017-2018.

NIVEL DE COMPRESIÓN	F	%
Diferencia entre imágenes, textos y números.	3	100
Responde a preg. de Textos leídos por otros.	3	100
Extrae el significado de una imagen mostrada.	3	100
Comprende la utilidad de los libros.	2	67

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

Del total de la población de docentes analizada, pertenecientes a un Centro Educativo Privado (Preprimaria), el 100% de los niños logró responder a preguntas de textos leídos por otras personas, reconocer la diferencia entre imagen, texto y número y de igual forma extraer el significado de una imagen mostrada, mientras que el 67% mostró comprender en cierta forma la utilidad de los libros.

Tabla 20. Distribución porcentual de la población de los estudiantes de Preprimaria, pertenecientes al Centro Educativo público 1, según su nivel de comprensión, 2017-2018.

NIVEL DE COMPRESIÓN	F	%
Diferencia entre imágenes, textos y números.	2	100
Responde a preg. de Textos leídos por otros.	2	100
Extrae el significado de una imagen mostrada.	2	100
Comprende la utilidad de los libros.	0	0

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población de niños participantes, pertenecientes al Centro Educativo Publico 1 (Preprimaria), responde a preguntas de textos leídos por otros, extrae el significado de las imágenes presentadas y logra diferenciar entre imagen, texto, número, mientras que ninguno mostró comprender la utilidad de los libros.

Tabla 21. Distribución porcentual de la población de los estudiantes de Preprimaria, pertenecientes al Centro Educativo público 2 según su nivel de comprensión, 2017-2018.

NIVEL DE COMPRESIÓN	F	%
Diferencia entre imágenes, textos y números.	3	67
Responde a preg. de Textos leídos por otros.	5	100
Extrae el significado de una imagen mostrada.	5	100
Comprende la utilidad de los libros.	1	17

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población de niños participantes, pertenecientes al Centro Educativo Público 2 (Pre primario), responde a preguntas de textos leídos por otros y extrae el significado de las imágenes presentadas. El 67% logra diferenciar entre imagen, texto, número, mientras que solo el 17% mostró comprender la utilidad de los libros.

4. Intereses que presentan en relación al proceso lector

Se define como la inclinación que presentan los niños hacia la lectura de cuentos, poemas o adivinanzas o cualquier otro texto leído por otros.

Las tablas 22 y 23 muestran el comportamiento del total de niños analizados, por grado y según su interés en relación al proceso lector.

Tabla 22. Distribución porcentual de la población de estudiantes, pertenecientes a kínder, según interés mostrado en la lectura, 2017-2018.

INTERESES QUE PRESENTA EN RELACIÓN AL PROCESO LECTOR	F	%
Muestra Interés hacia la lectura de cuentos, poemas y adivinanzas.	5	100
No Muestra Interés hacia la lectura de cuentos, poemas y adivinanzas.	0	0

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación

El 100% de la población de niños analizados pertenecientes a Kínder, mostró interés dirigido a la lectura de cuentos, poemas y adivinanzas.

Tabla 23. Distribución porcentual de la población de estudiantes pertenecientes a Preprimaria según interés mostrado en la lectura, 2017-2018.

INTERESES QUE PRESENTA EN RELACIÓN AL PROCESO LECTOR	F	%
Muestra Interés hacia la lectura de cuentos, poemas y adivinanzas.	10	100
No Muestra Interés hacia la lectura de cuentos, poemas y adivinanzas.	0	0

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de niños analizados de Preprimaria, mostraron interés hacia la lectura de cuentos, poemas y adivinanzas.

5. Dominio de la rima

Para los fines de esta investigación, es definida como la capacidad de asociar palabras en sus sonidos iniciales o finales.

Las tablas 24 y 25 muestran el dominio de la rima de la población total de estudiantes analizada, según el grado de pertenencia.

Tabla 24. Distribución porcentual de la población de estudiantes, pertenecientes a kínder, según el dominio de la rima que estos presentan, 2017-2018.

DOMINIO DE LA RIMA	F	%
Asocia palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales.	0	0
No asocia palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales.	5	100

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población estudiantil analizada, perteneciente a kínder, no logró asociar palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales.

Tabla 25. Distribución porcentual de la población de estudiantes, pertenecientes a Preprimaria, según el dominio de la rima que estos presentan, 2017-2018.

DOMINIO DE LA RIMA	F	%
Asocia palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales.	4	40
No asocia palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales.	6	60

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

Del total de la población estudiantil analizada de Preprimaria, solo el 40% de esta, logró asociar palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales, mientras que el 60% restante no.

Las tablas de la 26 hasta la 28 muestran cómo se distribuye la población de estudiantes analizados de Pre primario, en cuanto al dominio de la rima se refiere y según el Centro Educativo de procedencia.

Tabla 26. Distribución porcentual de la población estudiantil de Preprimaria pertenecientes al Centro Educativo público 1 según el dominio de la rima que estos presentan, 2017-2018.

DOMINIO DE LA RIMA	F	%
Asocia palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales.	0	0
No asocia palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales.	2	100

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población estudiantil analizada, perteneciente al Centro Educativo Público 1(Preprimaria), no logró asociar palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales.

Tabla 27. Distribución porcentual de la población estudiantil de Preprimaria, pertenecientes al Centro Educativo público 2, según el dominio de la rima que estos presentan, 2017-2018.

DOMINIO DE LA RIMA	F	%
Asocia palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales.	1	20
No asocia palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales.	4	80

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

Del total de la población estudiantil analizada, perteneciente al Centro Educativo Público 2 (Preprimaria) solo el 20% logró asociar palabras pronunciada por otros en sus sonidos iniciales y finales, mientras que el 80% restante no.

Tabla 28. Distribución porcentual de la población estudiantil de Preprimaria, perteneciente a un Centro Educativo Privado, según el dominio de la rima que estos presentan, 2017-2018.

DOMINIO DE LA RIMA	F	%
Asocia palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales.	3	100
No asocia palabras pronunciadas por otros en sus sonidos iniciales y finales.	0	0

Fuente: Lista de cotejo

Interpretación:

El 100% de la población estudiantil analizada, perteneciente al Centro Educativo Privado (Preprimaria), logró asociar palabras pronunciada por otros en sus sonidos iniciales y finales.

Categorías utilizadas en la guía de observación dirigida a la práctica docente.

1. Ambiente Educativo donde se da el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Aquí se hace referencia exclusivamente al lugar donde el niño aprende. En esta categoría solo se consideraron 3 elementos principales del ambiente, que se relacionan con la lectura y con el mejor desenvolvimiento del maestro. Estos elementos son: La iluminación, la ventilación y el número de niños por docente, entendiéndose en esta última que, al decir una cantidad apropiada de niños nos referimos a un número igual o inferior a 25 niños.

Las tablas 29 y 30 muestran cómo se distribuye la población estudiada por grado y según el Ambiente Educativo donde aprende el niño.

Tabla 29. Distribución porcentual de la población docente del kínder, según el Ambiente Educativo donde aprende el niño, 2017-2018

ENTORNO	F	%
Cant. Adecuada de niños por docente.	3	100
Ventilación apropiada.	3	100
Iluminación apropiada.	3	100

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de los maestros participantes, pertenecientes al kínder, dispone en sus aulas y demás partes del centro donde se imparte alguna clase, de una iluminación y ventilación apropiada, así como de un número adecuado de niños

Tabla 30. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, según el Ambiente Educativo donde aprende el niño, 2017-2018

ENTORNO	F	%
Cant. Adecuada de niños por docente.	7	100
Ventilación apropiada.	7	100
Iluminación apropiada.	7	100

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El cien por ciento de los maestros participantes, pertenecientes a Preprimaria, dispone en sus aulas y demás partes del centro donde se imparte alguna clase, de una iluminación y ventilación apropiada, así como de un número adecuado de niños.

2. Recursos pedagógicos disponibles

Son los materiales didácticos de los que dispone y se apoya el docente a la hora de generar experiencias significativas para los niños.

En las tablas, presentadas a continuación correspondientes a los números 31 y 32, se presenta cómo se distribuye la población analizada de docentes por grado y según los recursos disponibles.

Tabla 31. Distribución porcentual de la población docente de kínder, según los recursos pedagógicos que dispone, 2017-2018

RECURSOS DISPONIBLES	F	%
Juegos de letra.	1	33.3
Ordenadores.	3	100
Radio.	1	33.3
Carteles.	3	100
Periódicos.	3	100
Zona de biblioteca.	3	100
Literatura Infantil por nivel de dificultad.	1	33.3

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población de docentes participantes del kínder, dispone de ordenadores, carteles, periódicos y una zona de biblioteca como recursos para impartir la enseñanza, mientras que, solo el 33.3% posee juegos de letra, radio, y literatura infantil por nivel de dificultad.

Tabla 32. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, según los recursos pedagógicos que dispone, 2017-2018

RECURSOS DISPONIBLES	F	%
Juegos de letra.	5	71.4
Ordenadores.	2	29
Radio.	1	14
Carteles.	7	100
Periódicos.	6	86
Zona de biblioteca.	7	100
Literatura Infantil por nivel de dificultad.	2	29

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

Del total de la población docente analizada, perteneciente a Preprimaria, el 100% de esta, dispone de carteles y una zona de biblioteca infantil, el 71.4%, de juegos de letra, el 29%, posee ordenadores y literatura infantil por nivel de dificultad y solo un 14% de radio.

Las tablas del 33 al 37 muestran la distribución de la población estudiada en relación a los recursos pedagógicos que disponen los maestros según el Centro Educativo de pertenencia.

Tabla 33. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, perteneciente a un centro Privado, según los recursos Pedagógicos que dispone, 2017-2018

RECURSOS DISPONIBLES	F	%
Juegos de letra.	1	100
Ordenadores.	1	100
Radio.	0	0
Carteles.	1	100
Periódicos.	1	100
Zona de biblioteca.	1	100
Literatura Infantil por nivel de dificultad.	1	100

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población de docentes de Preprimaria analizada, perteneciente a un centro Privado, dispone de juegos de letra, ordenadores, carteles, periódicos, una zona de biblioteca dentro del aula y de literatura infantil por nivel de dificultad, no disponiendo únicamente de radio.

Tabla 34. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, perteneciente al centro Público 1 según los recursos Pedagógicos que dispone, 2017-2018

RECURSOS DISPONIBLES	F	%
Juegos de letra.	1	100
Ordenadores.	1	100
Radio.	0	0
Carteles.	1	100
Periódicos.	1	100
Zona de biblioteca (Aula).	1	100
Literatura Infantil por nivel de dificultad.	0	0

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población docente analizada, perteneciente al centro público 1 (Preprimaria), dispone de juegos de letra, ordenadores, carteles, periódicos y una zona de biblioteca dentro del aula, no disponiendo este de radio, y literatura infantil por nivel de dificultad.

Tabla 35. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, perteneciente al centro Público 2, según los recursos Pedagógicos que dispone, 2017-2018

RECURSOS DISPONIBLES	F	%
Juegos de letra.	3	60
Ordenadores.	0	0
Radio.	1	20
Carteles.	5	100
Periódicos.	4	80
Zona de biblioteca (Aula).	5	100
Literatura Infantil por nivel de dificultad.	1	20

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población de docentes participantes, pertenecientes al Centro Público 2 (Preprimaria), dispone de carteles y una zona de biblioteca dentro del aula; el 80% cuenta con periódicos, el 60% con juegos de letras, el 20% con Radio y literatura por nivel de dificultad, no disponiendo estos de un ordenador

Tabla 36. Distribución porcentual de la población docente de kínder, perteneciente a un centro Privado, según los recursos Pedagógicos que dispone, 2017-2018

RECURSOS DISPONIBLES	F	%
Juegos de letra.	1	100
Ordenadores.	1	100
Radio.	1	100
Carteles.	1	100
Periódicos.	1	100
Zona de biblioteca.	1	1
Literatura Infantil por nivel de dificultad.	1	100

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población docente analizada del Kínder, procedente de un Centro Privado, dispone de juegos de letra, ordenadores, radio, carteles, periódicos, zona de biblioteca y literatura infantil por nivel de dificultad.

Tabla 37. Distribución porcentual de la población docente de kínder, perteneciente a un centro Público, según los recursos Pedagógicos que dispone, 2017-2018

RECURSOS DISPONIBLES	F	%
Juegos de letra.	0	0
Ordenadores.	2	100
Radio.	0	0
Carteles.	2	100
Periódicos.	2	100
Zona de biblioteca.	2	100
Literatura Infantil por nivel de dificultad.	0	0

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población docente analizada del Kínder, procedente de un Centro Público, dispone de: ordenadores, carteles, periódicos, y una zona de biblioteca dentro del aula, mientras que no disponen de juegos de letra, radio y literatura infantil por grado de dificultad.

3. Práctica Docente.

Se define como el quehacer diario del maestro, es decir, engloba todo cuanto este hace y hasta la forma como lo hace al momento de enseñar.

Durante la distribución de los datos se utilizan ciertos términos que pudiesen resultar confusos. En tal sentido procedemos a especificar a qué nos referimos específicamente cuando hacemos mención de estos.

- **Recibimiento Cálido:** Saludo de forma cordial y respetuosa, mostrando una actitud positiva y transmitiendo seguridad, confianza y afecto a los niños.

- **Dirige cada momento del día:** Se refiere a si el maestro indica a los niños todo cuanto deben hacer, durante todo el día, no existiendo un momento en donde el niño sea quien decida que quiere hacer y como lo va hacer.

En las tablas 38 y 39 se muestran las prácticas más comunes de la población de docentes participantes según el grado.

Tabla 38. Distribución porcentual de la población docente de kínder, según su práctica, 2017-2018

PRÁCTICA DOCENTE	F	%
Recibimiento cálido y apropiado.	1	33.3
Dispone de una planificación diaria.	1	33.3
Corrige los errores cometidos por los niños de forma inmediata.	3	100
Capta la atención de los niños	2	67
Pocas veces logra captar la atención de los niños y de forma breve.	1	33.3
Hace preguntas a los niños sobre alguna lectura o tema abordado.	2	67
Dirige cada momento del día	3	100
Les motiva a crear sus propias historias.	0	0
Responde a las Interrogantes de los niños.	1	33.3
Ocasionalmente responde a las interrogantes de los niños.	2	67
Incorpora nuevas palabras a partir de letras conocidas por los niños.	2	67
Utiliza el canto para trabajar la articulación de las palabras.	3	100
Se auxilia de onomatopeyas para trabajar la articulación de las palabras.	0	0

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población docente analizada del kínder, corrige los errores cometidos por los niños de forma inmediata, dirige cada momento del día, además de utilizar el canto como un medio para trabajar la articulación de las palabras. El 67%, logró captar en todo momento la atención de los niños durante el desarrollo de las actividades diarias, realizaba preguntas a los niños sobre temas tratados con anterioridad, respondía ocasionalmente a las interrogantes de los niños, e incorporaba nuevas palabras a partir de letras conocidas por los niños. El 33.3% recibía de manera apropiada a sus alumnos a la hora de iniciar su práctica, disponía de una planificación diaria, pocas veces lograba captar la atención de los niños y de forma breve, respondía a todas las interrogantes de los niños. En cuanto a la implementación de onomatopeyas se refiere, estas no fueron observadas, como tampoco se observó que el maestro motivase al niño a la creación de sus propias historias.

Tabla 39. Distribución porcentual de la población docente observada de Preprimaria, según su práctica, 2017-2018

PRÁCTICA DOCENTE	F	%
Recibimiento cálido y apropiado.	5	71.4
Dispone de una planificación diaria.	1	14.2
Corrige los errores cometidos por los niños de forma inmediata.	7	100
Capta la atención de los niños.	5	71.4
Pocas veces logra captar la atención de los niños y de forma breve.	2	29
Hace preguntas a los niños sobre alguna lectura o tema abordado anteriormente.	1	14.2
Dirige cada momento del día.	1	14.2
Les motiva a crear su propias historia.	2	29
Responde a las interrogantes de los niños.	2	29
Ocasionalmente responde a las interrogantes de los niños.	5	71.4
Incorpora nuevas palabras a partir de letras conocidas por los niños.	5	71.4
Utiliza el canto para trabajar la articulación de las palabras.	7	100
Se auxilia de onomatopeyas para trabajar la articulación de las palabras.	1	14.2

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población de docentes analizada, perteneciente a Preprimaria, utiliza el canto para trabajar la articulación fónica y corrige de manera inmediata los errores cometidos por los niños. El 71.4% logra captar la atención de los niños durante el desarrollo de la clase, recibe de manera adecuada al iniciar la jornada, incorpora nuevas palabras a partir de letras conocidas por estos y responde ocasionalmente a las interrogantes de ellos. El 29% pocas veces capta su atención y durante períodos no extensos, los motivan a crear sus propias historias y responden a todas las interrogantes de estos, mientras que, solo el 14.2 %, dispone de una planificación diaria, se auxilia de onomatopeyas para trabajar la articulación de las palabras, y realiza preguntas con frecuencia a los niños sobre temas abordados anteriormente.

Las tablas del 40 al 44 muestran las prácticas de los docentes según el Centro Educativo de Procedencia

Tabla 40. Distribución porcentual de la población docente de kínder, perteneciente a un Centro Privado, según su práctica, 2017-2018

PRÁCTICA DOCENTE	F	%
Recibimiento cálido y apropiado.	0	0
Dispone de una planificación diaria.	1	100
Corrige los errores cometidos por los niños de forma inmediata.	1	100
Capta la atención de los niños.	1	100
Pocas veces logra captar la atención de los niños y de forma breve.	0	0
Hace preguntas a los niños sobre alguna lectura o tema abordado.	1	100
No hace preguntas con frecuencia a los niños sobre alguna lectura o tema abordado.	0	0
Dirige cada momento del día.	1	100
Les motiva a crear su propias historia.	0	0
Responde a las interrogantes de los niños.	1	100
Ocasionalmente responde a las interrogantes de los niños.	0	0
Incorpora nuevas palabras a partir de letras conocidas por los niños.	1	100
Utiliza el canto para trabajar la articulación de las palabras.	1	100
Se auxilia de onomatopeyas para trabajar la articulación de las palabras.	0	0

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población docente analizada del Kínder, perteneciente a un Centro Educativo Privado, dispone de una planificación diaria, corrige los errores cometidos por los niños de forma inmediata, logra captar la atención de los niños durante la enseñanza, hace preguntas a los niños con frecuencia sobre alguna lectura o tema abordado, dirige cada momento del día, responde a las interrogantes de los niños, incorpora nuevas palabras a partir de letras conocidas y utiliza el canto como un medio para trabajar la articulación de las palabras, mientras que, no se observó que estos motivasen a los niños a la creación de sus propios cuentos; del mismo modo, no se observó la implementación de onomatopeyas ni tampoco un recibimiento cálido por parte de estos docentes.

Tabla 41. Distribución porcentual de la población docente de kínder, perteneciente a un Centro Público, según su práctica, 2017-2018

PRÁCTICA DOCENTE	F	%
Recibimiento cálido y apropiado.	1	50
Dispone de una planificación diaria.	2	100
Corrige los errores cometidos por los niños de forma inmediata.	2	100
Capta la atención de los niños.	1	50
Pocas veces logra captar la atención de los niños y de forma breve.	1	50
Hace preguntas a los niños sobre alguna lectura o tema abordado.	1	50
Dirige cada momento del día.	2	100
Les motiva a crear sus propias historias.	0	0
Responde siempre a las interrogantes de los niños.	0	0
Ocasionalmente responde a las interrogantes de los niños.	2	100
Incorpora nuevas palabras a partir de letras conocidas por los niños.	1	50
Utiliza el canto para trabajar la articulación de las palabras.	2	100
Se auxilia de onomatopeyas para trabajar la articulación de las palabras.	0	0

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población docente analizada del Kínder, perteneciente a un Centro Educativo Público, dispone de una planificación diaria. Corrige los errores cometidos por los niños de forma inmediata, dirige cada momento del día, responde a las interrogantes de los niños ocasionalmente y utiliza el canto como un medio para trabajar la articulación de las palabras; el 50%, da un recibimiento cálido a los niños, incorpora nuevas palabras a partir de letras conocidas, hace preguntas a los niños sobre alguna lectura o tema abordado. Del mismo modo, el 50% logró captar la atención de los niños durante la enseñanza. Por otra parte, no se observó que estos motivasen a los niños a la creación de sus propios cuentos, ni la implementación de onomatopeyas como herramienta para trabajar la articulación de las palabras.

Tabla 42. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, perteneciente a un Centro Privado, según su práctica, 2017-2018

PRÁCTICA DOCENTE	F	%
Recibimiento cálido y apropiado.	1	100
Dispone de una planificación diaria.	1	100
Corrige los errores cometidos por los niños de forma inmediata.	1	100
Capta la atención de los niños.	1	100
Pocas veces logra captar la atención de los niños y de forma breve.	0	0
Hace preguntas a los niños sobre alguna lectura o tema abordado.	1	100
Dirige cada momento del día.	1	100
Les motiva a crear sus propias historias.	1	100
Responde a las interrogantes de los niños.	1	100
Ocasionalmente responde a las interrogantes de los niños.	0	0
Incorpora nuevas palabras a partir de letras conocidas por los niños.	1	100
Utiliza el canto para trabajar la articulación de las palabras.	1	100
Se auxilia de onomatopeyas para trabajar la articulación de las palabras.	1	0

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población docente analizada, perteneciente a un Centro Educativo Privado (Preprimaria), recibe de manera apropiada a sus alumnos al iniciar la jornada de clase, dispone de una planificación diaria, corrige de manera inmediata los errores de reconocimiento de letras producido por los niños, logra captar la atención de estos durante la enseñanza, cuestiona a los niños sobre lecturas y temas tratados, dirige cada momento del día, les motiva a crear sus propias historias, responde a sus interrogantes en todo momento, incorpora nuevas palabras a partir de letras ya conocidas por los niños, utiliza el canto y se auxilia de onomatopeyas para trabajar la articulación de las palabras.

Tabla 43. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, perteneciente al Centro Público 1, según su práctica, 2017-2018

PRÁCTICA DOCENTE	F	%
Recibimiento cálido y apropiado.	1	100
Dispone de una planificación diaria.	0	0
Corrige los errores cometidos por los niños de forma inmediata.	1	100
Capta la atención de los niños.	1	100
Pocas veces logra captar la atención de los niños y de forma breve.	0	0
Hace preguntas a los niños sobre alguna lectura o tema abordado.	0	0
Dirige cada momento del día.	0	0
Les motiva a crear sus propias historias.	0	0
Responde a las interrogantes de los niños.	0	0
Ocasionalmente responde a las interrogantes de los niños.	1	100
Incorpora nuevas palabras a partir de letras conocidas por los niños.	1	100
Utiliza el canto para trabajar la articulación de las palabras.	1	100
Se auxilia de onomatopeyas para trabajar la articulación de las palabras.	0	0

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población docente analizada, perteneciente a un Centro Educativo Público¹ (Preprimaria), recibe de manera apropiada a sus alumnos al iniciar la jornada de clase, corrige de manera inmediata los errores de reconocimiento de letras producido por los niños, logra captar la atención de estos durante la enseñanza, ocasionalmente responde a las interrogante de los niños, incorpora nuevas palabras a partir de letras ya conocidas por los niños y utiliza el canto para trabajar la articulación de las palabras.

Tabla 44. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, perteneciente al Centro Público 2, según su práctica, 2017-2018

PRÁCTICA DOCENTE	F	%
Recibimiento cálido y apropiado.	3	60
Dispone de una planificación diaria.	0	0
Corrige los errores cometidos por los niños de forma inmediata.	5	100
Capta la atención de los niños.	3	60
Pocas veces logra captar la atención de los niños y de forma breve.	2	40
Hace preguntas a los niños sobre alguna lectura o tema abordado.	0	0
Dirige cada momento del día.	1	20
Les motiva a crear sus propias historias.	1	20
Responde a las interrogantes de los niños.	1	20
Ocasionalmente responde a las interrogantes de los niños.	4	80
Incorpora nuevas palabras a partir de letras conocidas por los niños.	3	60
Utiliza el canto para trabajar la articulación de las palabras.	3	60
Se auxilia de onomatopeyas para trabajar la articulación de las palabras.	0	0

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de los docentes analizados, pertenecientes al Centro Educativo Público 2, corrige de manera inmediata los errores cometidos por los niños durante su intento de reconocer las letras, el 80% responde ocasionalmente a las interrogantes de los niños, el 60% recibió de manera apropiada a estos, el cuarenta por ciento pocas veces logró captar la atención de los niños durante la enseñanza, mientras que, solo el 20% dirigía cada momento de la jornada, motivaba a los niños a crear sus propias historias, y respondía a las interrogantes de estos en todo momento.

4. Tiempo invertido

Se define como la cantidad de tiempo que el maestro invierte en trabajar elementos específicos del proceso lector, como ejercicios de articulación, cantidad de veces que lee al día y durante qué tiempo aproximado. Las tablas que se presentan a continuación presentan la distribución de la población analizada según el tiempo que estos dedican en trabajar los elementos anteriormente señalados.

Tabla 45. Distribución porcentual de la población de docentes analizados perteneciente a Kinder, según el tiempo invertido y el número de veces que leen a los niños, 2017-2018

TIEMPO	F	%
Leen a sus estudiantes de 2-3 veces al día.	0	0
No se observó que tomara un texto para leer a los niños.	2	67
solo leen a sus estudiantes una vez al día.	1	33.3
Leen durante más de 5 minutos.	0	0
Leen durante menos de 5 minutos.	1	33.3

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

Se observó que, del total de la población de docentes participantes, el 67% no utilizó ningún tipo de texto para leer a los niños, el 33.3% solo leyó una vez durante el día y durante menos de 5 minutos.

Tabla 46. Distribución porcentual de la población de docentes analizados, perteneciente a Preprimaria, según el tiempo invertido y el número de veces que leen a los niños, 2017-2018

TIEMPO	F	%
No se observó que tomara un texto para leer a los niños.	4	57
Solo leen a sus estudiantes una vez al día.	3	43
Lee durante más de 5 minutos.	0	0
Lee durante menos de 5 minutos.	3	43

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 43% de los docentes participantes de Preprimaria, se les observó leerles a sus estudiantes en una sola ocasión y durante menos de cinco minutos, mientras que, el 57%, no utilizó ningún texto para leer a los niños.

Las tablas de la 47 a la 51 muestran cómo se distribuye la población de docentes por Centro Educativo de pertenencia, según el tiempo invertido y el número de veces que leen a los niños.

Tabla 47. Distribución porcentual de la población de docentes del kínder, pertenecientes a un Centro Educativo Privado, según el tiempo invertido y el número de veces que leen a los niños, 2017-2018

TIEMPO	F	%
No se observó que tomara un libro de texto para leer a los niños.	0	0
Solo leen a sus estudiantes una vez al día.	1	100
Lee durante más de 5 minutos.	0	0
Lee durante menos de 5 minutos.	1	100

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de los docentes analizados del kínder (Centro Privado), solo se observó leerles a sus estudiantes una solo vez en todo el día y durante menos de 5 minutos.

Tabla 48. Distribución porcentual de la población de docentes del kínder, pertenecientes a un Centro Educativo Público, según el tiempo invertido y el número de veces que leen a los niños, 2017-2018

TIEMPO	F	%
No se observó que tomara un libro de texto para leer a los niños.	2	100
Solo leen a sus estudiantes una vez al día.	0	0
Lee durante más de 5 minutos.	0	0
Lee durante menos de 5 minutos.	0	0

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de la población de docentes analizados del Kínder, no se auxilió de ningún material escrito para leer a los niños.

Tabla 49. Distribución porcentual de la población de docentes de Preprimaria, pertenecientes a un Centro Educativo Público 1, según el tiempo invertido y el número de veces que leen a los niños, 2017-2018

TIEMPO	F	%
No se observó que tomara un libro de texto para leer a los niños.	1	100
Solo leen a sus estudiantes una vez al día.	0	0
Lee durante más de 5 minutos.	0	0
Lee durante menos de 5 minutos.	0	0

Fuente: guía de observación

Interpretación:

El 100% de los docentes analizados de Preprimaria (Centro Público), no tomó un texto para leer a sus alumnos durante todo el proceso de observación.

Tabla 50. Distribución porcentual de la población de docentes de Preprimaria, pertenecientes a un Centro Educativo Público 2, según el tiempo invertido y el número de veces que leen a los niños, 2017-2018

TIEMPO	F	%
No se observó que tomara un libro de texto para leer a los niños.	3	60
Solo leen a sus estudiantes una vez al día.	2	40
Lee durante más de 5 minutos.	0	0
Lee durante menos de 5 minutos.	2	40

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

Al 60% de la población analizada no se le observó tomar un libro de texto para leer a los niños, el 40% restante, solo leía a los niños una vez al día y durante menos de 5 minutos.

Tabla 51. Distribución porcentual de la población de docentes de Preprimaria, pertenecientes a un Centro Educativo Privado, según el tiempo invertido y el número de veces que leen a los niños, 2017-2018

TIEMPO	F	%
No se observó que tomara un libro de texto para leer a los niños.	0	0
Solo leen a sus estudiantes una vez al día.	1	100
Lee durante más de 5 minutos.	0	0
Lee durante menos de 5 minutos.	1	100

Fuente: Guía de observación

Interpretación:

El 100% de los docentes analizados de Preprimaria (Centro Privado), leían a sus estudiantes una solo vez en todo el día y durante menos de 5 minutos.

Categorías utilizadas para las entrevistas

1. Estrategias Pedagógicas para trabajar el proceso lector

Plan elaborado por el maestro, donde este considera la forma más adecuada para alcanzar el fin pedagógico propuesto.

En las tablas a continuación señalamos las principales estrategias que hicieron mención los maestros durante el proceso de entrevistas.

Tabla 52. Distribución porcentual de la población docente de kínder, según las estrategias Pedagógicas que utiliza para trabajar el proceso lector, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Visita a los parques.	1	33.3
Enseñanza a partir de las letras del nombre.	3	100
Lectura icónica.	3	100
Lectura colectiva de cuentos, poemas, adivinanzas y trabalenguas.	3	100
Visita a la biblioteca.	1	33.3
Involucrar a los padres.	0	0
Dramatización.		0
Invencción de cuentos.	0	0

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los docentes entrevistados dice utilizar como estrategia pedagógica para trabajar el proceso lector, la lectura icónica y colectiva, además de enseñar nuevas palabras a los niños a partir de las letras que integran sus nombres. Por otra parte, solo el 33.3% dice visitar los parques y la biblioteca.

Tabla 53. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, según las estrategias pedagógicas que utiliza para trabajar el proceso lector, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Visita a los parques.	1	14.2
Enseñanza a partir de las letras del nombre.	7	100
Lectura icónica.	7	100
Lectura colectiva de cuentos, poemas, adivinanzas y trabalenguas.	7	100
Visita a la biblioteca.	1	14.2
Involucrar a los padres.	1	14.2
Dramatización.	6	86
Invencción de cuentos.	1	14.2

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

El 100% de los maestros pertenecientes a Preprimaria dice utilizar como estrategia Pedagógica la enseñanza a partir de las letras que integran los nombres de los niños y además, utiliza la lectura icónica y colectiva, el 86% utiliza la dramatización, y solo 14.2% la visita a los parques, a la biblioteca, el involucrar a los padres en cierta forma en el proceso de enseñanza de los niños y la invención de cuentos.

Tabla 54. Distribución porcentual de la población docente de kínder, perteneciente a un Centro Educativo privado, según las estrategias pedagógicas que utiliza para trabajar el proceso lector, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Visita a los parques.	1	100
Enseñanza a partir de las letras del nombre.	1	100
Lectura icónica.	1	100
Lectura colectiva de cuentos, poemas, adivinanzas y trabalenguas.	1	100
Visita a la biblioteca.	1	100
Involucrar a los padres.	0	0
Dramatización.	0	0
Invención de cuentos.	0	0

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

El 100% de los maestros entrevistados, utiliza como estrategia para trabajar el proceso lector la visita a la biblioteca, la lectura colectiva de cuentos, adivinanzas, trabalenguas, poemas y la lectura icónica, además de considerar la visita a los parques y la enseñanza de nuevas palabras a partir de las letras que integran los nombres de los niños.

Tabla 55. Distribución porcentual de la población docente de kínder, perteneciente a un Centro Educativo Público, según las estrategias pedagógicas que utiliza para trabajar el proceso lector, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Visita a los parques.	0	0
Enseñanza a partir de las letras del nombre.	2	100
Lectura icónica.	2	100
Lectura colectiva de cuentos, poemas, adivinanzas y trabalenguas.	2	100
Visita a la biblioteca.	0	0
Involucrar a los padres.	0	0
Dramatización.	2	100
Inventación de cuentos.	0	0

Fuente: Entrevista

Interpretación:

Al igual que el centro anterior, el total de la población de docentes entrevistados del Kínder, pertenecientes a un Centro de enseñanza Público, el 100% afirma utilizar como estrategia para trabajar el proceso lector, la enseñanza de nuevas palabras a partir de las letras que integran los nombres de los niños, además de utilizar la dramatización, la lectura icónica y colectiva.

Tabla 56. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, perteneciente al Centro Educativo Público 1, según las estrategias pedagógicas que utiliza para trabajar el proceso lector, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Visita a los parques.	0	0
Enseñanza a partir de las letras del nombre.	1	100
Lectura icónica.	1	100
Lectura colectiva de cuentos, poemas, adivinanzas y trabalenguas.	1	100
Visita a la biblioteca.	0	0
Involucrar a los padres.	0	0
Dramatización.	1	100
Inventación de cuentos.	0	0

Fuente: Entrevista

Interpretación:

Del total de la población de docentes entrevistados, pertenecientes al Centro Público 1 (Preprimaria), el 100% dice utilizar como estrategia para trabajar el proceso lector, la enseñanza de nuevas palabras a partir de las letras que integran los nombres de los niños, además de utilizar la dramatización, la lectura icónica y colectiva.

Tabla 57. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, perteneciente al Centro Educativo Público 2, según las estrategias pedagógicas que utiliza para trabajar el proceso lector, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Visita a los parques.	0	0
Enseñanza a partir de las letras del nombre.	5	100
Lectura icónica.	5	100
Lectura colectiva de cuentos, poemas, adivinanzas y trabalenguas.	5	100
Visita a la biblioteca.	0	0
Involucrar a los padres.	0	0
Dramatización.	4	80
Inventación de cuentos.	0	0

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los entrevistados, afirma utilizar la enseñanza de nuevas palabras a partir de las letras que integran los nombres de los niños como estrategia para trabajar el proceso lector, además de utilizar la lectura icónica y colectiva. Por otra parte, el 80% dice utilizar la dramatización como parte de su estrategia para trabajar dicho proceso.

Tabla 58. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, perteneciente a un Centro Educativo Privado, según las estrategias Pedagógicas que utiliza para trabajar el proceso lector, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Visita a los parques.	1	100
Enseñanza a partir de las letras del nombre.	1	100
Lectura icónica.	1	100
Lectura colectiva de cuentos, poemas, adivinanzas y trabalenguas.	1	100
Visita a la biblioteca.	1	100
Involucrar a los padres.	1	100
Dramatización.	1	100
Inventación de cuentos.	1	100

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El maestro de Preprimaria entrevistado, correspondiente a nuestro 100% afirma utilizar como estrategia para trabajar el proceso lector, la visita a los parques y biblioteca, lectura icónica y colectiva, la dramatización, la inventación de cuentos, además de involucrar a los padres en el proceso formativo de los niños y dar a conocer nuevas palabras a los niños a partir de las letras que forman sus nombres.

2. Consideraciones del maestro

Se define como la idea u opinión que tiene el docente, sobre algo o alguien en específico.

En nuestro caso adoptaremos esa definición para referirnos a dos elementos. El primero es saber la opinión de los maestros en torno al inicio del proceso lector en inicial y, el segundo, es el interés de los niños por visitar la zona de la biblioteca (dentro del aula), esto en base a las observaciones del maestro.

Las tablas 59 y 60 muestran cómo se distribuye la población partiendo de las consideraciones anteriormente señaladas.

Tabla 59. Distribución porcentual de la población de maestros del Kinder, según sus consideraciones en torno al inicio del proceso lector y al interés de los niños por la zona de la biblioteca, 2017- 2018.

CONSIDERACIONES DE LOS MAESTROS	F	%
Considera que se debe trabajar el proceso lector en inicial.	3	100
Muestran los niños gran interés por visitar la zona de la biblioteca.	2	67

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los maestros entrevistados considera que el nivel inicial es el lugar apropiado para asentar las bases para la adquisición de la habilidad lectora. Por otra parte, el 67% expresa que los niños muestran interés por visitar la zona de la biblioteca.

Tabla 60. Distribución porcentual de la población de maestros de Preprimaria, según sus consideraciones en torno al inicio del proceso lector y al interés de los niños por la zona de la biblioteca, 2017- 2018.

CONSIDERACIONES DE LOS MAESTROS	F	%
Considera que se debe trabajar el proceso lector en inicial.	7	100
Muestran los niños gran interés por visitar la zona de la biblioteca.	1	14.2

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los docentes, considera que debe trabajarse el proceso lector en el nivel inicial, mientras que, el 14.2%, asegura que sus niños se interesan por visitar esta zona.

En las tablas del 61 al 65 se muestra como se distribuye la población de docentes entrevistados, por Centro Educativo.

Tabla 61. Distribución porcentual de la población de maestros de Preprimaria, pertenecientes al Centro Educativo Público 1, según sus consideraciones en torno al inicio del proceso lector y al interés de los niños por la zona de la biblioteca, 2017- 2018.

CONSIDERACIONES DE LOS MAESTROS	F	%
Considera que se debe trabajar el proceso lector en inicial.	1	100
Muestran los niños gran interés por visitar la zona de la biblioteca.	0	0

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los docentes, considera que debe trabajarse el proceso lector en el nivel inicial.

Tabla 62. Distribución porcentual de la población de maestros de Preprimaria, pertenecientes al Centro Educativo Público 2, según sus consideraciones en torno al inicio del proceso lector y al interés de los niños por la zona de la biblioteca, 2017- 2018.

CONSIDERACIONES DE LOS MAESTROS	F	%
Considera que se debe trabajar el proceso lector en inicial.	5	100
Muestran los niños gran interés por visitar la zona de la biblioteca.	1	20

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los docentes entrevistados pertenecientes al Centro Público 2, considera que debe iniciarse a trabajar el proceso lector en el nivel inicial; por otro lado, el 20% expresa notar interés en los niños por visitar la zona de la biblioteca.

Tabla 63. Distribución porcentual de la población de maestros de Preprimaria, pertenecientes a un Centro Educativo Privado, según sus consideraciones en torno al inicio del proceso lector y al interés de los niños por la zona de la biblioteca, 2017- 2018.

CONSIDERACIONES DE LOS MAESTROS	F	%
Considera que se debe trabajar el proceso lector en inicial.	1	100
Muestran los niños gran interés por visitar la zona de la biblioteca.	0	0

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los docentes, considera que debe trabajarse el proceso lector en el nivel inicial, mientras que, según estos, los niños no muestran gran interés por visitar la zona de la biblioteca.

Tabla 64. Distribución porcentual de la población de maestros de Kinder, pertenecientes a un Centro Educativo Privado, según sus consideraciones en torno al inicio del proceso lector y al interés de los niños por la zona de la biblioteca, 2017- 2018.

CONSIDERACIONES DE LOS MAESTROS	F	%
Considera que se debe trabajar el proceso lector en inicial.	1	100
Muestran los niños gran interés por visitar la zona de la biblioteca.	1	100

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los docentes, considera que debe trabajarse el proceso lector en el nivel inicial y del mismo modo expresa que la zona de la biblioteca es visitada con frecuencia por los niños.

Tabla 65. Distribución porcentual de la población de maestros de Kinder, pertenecientes a un Centro Educativo Público, según sus consideraciones en torno al inicio del proceso lector y al interés de los niños por la zona de la biblioteca, 2017- 2018.

CONSIDERACIONES DE LOS MAESTROS	F	%
Considera que se debe trabajar el proceso lector en inicial.	2	100
Se interesan los niños por visitar la zona de la biblioteca.	1	50

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los docentes entrevistados considera que el nivel inicial es el lugar idóneo para iniciarse a trabajar el proceso lector. Por otra parte, el 50% de estos, dice observar interés por parte de los niños, en cuanto a la visita de la zona de la biblioteca se refiere.

2. Criterios para la selección de estrategias Pedagógicas.

Son normativas de carácter general que el docente debe considerar la hora de seleccionar una estrategia.

En las tablas siguientes se muestran los criterios señalados por los docentes a la hora de seleccionar una estrategia Pedagógica, presentando esta distribución por grado y por Centro Educativo de procedencia.

Tabla 66. Distribución porcentual de los docentes pertenecientes a Kinder, según los criterios considerados por estos para la selección de estrategias Pedagógica, 2017- 2018

CRITERIOS	F	%
Nivel de dificultad de los contenidos.	3	100
Conocimientos previos	2	67
Interés de los niños.	2	67
Capacidad de los niños.	3	100

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

El 100% de los docentes entrevistados considera el nivel de dificultad de los contenidos, así como la capacidad de los niños a la hora de seleccionar una estrategia pedagógica, mientras que el 67% de estos toma en cuenta los conocimientos previos e intereses que posee el niño.

Tabla 67. Distribución porcentual de los docentes pertenecientes al Pre primario, según los criterios considerados por estos para la selección de estrategias Pedagógica, 2017- 2018

CRITERIOS	F	%
Nivel de dificultad de los contenidos.	7	100
Conocimientos previos.	5	71
Interés de los niños.	5	71
Capacidad de los niños.	6	86

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

Los 100 % de los docentes entrevistados de Preprimaria considera a la hora de seleccionar una estrategia pedagógica el nivel de dificultad de los contenidos, el 71% los conocimientos previos que poseen los niños y los intereses que ellos presentan, mientras que, el 86% toma en cuenta la capacidad de estos.

Tabla 68. Distribución porcentual de los docentes pertenecientes a Kinder de un Centro Publico, según los criterios considerados por estos para la selección de estrategias didácticas, 2017- 2018

CRITERIOS	F	%
Nivel de dificultad de los contenidos.	2	100
Conocimientos previos	1	50
Interés de los niños.	1	50
Capacidad de los niños.	2	100

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

Los 100 % de los docentes entrevistados del Kinder, pertenecientes a un Centro Educativo Público a la hora de seleccionar una estrategia considera el nivel de dificultad de los contenidos y la capacidad de los niños, mientras que, solo el 50% toma en cuenta los conocimientos previos que poseen estos y los intereses que presentan.

Tabla 69. Distribución porcentual de los docentes pertenecientes a Kinder de un Centro Privado, según los criterios considerados por estos para la selección de estrategias Pedagógicas, 2017- 2018

CRITERIOS	F	%
Nivel de dificultad de los contenidos.	1	100
Conocimientos previos.	1	100
Interés de los niños.	1	100
Capacidad de los niños.	1	100

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

El 100 % de los docentes entrevistados del Kinder, pertenecientes a un Centro Educativo Privado, a la hora de seleccionar una estrategia considera los siguientes criterios: Nivel de dificultad de los contenidos, conocimientos previos que posee el niño, intereses que estos presentan y la capacidad de los mismos.

Tabla 70. Distribución porcentual de los docentes de Preprimaria, pertenecientes al Centro Público 1, según los criterios considerados por estos para la selección de estrategias Pedagógicas, 2017- 2018

CRITERIOS	F	%
Nivel de dificultad de los contenidos.	1	100
Conocimientos previos.	1	100
Interés de los niños.	1	100
Capacidad de los niños.	1	100

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

El 100 % de los docentes entrevistados de Preprimaria, pertenecientes al Centro Educativo Público 1, a la hora de seleccionar una estrategia considera los siguientes criterios: Nivel de dificultad de los contenidos, conocimientos previos que posee el niño, intereses que estos presentan y la capacidad de los mismos.

Tabla 71. Distribución porcentual de los docentes de Preprimaria, pertenecientes al Centro Público 2, según los criterios considerados por estos para la selección de estrategias Pedagógicas, 2017- 2018

CRITERIOS	F	%
Nivel de dificultad de los contenidos.	5	100
Conocimientos previos.	3	60
Interés de los niños.	3	60
Capacidad de los niños.	4	80

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

Entre los criterios para la elección de estrategias didácticas el 100% de los entrevistados del kínder considera el nivel de dificultad de los contenidos a impartir; el 60% toma en cuenta los conocimientos previos e intereses de los niños y el 80% la capacidad de estos.

Tabla 72. Distribución porcentual de los docentes de Preprimaria, pertenecientes a un Centro Privado, según los criterios considerados por estos para la selección de estrategias Pedagógicas 2017- 2018.

CRITERIOS	F	%
Nivel de dificultad de los contenidos.	1	100
Conocimientos previos.	1	100
Interés de los niños.	1	100
Capacidad de los niños.	1	100

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

El 100 % de los docentes entrevistados de Preprimaria, pertenecientes a un Centro Educativo Privado, a la hora de seleccionar una estrategia considera los siguientes criterios: Nivel de dificultad de los contenidos, conocimientos previos que posee el niño, intereses que estos presentan y la capacidad de los mismos.

3. Práctica de los maestros.

A continuación, se presenta la distribución de la población entrevistada, partiendo de la definición anteriormente dada, adoptada para el análisis de los datos obtenidos mediante el proceso de observación.

Tabla 73. Distribución porcentual de la población de docentes de Kinder, según su práctica, 2017-20118

PRÁCTICA	F	%
Utiliza variedad texto para impartir la clase.	0	0
Pocas veces se apoya en otros textos.	2	67
Dispone de una planificación.	3	100

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

El 100% de los docentes entrevistados dispone de una planificación diaria y solo el 67% utiliza variedad de texto para trabajar con los niños los temas abordados.

Tabla 74. Distribución porcentual de la población de docentes de Preprimaria, según su práctica, 2017-2018

PRÁCTICA	F	%
Utiliza variedad de texto para impartir la clase.	1	14.2
Pocas veces se apoya en otros textos.	5	71
Dispone de una planificación.	7	100

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

Del total de la población de docentes entrevistados, el 100% de estos dice disponer de una planificación, el 71% afirma no utilizar de manera frecuente otros libros de texto, por lo que tienden a apoyarse constantemente en un solo libro durante todo el año y el 14.2% se apoya en diversos textos para la enseñanza.

Tabla 75. Distribución porcentual de la población de docentes de Preprimaria, pertenecientes a un Centro Educativo Privado, según su práctica, 2017-20118

PRÁCTICA	F	%
Utiliza variedad de texto para impartir la clase.	1	100
Pocas veces se apoya en otros textos.	0	0
Dispone de una planificación.	1	100

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

El 100% de la población docente entrevistada dice apoyarse en diversos textos para la enseñanza y que del mismo modo dispone de una planificación para dirigir su práctica.

Tabla 76. Distribución porcentual de la población de docentes de Preprimaria, pertenecientes al Centro Educativo Público 1, según su práctica, 2017-20118

PRÁCTICA	F	%
Utiliza variedad de texto para impartir la clase.	0	0
Pocas veces se apoya en otros textos.	1	100
Dispone de una planificación.	1	100

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

El 100% de la población docente entrevistada no utiliza con frecuencia variedad de textos para la enseñanza, pero si dispone de una planificación para dirigir su práctica.

Tabla 77. Distribución porcentual de la población de docentes de Preprimaria, pertenecientes al Centro Educativo Público 2, según su práctica, 2017-20118

PRÁCTICA	F	%
Utiliza variedad de texto para impartir la clase.	0	0
Pocas veces se apoya en otros textos.	4	80
Dispone de una planificación.	5	100

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

El 80% de la población docente entrevistada utiliza ocasionalmente variedad de textos para la enseñanza, mientras que, el 100% dispone de una planificación para dirigir su práctica.

Tabla 78. Distribución porcentual de la población de docentes de Kinder, pertenecientes a un Centro Educativo Público, según su práctica, 2017-20118

PRÁCTICA	F	%
Utiliza variedad de textos para impartir la clase.	0	0
Pocas veces se apoya en otros textos.	1	50
Dispone de una planificación.	2	100

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

El 50% de la población docente entrevistada utiliza ocasionalmente variedad de textos para la enseñanza, por otra parte, el 100% dispone de una planificación para dirigir su práctica.

Tabla 79. Distribución porcentual de la población de docentes de Kinder, pertenecientes a un Centro Educativo Privado según su práctica, 2017-20118

PRÁCTICA	F	%
Utiliza variedad de textos para impartir la clase.	0	0
Pocas veces se apoya en otros textos.	1	100
Dispone de una planificación.	1	100

Fuente: Entrevistas

Interpretación:

El 100% de la población docente entrevistada utiliza ocasionalmente variedad de textos para la enseñanza, y dispone de una planificación para dirigir su práctica diaria.

4. Estrategias para motivar y captar la atención de los niños

Plan de acción que utiliza el maestro para alimentar el interés de los niños hacia la lectura y a la vez centrar la atención de estos mientras se está trabajando dicho proceso.

En las tablas siguientes se presentan las principales estrategias utilizadas por los maestros para motivar y captar la atención de los niños, según el grado y el Centro Educativo de Procedencia.

Tabla 80. Distribución porcentual de la población de docentes del kínder, según las estrategias utilizadas para motivar y captar la atención de los niños, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Hace preguntas durante la lectura.	3	100
Se imita los sonidos de los personajes a medida que se lee.	0	0
Acompaña la narración con imágenes.	3	100
Visita a la biblioteca.	1	33.3
Coloca historias animadas en el ordenador.	3	100

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los maestros entrevistados del Kinder, se apoya en imágenes y hace preguntas a los niños, mientras leen, como una forma de captar la atención de los mismos, además de utilizar el ordenador como herramienta motivacional. Por otra parte, solo el 33.3% utiliza las visitas a la biblioteca como medio de motivación.

Tabla 81. Distribución porcentual de la población de docentes de Preprimaria, según las estrategias utilizadas para motivar y captar la atención de los niños, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Hace preguntas durante la lectura.	7	100
Se imita los sonidos de los personajes a medida que se lee.	1	14.2
Acompaña la narración con imágenes.	7	100
Visita a la biblioteca.	1	14.2
Coloca historias animadas en el ordenador.	1	14.2

Fuente: Entrevista

Interpretación:

Del total de docentes entrevistados de Preprimaria, el 100% cuestiona a los niños mientras lee y del mismo modo se auxilia de imágenes, esto como forma de captar su atención, durante la lectura, mientras que el 14.2% a medida que lee dice motivar a los niños para que produzcan los sonidos de los personajes de la historia, le coloca historias animadas en el ordenador y los lleva a la biblioteca, esto último como medio para motivar al niño y avivar su interés hacia la lectura.

Tabla 82. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, perteneciente a un Centro Educativo Privado, según las estrategias utilizadas para motivar y captar la atención de los niños, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Hace preguntas durante la lectura.	1	100
Se imita los sonidos de los personajes a medida que se lee.	1	100
Acompaña la narración con imágenes.	1	100
Visita a la biblioteca.	1	100
Coloca historias animadas en el ordenador .	1	100

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los maestros entrevistados del Centro Educativo Privado, utiliza como estrategia para motivar y captar la atención de los niños el hacer preguntas a los mismos durante la lectura, acompañar dicha lectura con imágenes, producir o imitar los sonidos de los personajes, visitar la biblioteca y colocar historias animadas en el ordenador.

Tabla 83. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, perteneciente al Centro Educativo Público 1, según las estrategias utilizadas para motivar y captar la atención de los niños, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Hace preguntas durante la lectura.	1	100
Se imita los sonidos de los personajes a medida que se lee.	0	0
Acompaña la narración con imágenes.	1	100
Visita a la biblioteca.	0	0
Coloca historias animadas en el ordenador.	0	0

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los maestros entrevistados del Centro Educativo Público 1, utiliza como estrategia para captar la atención de los niños el hacer preguntas a los mismos durante la lectura y acompaña dicha lectura con imágenes.

Tabla 84. Distribución porcentual de la población docente de Preprimaria, perteneciente al Centro Educativo Público 2, según las estrategias utilizadas para motivar y captar la atención de los niños, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Hace preguntas durante la lectura.	5	100
Se imita los sonidos de los personajes a medida que se lee.	0	0
Acompaña la narración con imágenes.	5	100
Visita a la biblioteca.	0	0
Coloca historias animadas en el ordenador.	0	0

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los maestros entrevistados del Centro Educativo Público 2, utiliza como estrategia para captar la atención de los niños el hacer preguntas a los mismos durante la lectura y acompaña dicha lectura con imágenes.

Tabla 85. Distribución porcentual de la población docente de Kinder, perteneciente a un Centro Educativo Público, según las estrategias utilizadas para motivar y captar la atención de los niños, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Hace preguntas durante la lectura.	2	100
Se imita los sonidos de los personajes a medida que se lee.	0	0
Acompaña la narración con imágenes.	2	100
Visita a la biblioteca.	0	0
Coloca historias animadas en el ordenador.	2	100

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los docentes entrevistados, afirmaba utilizar como forma de captar la atención de los niños durante la lectura, ir realizando preguntas sobre la misma a medida que les leían, del mismo modo, dicen acompañar la lectura con imágenes y auxiliarse de los ordenadores como medio motivacional para los niños.

Tabla 86. Distribución porcentual de la población docente de Kinder, perteneciente a un Centro Educativo Privado, según las estrategias utilizadas para motivar y captar la atención de los niños, 2017-2018

ESTRATEGIAS	F	%
Hace preguntas durante la lectura.	1	100
Se imita los sonidos de los personajes a medida que se lee.	0	0
Acompaña la narración con imágenes.	1	100
Visita a la biblioteca.	1	100
Coloca historias animadas en el ordenador.	1	100

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los docentes entrevistados, utiliza como forma de captar la atención de los niños durante la lectura, ir realizando preguntas sobre la misma a medida que les leían y del mismo modo, acompaña la lectura con imágenes. Por otra parte, estos docentes dicen auxiliarse de la biblioteca y los ordenadores como medio motivacional para los niños.

5. Técnicas utilizadas para el reconocimiento de letras.

Se define como el conjunto de procedimientos y actividades adoptadas por el docente, en este caso, para trabajar con los niños el reconocimiento de las letras que forman las palabras.

A continuación, se presentan las principales técnicas utilizada por los docentes para trabajar esta habilidad con los niños.

Tabla 87. Distribución porcentual de la población de docentes de kínder, según las Técnicas utilizadas para el reconocimiento de letras, 2017-2018

TÉCNICAS EMPLEADAS	F	%
Recortar y pegar palabras y letras.	3	100
Encerrar en círculo las letras.	3	100
Colorear las letras.	3	100
Trazo.	3	100
Asociación de palabras con objetos conocidos.	3	100

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los docentes del Kínder entrevistados, utiliza como técnica para trabajar el reconocimiento de letras; el recortar y pegar, encerrar en círculo las letras, asociar estas con objetos, palabras o nombres, colorearlas y el trazo de las mismas.

Tabla 88. Distribución porcentual de la población de docentes de Preprimaria, según las Técnicas utilizadas para el reconocimiento de letras, 2017-2018

TÉCNICAS EMPLEADAS	F	%
Recortar y pegar palabras y letras.	7	100
Encerrar en círculo las letras.	7	100
Colorear las letras.	7	100
Trazo.	7	100
Asociación de palabras con objetos conocidos.	7	100

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los docentes de Preprimaria entrevistados, utiliza como técnica para trabajar el reconocimiento de letras; el recortar y pegar, encerrar en círculo las letras, asociar estas con objetos, palabras o nombres, colorearlas y el trazo de las mismas.

6. Frecuencia con la que lee a los niños

Se define como el número de veces por semana que el maestro dedica a la lectura.

Tabla 89. Distribución de la población de docentes de Kinder, según la frecuencia con la que leen a los niños, 2017-2018

NÚMERO DE VECES QUE SE LEE EN LA SEMANA	F	%
Todos los días	1	33.3
3 veces por semana	2	67

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 33.3% de los maestros de Preprimaria entrevistados, lee diariamente a los niños, mientras que el 67% dedica 3 días a la semana a la lectura.

Tabla 90. Distribución de la población de docentes de Preprimaria, según la frecuencia con la que leen a los niños, 2017-2018

NÚMERO DE VECES QUE SE LEE EN LA SEMANA	F	%
Todos los días	6	86
3 veces por semana	1	14.2

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 86% de los maestros de Preprimaria entrevistados, lee diariamente a los niños, mientras que el 14.2% dedica 3 días a la semana a la lectura.

Tabla 91. Distribución de la población de docentes de Preprimaria, perteneciente a un Centro Educativo Privado, según la frecuencia con la que leen a los niños, 2017-2018

NÚMERO DE VECES QUE SE LEE EN LA SEMANA	F	%
Todos los días	1	100
3 veces por semana	0	0

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los maestros lee diariamente a los niños

Tabla 92. Distribución de la población de docentes de Preprimaria, perteneciente al Centro Educativo Público 1, según la frecuencia con la que leen a los niños, 2017-2018

NÚMERO DE VECES QUE SE LEE EN LA SEMANA	F	%
Todos los días	1	100
3 veces por semana	0	0

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los maestros lee diariamente a los niños.

Tabla 93. Distribución de la población de docentes de Preprimaria, perteneciente al Centro Educativo Público 2, según la frecuencia con la que leen a los niños, 2017-2018

NÚMERO DE VECES QUE SE LEE EN LA SEMANA	F	%
Todos los días	4	80
3 veces por semana	1	20

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 80% de los maestros de Preprimaria entrevistados, lee diariamente a los niños, mientras que el 20% dedica 3 días a la semana a la lectura.

Tabla 94. Distribución de la población de docentes de Kinder, perteneciente a un Centro Educativo Público, según la frecuencia con la que leen a los niños, 2017-2018

NÚMERO DE VECES QUE SE LEE EN LA SEMANA	F	%
Todos los días	1	50
3 veces por semana	1	50

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 50% de los maestros afirma leer 3 días por semana a los niños, mientras que el 50% restante asegura leer a los niños diario.

Tabla 95. Distribución de la población de docentes de Kinder, perteneciente a un Centro Educativo Privado, según la frecuencia con la que leen a los niños, 2017-2018

NÚMERO DE VECES QUE SE LEE EN LA SEMANA	F	%
Todos los días	0	0
3 veces por semana	1	100

Fuente: Entrevista

Interpretación:

El 100% de los maestros afirma leer 3 veces por semana a los niños.

Discusión de los Resultados

Según los resultados obtenidos, se observan ciertas diferenciaciones en cuanto a lo que el maestro dice hacer y lo que este realmente hace para trabajar el proceso lector, resaltando entre las diferencias encontradas tres elementos específicos, los cuales pueden ser vistos al comparar las respuestas de los docentes con las observaciones realizadas. Iniciando con uno del instrumento de organización Pedagógica por excelencia: “la Planificación”. La cual no está presente en el quehacer diario de la mayoría de los docentes participantes, aún sabida su importancia y utilidad como herramienta clave en la práctica diaria, gracias a que permite organizar la misma y dirigir esfuerzos hacia objetivos específicos. La ausencia de esta, le da a la enseñanza un cierto grado de improvisación, la cual en definitiva no es favorable.

El segundo elemento es la frecuencia y el tiempo invertido por el maestro, el cual según nuestros resultados es muy poco. Pero, ¿cómo podría esto influir en el proceso de adquisición de la habilidad lectora? Si algo ha quedado claro son los beneficios que se obtienen cuando los niños se relacionan con personas que son lectores asiduos, tal y como observó Dolores Durkin, y es que esta convivencia, podría ser considerada como un potente estímulo, donde a pesar de que el niño no provenga de una familia de lectores, si el maestro logra integrar la lectura como parte de su rutina diaria, los resultados podrían ser sorprendentes.

Se trata en sí de mostrarle a los niños la utilidad y beneficios que brinda la lectura, no con palabras, sino con hechos, donde el maestro no les presente el libro solo para trabajar las actividades y leer cuentos, donde las secciones de clase no sean recitadas apoyadas en el conocimiento que poseen, es decir, lo que debe procurarse es que el niño pueda observar cómo el maestro utiliza la lectura hasta para realizar actividades tan sencillas como lo es leer las instrucciones de un juego, o actividades diarias como leer el pronóstico del tiempo.

Con lo anteriormente expuesto no se plantea el hecho de que la escuela sustituya o cumpla con la función de la familia en cuanto a la formación del niño se refiere, sino más bien desarrollar nuevas estrategias que favorezcan la práctica docente, pudiendo ser considerada como una de ellas, la adopción de un continuo hábito de lectura por parte de los docentes en las aulas de clase. En el año 1977 aproximadamente, surge la famosa teoría del aprendizaje social, propuesto por Albert Bandura donde se hablaba del aprendizaje por medio de la imitación, como consecuencia de un proceso de observación, en el cual se imitaban las conductas partiendo de las consecuencias que estas generasen (Solanas, 2002).

En ese sentido, durante el proceso de observación, nos percatamos cómo los niños repetían constantemente frases y acciones de los maestros durante sus horas de juego, lo cual nos condujo a cuestionarnos lo siguiente: Si la imitación es una de las formas de aprendizaje que puede ser fácilmente evidenciada durante la infancia, y según los docentes entrevistados leen constantemente a los niños, ¿por qué el bajo interés de los niños por la zona de la biblioteca? Esta interrogante toma como punto de partida las consideraciones de los docentes en el proceso de entrevista, donde resaltaban el hecho de que la zona de la biblioteca era la menos visitada por los niños, dando a denotar un decreciente interés ya existente en estos niños de 6 años de edad, situación para la cual se tiene una posible explicación partiendo de los estudios de María Montessori, y sus períodos sensibles.

Cuando los niños empiezan a mostrar interés por material escrito, ese interés se pone de manifiesto de diversas maneras, desde preguntar por un mensaje de un cartel en la calle hasta intentar reproducir de forma escrita las letras que lo forman. Sin embargo, cuando ese interés existente no es alimentado, el mismo va decayendo, según Montessori. Ya las manifestaciones de esos intereses, no son expresadas en las mismas proporciones que solían hacerse. Esta idea

podría verse justificada en el hecho de que el total de los niños observados mostraban interés hacia la lectura de cuentos, poesías y adivinanzas, leídos por otros, no obstante, en el momento en que estos se disponían a elegir la zona de trabajo a visitar, escasamente se dirigían a la zona de la biblioteca e intentaban hojear los libros, existiendo una notoria diferencia entre los resultados según el grado de pertenencia, situación que nos lleva a considerar que dicha conducta, podría ser una señal que antecede al final de este período sensible.

Por otra parte, los resultados obtenidos revelan de igual forma diferencias y similitudes en cuanto a las prácticas de los maestros, siendo estas diferencias más notorias en un sector respecto al otro.

En cuanto a la implementación de una estrategia se refiere, un factor a considerar es el modo de emplear dicha estrategia, el cual se entiende, pudiese influenciar en el resultado final. Por ejemplo:

Las estrategias Pedagógicas para captar la atención de los niños durante la lectura. Aquí los maestros afirmaron hacerles preguntas a los niños durante la lectura, como un medio de llamar su atención. Sin embargo, si en ese momento de lectura colectiva, el niño no muestra interés por estar sentado, o inicia un diálogo con el compañero del lado, el hacerle preguntas sobre lo que se acaba de leer y en un tono que sugiere molestia, empleando además palabras no gratas, lejos de producir una experiencia gratificante, puede producir vergüenza y molestia, percibiéndose el acto de lectura como una imposición, lo cual traerá como consecuencia resultados adversos a los que se desean obtener.

Algo que hay que considerar, es que a esta edad los niños ya son capaces de percibir las expresiones emocionales de otras personas. (López, 2007), en tal sentido la forma en cómo intentemos llamar su atención, el timbre de voz que utilicemos al invitarle a leer e incluso nuestros gestos faciales, transmiten a estos un mensaje, ya sea positivo o negativo. Otro punto que llamó nuestra atención fueron los resultados obtenidos relacionados al reconocimiento del nombre, y a la asociación de palabras.

Según estos resultados la mayor parte de los niños participantes no lograban identificar su nombre, aun a pesar de que esto es algo que se trabaja con los niños tanto en kínder como en Preprimaria. Esta situación nos llevó a indagar cómo trabajan los maestros esta parte, no encontrando en los maestros del sector Público diferencias significativas entre sus prácticas, no siendo este el caso en relación a los maestros del sector privado, los cuales abarcan en sus prácticas elementos importantes, abordados en el capítulo 1, tales como; la integración de la familia, responder a la interrogante de estos en todo momento, especialmente aquellas relacionadas con materiales escritos, y considerar los conocimientos previos que los mismos poseen. En ese sentido, es importante no asumir que el niño domina un conocimiento dado, se es necesario prestar atención a las habilidades que este posee y las que no y, a partir de ahí trabajar con él.

Un error muy frecuente que se da en la implementación de una estrategia, es asumir que todos los niños están a nivel, es decir, que poseen las mismas destrezas y por ende utilizamos la misma estrategia para todos. En tal sentido, la selección de cada estrategia es importante al igual que la elección de los recursos a utilizar. Para ello, se debe ser conocedor de la naturaleza de los niños a esta edad, saber despertar el interés y motivarlo mediante cada actividad, ya que el aprendizaje se facilita cuando existe una motivación intrínseca por parte del sujeto que aprende.

Una forma de alimentar esa motivación y al mismo tiempo transmitirle seguridad en sí mismo, es utilizando la invención de cuentos, esto permite a los niños participar de forma activa, aportar sus ideas e intercambiarla con la idea de los demás, por lo que además resulta ser una buena estrategia para desarrollar la imaginación de estos, y el trabajo en equipo.

Otro medio de mantener esa motivación activa es mediante la exploración, dándoles la oportunidad de visitar lugares fuera del salón de clase, exponiéndolos a nuevas situaciones de aprendizaje, y mostrándoles cómo el lenguaje escrito está presente en todo cuanto nos rodea y los beneficios que se obtienen cuando se logra descifrar este.

En cuanto al reconocimiento de los sonidos se refiere, los maestros en su totalidad, expresaron utilizar el canto, el cual resulta ser de gran ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje, gracias a que “las canciones pueden describir diversas situaciones cotidianas, como son: actividades educativas relacionadas con el paso del tiempo, inicio de la clase, para comenzar actividades y para generar el silencio dentro del aula” (García, Pagliettini, Pino, Véliz & Zañartu, 2016). En tal sentido, se entiende que a la hora de elegir una canción debemos tener pendiente siempre nuestro objetivo final y más si se trata de reconocer y asociar sonidos. Por ejemplo:

Una maestra tiene a su cargo un grupo de niños que aún no logran reconocer la letra R y tienen dificultades para pronunciarla por lo que la maestra decide abordar esta problemática con una canción, no obstante, la canción seleccionada por la misma, no contiene palabras que inicien o terminen con esta letra, por consecuencia muy difícilmente los niños se familiaricen con su sonido. Pero si, por el contrario, selecciona una canción que contenga palabras que inicien o finalicen con esta letra y que además haga mención del nombre de la misma, acompañando la canción con la forma escrita de la letra, seguramente los resultados serán distintos, ya que aquí la maestra está fomentando el desarrollo de la conciencia fonológica en el niño.

Otra estrategia que resulta ser de gran ayuda es utilizar trabalenguas, poemas, poesías o la sencilla implementación de onomatopeyas, la cual además de ser un ejercicio divertido a realizar con los niños, debido a que reproduce los sonidos de objetos inanimados, animales y demás, resulta ser perfecto para trabajar la articulación, fluidez y reconocimiento de sonidos.

Conclusiones

Finalmente, se puede decir que las prácticas de los docentes participantes se centran en 3 áreas específicas, siendo las dos últimas las menos trabajadas, situación que queda evidenciada en el escaso tiempo invertido y en los escasos de estrategias implementadas. Esas áreas y las principales formas de trabajarlas son:

1. Reconocimiento de letras, utilizando como estrategia el recorte y pega, coloreado, encerrar en círculo, trazo y la asociación de las letras con objetos.
2. Articulación y reconocimiento de sonidos, utilizando como medio de trabajo el canto, poemas, trabalenguas y adivinanzas.
3. La motivación en los niños, la cual trabajan auxiliándose de imágenes al leer, realizando preguntas sobre una lectura determinada, visitando la biblioteca y colocando cuentos en el ordenador.

Los resultados obtenidos revelan pocas diferencias en cuanto a las prácticas de los maestros, utilizando estos regularmente las mismas estrategias para contribuir al desarrollo de una determinada habilidad en el niño. Esas pocas diferencias, en conjunto con el modo de empleo de cada estrategia, pudiese ser la razón entre la disparidad de los resultados de la prueba

aplicada a los niños. Sin embargo, pese a la diferencia de resultados entre los sectores públicos y privados, ambos grupos presentaron dificultades comunes, las cuales son de gran influencia para la adquisición de la habilidad lectora.

En vista de esto, entendemos que de ser esta situación un reflejo de lo que acontece a nivel nacional, parte del problema lector pudiese tener sus orígenes en el nivel inicial, partiendo de la siguiente conclusión:

- El Escaso tiempo invertido a la lectura por parte de los docentes en las aulas, además de la forma recitada de impartir la enseñanza, pudiesen ser factores clave que influyen en la concepción de los niños respecto a la importancia de la lectura
- El modo de emplear cada estrategia es tan importante como la selección de la misma ya que influye en los resultados finales.

Referencias bibliográficas

- Durkin, D. (2001). Hechos sobre el aprendizaje de la lectura en el preescolar. In L. Ollila, ¿Enseñar a leer en el Preescolar? (5th ed., pp. 13-16). Madrid: NARCEA. Recuperado de: <https://books.google.com.do/books>
- García, J., Pagliettini, V., Pino, L., Véliz, M., & Zañartu, C. (2016). *Efecto de la utilización del canto para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje* (licenciatura). universidad Andrés Bello.
- García, L., & López, R. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 1(356), 531-555. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050
- Jacob, E. (1991). ¿Cómo formar lectores? Editorial Troquel. Buenos Aires Argentina, p13. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000083002>
- John Dewey. (1993). *Perspectivas*, (1-2), 289-305. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweye.PDF>
- López, E. (2007). *Educación Emocional* (3rd ed., pp. 14-15). España: Wolters Kluwer.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). Resultados de la Evaluación diagnóstica de tercer grado de Primaria (p. 8). Santo Domingo: Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do>
- Pérez, C. (2001). La creatividad y la inspiración intuitiva. Génesis y evolución de la investigación científica de los hemisferios cerebrales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 13, 107-122. recuperado de <https://revistas.ucm.es>
- Rivas, L (2015) Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza- aprendizaje. *Dom. Cien.* 1(1), 47-61.
- Rodríguez A, & Alom A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9, 1-21.
- Romero, A., Fuente, S., & Castellano, G. (2013). La alfabetización es un derecho. In M. Blanco, *Mendoza lee y escribe* (1st ed., p. 16). Argentina: Dirección de educación Primaria y superior. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/00096349872598d610b6e>

- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. Recuperado de: <file:///C:/Users/Wiz/Downloads/260-429-2-PB.pdf>
- Selles, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, (88), 53-72. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684202>
- Solanas, A. (2002). *Métodos en Psicología: casos prácticos para un aprendizaje integrado* (1st ed., p. 56). España: Universidad de Barcelona
- Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. España: Octaedro.
- Vosniadon S., (2000), *Como Aprenden los niños*, Genova, Suiza, Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125456s.pdf>
- Zamero, M. (2010). La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. *Cedoc*, (1), 23. Recuperado de: <https://cedoc.infd.edu>.



Aplicación de la Estrategia Curricular Aprendizaje Basado en Proyectos en el Primer Ciclo del Nivel Secundario

Diannovi Sánchez Muñoz

Educación

Universidad Católica Tecnológica de Barahona (UCATEBA).

Resumen

Las estrategias de aprendizaje son ese conjunto de actividades que tienen como objetivo aumentar la efectividad del proceso de construcción de conocimientos. El objetivo general de esta investigación es determinar el nivel de conocimiento que poseen docentes y estudiantes sobre la estrategia curricular de aprendizaje basado en proyecto. La misma tiene un carácter cualitativo y un tipo de estudio descriptivo. Es de gran importancia para cada uno de los actores que conforman el sistema educativo de la República Dominicana. Se seleccionó una muestra de forma aleatoria simple, de dos centros educativos (A y B) de nivel secundario de la Regional 01 de Barahona, compuesta por 30 estudiantes a los que se les realizó un cuestionario a través de la encuesta, estructurado con quince (15) preguntas de selección múltiple y una (1) abierta dividida en dos secciones y 10 docentes a los que se les realizó una guía de entrevista dividida en 3 secciones de 5, 8 y 12 preguntas. Se aplicó un test para tener informaciones concretas y así determinar el nivel de conocimiento de la muestra seleccionada de los cuales se pudo concluir que el 63.3% de los estudiantes y el 65% de los docentes tiene un nivel de conocimiento entre medio y bajo sobre la EABP según los resultados obtenidos.

Palabras clave: Estrategia, nivel de conocimiento, aprendizaje basado en proyecto.

Abstract

Learning strategies are that set of activities that aim to increase the effectiveness of the knowledge building process. The general objective of this research is to determine the level of knowledge that teachers and students have about the project-based learning strategy, it has a qualitative character and a type of descriptive study. It is of great importance for each of the actors that make up the educational system of the Dominican Republic. A simple random sample was selected from two educational centers (A and B) of the secondary level of Regional 01 of Barahona, composed of 30 students who were asked a questionnaire through the survey, structured with fifteen (15) multiple choice questions and one (1) open divided into two sections and 10 docs to which an interview guide was divided into 3 sections of 5, 8 and 12 questions. A test was applied to obtain specific information and thus determine the level of knowledge of the sample selected from which it could be concluded that 63.3% of students and 65% of teachers have a level of knowledge between medium and low on the EABP according to the results obtained.

Keywords: Strategy, level of knowledge, project-based learning.

Introducción

Las estrategias de aprendizaje son ese conjunto de actividades que tienen como objetivo de aumentar la efectividad del proceso de construcción de conocimientos.

La presente investigación tiene como objetivo principal, resaltar una estrategia de aprendizaje que está plasmada en el diseño curricular del nivel secundario, teniendo esta tanta importancia, para promover un aprendizaje significativo en el proceso educativo.

La estrategia de aprendizaje basado en proyectos es una estrategia que tiene aplicación en el mundo real más allá del aula. Con esta estrategia los estudiantes son protagonistas de sus conocimientos que les facilita desarrollar múltiples competencias que les permitirá disfrutar de un aprendizaje más significativo y dinámico. En la estrategia Aprendizaje Basado en Proyectos se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias centradas en los estudiantes, de manera que se consideran los aportes de las diferentes áreas del conocimiento como puntos de vista que han de complementarse, porque cada una ofrece una visión parcial de la realidad. Los proyectos favorecen, además, el aprendizaje en la diversidad, el trabajo colaborativo, así como la reflexión crítica y propositiva.

Con esta investigación se buscó determinar el nivel de conocimiento que poseen los docentes y estudiantes sobre la estrategia curricular de aprendizaje basado en proyectos e identificar si está siendo implementada por docentes del primer ciclo del nivel secundario. La estrategia de aprendizaje basada en proyectos busca promover con mejor eficacia las competencias de investigación científica que deben poseer los estudiantes del nivel secundario y así mismo, que se promueva en los mismo la construcción de sus propios conocimientos, que sean los principales actores de su aprendizaje, estudiantes críticos, y organizadores para que los mismo puedan mejorar sus logros en su proceso de aprendizaje.

Para esta investigación se seleccionó de forma aleatoria dos centros educativos del nivel secundario de uno de los distritos educativos de la Regional 01 y una muestra de docentes y estudiantes a los que se les aplicó un test que determinó el nivel de conocimiento que poseen los participantes de la misma. Se le aplicó una encuesta a los estudiantes y una entrevista a los docentes para obtener datos e informaciones que permitieron llegar a un análisis concreto sobre el objetivo general de la investigación.

Planteamiento del problema

Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, posibilitan que el estudiantado enfrente distintas situaciones, aplique sus conocimientos, habilidades y actitudes en diversos contextos

La República Dominicana cuenta con un diseño curricular que busca orientar un sistema educativo de calidad. El mismo contiene una diversidad de estrategias de aprendizaje que tienen como fin último promover un proceso educativo significativo, donde se desarrollen las competencias necesarias que se espera que los estudiantes posean. Sin embargo, la realidad que se vive en algunos centros educativos es aún distante de esta aspiración. Las estrategias de aprendizajes curriculares no están siendo aplicadas en su totalidad y de la forma correspondiente, se pasa por alto la implementación de la misma, su importancia, los aprendizajes significativos que se pueden generar, así como las competencias que pueden adquirir los estudiantes para tener mejor capacidad para saber desenvolverse ante diferentes contextos.

Según el Diseño Curricular del Nivel Secundario (2016), el Aprendizaje Basado en Proyectos tiene sus raíces en el constructivismo. En esta estrategia se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias centradas en el/la estudiante, de manera que se consideran los aportes de las diferentes áreas del conocimiento como puntos de vista que han de complementarse, porque cada una ofrece una visión parcial de la realidad.

El aprendizaje basado en proyecto es una estrategia de mucha relevancia a través de la cual los alumnos pueden aprender los contenidos de una manera diferente a la instrucción tradicional, donde sean ellos mismos constructores de sus propios conocimientos. Sin embargo, en algunos centros educativos, que fueron seleccionados como muestra de esta investigación, pertenecientes a uno de los distritos de la regional 01 de Barahona, los docentes no están haciendo uso de esta estrategia, obviando la importancia que esta tiene para que se logre contar con estudiantes con mejores competencias.

Los alumnos que trabajan por proyectos mejoran su capacidad para trabajar en equipo, ponen un mayor esfuerzo, motivación e interés, aprenden a hacer exposiciones y presentaciones, mejoran la profundización de los conceptos, tienen menor estrés en época de exámenes, la asignatura les resulta más fácil, amena e interesante, detectan los errores antes, tienen una mejor relación con el profesor, abordan temas transversales a otras asignaturas, y mejoran la relación con los compañeros. (Martínez et-al 2007). Los proyectos ponen a los estudiantes en un rol activo como: solucionador de problemas, tomador de decisiones, e investigador o documentalista.

El no usar la estrategia antes mencionada, es una situación que afecta a los estudiantes, la comunidad, los centros educativos y aun a los mismos docentes, ya que aún no han adquirido las competencias necesarias que plantea el currículo dominicano en relación a esta estrategia.

Se estima que a través de la investigación pueda darse a la luz la necesidad que existe en algunos centros educativos del nivel secundario de la regional 01 por falta de docentes y alumnos capacitados en la realización adecuada de proyectos que promuevan la competencia de investigación científica. Se procura que, en el Ministerio de Educación, tengan el conocimiento de la necesidad existente y a partir de ahí se implementen iniciativas para tratar de buscar posibles alternativas de soluciones a dicho problema.

Objetivos

General:

Evaluar el nivel de conocimiento que tienen los docentes y estudiantes sobre la estrategia Aprendizaje Basado en Proyecto.

Específicos:

1. Identificar los datos sociodemográficos de los docentes y estudiantes.
2. Analizar los conocimientos que poseen los docentes sobre las etapas que plantea el diseño curricular para realizar la estrategia Aprendizaje Basado en Proyecto.
3. Analizar los conocimientos que poseen los estudiantes sobre las etapas que plantea el diseño curricular para realizar la estrategia Aprendizaje Basado en Proyecto.

Justificación

La estrategia aprendizaje basado en proyectos es una estrategia de mucha importancia, donde los estudiantes son los principales actores de la construcción de sus conocimientos, la misma, les permite desarrollar múltiples competencias curriculares que le da la capacidad de saber desenvolverse ante diferentes contextos.

La presente investigación es de gran importancia para cada uno de los actores que conforman el sistema educativo de la República Dominicana. Al desarrollar la estrategia de aprendizaje antes mencionada en los centros educativos del nivel secundario, se logrará potencial el nivel de aprendizaje de los estudiantes, relaciones de trabajos grupales, y la adquisición de las competencias curriculares.

A través del Aprendizaje Basado en Proyectos, los y las estudiantes junto a los/las docentes exploran problemas y situaciones del mundo real y asumen el reto de crear o modificar recursos o procedimientos que permitan satisfacer una necesidad. El proceso de realizar un proyecto se hace en colaboración con otros y otras, y permite obtener resultados o productos originales que generen interés y satisfacción en los y las estudiantes.

Esta investigación arroja informaciones frescas sobre la situación educativa existente en algunos centros educativos de uno de los distrito de la regional 01, siendo de gran valía para la aplicación de metodologías eficientes en el proceso de enseñanza, razones por la que la sociedad actual demanda docentes novedosos, que no sigan usando un método tradicionalista o simples transmisores de conocimientos, sino que estos permitan que los estudiantes a través de la teoría y la práctica construyan significativamente sus propios conocimiento.

La realización de este estudio de investigación es muy significativa, puesto que el mismo, buscó determinar el nivel de conocimiento que poseen docentes y estudiantes de la población seleccionada. Se podrá hacer uso adecuado de las estrategias curriculares donde los docentes se comporten como un facilitador, mediador y orientador en los procesos aprendizaje de los estudiantes, respetando sobre todo sus intereses, su diversidad y su interacción, manteniendo un ambiente agradable, de diálogo y cooperación, para que los estudiantes se mantengan motivados.

Es relevante, tanto para la sociedad educativa y la comunidad en general, debido a que las informaciones adquiridas, permiten a los docentes y personal directivo, revisar su propia práctica pedagógica en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje donde podrán implementar espacios de reflexión y la necesidad de diseñar estrategias de cambios.

La realización de esta investigación constituye un eslabón más a la Educación Dominicana, ya que, si se implementan las propuestas, los docentes como los estudiantes de los centros educativos del nivel secundario, despertarán un interés hacia la elaboración de proyectos mediante la investigación, para así llevar a cabo una enseñanza de mayores niveles de competencia en los centros de enseñanza.

Antecedentes

Para la construcción de los antecedentes de la investigación, fue necesario la consulta de distintas fuentes así, como de visitas a centros de documentación tanto física como electrónica, encontrándose los siguientes resultados.

En un estudio de casos titulado: Aprendizaje basado en Proyectos, realizado por Maité Corregidor Casanova, (2015) de la universidad de Rioja, España, planteó que usar la metodología de ABP frente a otras técnicas de aprendizaje, posibilita el trabajo de diferentes contenidos del currículum en esta etapa educativa de una forma natural, globalizada, motivadora y por supuesto significativa.

Se adoptó un estudio de carácter cuantitativo donde se utilizó la técnica de encuesta para recoger los datos de interés, después de ser obtenidos y analizados los datos de la información recibida por la población utilizada, llegó a las siguientes conclusiones: que el aprendizaje basado en proyectos exige una formación constante por parte del profesorado para que sea realmente eficaz y se contribuya a la construcción de conocimiento de los propios alumnos. Además, requiere cierta preparación de materiales y recursos para el aula.

Asimismo, descubrió que un buen maestro debe adaptar y modificar los proyectos para un aprendizaje significativo en función de la característica de los estudiantes, además de cubrir la necesidad de la diversidad de todos.

En el mismo orden, en un estudio realizado por Esther Márquez y María Luisa Jiménez-Rodrigo, (2014) en la universidad de Barcelona titulado: El aprendizaje por proyectos en espacios virtuales: estudio de caso de una experiencia docente universitaria, dijeron: que como docentes inmersas en un proceso de cambio del papel de la enseñanza universitaria, consideran preciso seguir trabajando en la potenciación del uso de estas nuevas metodologías y tecnologías y en el aprovechamiento de las ventajas que brindan para la docencia y el aprendizaje. La diversificación de estrategias docentes que no sólo hagan de la docencia la sucesión de sesiones expositivas unidireccionales del profesorado hacia el grupo-clase puede contribuir a dar más protagonismo al estudiante y potenciar un cambio de mentalidad y de actitud hacia un aprendizaje más activo, autónomo y creativo, que a diferencia del modelo tradicional donde el profesorado actuaba como el único agente portador del conocimiento, el nuevo modelo de docencia es más abierto y centrado en el alumnado, y fomenta un aprendizaje autónomo, participativo, activo, grupal y comprometido con el proceso.

De igual manera, María C Jiménez Y Bismark D Espinoza Pérez (2015), realizaron un estudio titulado: Análisis de aplicación del aprendizaje por proyecto como estrategias didácticas innovadoras que permita al docente el desarrollo de la asignatura de CCNN. Realizaron una investigación con un enfoque metodológico Mixto: cualitativo y cuantitativo. se utilizaron instrumentos de recogida de datos tales como; la entrevista, rúbricas dirigidos a profesora y alumno y así obtener una información fidedigna y fiable para presentar, donde llegaron a la siguiente conclusión: que las principales estrategias de aprendizaje por proyecto que promueven aprendizaje significativo durante el proceso de enseñanza son: trabajos en grupo, visita de campo, experimentos. Esto favorece a los estudiantes, la apropiación de las competencias de grado e indicadores de logro. Generando así, un mejor aprendizaje significativo desarrollando sus habilidades y destrezas, motivándolos a interesarse por aprender, siendo necesaria para su formación. Además, que aplicar esta estrategia tiene un gran impacto en el aprendizaje significativo del estudiante.

El Aprendizaje Basado en Proyectos

Según el Diseño Curricular Nivel Secundario Primer ciclo, (2016)

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

A través del Aprendizaje Basado en Proyectos, los y las estudiantes junto a los/las docentes exploran problemas y situaciones del mundo real y asumen el reto de crear o modificar recursos o procedimientos que permitan satisfacer una necesidad. El proceso de realizar un proyecto se hace en colaboración con otros y otras, y permite obtener resultados o productos originales que generen interés y satisfacción en los y las estudiantes.

El Aprendizaje Basado en Proyectos tiene sus raíces en el constructivismo. En esta estrategia se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias centradas en el/la estudiante, de manera que se consideran los aportes de las diferentes áreas del conocimiento como puntos de vista que han de complementarse, porque cada una ofrece una visión parcial de la realidad. Los proyectos favorecen el aprendizaje en la diversidad, el trabajo colaborativo, así como la reflexión crítica y propositiva. (p. 47)

Etapas de la estrategia de aprendizaje basado en proyecto

El Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer ciclo, (2016) plantea las principales etapas de la estrategia de aprendizaje basado en proyecto. Estas son:

- **Planeación.** La primera etapa en el proceso supone la identificación de un asunto, tema, tópico o problema de interés. En esta etapa, el/la docente presenta uno o varios temas, asuntos o problemas de estudio. Los estudiantes dialogan, deliberan y seleccionan uno de ellos.
- **Análisis.** Se pondera el alcance y las implicaciones del proyecto, al tiempo que se identifican los recursos y los requisitos previos para abordar el problema o situación.
- **Diseño.** Se formulan las preguntas y se establecen los objetivos, limitando el problema o situación que se va a resolver. Se conforman los equipos y se identifican los perfiles de los actores involucrados. Finalmente, los/las estudiantes plantean cómo van a resolver el problema.
- **Implementación.** Los grupos realizan, de forma colaborativa, una secuencia de tareas, cada una con su programación y meta. Se hacen ajustes con la orientación del/la docente y se plantean estrategias para asegurar sostenibilidad, en caso de ser posible.
- **Conclusión del proyecto.** El proyecto tiene como resultado final un producto, una presentación o una interpretación dirigida a una audiencia específica. La conclusión supone completar el proyecto y mejorar el producto, la presentación o la interpretación final. Se realiza una evaluación y se presenta el trabajo terminado en el formato acordado, dando participación a toda la clase junto con el/la docente y ofreciendo

retroalimentación constructiva. Luego se hace un cierre en el que los equipos, y cada uno de forma individual, analizan sus productos, presentaciones o interpretaciones finales, apoyándose en la retroalimentación recibida (p. 48)

Para Ciro (2012), “el Aprendizaje Basado en Proyectos busca incluir paralelo al desarrollo de las clases, la realización de proyectos que permitan la integración de teoría, práctica y trabajo cooperativo, reflejando la aplicabilidad de los conocimientos de las diferentes áreas, adquiridos a través de la formación académica, y aprovechando también la oportunidad para verificar, confrontar y socializar los que se obtienen por medio de la observación y la experiencia individual.”

Diferencia entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y la Metodología Tradicional.

González (2016) afirma:

La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos dista bastante de la metodología tradicional (también denominada Instrucción Directa o Clase Magistral), que ha sido y sigue siendo el método de enseñanza más utilizado en nuestro sistema educativo.

La función del docente también es diferente para ambas metodologías. En la metodología tradicional el profesor es la autoridad formal, el experto. Es la persona que posee el conocimiento y se lo transmite a los alumnos, mediante clases magistrales en las que el profesor habla y el alumno se limita a escuchar y tomar apuntes. En el Aprendizaje Basado en Proyectos el docente tiene el papel de mentor. Su función es guiar y asesorar a los alumnos en el aprendizaje, facilitársele. Además, en lugar de ser él quien organice los contenidos (como ocurre en el aprendizaje tradicional), plantea problemas reales a los alumnos. De esta manera se favorece el desarrollo de competencias, algo prácticamente inexistente en la metodología tradicional.

En la enseñanza tradicional el alumno es únicamente el receptor de la información, actuando pasivamente en su aprendizaje. Simplemente asumen los contenidos. Sin embargo, con el método de Aprendizaje Basado en Proyectos se ve al alumno como un sujeto que puede aprender por su propia cuenta, teniendo la responsabilidad de ello. Se pretende que sea el alumno el que resuelva ciertas cuestiones, obteniendo la solución por sí mismo. Esta manera de aprendizaje es más motivadora y son ellos quienes crean su propio conocimiento y entienden y asimilan los conceptos. De esta manera se consigue que, al haber sido entendidos, los contenidos queden afianzados y no se olviden tan fácilmente como en la metodología tradicional.

Con el Aprendizaje Basado en Proyectos se consigue abordar diferentes áreas o materias con un mismo proyecto, mostrando a los alumnos las relaciones entre ellas. Sin embargo, con la metodología tradicional se estudia cada una por separado. Cabe mencionar que, debido a la interdisciplinariedad, el método de proyectos requiere una gran coordinación por parte de diferentes docentes o departamentos didácticos.

La forma de trabajo tampoco es similar. En el aprendizaje tradicional, los alumnos trabajan por separado, dando lugar a un aprendizaje individual y, en ocasiones, competitivo. Mientras que, en el Aprendizaje Basado en Proyectos, el trabajo se realiza en grupos, generando un aprendizaje colaborativo. (p. 11)

Constructivismo

Según el constructivismo, el aprendizaje es el resultado de construcciones mentales. Es decir, los estudiantes aprenden construyendo nuevos conceptos e ideas a partir de los conocimientos previos y actuales. Según estas teorías, para que se produzca el aprendizaje hay que dar herramientas al alumno para que este pueda modificar sus ideas y generar otras nuevas, siendo el aprendizaje un proceso

El Aprendizaje Basado en Proyectos se fundamenta principalmente en las teorías constructivistas de mediados del siglo XX, que surgieron a partir de los trabajos de psicólogos y educadores como Vygotsky, Bruner, Ausubel.

Bruner (1961), en su Teoría de Enseñanza por Descubrimiento expone que el alumno debe adquirir los conocimientos por sí mismo, descubriéndolos progresivamente. La labor del docente no es explicar los contenidos, sino proporcionar los materiales para guiar al alumno y que se sienta motivado por la curiosidad.

Por su parte, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968) expone que el aprendizaje depende de las ideas o conocimientos previos, que se relacionan con la nueva información, que, a su vez, modifica y reestructura los anteriores durante el proceso.

Según Vygotsky (1979) y su Teoría del Aprendizaje Sociocultural, el contexto ocupa un lugar fundamental en el aprendizaje. Los instrumentos que se encuentran en el ambiente (entre los que se encuentra el lenguaje) favorecen el desarrollo de inteligencias y, el papel de adultos y compañeros es fundamental, pues la interacción social permite el desarrollo. Se introduce el concepto de “zona de desarrollo próximo”, definido como la separación entre lo que el individuo es capaz de hacer y lo que no puede conseguir por sí solo.

Beneficios del Aprendizaje por Proyectos

Para Coria (2009), el aprendizaje basado en proyectos brinda una oportunidad de beneficios para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes, tales como:

- Prepara a los estudiantes para el campo laboral.
- Brinda mayor motivación para el ámbito de estudio. Crea una conexión entre la escuela y la realidad.
- Genera oportunidades de colaboración para construir conocimientos. Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
- Enriquece habilidades para la solución de problemas.
- Permite a los estudiantes tanto hacer como ver, las conexiones existentes entre las diferentes disciplinas.
- Ofrece oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad.
- Aumenta la autoestima.
- Brinda una forma práctica y contextual para aprender a usar la Tecnología.

Las ventajas del aprendizaje basado en proyectos son innumerables. A continuación, se destacan algunas:

1. **Motiva a los alumnos a aprender.** El profesor despierta la curiosidad del alumno mediante elementos ligados a su realidad que lo estimulan a investigar y aprender.
2. **Desarrolla su autonomía.** Los alumnos son los protagonistas del proceso: planifican el proyecto, distribuyen las tareas, ponen las ideas en común, toman sus propias decisiones y elaboran el producto.
3. **Fomenta su espíritu autocrítico.** Alienta a los alumnos a evaluar su propio trabajo y a detectar fallos en el proceso de trabajo con el objetivo de que aprendan de sus errores y mejoren los resultados en un futuro.
4. **Refuerza sus capacidades sociales mediante el intercambio de ideas y la colaboración.** Los alumnos ponen en común las ideas, debaten y acuerdan decisiones. Mediante el aprendizaje colaborativo, se apoyan los unos a los otros para aprender y conseguir un objetivo común.
5. **Facilita su alfabetización mediática e informacional.** Durante la investigación desarrollan su capacidad para buscar, seleccionar, contrastar y analizar la información.
6. **Promueve la creatividad.** Deben poner en marcha todas las estrategias e ideas posibles para elaborar un producto que dé respuesta a la cuestión planteada. Así, pueden realizar videos, campañas, maquetas, folletos o cualquier otro elemento que apoye su respuesta. Cuanto más original sea el producto, mejor.
7. **Atiende a la diversidad.** Estimula tanto a los estudiantes con problemas de aprendizaje como a los alumnos más avanzados o superdotados. A los primeros les ayuda a aprender mediante la interdependencia positiva con sus compañeros, mientras que a los segundos les abre todo un campo de posibilidades para desarrollar plenamente sus capacidades.

Método

Diseño

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, porque fue posible estudiar la realidad en su contexto natural y un tipo de estudio descriptivo, porque permitió caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares. Se seleccionaron dos centros educativos de forma aleatoria simple perteneciente a la regional educativa 01 de Barahona.

Participantes

Los participantes fueron seleccionados de forma aleatoria simple. Según Custodio (2013), en el muestreo aleatorio simple cada uno de los participantes tiene la oportunidad de ser elegido. Se seleccionaron dos centros educativos (A y B) de nivel secundario de la Regional 01 de Barahona. Se escogieron 15 estudiantes de primer ciclo del nivel secundario de cada uno de los centros educativos para un total de 30 estudiantes. En el mismo orden, Se seleccionaron 5 docentes para un total de 10 participantes, para obtener informaciones sobre la temática que se estudia.

Instrumentos de recolección de datos

Instrumentos

En esta investigación se realizaron como instrumentos para la recolección de datos, un cuestionario elaborado por el autor de la investigación para encuestar a los estudiantes. El mismo está estructurado con quince (15) preguntas de selección múltiple y una (1) abierta dividida en dos secciones. La primera sección está relacionada a los datos generales y la segunda a preguntas relacionadas a la estrategia de aprendizaje basado en proyectos.

Se elaboró un test para determinar el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes en relación a la estrategia antes mencionada. El mismo está estructurado con una sección de diez (10) preguntas de selección múltiple. Se estableció una escala para determinar el nivel de conocimiento, que al contestar de 8 a 10 preguntas correctamente, corresponde a un nivel alto que va de (80 a 100) puntos; de 5 a 7 un nivel medio de (50 a 70) y de 1 a 4 un nivel bajo de (10 a 40), teniendo en cuenta que cada pregunta tiene un valor de diez 10 puntos.

Se elaboró una guía de entrevista dividida en tres secciones para los docentes de la muestra seleccionada. La primera sección tiene cinco (5) preguntas abiertas relacionadas a algunos de los datos personales de los mismos; la segunda tiene ocho (8) preguntas de selección múltiple sobre las estrategias curriculares específicamente, la de ABP y una tercera sección relacionada a las estrategias utilizadas por los docentes en su proceso de enseñanza con 12 preguntas de selección múltiples y una abierta.

Se elaboró un test de conocimiento sobre la estrategia curricular ABP dirigido a docentes del primer ciclo nivel secundario. El mismo está estructurado con 10 preguntas divididas en dos secciones. La primera sección cuenta con 8 preguntas de selección múltiple y la segunda con 2 preguntas abiertas. Se estableció una escala para determinar el nivel de conocimiento, que al contestar de 8 a 10 preguntas correctamente corresponde a un nivel alto que va de (80 a 100) puntos, de 5 a 7 un nivel medio de (50 a 70) y de 1 a 4 un nivel bajo de (10 a 40), teniendo en cuenta que cada pregunta tiene un valor de diez 10 puntos.

Procedimientos

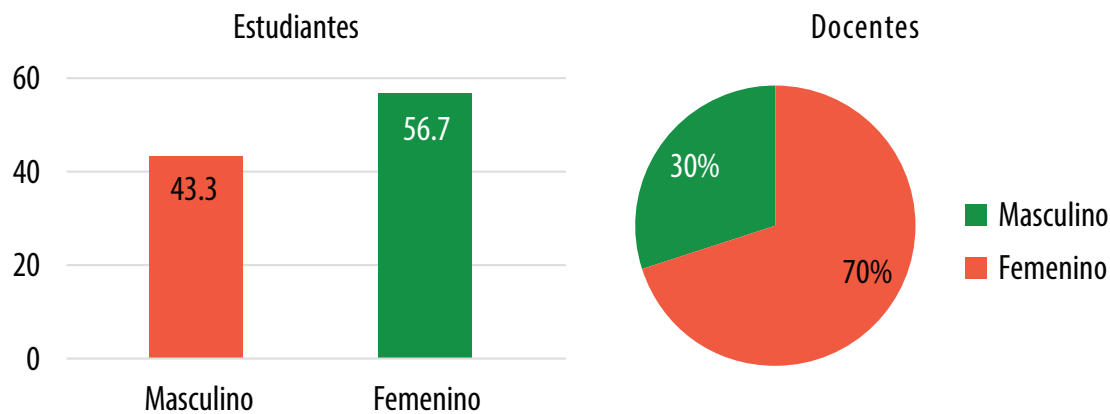
Se seleccionaron dos centros educativos del nivel secundario perteneciente a uno de los distritos de la Regional 01, para recoger los datos e informaciones que serán utilizados en este estudio. Se realizaron visitas a los centros educativos con el objetivo de solicitar su permiso para la recolección de los datos e informaciones de la investigación y se llevaron los consentimientos. Luego de tener el consentimiento del centro, se realizaron diferentes visitas para aplicar los instrumentos antes mencionados a los participantes de la investigación. Una vez recogidos los datos e informaciones se procedieron a analizar cada uno de ellos.

Resultados

Análisis de los resultados

El análisis de los resultados se realizó con el programa Microsoft Excel y Word versión 2013. De la muestra seleccionada un 50% de docentes y estudiantes pertenecen al centro educativo A y el 50% restante al centro educativo B, ambos de un distrito de la regional 01 de Barahona.

Gráficos 1: Distribución de los participantes según sus géneros

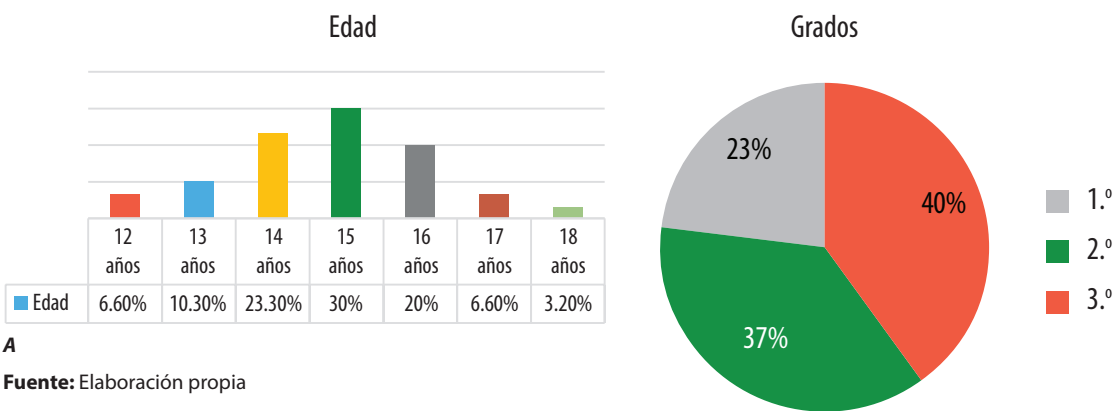


Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

El gráfico 1, de acuerdo a la muestra de los participantes un 30% de los docentes es masculino y un 70% femenino. Un 43.3% de los estudiantes fueron masculinos y un 56.7% femeninos. El género femenino resultó ser el más predominante en ambas muestras.

Gráficos 2: Distribución de los estudiantes según sus edades y los grados a los que pertenecen



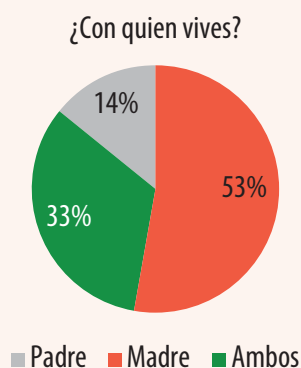
Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2, en el gráfico A se muestra que de acuerdo a las edades de los estudiantes que formaron parte de la muestra, un 6.6% tiene 12 años de edad, 10.3% tiene 13 años, el 23.3% tiene 14 años, así mismo 30% tiene 15 años, el 20% tiene 16 años, el 6.6% tiene 17 años y un 3.2% tiene 18 años de edad. Así mismo el gráfico B, muestra que un 23% de los estudiantes son de 1er. grado, un 37% pertenece a 2do grado y un 40% son de 3er. grado. De acuerdo a las

informaciones del gráfico A, la edad más predominante en la muestra de estudiantes resultó ser de quince (15), así mismo el porcentaje más alto de acuerdo a los grados a que pertenecen los mismo, resultó ser de 3ro grado.

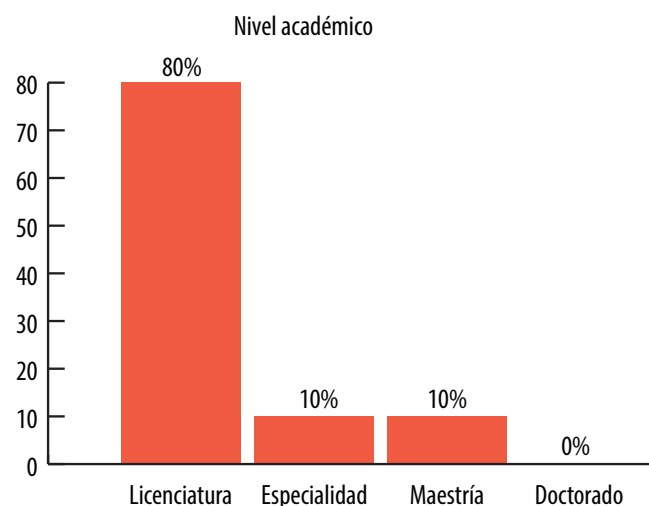
Gráfico 3: Repuesta dada por los estudiantes



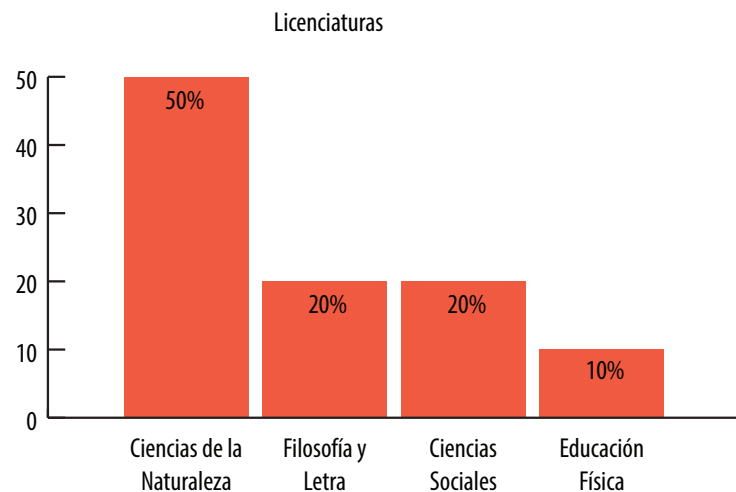
Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 3, se muestra que el 14% de los estudiantes dice que vive con su padre, un 53% afirmó que vive con su madre, mientras que el 33% vive con ambos padres.

Gráficos 4: Nivel académico de los docentes



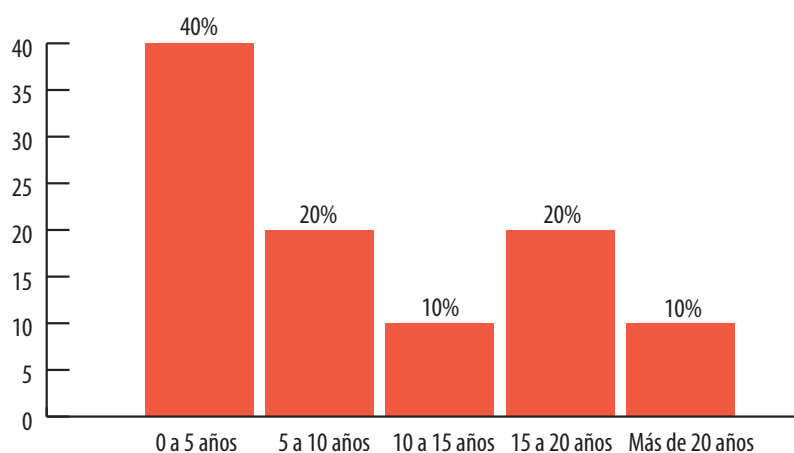
Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 4. Según el nivel académico de los docentes en el gráfico A, se muestra que un 80% dice tener una licenciatura, un 10% una especialidad y el 10% afirmó tener una maestría. Con relación al gráfico A, según las licenciaturas realizada por los mismos, se muestra en el gráfico B que el 50% dijo tener una licenciatura en Ciencias de la Naturaleza, un 20% en Filosofía y Letras, un 20% en Ciencias Sociales y el 10% restante dijo que su licenciatura es en Educación Física. De acuerdo a las informaciones ofrecidas, es de inferirse que, según lo expresado, existen debilidades en cuanto a sus formaciones académicas, en sentido de que el porcentaje más alto no cuenta con una formación continua lo que repercute negativamente en el proceso enseñanza aprendizaje.

Gráfico 5: Tiempo que tienen los docentes trabajando en el sistema educativo

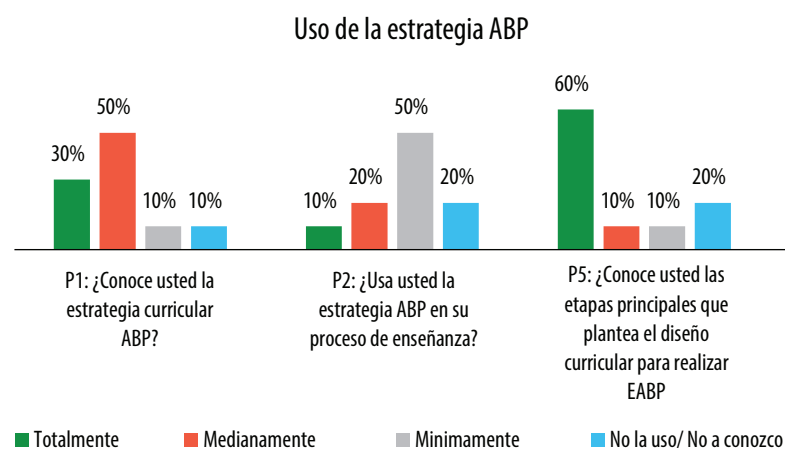


Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 5, se muestra que, según lo expresado por los docentes de la muestra seleccionada, el 40% según la escala establecida tiene de 0 a 5 años trabajando en el sistema educativo, un 20% de 5 a 10 años, un 10% de 10 a 15 años, un 20% de 15 a 20 años y un **10% más de 20 años**.

Nivel de conocimiento que tienen los docentes y estudiantes sobre la estrategia ABP

Gráfico 6: Conocimiento que tienen los docentes sobre la estrategia ABP, las etapas para realizarlas y el uso de la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 6, se muestra que de acuerdo a la pregunta 1 del instrumento aplicado a los docentes, un 20% dijo que conoce totalmente la estrategia ABP, un 50% medianamente, un 10% mínimamente y un 10% afirmó que no la conoce. Con relación a la pregunta 2, el 10% dijo que usa la estrategia ABP totalmente, un 20% medianamente, un 50% mínimamente y un 20% expresó que no la usa en su proceso de enseñanza. De acuerdo a la pregunta 5 el 60% afirmó que conoce totalmente las etapas principales que plantea el diseño curricular para realizar la estrategia ABP, un 10% dice que medianamente, un 10% mínimamente y un 20% dijo que no las conoce.

Es de inferirse que resultó ser favorable, que al menos un 30% conozca totalmente la estrategia ABP y que un 60% conozca totalmente las etapas principales para realizar la estrategia, sin embargo, resulta ser preocupante que un 50% la usa mínimamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo esta de tanta importancia para promover un aprendizaje más significativo.

Tabla no.1: Respuestas textuales dada por los docentes con relación a las etapas principales que plantea el diseño curricular para la realización de la estrategia ABP

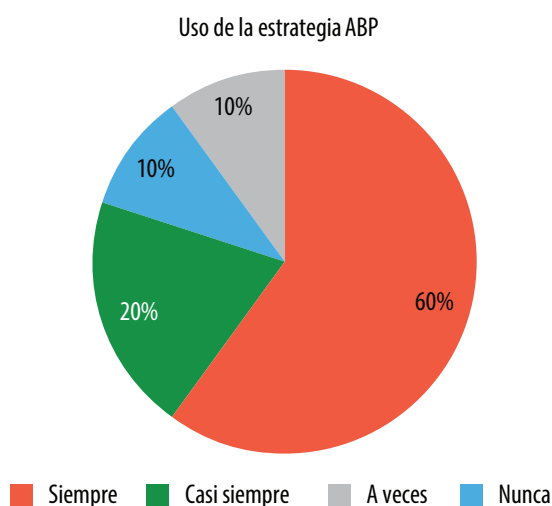
D1: "Trabajo individual, trabajo en grupo, diagnóstico, exposición, socializarla"
D2: "Identificar el problema, elaborar el proyecto con los actores"
D3: "Conocimientos previos de los alumnos sobre el problema, indagar, socializar el proyecto, planificar el proyecto"
D4: "Diagnóstico, elaborar el proyecto, socializarlo"
D5: "La estrategia ECA fue basada en problemas"

Fuente: Elaboración propia

La tabla 1, muestra las respuestas textuales dadas por los docentes con relación a las etapas principales que plantea el diseño curricular para la realización de la estrategia ABP. Según el resultado obtenido para un 50% de ellos, esas son las etapas curriculares que se deben tomar en cuenta para realizar EABP, mientras que el 50% restante de la muestra no dio ninguna repuesta a la pregunta realizada.

Lo dicho por los docentes en la presente tabla, resulta ser contradictorio en tal sentido, porque al preguntarle qué tanto conocen sobre las etapas de la estrategia ABP, un 60% dijo que las conoce totalmente, sin embargo, al dar sus respuestas textuales se comprobó que no existe relación alguna con lo anteriormente dicho.

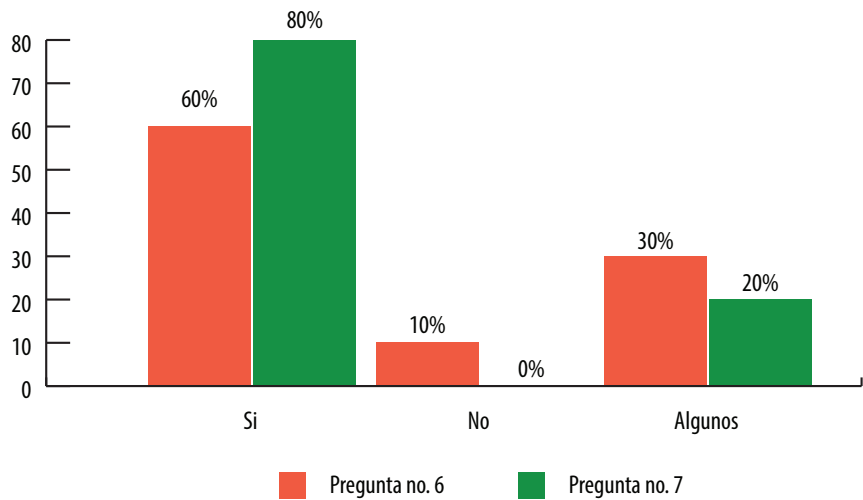
Gráfico 7: Frecuencia del uso de la estrategia por parte de los docentes



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 7, se muestra que el 60% de los docentes afirmó que siempre usa la estrategia ABP durante el proceso educativo, un 20% dijo que casi siempre, un 10% a veces y un 10% expresó que no la usa. Según las afirmaciones, el 60% de los docentes resultó ser contradictorio con las informaciones ofrecidas en el gráfico no. 6, donde un 50% afirmó usar mínimamente la estrategia ABP, en sentido de que afirmaron que siempre usan la estrategia en su proceso de enseñanza.

Gráfico 8: Respuesta de los docentes según la pregunta 6 y 7

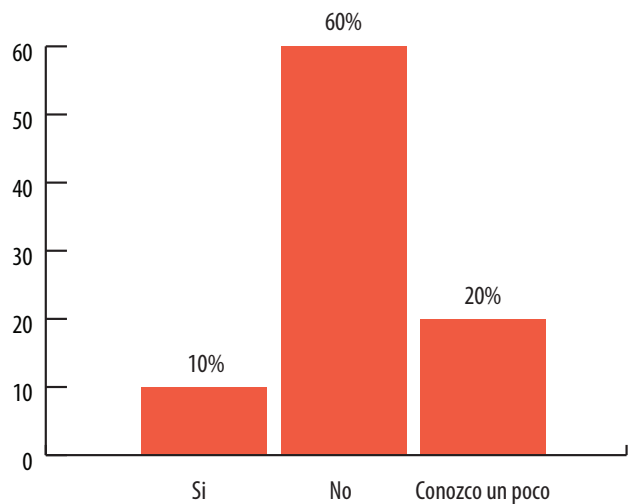


Fuente: Elaboración propia

El gráfico 8, muestra que según la pregunta no. 6 aplicada a los docentes, el 60% afirmó que los estudiantes sí conocen la estrategia ABP y las etapas para realizar la misma; un 10% afirmó que no y un 30% dice que sólo algunos. De la misma manera, con relación a la pregunta no. 7, el 80% de los docentes dijo que los estudiantes sí valoran positivamente el uso de la estrategia ABP, mientras que un 20% dijo que sólo algunos de ellos. Resultó ser satisfactorio que, según lo expresado por los docentes, un 60% de los estudiantes conozca totalmente la estrategia ABP y tenga un valor positivamente hacia la misma, siendo de mucha importancia para promover un proceso educativo más significativo con el uso de esta estrategia.

Gráfico 9: Conocimiento de los estudiantes con relación a la EABP

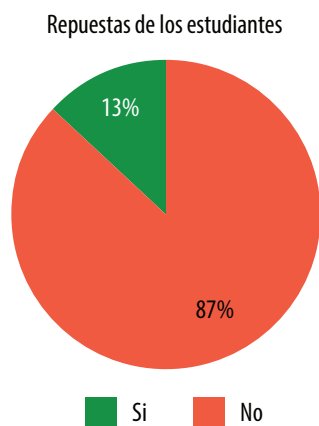
¿Sabes qué es un proyecto de investigación?



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 9, se muestra que un 10% de los estudiantes dijo que, si saben lo que es un proyecto de investigación, un 60% dijo que no y un 20% afirmó que conoce un poco. El resultado de este gráfico resulta ser contradictorio con las afirmaciones de los docentes en el gráfico 8 con relación a la pregunta no.6, donde un 60% afirmó que los estudiantes sí saben lo qué es ABP, sin embargo, un 60% de los estudiantes dicen que no.

Gráfico 10: ¿Sabes cómo se realiza un proyecto de investigación?



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 10, muestra que un 13% de los estudiantes dijo que sabe cómo se realiza un proyecto de investigación, mientras que un 87% dijo que no sabe. Es de inferir que el mayor porcentaje de los estudiantes no tiene los conocimientos y las competencias necesarias para la realización de la estrategia ABP.

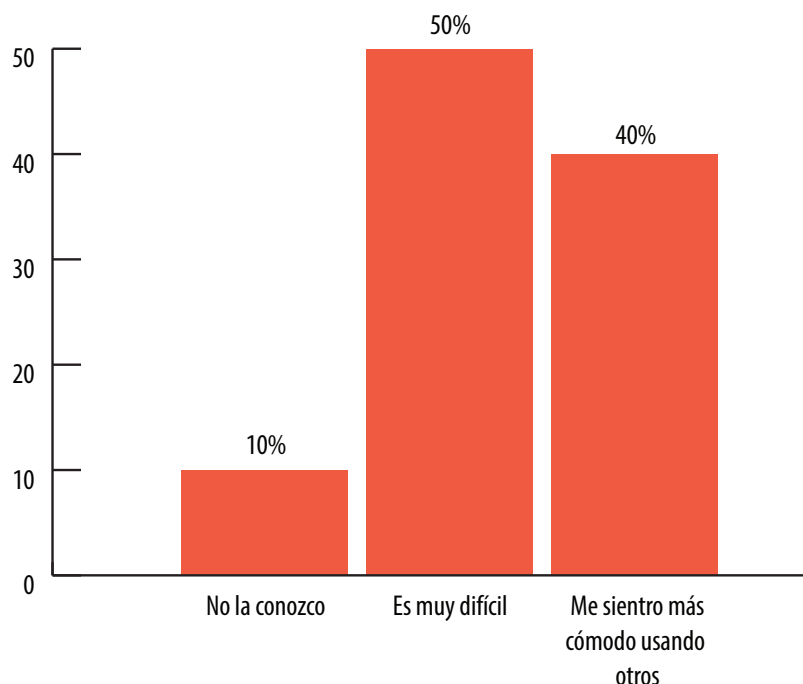
Tabla 2: Repuesta de los estudiantes con relación a los pasos que se deben tomar para hacer un proyecto de investigación

E1: "Al comenzar se debe informar de qué se trata y hacer pregunta"	E10: "Al comenzar, primero presentarnos, hacer preguntas y despedirse"
E2: "Datos y fecha de nacimiento"	E11: "no sé"
E3: "Datos y fecha de nacimiento"	E12: "Saber el tema"
E4: "Buscar un tema"	E13: "Primero, uno investiga el tema, saber hacer introducción, desarrollo y conclusión"
E5: "Si quiero saber de un accidente lo investigo"	E14: "Resumir los dictados"
E6: "De qué se trata"	E15: "Bibliografía de un personaje"
E8: "Investigar"	E16: "Datos personales, nombre y apellido y fecha de nacimiento"
E9: "Saber cuál es el proyecto"	E17: "Desarrollar un tema"

Fuente: Elaboración propia

La tabla 2, muestra las transcripciones de las respuestas dadas por un 53.3% de los estudiantes con relación a los pasos que se deben realizar para hacer proyectos de investigación, mientras que un 46.7% no dio respuesta alguna. De acuerdo a las informaciones ofrecidas por los estudiantes y en relación a las etapas principales para realizar proyectos de investigación que plantea el diseño curricular, se demostró que los mismos desconocen los pasos para realizarlos, por lo que puedo inferir que no tienen las competencias necesarias que deberían poseer en cuanto a esta estrategia.

Gráfico 11: Respuestas dadas por los docentes con relación a por qué no aplican la estrategia ABP.

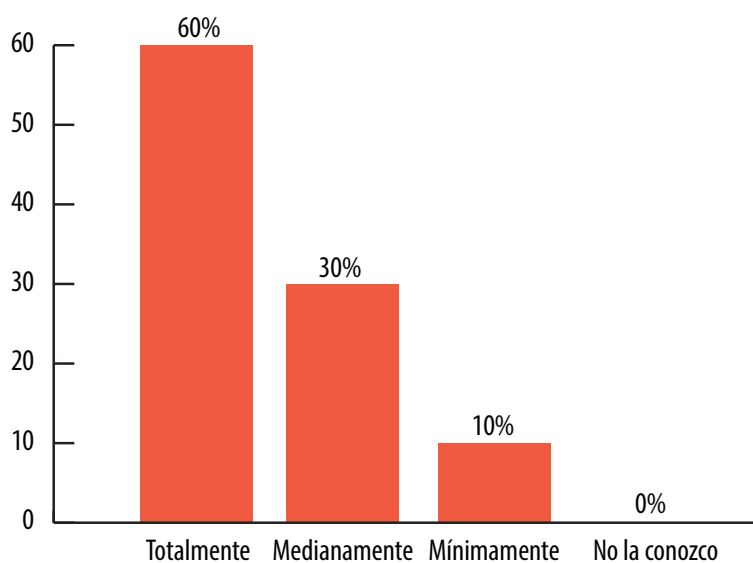


Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 11, un 10% de los docentes dijo que no aplica la estrategia ABP porque no la conoce, un 50% porque la consideran muy difícil, mientras que un 40% dijo que se sienten más cómodos usando otras. De acuerdo a las informaciones ofrecidas, es de inferir que los docentes no aplican la estrategia ABP en su proceso de enseñanza, en sentido de que afirmaron que no la conocen, la consideran muy difícil y que se sienten más cómodos usando otras.

Gráfico 12: Conocimiento de los docentes sobre las estrategias curriculares

Repuesta a la pregunta no. 8



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 12. Un 60% de los docentes dijo que saben totalmente cuales son las estrategias que contiene el nuevo diseño curricular para promover un proceso educativo de calidad, un 30% dijo que medianamente y un 10% mínimamente. De acuerdo a las informaciones ofrecidas, resulta ser beneficioso que un alto porcentaje de docentes conozca las estrategias curriculares para promover un proceso educativo de calidad.

Respuestas textuales dadas por los docentes sobre las estrategias curriculares que consideran más efectivas para promover un proceso educativo de calidad.

D1: Exposición, debate, socialización, saberes previos.

D2: Conocimientos previos, indagación, socialización, debate.

D3: Me baso en la recuperación de experiencias previas por la razón de que, luego de terminada la clase, el alumno necesita de una retroalimentación mediante el proceso de estrategia de aprendizaje.

D4: Exploración de saberes previos, Estrategia de descubrimiento e indagación, debates.

D5: Estrategia de socialización, estrategia expositiva, estrategia de socio drama, estrategia del debate, estrategia de recuperación de experiencias previas.

D6: Recuperación de experiencias previas, de socialización, estrategia de inserción de maestro y alumno en el entorno, el debate.

D7: Estrategia por competencia, unidad de aprendizaje, ejes temáticos.

D8: Reunidos en grupos. Exposición, saberes previos.

D9: Informe de lectura, trabajo de investigación, contestar preguntas de investigación, exposición grupal, identificación de objeto

D10: Situación de aprendizaje (Unidad)

En relación a las respuestas textuales dadas por los docentes sobre las estrategias curriculares que consideran más efectivas para promover un proceso educativo de calidad, es de inferirse que los mismos no consideran que la estrategia ABP es efectiva en el proceso educativo, en sentido de que en las informaciones ofrecidas no hacen mención de ella.

Tabla no. 3 Sobre las estrategias utilizada por los docentes en su proceso de enseñanza

ESTRATEGIAS CURRICULARES	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Recuperación de experiencias previas	10	100%	0	0%	0	0%	0	0%	10
Estrategias expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados.	1	10%	5	50%	4	40%	0	0%	10
Estrategia de descubrimiento e indagación.	4	40%	0	0%	5	50%	1	10%	10
Estrategia de inserción de maestro y alumno en el entorno.	1	10%	1	10%	3	30%	5	50%	10
Estrategia de socialización centrada en actividades grupales.	4	40%	1	10%	4	40%	1	10%	10
Estrategia de Indagación dialógica o cuestionamiento.	3	30%	1	10%	1	10%	5	50%	10
Estrategia basada en problemas.	0	0%	3	30%	1	10%	6	60%	10
Estrategias basadas en proyecto.	2	20%	2	20%	1	10%	5	50%	10
Socio drama.	0	0%	1	10%	5	50%	4	40%	10
El debate.	3	30%	3	30%	2	20%	2	20%	10
El juego.	2	20%	3	30%	3	30%	2	20%	10
Técnica de estudio de caso	0	0%	1	10%	5	50%	4	40%	10

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Se muestra que, según las estrategias curriculares utilizadas por los docentes en su proceso de enseñanza, un 100% dijo que siempre usan la recuperación de experiencias previas, un 10% usa siempre la estrategia expositiva de conocimientos elaborados y/o acumulados, un 50% dijo que casi siempre y un 40% a veces, así mismo, un 40% afirmó que siempre usa la estrategia de descubrimiento e indagación, mientras que un 50% dijo que a veces y un 10% que nunca. En el mismo orden un 10% siempre usa la estrategia de inserción de maestro y alumno en el entorno, un 10% casi siempre, un 30% a veces, mientras que un 50% dijo que nunca. Un 40% siempre usa la estrategia de socialización centrada en actividades grupales, un 10% casi siempre, un 40% dice que a veces y 10% nunca. En el mismo orden un 30% dijo que siempre usa la estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento, un 10% dijo que casi siempre, 10% de los docentes afirmó que a veces y un 50% dijo que nunca la usan en su proceso de enseñanza. En cuanto a la estrategia basada en problemas un 30% dijo que usan casi siempre dicha estrategia, un 10% a veces y un 60% nunca; un 20% dijo que siempre usa la estrategia basada en proyectos, un 20% casi siempre, un 10% a veces y un 50% nunca la usa.

Así mismo un 10% usa casi siempre la estrategia de socio drama, un 40% a veces y un 50% nunca; un 30% usa siempre el debate, un 30% casi siempre, 20% solo a veces y un 20% nunca. Sobre la estrategia del juego un 20% dice que siempre la usa, un 30% casi siempre, un 30% a veces y un 20% nunca. De la técnica de estudio de casos, 10% de los docentes la usa casi siempre, un 50% a veces y un 40% nunca la usa.

Después de analizar las informaciones de la tabla no. 3, resultó ser preocupante que el 50% de los docentes nunca usan la estrategia ABP, siendo esta de tanta importancia para promover un aprendizaje significativo donde el estudiante sea el propio autor y constructor de sus conocimientos, investigador y cuestionador. Con la aplicación de esta estrategia en el nivel secundario los estudiantes podrían desarrollar la competencia de investigación científica, resolución de problemas y otras más de las que plantea el diseño curricular, que son tan necesarias para que los estudiantes tengan un mejor desenvolvimiento ante diferentes contextos.

Tabla 4: Conocimiento que tienen los estudiantes sobre la estrategia ABP

PREGUNTAS	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Al momento de recibir clase ¿Eres un estudiante participativo?	16	53.4%	10	33.3%	3	10%	1	3.3%	30	100%
2. ¿Eres colaborativo al momento de realizar trabajos con tus compañeros?	13	43.3%	16	53.4%	0	0%	1	3.3%	30	100%
3. ¿Te sientes motivado con las metodologías de enseñanza usada por tus maestros?	11	36.7%	9	30%	9	30%	1	3.3%	30	100%
4. Desde que pasaste al nivel secundario ¿Sabes qué es un proyecto de investigación?	1	3.3%	3	10%	2	6.7%	24	80%	30	100%
5. Al momento de realizar trabajo dentro del aula, ¿Lo has realizado con tus compañeros?	7	23.3%	5	16.7%	14	46.7%	4	13.3%	30	100%
6. ¿Con qué frecuencia has realizado un proyecto de investigación junto a tus compañeros de clase?	1	3.3%	1	3.3%	5	16.7%	23	76.7%	30	100%
7. ¿Alguna vez tus maestros te han presentado un caso o una problemática que esté aconteciendo en tu comunidad al que hay que buscarle posibles soluciones?	2	6.7%	2	6.7%	7	23.3%	19	63.3%	30	100%
8. ¿Con qué frecuencia participa en los proyectos de investigación?	0	0%	0	0%	5	16.7%	25	83.3%	30	100%
9. ¿Tu planeas con tus compañeros temas de investigación para buscarle posible soluciones?	4	13.3%	3	10%	11	36.7%	12	40%	30	100%
10. ¿Realizas exposiciones donde presentas temas de investigación realizados con ayuda de tus compañeros?	3	10%	1	3.3%	8	26.7%	18	60%	30	100%
11. ¿Has realizado un proyecto de investigación en este año escolar?	0	0%	0	0%	0	0%	24	100%	30	100%
12. ¿Te sientes motivado con este método de aprendizaje?	7	23.3%	2	6.7%	4	13.3%	17	56.7%	30	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Con relación al conocimiento que tienen los estudiantes sobre la estrategia ABP, la presente tabla muestra que, según lo expresado por ellos, un 80% nunca han sabido qué es un proyecto de investigación desde que pasaron al nivel secundario, el 63.3% dice que sus maestros nunca le han presentado un caso o problemática que esté aconteciendo en su comunidad al que hay que buscarle posibles soluciones, el 83.3% dijo que nunca han participado en un proyecto de investigación. Así mismo el 100% dijo que durante este año escolar nunca han realizado un proyecto de investigación, mientras que un 56.7% expresó que no sienten ningunas motivaciones con este método de aprendizaje porque lo desconocen.

Analizando las informaciones ofrecidas por los estudiantes, un alto porcentaje de los mismos no saben qué es un proyecto de investigación, nunca han participado en la elaboración del mismo y no han realizado proyecto durante este año escolar, lo que repercute en el desarrollo de la competencia curricular de investigación científica y tecnológica. Se infiere que esta estrategia no está siendo aplicada por los docentes y que de acuerdo a informaciones ofrecidas en gráficos y tablas anteriores resulta ser contradictorio. De no trabajar la estrategia ABP en el nivel secundario, se seguirá contando con docentes sin dotes de investigador y cuestionador, que les permitan a los estudiantes participar de un proceso educativo de mejor calidad.

Informe del test realizado a los estudiantes para determinar el nivel de conocimiento que poseen sobre la estrategia ABP

Para medir el nivel de conocimiento de los estudiantes del primer ciclo de nivel secundario, fue necesario aplicarles un test con relación a la estrategia ABP. El mismo está estructurado con una sección de diez (10) preguntas de selección múltiple. Se estableció una escala para determinar el nivel de conocimiento, que al contestar de 8 a 10 preguntas correctamente, corresponde a un nivel alto que va de (80 a 100) puntos, de 5 a 7 un nivel medio de (50 a 70) y de 1 a 4 un nivel bajo de (10 a 40), teniendo en cuenta que cada pregunta tiene un valor de diez 10 puntos.

El test fue realizado para obtener informaciones concretas. Al hacer el análisis a través de la escala establecida, se demostró que sólo un 33.7% de los estudiantes contestó correctamente las preguntas realizadas y corresponde a un nivel de conocimiento alto; sin embargo, el 63.3% contestó de forma incorrecta, de lo que se puede inferir que sus niveles de conocimiento, en cuanto a la estrategia ABP, el mayor porcentaje está entre medio y bajo. El nivel de conocimiento que poseen los estudiantes en cuanto a estas informaciones puede repercutir en su formación continua, debido a que llegan al nivel superior sin el conocimiento y las competencias necesarias con relación a la investigación científica.

Informe del test realizado a los docentes para determinar el nivel de conocimiento que poseen sobre la estrategia ABP

Para medir el nivel de conocimiento de los docentes del primer ciclo nivel secundario, fue necesario aplicarles un test con relación a la estrategia ABP. Se elaboró un test de conocimiento sobre la estrategia curricular ABP. El mismo está estructurado con 10 preguntas divididas en dos secciones, la primera sección cuenta con 8 preguntas de selección múltiples y la segunda con 2 preguntas abiertas. Se estableció una escala para determinar el nivel de conocimiento, que al contestar de 8 a 10 preguntas correctamente corresponde a un nivel alto que va de (80 a 100) puntos, de 5 a 7 un nivel medio de (50 a 70) y de 1 a 4 un nivel bajo de (10 a 40), teniendo en cuenta que cada pregunta tiene un valor de diez 10 puntos.

Después de hacer un análisis general de las preguntas contestadas por los docentes un 35% contestó correctamente, que, de acuerdo a la escala establecida, ese porcentaje de docentes tiene un nivel de conocimiento alto sobre la estrategia ABP, sin embargo, el 65% contestó de forma incorrecta siendo así de un nivel de conocimiento entre medio y bajo.

Discusión de los resultados

A través de los datos sociodemográficos de la muestra de docentes y estudiantes se pudo identificar que resultó ser más predominante el género femenino para ambas muestras.

Con relación a los porcentajes de los estudiantes, según sus grados, tenemos que un 23% son de 1er grado, un 37% pertenecen a 2do grado y un 40% son de 3er grado. De acuerdo al nivel académico de los docentes un 80% realizó una licenciatura, un 10% una especialidad y un 10% una maestría.

En cuanto al nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre la estrategia ABP, se determinó a través de los instrumentos aplicados, que los mismos daban respuestas que resultaron ser contradictorias unas con las otras, en tal sentido que el máximo porcentaje afirmó conocer la estrategia y sus etapas para la realización de la misma, sin embargo, el test que les fue aplicado hizo posible notar las diferencias según sus respuestas, donde el 65% presentó un nivel de

conocimiento entre medio y bajo. Esta población afirmó que más del 50% de los estudiantes tenían conocimiento de la estrategia y sus etapas, sin embargo, se determinó que su nivel de conocimientos se encuentra en un nivel bajo.

En ambos centros educativos se demostró que la estrategia ABP no está siendo aplicada por los docentes, ya que consideraron que es una estrategia muy difícil de desarrollar, que no la conocen y que se sienten más cómodos usando otras, de lo que se infiere que aún se lleva a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje que no busca promover las competencias curriculares, en tal sentido que los estudiantes no las están desarrollando para promover un aprendizaje más significativo que les permitiría ser investigadores, cuestionadores y críticos, capaz de comprender la naturaleza de diferentes problemáticas que se presentan en sus contextos.

El nivel de conocimiento, tanto de docentes como estudiantes, no está de acorde a las exigencias educativas del sistema educativo dominicano, que en su fin último busca el desarrollo de las competencias para presentar a la sociedad seres humanos más críticos, investigadores y capaces de desarrollarse de forma satisfactoria ante una diversidad de contextos.

Luego del análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la presente investigación se sugieren las siguientes recomendaciones, en busca de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje con relación a los objetivos del estudio.

Al Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD)

- Que propicie, a través de la Dirección Regional de Educación 01 de Barahona y así esta involucre los Distritos Educativos que la componen, capacitaciones continuas relacionadas a la investigación científica a fin de que los docentes puedan contar con las competencias y los conocimientos necesarios para brindar a los alumnos un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

A la Dirección Regional de Educación 01 Barahona,

- Que solicite al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) la realización de diplomados, especialidades, maestrías y jornadas de capacitación sobre la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos, así adquirirán los conocimientos necesarios para el desarrollo de dicha estrategia.

A los directores de los centros educativos de la muestra de estudio

- Motivar a que los Docentes utilicen las técnicas y las estrategias adecuadamente para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea de mejor calidad.

A los docentes del primer ciclo del nivel secundario

- Que procuren empoderarse del currículo para darle un uso adecuando a las estrategias de enseñanza y aprendizaje en procura de un mejor proceso educativo.
- Reorientar su práctica pedagógica en lo que respecta a la estrategia Aprendizaje Basado en Proyectos que, a través de la misma, se logre un mejor desarrollo en los estudiantes.
- Que utilicen las técnicas y las estrategias curriculares para enriquecer el ambiente Educativo y así los estudiantes sientan mayor motivación.

A los estudiantes

- Que mantengan la auto-motivación en cada clase. Además, que actúen como sujetos activos y creadores de su propio aprendizaje para que demuestren sus habilidades y creatividad, socializando lo aprendido y exigiendo las explicaciones correspondientes.

Limitaciones

La limitación que se presentó en esta investigación fue por cuestiones de tiempo. Los centros educativos estaban realizando el proceso de evaluación de fin de año escolar, lo que resultaba un poco dificultoso recoger los datos e informaciones a la muestra del estudio.

Conclusión

Tomando como base los objetivos de esta investigación se llegó a concluir que definitivamente la estrategia ABP es bastante significativa para promover un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario.

A través de este estudio se buscó determinar el nivel de conocimiento que poseen los docentes y estudiantes en cuanto a la estrategia ABP, donde después de los análisis de las informaciones obtenidas, se llegó a concluir que sus conocimientos según los resultados de la investigación, es deficiente y no están acorde a las exigencias educativas donde se espera contar con docentes y estudiantes competentes, capaces de saber desenvolverse ante diferentes contextos.

Al hacer el análisis a través de la escala establecida, en el test aplicado a los participantes de la muestra se demostró que sólo un 33.7% de los estudiantes posee un nivel de conocimiento alto, sin embargo, el nivel de conocimiento del 63.3% restante se encuentra entre medio y bajo. En el mismo orden, un 35% de los docentes tienen un nivel de conocimiento alto sobre la estrategia ABP, sin embargo, el 65% tiene un nivel de conocimiento entre medio y bajo según los resultados obtenidos.

Se concluye además que un alto porcentaje tanto de docentes como de estudiantes desconocen la estrategia de aprendizaje, lo que resultó ser preocupante, en sentido de que aún existe un modelo de enseñanza tradicionalista de tal forma que los docentes mayormente usan estrategias comunes, obviando otras estrategias curriculares que son tan enriquecedora de un proceso educativo de calidad como en el caso de la EABP. Luego de analizar las expresiones dadas por los participantes de la muestra, se encontró una diversidad de contradicciones lo que permitió poner en claridad que esta estrategia no está siendo implementada en los centros educativos objeto de estudio.

En relación a los conocimientos que poseen los docentes y estudiantes sobre las etapas que plantea el diseño curricular para la realización de proyectos, se llegó a la conclusión que; los conocimientos que poseen los participantes de la muestra de estudio no es satisfactorio, por lo que resulta ser una desventaja para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que al no tener un buen conocimiento sobre las etapas del ABP no podrán llevar a cabo un proceso educativo de calidad, lo que revierte en contra de la formación de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. Nueva York.
- Blank, W., & Harwell, S. (1997). *En Promising Practices for Connecting High School to the Real World*. Florida: University of South Florida. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED407586>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard Education Review. Recuperado de: <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner1.pdf>.
- Casas J (2003). *La encuesta como técnica de investigación*, Madrid España.
- Ciro, C. (2012). *Aprendizaje Basado en Proyectos Como estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Básica y Media*. Tesis Doctoral. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Coria, J. M. (2005). *El Aprendizaje por Proyectos: Una metodología diferente*. Revista e-FORMADORES (5).
- Corregidor M, (2015). *Aprendizaje basado en Proyectos, un estudio de caso*, universidad de Rioja, España.
- Custodio C (2013). *Estadística básica*, República Dominicana. 5ta ed.
- Jiménez, M Y Espinoza, B (2015). *Análisis de aplicación del aprendizaje por proyecto como estrategias didácticas innovadoras que permita al docente el desarrollo de la asignatura de CCNN*. Nicaragua.
- Diseño curricular del Nivel Secundario (2016). *Aprendizaje Basado en Proyecto*. República Dominicana
- Márquez y Jiménez (2014). *El aprendizaje por proyectos en espacios virtuales: estudio de caso de una experiencia docente universitaria*, universidad de Barcelona. España
- Gonzales M, (2016). *El Aprendizaje Basado en Proyectos design and construction of a bridge*, Universidad de Cantabria, España
- Maldonado, M. (2008). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos*. pp. 158-180. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/273359218/Aprendizaje-Basado-en-Proyectos-Colaborativos>
- Martínez (2007). *project based learning experience in industrial electronics and industrial applications dessig*, Universidad de Valladolid, España. Recuperado de: http://www.Greidi.uva.es/articulos/EUP_projectbased.pdf
- Sabino, C (2013). *El proceso de investigación*, Venezuela: Panapo.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%202/Vigotsky%20-%20el%20desarrollo%20de%20los%20p.%20cap%204.pdf>



Análisis de las variables afectivo-motivacional de los estudiantes del segundo ciclo de secundaria con dificultades matemáticas en dos centros educativos

María Eugenia Faña Villar

Psicología

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).

Resumen

La investigación trata sobre las variables afectivo-motivacional que presentan los estudiantes del segundo ciclo de secundaria en la clase de matemática. La investigación surge a través de los resultados de las investigaciones de Pisa, SERCE y TERCE, donde República Dominicana obtuvo puntuaciones por debajo del promedio. Estos resultados son los que han motivado la realización de este estudio, ya que es importante conocer desde el punto de vista de la psicología, para poder dar respuesta a algunos factores internos y a las variables afectivas que pueden incidir o condicionar a los estudiantes dominicanos en el rendimiento de las matemáticas, lo que dificulta el cumplimiento de los indicadores de logro que se requieren en cada nivel. Esta es una investigación de tipo cualitativa y diseño narrativo, que pretende analizar y describir las situaciones psicológicas que pueden producir las matemáticas en los estudiantes del segundo ciclo de secundaria. La investigación fue realizada en dos centros educativos, uno privado y el otro público, a través de entrevistas y grupos focales, con expertos, para luego hacer un análisis y descripción de la situación.

Palabras claves: Matemáticas, psicología, afectivo, motivación

Abstract

This research analyses de affective and motivational aspects of students in sixth grade of secondary in mathematics. The research is made from the results of the international evaluation of Pisa, Serce and Terce in which Dominican Republic occupied the last place. Since the results of these evaluations are low, there is a need to make a psychological analysis of this situation see the internal factors and affective that condition Dominican students in the mathematical performance. This is a qualitative research that describe and analyses the psychological situation that influence the mathematical education in high school students or sixth grade of secondary. The research was made in two Schools, one private and one public with interviews and focal groups with teachers and students.

Key words: Mathematics, psychology, affective, motivation

Planteamiento del problema

Desde los primeros años de vida, el cerebro es capaz de entender y procesar información matemática a través de la conservación de números, organización, reversibilidad; al dominar esas capacidades se van desarrollando otras como es la clasificación, inferencias, evaluación (Miller, Heeren, & Hornsby, 2013; Ojose, 2008). Estas capacidades del proceso cognitivo permiten que desde temprana edad se comprenda, procese y utilice información matemática cuando sea necesaria.

El aprendizaje de las matemáticas conlleva el dominio de competencias que el estudiante va adquiriendo a medida que va cursando diferentes niveles académicos (Rico, 2006). Según lo que dice el currículo dominicano de educación, cada nivel tiene unos indicadores de logro que son los que definen si el estudiante posee la competencia necesaria, como el análisis o razonamiento, para utilizar lo aprendido en la vida (MINERD, 2016).

Dentro de las pruebas nacionales dominicanas, se ve que los resultados obtenidos en matemática fueron por debajo del 66% de la nota, ya sea la modalidad de “Básica Adultos”, “Media General” y “Media Técnico Profesional” las puntuaciones fueron de 16.56, 17.17 y 18.22 respectivamente, de un total de 30 puntos, los resultados apenas pasaron la mitad de las puntuaciones (MINERD, 2017b).

En los resultados de la prueba Pisa, la cual evalúa las competencias adquiridas de los alumnos de 15 años, la República Dominicana ocupa la última posición dentro de las evaluaciones de matemática (OCDE, 2016). En otras evaluaciones, aplicadas en tercero y sexto de primaria, SERCE y TERCE, sus resultados muestran que las puntuaciones en matemática en el país están por debajo del promedio. En el SERCE obtuvimos una puntuación de 3950.65 (la media de los países es de 490.07) y en el TERCE obtuvimos una puntuación de 448.03 (la media de los países es de 521.70) (UNESCO, 2014). Al observar los resultados se puede notar que a pesar de que entre el SERCE y TERCE hay un aumento en la puntuación del país, no obstante, ambas puntuaciones siguen estando por debajo del promedio.

Esto refleja la necesidad de profundizar en los pensamientos de los estudiantes para poder definir con mayor claridad lo que sucede en su proceso de aprendizaje. Hay factores internos en el estudiante que impiden el aprendizaje y el logro de competencias, como la motivación, actitud y capacidades mentales (Alonso & Fuentes, 2001; Rosemary-Mkhize, 2017). Al conocer las opiniones, actitudes, pensamiento de los estudiantes al realizar ejercicios matemáticos podemos tener una mirada más completa sobre cómo esos factores influyen en su desempeño en matemática.

Preguntas de investigación

¿Qué ocurre psicológicamente con los estudiantes que tienen dificultades en matemáticas?

¿Qué dificultades emocionales presentan en matemáticas?

¿En qué momento los estudiantes presentan dificultades en matemáticas?

¿Cómo manejan los estudiantes las dificultades que presentan en matemáticas?

Objetivos

Objetivo General

Analizar las variables afectivo-motivacional (emociones, pensamientos, creencias y actitudes) de los estudiantes dominicanos del segundo ciclo de secundaria con dificultad en las matemáticas en dos centros educativos.

Objetivo Específico

Describir las emociones, pensamientos, actitudes, creencias de los estudiantes en sexto de secundaria con dificultades en matemática en dos centros educativos.

Describir la percepción del profesor frente a las emociones, pensamientos y actitudes de los estudiantes en sexto de secundaria en dos centros educativos.

Identificar los momentos donde los estudiantes en sexto de secundaria tienen dificultades en las matemáticas en dos centros educativos.

Justificación

Las matemáticas no son solo memorización de fórmulas y regla, o como una herramienta para alcanzar tecnología, también es una forma de entender la realidad y poder buscar soluciones de realidades perceptibles y abstractas (Altay, Yalvaç, & Yeltekin, 2017; Esra & Şükrü, 2017). Por eso la matemática forma parte de la formación académica, porque trabaja la comprensión de la realidad perceptible y abstracta.

A través de la comprensión de los ejercicios matemáticos y de la abstracción, se ejercita el razonamiento de los individuos, permitiéndoles tomar mejores decisiones y ayuda a consolidar conocimientos (Memnun, Aydın, Özbilen, & Erdoğan, 2017; Rosemary-Mkhize, 2017).

Esta investigación aporta una perspectiva psicológica de las dificultades que presentan los estudiantes al momento de resolver ejercicios matemáticos, permitiendo formular teorías e intervenciones que favorecerán el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

El contenido, competencias y los principios de currículo dominicano no están reflejados en los resultados de las evaluaciones internacionales; por lo que, desde una mirada psicológica de la situación, puede aportar mucha información para determinar las dificultades psicológicas que podrían estar afectando en su desempeño.

Por este motivo, la perspectiva cualitativa del tema a investigar sería conveniente, porque permite profundizar sobre el tema con estudiantes dominicanos, permitiendo la distinción de variables asociadas con mayor detalle y ayudará a definir teóricamente las dificultades psicológicas en la población dominicana (Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2006; Onwuegbuzie, Leech, Dickinson, & Zoran, 2011).

Antecedentes

Las dificultades que presentan los estudiantes en matemática se han abordado de diferentes maneras. La mayor parte de las investigaciones son a nivel educativo, donde se utilizan diferentes métodos como la resolución de problemas, abstracción, utilización del juego, hablar sobre emociones, se interviene en el estudiante con el objetivo de que tenga un aprendizaje significativo de la misma (Castro, 2008; Memnun et al., 2017; Santos-Trigo, 2008; Shi & Liu, 2016; Stogsdill, 2013).

En cuanto, a la evaluación de las dificultades en las matemáticas, hay una investigación realizada por Abrate, Pochulu, y Vargas (2006) donde analizan cuáles son los errores que los estudiantes comenten al realizar ejercicios matemáticos. Ellos mencionan la comprensión del lenguaje matemático, errores para obtener información abstracta, errores por asociación incorrecta, entre otros. Estas son las dificultades que están presentes en los estudiantes. Con solo trabajar la comprensión de conceptos matemáticos, los estudiantes son capaces de ir trabajando con otros conceptos más complejos (Altay et al., 2017).

Memnun et al. (2017), se basa en la utilización de la abstracción para poder identificar el dominio de los conceptos matemáticos que tienen los estudiantes, ésta es una técnica que ayuda mucho a los profesores a identificar errores o dificultades y a construir nuevos conocimientos.

Dentro del campo de la psicología, las investigaciones mencionadas estudian cómo el cerebro obtiene, comprende, transforma la información y forma parte de las capacidades cognitivas del individuo, sin embargo, también hay otras variables a considerar.

Las emociones afectan cualquier aprendizaje, dentro de la investigación de Justicia-Galiano et al. (2016), se observa que en la inteligencia emocional, la capacidad de regular las emociones, en un factor que influye en el aprendizaje, mientras menor claridad emocional, mayor ansiedad hacia las matemáticas, y menor aprendizaje.

Rosemary-Mkhize (2017) profundiza sobre el tema de la motivación de los estudiantes y propone que el fomento de identidades positivas hacia las matemáticas mejoraría en gran medida los resultados de los estudiantes, debido a su motivación y sentido de pertenencia. También está el sentimiento de impotencia que puede sentir un estudiante y que se expresa a través de la desmotivación y evitación (Hwang, 2017).

Emociones

La motivación, emociones, actitudes, creencias, pensamientos, frente a las matemáticas influyen en su rendimiento y en sus decisiones. Cueli, González-Castro, Álvarez, García, & González-Pienda (2014) relacionaron varias variables afectivo-motivacional con el rendimiento y encontraron que la utilidad que perciben los estudiantes de las matemáticas, las competencias que creen haber adquirido, la ansiedad ante las matemáticas, los sentimientos provocados por la matemática son variables importantes que condicionan el rendimiento.

Un término conocido como impotencia aprendida, se utiliza para explicar cómo las personas se rinden fácilmente ante una situación sin esforzarse, por el pensamiento de que no puede, es muy difícil, sin haberlo intentado. Según estudios, esto es un aprendizaje conductista

a través de un sistema social, y para reaprender es necesario experimentar que sí se puede lograr algo (Veritasium, 2015). Esto está relacionado con el sentimiento de logro que tienen los estudiantes.

Diener y Seligman (2002) hablan sobre las emociones positivas y sobre sus tres diferenciaciones, como es el sentimiento de placer, bienestar y felicidad significativa. El placer produce sentimientos y emociones intensas, el bienestar produce relajación y una conexión con el ambiente y, en la felicidad significativa hay un propósito, el deseo y recompensa de ser útil para otros.

Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas

La teoría de la educación para una matemática realista, habla sobre que el estudiante puede conectar la matemática que adquiere en el curso con la realidad porque los ejercicios que le presentan son con situaciones que se le pueden presentar en la realidad (Altay et al., 2017).

Los resultados de la investigación de Altay et al. (2017), muestran que existen estudiantes que tienen una idea equivocada sobre los conceptos matemáticos, y es a medida de que conocen mejor los conceptos que pueden dar explicaciones más complejas. Según Abrate et al. (2006), la explicación de conceptos y la enseñanza del razonamiento deductivo formal no debe estar desligados de la aritmética para que continúe el descubrimiento de la realidad a través de las matemáticas.

En la República Dominicana la enseñanza y aprendizaje está establecido por el Ministerio de Educación (MINERD), principalmente en el Currículo Educativo, en donde se mencionan los aspectos a tomar en cuenta para impartir las clases. Los conceptos principales del Diseño Curricular son las competencias, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, actividades, medios y recursos para el aprendizaje, y orientaciones para la evaluación, esto se manejan a través de los principios de aprendizaje significativo, funcionalidad del aprendizaje e integración del conocimiento, los cuales se van considerando a lo largo del Diseño (MINERD, 2017a).

Dentro de las competencias fundamentales que ofrece el Currículo, que abarca la realización de ejercicios matemáticos, está la del pensamiento lógico, creativo y crítico, así como también, la de resolución de problemas. Cada competencia fundamental tiene competencias específicas, las cuales se evalúan a través de la medición de los logros o evidencias de que ha logrado la competencia (MINERD, 2017a).

Dentro de la Competencia de Pensamiento Lógico, creativo y crítico del diseño curricular para secundaria en el segundo ciclo, tenemos los siguientes logros y competencias específicas (MINERD, 2017a):

1. Elabora y argumenta sus juicios y opiniones.
 - Establece relaciones entre conceptos y los clasifica.
 - Identifica o elabora las premisas en que se fundamenta su juicio.
 - Deriva una o varias conclusiones lógicas a partir de premisas.

2. Aborda las situaciones y necesidades de forma creativa.
 - Identifica las condiciones y características del nuevo contexto.
 - Interpreta la situación desde diferentes perspectivas.
 - Enfrenta las situaciones de manera original con estrategias y medios diversos.
 - Muestra receptividad a nuevas ideas.
 - Selecciona una estrategia, la aplica y evalúa su efectividad.
 - Demuestra flexibilidad ante situaciones tensas y conflictivas.
 - Se ejercita en el aprendizaje espontáneo, sin excesiva evaluación o control.
3. Examina la validez de las ideas propias y ajenas.
 - Verifica las informaciones en las que se basan los juicios u opiniones.
 - Analiza los valores y principios éticos y estéticos implicados.
 - Compara diversos puntos de vista.
 - Considera los intereses envueltos y los contextos en que surgen las distintas opiniones.
 - Adopta una postura crítica ante las informaciones.
 - Reconoce sus prejuicios.

Para la competencia de resolución de problemas tenemos (MINERD, 2017a):

1. Identifica y analiza el problema.
 - Identifica la existencia de un problema y algunos elementos que lo caracterizan.
 - Considera el contexto en el cual se presenta el problema.
 - Define el problema y realiza conexiones con situaciones similares o distintas.
 - Plantea las preguntas adecuadas que expresan lo esencial del problema.
2. Investiga y busca información.
 - Utiliza alguna fuente de información para comprender y determinar la mejor forma de acción.
 - Formula los objetivos que conducen a la solución.
 - Selecciona y organiza la información.
 - Conceptualiza la situación problemática.
 - Categoriza la situación problemática.

3. Identifica estrategias y genera alternativas de solución.
 - Explora más de una estrategia posible.
 - Analiza y evalúa posibles soluciones determinando las consecuencias de cada curso de acción.
 - Selecciona y aplica la mejor estrategia según la información y el contexto.
 - Enumera posibles pasos a seguir para solucionar el problema.
 - Actúa en consonancia con el procedimiento propuesto.
 - Implementa acciones concretas para resolver el problema.
4. Evalúa los resultados obtenidos para la toma de decisiones.
 - Analiza y evalúa los resultados obtenidos.
 - Prueba otras estrategias en caso necesario.
 - Valora la solución obtenida a la luz del problema planteado.
 - Comunica los resultados.

Matemáticas

Abrate et al. (2006), elaboraron una tabla con los errores o dificultades que presentan los estudiantes al momento de realizar ejercicios matemáticos. Estos están clasificados en errores debido al lenguaje matemático, errores debidos a dificultades para obtener información espacial, errores debido a inferencias o asociaciones incorrectas, errores debido a la recuperación de un esquema previo, errores debido a cálculos incorrectos o accidentales, errores eventuales debido a deficiencias en la construcción de conocimientos previos y errores debido a la ausencia de conocimientos previos.

Tabla 1. Clasificación de los errores matemáticos

ERRORES	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Debido al lenguaje matemático.	Traducción incorrecta de hechos matemáticos. El ícono o símbolo se traduce por otro distinto.	$2x - x = 1$ No identifica la semántica de la expresión. Asume que el valor numérico es el representante de la estructura.
Debido a dificultades para obtener información.	Deficiencia en la capacidad para pensar mediante imágenes visuales.	Al rotar un triángulo rectángulo no identifica que sigue siendo un triángulo rectángulo.
Debido a inferencias o asociaciones incorrectas.	Se aplican reglas y propiedades por esquemas similares al asumir que son válidas por su parecido.	$\sqrt{10 - 36} = 4$ Se infiere la validez de $\sqrt{a * b} = \sqrt{a} * \sqrt{b}$
Debido a la recuperación de un esquema previo.	Hay persistencia de algunos contenidos, aunque las condiciones fundamentales se han modificado.	$-13 + 20 = -7$ Se recupera el esquema utilizado anteriormente, aunque ha sido modificado.
Debido a cálculos incorrectos o accidentales.	Cada paso de la realización es correcto, pero el resultado final es el incorrecto.	$\frac{1 + 15 + 4}{5} = \frac{20}{5} = 4$
Debido a deficiencia en la construcción de conocimientos previos.	Hay un aprendizaje incorrecto o inadecuado que interfieren en un adecuado procesamiento de la información.	
Debido a la ausencia de conocimientos previos.	Carencia de aprendizajes,	

Sacado de Abrate et al. (2006)

Evaluaciones

Dentro de las evaluaciones en matemática, tenemos diferentes pruebas nacionales e internacionales que muestran cuáles son los resultados de República Dominicana, como podemos ver en la tabla siguiente:

Tabla 2. Resultados en pruebas matemáticas

EVALUACIÓN		PUNTUACIÓN OBTENIDA	PUNTUACIÓN MÁXIMA
Pruebas Nacionales (2017)	Básico Adulto	16.56	30
	Media General	17.97	30
	Media General Adultos	15.88	30
	Arte	16.57	30
	Técnica	18.32	30
Pisa		328	Media: 490
Serce		395.65	Media: 490.67
Terce		448.03	Media: 521.70

Dentro de las evaluaciones nacionales en matemática tenemos las pruebas nacionales, donde se evaluaron las diferentes modalidades o niveles como “Básico para Adultos” que tuvo una puntuación de 16.56, “Media Modalidad General (sin adultos)” que obtuvo una puntuación 17.97, “Media Modalidad General para Adultos” con una puntuación de 15.88, “Media Modalidad de Arte” con una puntuación de 16.57; “Media Técnico Profesional” con una puntuación de 18.32, todas estas puntuaciones son en base a 30 puntos (MINERD, 2017b). Esto permite identificar que la Media, Modalidad General para Adultos es la más afectada de este grupo, y que de todas las puntuaciones ninguna alcanzó el 70% de los resultados.

Una de las evaluaciones internacionales en las que participa la República Dominicana es Pisa, en donde se puede ver qué República Dominicana obtuvo el último lugar en los resultados (OCDE, 2016). Las otras evaluaciones en las que participa el país a nivel internacional son Serce y Terce en donde los resultados muestran que los estudiantes evaluados poseen un conocimiento de la materia de nivel 1, lo que significa que pueden identificar y leer los problemas, pero la puntuación para niveles más complejos fueron muy bajas (UNESCO, 2014).

Metodología

Diseño

Esta investigación es cualitativa y de diseño narrativo, porque tiene la intención de analizar y describir una situación a través de las experiencias de otros.

Participantes/muestra

La muestra seleccionada es de estudiantes de sexto de secundaria de dos centros educativos, uno es un centro educativo privado bilingüe y el otro es un politécnico público. La selección de los estudiantes es de manera no probabilística por conveniencia, con la intención de realizar un grupo focal, en cada institución de aproximadamente seis a diez estudiantes con dificultades en las matemáticas. Además, se realizó una entrevista con los profesores para ver, desde su perspectiva, cuáles son los componentes emocionales de los estudiantes que presentan dificultades con las matemáticas.

Dentro del criterio de inclusión de los estudiantes, deben estar cursando el nivel de sexto de secundaria en uno de los centros educativos seleccionados, presentar escasos logros en las competencias relacionadas a las matemáticas y/o tener bajo índice académico. No puede estar participando en alguna intervención psicológica relacionada con el aprendizaje, porque los resultados podrían variar.

Dentro de los criterios de inclusión para los profesores, es que tengan experiencia de dos o más años impartiendo clases de matemática.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se realizaron dos grupos focales para indagar, profundizar en las dificultades cognitivas, emocionales, actitudinales, creencias y mecanismos de defensa que tienen. La guía del grupo focal fue de elaboración propia sustentada en la teoría encontrada sobre el tema. Tiene un tiempo estimado de treinta (30) minutos y participarán entre seis a diez estudiantes por grupo.

Con los profesores se realizaron entrevistas individuales, porque ellos, dentro de su mirada docente, pueden aportar información sobre lo que piensan sobre los estudiantes.

Recursos

Los recursos son el audio de los grupos focales, diario o bitácora personales.

Procedimientos

Se realizó una búsqueda por conveniencia de los posibles centros educativos según su cercanía a la zona en donde vive la investigadora, se solicitó una carta a IDEICE para que validara la investigación en curso.

Para la búsqueda y selección de la muestra se entregó un consentimiento informado en los centros educativos y a los estudiantes que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión y tengan la autorización de los tutores. Luego de tener los consentimientos, se pautó la fecha en que se realizaran los grupos focales. Se estimó un total de cuatro grupos focales en centros educativos públicos, politécnicos, educación para adultos, centros educativos privados, pero solo dos centros educativos aceptaron participar.

Con cada grupo focal se realizó un reporte individual y luego se agruparon los datos para analizarlos en conjunto y realizar las observaciones y discusiones pertinentes al tema. Se realizó una triangulación y estructuración de la información, utilizando el programa de Atlas.ti versión 7.3, donde se codificó, categorizó y se realizó un análisis con las mismas.

Luego de haber realizado los grupos focales y las entrevistas de lugar, se dio inicio al proceso de transcripción. La transcripción de los audios se hizo respetando los dominicanismos y faltas gramaticales, para que fuera lo más exacto posible con los audios, todo el verbatim fue realizado durante casi un mes por la extensión de los audios.

Una vez terminado el audio, se ingresaron de manera individual en el programa Atlas ti para ser codificados. Los códigos fueron creados a medida que se realizaba la lectura de una de las entrevistas al docente, luego se reorganizaron y se adaptaron según los objetivos de la investigación.

Para la codificación de los demás documentos, se clasificaron según los objetivos existentes. Luego se inició el proceso de análisis cualitativo, en donde se agruparon las informaciones por categorías y se interpretaron sus significados.

Análisis de los resultados

Luego de realizar la codificación, se procedió al análisis de los resultados y se establecieron tres categorías principales: aspectos afectivo-motivacional dentro del curso, aspectos afectivo-motivacional en el contexto escolar y familiar y, por último, conocimientos matemáticos mencionados.

Aspectos emocionales que surgen dentro de la clase

Esta categoría corresponde a temas sobre cómo se dan las clases según los docentes y los estudiantes. Esto incluye: maneras de explicar, estudiar y trabajar en la clase, habilidades matemáticas, conceptos que son difíciles para los estudiantes, actitud del profesor en la clase, ayuda entre pares y docentes.

Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en clase

Perspectiva de los estudiantes

Los estudiantes mencionan que en ocasiones se sienten mejor cuando le explica un compañero, que cuando lo hace un docente porque el compañero le explica más despacio y sin alterarse. Esto es igual en ambos centros educativos. Ellos mencionan que algunos compañeros tienen una mentalidad negativa y necesitan que el profesor les explique de una manera más suave, más lenta, para que puedan entender mejor la clase. Aunque también se mencionó que algunos compañeros tienen que ser más solidarios con el otro, porque algunos no son pacientes ante las dificultades de los demás.

Los estudiantes hablan de que es importante tratar de explicar las clases de diferentes maneras, porque hay estudiantes que necesitan ejemplos con los que se sienta más identificado. Pero en un grupo focal mencionan que aquellos estudiantes que entienden matemática al explicárselas una sola vez, le pueden desagradar que el profesor explique el mismo contenido varias veces.

Así se expresa uno de los estudiantes de los grupos focales del estudio:

“Si ute a alguien que no sabe, le explica como que sabe, él se va a quedar como que “Entonce tu me ta... te ta curando conmigo”, y el que ma’, al que su mente va rápido le explican como lento “Ah pues yo soy un estúpido”, entonce eso debe tratar de dividirlo.” (Grupo Focal 2, Estudiante, 2130-2392)

Los estudiantes de un grupo focal también comentan que hay ocasiones en las que no prestan atención y por eso le piden al profesor que explique nuevamente la clase. Además, los estudiantes mencionan que los docentes esperan mucho de ellos y que se sienten presionados por esto.

Un docente habla de que es importante tratar de explicar las clases de diferentes maneras, porque hay estudiantes que necesitan ejemplos con los que se sientan más identificados. También expresa que ponerse enfrente del estudiante que no entiende, y mirarlo a la cara, ayuda mucho para que preste atención y para identificar si entiende el contenido. A veces utiliza computadora para explicar clases, con imágenes y eso le ayuda mucho para mantener la atención del grupo.

Nos continúa diciendo, que algunos estudiantes prestan atención en clases, pero se descuidan y no hacen tareas, entonces olvidan lo que aprendieron; otros estudiantes no prestan atención a clase y quieren que el docente le explique nuevamente.

La mayoría de los estudiantes prestan atención en clase, pero después de entenderla, se descuidan y no practican, al no repasar, se les olvida el contenido, esto hace que copien la tarea de otro compañero cuando no tienen tiempo. Pero cuando entienden el contenido y saben la respuesta, actúan diferentes, porque quieren participar, levantan las manos y se sienten orgullosos de haber logrado un ejercicio.

Por otra parte, los docentes expresan que hay estudiantes que no aprovechan su potencial. Tomando en cuenta los resultados de los estudiantes, se ve que las expectativas de los docentes y la de los estudiantes no están niveladas o balanceadas.

Algunos estudiantes no aprovechan su potencial y no trabajan en clases, aunque tengan habilidades en matemáticas, y hay otros estudiantes que no tienen habilidades, pero se esfuerzan por entender. Cuando el estudiante se esfuerza, entonces los docentes se sienten con la responsabilidad de dar más de sí. Ellos prefieren que los estudiantes trabajen en el curso, porque así puede ver cómo están trabajando y reduce las oportunidades de copiarse o buscar la respuesta. En ocasiones el profesor admite no entender la duda del estudiante.

Preparación y planificación de la clase

Uno de los docentes nos informa que, antes de empezar una lección, se da una introducción del contenido y que muchos profesores se olvidan de esta parte. También menciona que hay que demostrarles a los estudiantes que las matemáticas son interesantes y su propia actitud, para que ellos también se lo crean.

Los docentes y estudiantes mencionaron que el currículo dominicano tiene mucho contenido. Ellos dicen que es mejor saber el contenido básico, y luego en la universidad sea que se introduzca cálculo o álgebra para la universidad. Los estudiantes sienten que los contenidos matemáticos impartidos son demasiados, son una sobrecarga de información, y que cada semestre les gustaría repasar el contenido dado. ¿Por qué sienten que es una carga de información? ¿Estarán memorizando fórmulas?

Los estudiantes mencionan que hace falta y es importante que los docentes conozcan sobre diferentes tipos de inteligencia, sobre cómo motivar y tener actitud positiva. Los estudiantes de un grupo focal dicen que a los docentes le falta tener interés y motivación por la materia.

En uno de los centros educativos se les solicita a los estudiantes, una vez al año, que escriban sobre cómo se sienten con las matemáticas. Los mensajes que escriben los estudiantes hacen que el docente se preocupe aún más sobre cómo dar el contenido de manera divertida.

El concepto de función exponencial es un ejemplo sobre cómo se puede ejemplificar un concepto de manera simple, pero el docente abre la cuestión de cómo se crea esta motivación o enseña la utilidad.

Experiencias desmotivadoras en el curso

Las exámenes y pruebas matemáticas les causan tensión a los estudiantes, porque es un momento en donde no pueden pedir ayuda y sienten desesperación y desmotivación, ellos tienen la predisposición de que no van a pasar de curso, “quemar”, y en ocasiones han considerado entregar el examen vacío sin esforzarse por llenarlo.

Efecto de la equivocación

Los docentes mencionan que los estudiantes se condicionan su aprendizaje porque, algunos quieren ser el mejor en la materia, pero desde que comenten un error ya no quieren seguir intentando.

Los estudiantes expresan que cuando los mismos docentes comenten un error, se ponen a la defensiva y que eso impide confiar en ellos. También mencionan que como las matemáticas utilizan palabras como error, problema y negativo, los estudiantes sienten que trabajan en un ambiente de conflicto.

Los estudiantes y docentes hablaron de que el estudiante tiene miedo al fracaso, ese temor de cometer un error les impide participar más en clase, se cohiben porque no tienen confianza.

Reputación de la clase

En cuanto a las experiencias vividas en el centro educativo los estudiantes expresan que la reputación que tiene el curso o un estudiante en específico afecta mucho. El segundo grupo focal y la primera docente mencionaron que hay algunos cursos que tienen la reputación de no tener habilidades matemáticas, “malos en matemática” o de que no mantienen el orden en el curso, “joden”. Este tipo de actitud es percibida por los estudiantes y ellos hablan de que se sienten mal cuando lo etiquetan y cuando ellos se sienten inferior al compañero.

Un docente expresa que, aunque se está trabajando con cursos con una reputación de no ser buenos estudiantes, en ocasiones con ese grupo se puede trabajar más y cubrir mayor contenido que con otros niveles.

Un estudiante del segundo grupo focal menciona que en ocasiones los estudiantes no prestan atención porque están hablando, por tal razón, ellos reconocen que la culpa no es solamente del profesor, también del estudiante.

Habilidades matemáticas

Algunos estudiantes se reconocen como personas inteligentes, pero no en matemáticas. Ellos son conscientes de las inteligencias múltiples. Pero desde niños se dan cuenta que hay personas que se les hace más fácil aprender matemáticas. La predisposición a las matemáticas no tiene que ver con las habilidades matemáticas, según lo que comentan los docentes y estudiantes. Hay estudiantes que tienen habilidades matemáticas y como que están predispuestos a trabajar y hay estudiantes que les resulta difícil las matemáticas y se esfuerzan por aprender.

Uno de los docentes comentó que antes creía que todos los estudiantes tenían habilidades matemáticas suficientes para entender todo el contenido que aplicaba, pero luego se dio cuenta que existen estudiantes que de verdad pasan trabajo, hay habilidades motoras y de abstracción que no dominan. También menciona que lo ideal es enseñar matemática para que los estudiantes entiendan el proceso y cómo se comportan los números, sin la necesidad de memorizar fórmulas o hacer tantos ejercicios.

Ayuda

Pedir ayuda es difícil para los estudiantes, porque sienten que son los únicos que no entienden o porque temen hacerlo mal. En el curso hay oportunidad para preguntar lo que no entienden, pero por temor a lo que el compañero o el docente pueda decir, prefieren no participar; *“la persona que no entiende algo, tiene la oportunidad de preguntar, pero le da miedo que un compañero que sí sepa diga “Ah, pero eso ya lo explicaron, eso nos los sabemos” (Grupo Focal 2, estudiante, 2133-2304).*

Los estudiantes dicen que los momentos donde presentan mayor dificultad son al memorizar las fórmulas, identificar qué fórmula usar en un problema, unir diferentes temas, encontrar la utilidad de las matemáticas, concentrarse, prestar atención, ponerle ganas. Los docentes dicen que los estudiantes presentan dificultad al momento de completar un examen, recordar conceptos matemáticos, relacionar los conceptos entre sí.

Clase ideal de los estudiantes y docentes.

Una clase ideal de matemática fue descrita como un ambiente en donde se utilicen computadoras, medios electrónicos y se dialogue sobre los conceptos matemáticos, entre otros.

Ambos grupos focales mencionan que les gustaría repasar todo lo que vieron en el nivel anterior, al inicio de cada curso, y antes de pasar a un tema nuevo, es importante asegurarse de que todo el contenido es dominado por los estudiantes, tener atención del docente de manera individual para que entienda profundamente las dificultades del estudiante y pueda enseñarle mejor. Los estudiantes siguen agregando que es importante que el docente cree un ambiente de confianza para conocer las debilidades de los estudiantes y pueda adaptar la clase, eliminar toda distracción posible para que tenga más control con el grupo y pueda mantener el silencio y el trabajo.

Los estudiantes también mencionan que quieren más dinámica, uso de la tecnología, enseñar los contenidos que el estudiante quiera aprender, considerar cuando es la mejor hora del día para impartir matemáticas, aumentar la confianza del docente para no tenerle miedo, no juzgar a los demás para no crear en el estudiante el sentimiento de que no es capaz. Se debe cambiar el ambiente en el que se imparte la clase y el significado que la gente tiene de matemáticas. La palabra “error” no debe verse como algo negativo, para que no se sienta asustado por cometer error, no ser muy estrictos con el método de enseñanza de las matemáticas,

Los docentes expresaron de dar matemáticas por niveles dominados, no por curso, sería lo mejor, aquí está la justificación de uno de los docentes:

“los que van más rápido, pueden aprender muchísimo más, o sea, hay cosas mucho más complejas, cada uno de los temas, yo creo que hay un mínimo al que ellos podrían llegar, en cambio hay otros que me gustaría invertir un poco más, o sea, cubrir menos, y simplemente dar mucha más profundidad” (Entrevista Profesores 1, 2729-3025).

Aspectos emocionales que surgen en el contexto escolar y familiar

Motivación al estudio

Los estudiantes y docentes expresan que cuando el estudiante domina el contenido, aumenta su motivación, pero esto se puede ver afectado por otros factores. Varios estudiantes mencionan que el estudiante, después de cometer algunos errores deja de intentar de resolver el ejercicio.

La desmotivación puede suceder en cualquier materia, pero sucede más con la matemática. Cuando hay desmotivación por las bajas calificaciones, los estudiantes expresan que la culpa es del docente. Los estudiantes y docentes manifiestan que hay que motivar, pero sin obligar a cambiar, esto es una tarea difícil porque el cambio depende de si él o la estudiante quiere.

Hay que tener en cuenta que no es suficiente con que al profesor le guste su materia, sino que también el estudiante se sienta motivado por el profesor.

“Yo diría también que eso es más disposición de uno mismo que otra cosa, porque por más que él me diga “Ponte en esto”, si yo no quiero, y yo no tengo la disposición y mi mente puesta pa’ eso, por ma’ que me explique yo no voy a entender, porque yo no quiero entender.” (Grupo focal 2, estudiante 7, 809-1080).

Es importante que los estudiantes busquen la manera de que entiendan la importancia y la utilidad de lo que está estudiando. Ellos mencionan que si las clases se dieran más personales dependiendo del interés y gustos del estudiante entonces se podría motivar al estudiante.

Los mismos estudiantes dicen que aquellas personas que salen del colegio sin saber qué estudiar, podría ser porque durante el colegio no se sintieron interesados en ninguna materia y que buscar esa motivación formaría parte de uno mismo y no del docente ni de la materia.

Predisposición

Los estudiantes mencionan que los docentes están predispuestos, ya que tienen la etiqueta de cuáles son los cursos que molestan, los estudiantes que son “brutos”, que no estudian, y ese pensamiento le quita la oportunidad al estudiante de cambiar.

Ellos expresan que desde niños escuchan a los demás decir que las matemáticas son difíciles, e incluso de los mismos docentes de matemática y es por eso que sin intentar aprender o ver cómo es, ya el estudiante tiene la mentalidad o concepción de que no puede y que va a costar mucho trabajo y por eso no lo intenta, aún después varios años, los estudiantes expresan que le es difícil cambiar esa mentalidad. Además, hay conceptos matemáticos que no apoyan a la predisposición como el término errores, problemas e incluso hay predisposición ante los exámenes.

“Como que uno entra al curso y ya sabe que la clase va’ ser aburría y va ser lo mismo de siempre y que la profesora va estar sentada ahí y va poner lo mismo de siempre, es que la motivación la tiene que encontrar uno mismo si nadie te la da, entiende.” (Grupo focal 1, estudiante, 172-424). En esta frase se nota que hay una predisposición que surge por la actitud del docente y que la motivación es uno mismo que la tiene que buscar.

Actitudes del estudiante y del docente hacia las matemáticas

Las actitudes más comunes que mencionaron fue la de evasión a la materia porque se asustan y se sienten incómodos. Los estudiantes mencionan que, así como no todos los docentes son buenos dando la materia, así también no todos los estudiantes son buenos tomándola. Esto, ellos lo dicen porque hay estudiantes que no tienen una actitud de aprendizaje.

En ocasiones los estudiantes perciben al profesor con una actitud negativa y exigente, entonces les da miedo responder incorrectamente, duran mucho pensando, o decir la respuesta fuera del tiempo que le ofrecieron para poder responder. Un estudiante mencionó que en ocasiones la actitud negativa del profesor sucede porque los estudiantes están hablando y no están prestando atención. La actitud negativa también la tienen los compañeros de clases, cuando esperan que el compañero entienda el contenido.

Dentro de esta investigación, cuando se entregaron los consentimientos informados a los participantes, se nota que hay una actitud negativa hacia las matemáticas, porque al principio se mencionó que trataba sobre sus pensamientos sobre las matemáticas y ya desde ahí había una predisposición de que no querían participar. Cuando les mencioné que no había examen de matemática y que no había ninguna evaluación de ese tipo, entonces se relajaron un poco. En uno de los centros educativos cuando se reunieron los estudiantes a los que se les iba a entregar el consentimiento ellos llegaron a decir frases como *“ni cuanto bruto junto”*, las cuales son despectivas dentro de lo que se ha hablado en esta investigación.

Esos no son los únicos pensamientos o actitudes notadas, ellos mismos reconocen que los estudiantes tienen pensamientos como que no van a pasar, *“me voy a quemar”*, *“no soy bueno”*, *“me hace sentir bruta”*. A pesar de tener esos pensamientos, los docentes desean que sus estudiantes sigan intentando y esforzándose y que no les importa si cometen errores.

De manera general los docentes hablan positivamente de las matemáticas y para motivar a los estudiantes utilizan frases positivas como: *“tú puedes hacerlo, sin errores no se puede hacer bien las cosas, no te desanimes”*. Uno de los docentes menciona que trata de tener una actitud positiva para que los estudiantes también sean positivos.

Pero lo percibido por algunos estudiantes es que los docentes en ocasiones son arrogantes y no quieren volver a explicar un contenido o no responder la pregunta del estudiante porque entiende que el estudiante ya tiene que saberla.

Una docente menciona que los maestros de niveles anteriores se enfocan mucho en establecer las diferencias entre conceptos matemáticos, que luego en el futuro es que se les enseña a los estudiantes que no son tan diferentes. Ella agrega que los docentes que estudian pedagogía no tienen amor por las matemáticas, no tiene pasión ni entendimiento por ella y que por eso también el aprendizaje de los estudiantes es menor.

Una de las dificultades que tienen los docentes es que a veces ellos no entienden cuál es la duda del estudiante y hay conceptos matemáticos que son difíciles de explicar con situaciones del día a día. Otra preocupación de los docentes es que ellos se sienten mal cuando los estudiantes dicen que no le gusta las matemáticas, a pesar de los intentos que ellos hacen no pueden lograr que cambien.

Comparación

El tema de la comparación también fue tocado dentro de la recogida de información. Los estudiantes y docentes son conscientes que la comparación entre estudiantes sucede con frecuencia, los estudiantes clasifican entre ellos quienes son los que calculan rápido, quien lo hace mejor que el otro y donde estoy dentro de esa categoría.

Los estudiantes mencionan que cuando no entienden los ejercicios matemáticos, en ocasiones van a donde el profesor o donde su compañero, pero como ellos mismos y los demás lo comparan, entonces se sienten incómodos y hacen sentir mal al otro, por eso prefieren no preguntar. Los estudiantes sienten que los docentes comparan con el propósito de ofender y no con el propósito de hacerlos cambiar.

Algunos mencionaron que hay comparaciones positivas, como por ejemplo, cuando le exponen casos de personas a las cuales podrías llegar ser, si esa persona la tomas como un modelo positivo, entonces está bien querer ser como esa persona.

Otros mencionan que no existen comparaciones positivas porque cada uno es una persona única y con sus propias habilidades y es aún más negativo las comparaciones entre compañeros, porque se supone que están en el mismo nivel. La mayoría acordó que las comparaciones pueden ser negativas si te sientes inferior que el otro, porque de ahí surge el egoísmo y la envidia, si no estás trabajando para ti, sino para ser mejor que otro entonces pierde el sentido.

Hay que agregar que dentro de la entrevista a un docente se le puede ver en sus expresiones, que hace comparaciones en el curso, por ejemplo, a una estudiante le dice *“eres como un robot”* porque hace el trabajo desde que le da la indicación y en la forma en la que el maestro se expresó en el comentario, se nota que eso es algo que le gusta de esa estudiante.

Algunos docentes mencionan que cuando los compañeros se comparan entre ellos, ellos mismos se frustran cuando ven al otro trabajar más rápido. Los docentes agregan que la comparación de quienes tienen más habilidades en las matemáticas no es útil, porque hay algunos que tienen habilidades, pero no la aprovechan y hay quienes no tienen habilidades, pero se esfuerzan para salir adelante.

Conocimientos matemáticos mencionados

Dentro de la definición que expresan los estudiantes sobre las matemáticas, indicaron que es una ciencia que ayuda a resolver problemas de la vida diaria o cotidiana; la matemática es un conocimiento que hay que tener, es lo único que se acerca a la verdad absoluta y que estudia los números. Una docente expresó que muy pocos estudiantes ven la matemática como una ciencia y lenguaje. En el caso de los grupos focales, los estudiantes no la definieron como lenguaje.

Los docentes indican que los estudiantes expresan que las matemáticas son para molestarlos. También refieren que son para tener una vida cotidiana más fácil. Los estudiantes ven la matemática como algo lejano de su día a día, la mayoría de gente no ha llevado la matemática a niveles superiores, algo que hacen otras personas, algo que no necesito.

Los estudiantes al dar ejemplos de lugares donde se puede apreciar las matemáticas, la mayoría mencionó lugares en donde se realizan actividades económicas como el colmado, supermercado, banco, repartir dinero en la casa, contabilizar productos y organización.

También, cosas que tienen que ver con las dimensiones y medición como la arquitectura, construcciones e incluso se mencionó la tecnología y la lógica. Nadie habló sobre apreciar la matemática en la naturaleza, películas, música, físico de la persona, ente otros.

Los estudiantes expresan que la matemática que le dan en el colegio o escuela no es útil, y ponen el ejemplo de que nadie va a un colmado a pedir el coseno, tangente, $x+y$ o infinito de una empanada. Ellos mencionan que, si los padres desconocen el contenido matemático, si los demás dicen que lo que estudian ahora, no lo usarán en el futuro. Ellos no entienden, por qué hay que aprenderse tantas fórmulas si no van a llegar a ningún lado con ellas.

Ellos son conscientes que la matemática ayuda en la lógica, a desarrollar el cerebro, es útil y al completar un ejercicio causa un sentimiento de satisfacción, pero algunos creen que el hecho de saber matemática les hace superior a los demás, de estas creencias es que puede venir el hecho de que ellos se sienten mal, cuando otros compañeros sacan mayores calificaciones en la materia.

Dentro de la recogida de información, en varias ocasiones, se tocó el tema del currículo dominicano. En las entrevistas y grupos focales se mencionó que el currículo dominicano es difícil de llevar y de aprender. Los docentes mencionan que tienen poco tiempo para dar todo el material y por eso hay algunos temas en los que no pueden profundizar. Los estudiantes mencionan que el sistema educativo distribuye los contenidos según sus intereses, pero no toman en cuenta lo que el estudiante quiere aprender.

Conclusiones

El análisis de los resultados permite analizar las variables afectivo-emocional de los estudiantes con dificultades en matemáticas, y permite llegar a las siguientes conclusiones.

Los estudiantes de matemática presentan dificultades emocionales que limitan su oportunidad de aprender y desarrollar sus habilidades matemáticas. Hay diferentes aspectos de lo que se habla dentro de esta investigación, como es dentro del contexto escolar y el rol del profesor, así como qué cosas afectan al estudiante al nivel emocional y también una descripción de los estudiantes sobre cuáles son las situaciones emocionales que les impide avanzar y aprender mejor las matemáticas.

Dentro de lo que se mencionó en la investigación se expuso que hay estudiantes y docentes que no tienen paciencia para ayudar y volver a explicar la clase, se desesperan cuando el estudiante o compañero no entiende y hace preguntas. Esta actitud de los docentes y algunos estudiantes provoca inseguridad y miedo en los estudiantes que quieren aprender y pueden desmotivarlos y causarles repulsión ante las matemáticas.

También los estudiantes sienten que los docentes esperan demasiado de ellos y que por temor a defraudarlos prefieren no participar en clase.

Cuando el estudiante domina el ejercicio matemático se nota el aumento de su motivación, los docentes mencionan que tratan de tener una actitud positiva en clases, pero los estudiantes indicaron en varias ocasiones, que esto no es suficiente, que sería mejor si los docentes implementaran y dominaran técnicas psicológicas y que, además, utilicen ejemplos más realistas y más útiles al momento de enseñar matemáticas. También expresan, que la motivación es del estudiante, que un docente no puede obligar al estudiante a aprender, así que hay que encontrar la manera de motivar sin ser insistente.

No solo los docentes u otros compañeros causan ansiedad o emociones que no favorecen el aprendizaje, también sucede con los exámenes y con conceptos matemáticos como el “error” y los “problemas matemáticos”. A todo esto, se le agrega la opinión de que el currículo dominicano para los estudiantes y docentes, le resulta difícil, porque tiene mucho contenido que hay que dar en poco tiempo. Las matemáticas causan ansiedad a medida que se van complejizando.

Dentro de recolección de información se tocó el tema de la comparación y, los estudiantes indican que la comparación sucede en el colegio o escuela, en la familia, entre compañeros, algunos mencionan que hay comparaciones positivas y otras que causan un efecto negativo en el estudiante. Algo que todos asintieron fue que los docentes comparan a los estudiantes y clasifican los cursos como los que saben y no saben matemática, estas expresiones condicionan a los estudiantes que quieren mejorar y los desmotiva. También refieren que si la comparación es realizada por los estudiantes para querer mejorar está bien que suceda, pero en el curso, como los compañeros están en el mismo nivel, no es bueno comparar.

Las informaciones encontradas ayudan al proceso de formación psicológica del estudiante, por lo que, para poder mejorar el rendimiento en matemáticas hay varios aspectos que hay que ir trabajando de manera psicológica con el estudiante y el docente, como es el tema de la comparación, concepción de algunos términos matemáticos, la capacitación de docentes en técnicas psicológicas, aumentar la motivación de estudiantes, trabajar el miedo y la ansiedad. Ahora que tenemos la descripción del aspecto afectivo-motivacional de los estudiantes, el trabajo psicológico puede ir más orientado a las necesidades de los estudiantes, creando intervenciones psicológicas, evaluando la parte psicológica del currículo, entre otras cosas.

Recomendaciones y limitaciones

Se recomienda evaluar los sentimientos que los estudiantes tienen frente a los exámenes porque según lo que mencionaron, los exámenes también les causan mucha presión. Y también indagar más sobre las desigualdades, ansiedad, desmotivación de los estudiantes. Se pueden crear intervenciones psicológicas para mejorar el rendimiento matemático, modificar la formación del docente, dar charlas entre otras cosas.

Dentro de las limitaciones de la investigación está que no se pudo utilizar una muestra más grande porque algunos centros educativos rechazaron su participación.

Referencias bibliográficas

- Abrate, R. S., Pochulu, M. D., & Vargas, J. M. (2006). *Errores y dificultades en matemática. Análisis de causas y sugerencias de trabajo*. (Universidad Nacional de Villa María, Ed.). Buenos Aires: DOCUPRINT S. A.
- Alonso, D., & Fuentes, L. J. (2001). Mecanismos cerebrales del pensamiento matemático. *Revista de Neurología*, 33(6), 568–576.
- Altay, M. K., Yalvaç, B., & Yeltekin, E. (2017). 8th grade student's skill of connecting mathematics to real life. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 158–166. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i10.2614>
- Castro, E. (2008). Resolución de problemas: ideas, tendencias e influencias en España. *Investigación En Educación Matemática XII*, 113–140. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/1191/>
- Cueli, M., González-Castro, P., Álvarez, L., García, T., & González-Pianda, J. (2014). Variables afectivo-motivacionales y rendimiento en matemáticas: un análisis bidireccional. *Revista MEXicana de Psicología*, 31(2), 153–163.
- Diener, E., & Seligman, M. (2002). *Very happy people*. *American Psychological Science* (Vol. 13). <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Esra, A., & Şükrü, İ. (2017). Exploring the opinions about the concepts of “formula” and “rule” in mathematics. *Educational Research and Reviews*, 12(19), 956–966. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3349>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta). Mc Graw Hill.
- Hwang, J. (2017). *Relationships between locus of control, learned helplessness through PISA 2012: Focus on Korea and Finland. Student Learning and Related Factors*. Iowa.
- Justicia-Galiano, M. J., Pelegrina, S., Lechuga, M. T., Gutiérrez-Palma, N., Martín-Puga, E. M., & Lendínez, C. (2016). Math anxiety and its relationship to inhibitory abilities and perceived emotional intelligence. *Anales de Psicología*, 32(1), 125–131. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.194891>
- Memnun, D. S., Aydın, B., Özbilen, Ö., & Erdoğan, G. (2017). The abstraction process of limit knowledge. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(2), 345–371. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.0404>
- Miller, C., Heeren, V., & Hornsby, J. (2013). *Matemática: razonamiento y aplicaciones* (Decimo Seg). México: Pearson Educación. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/232800628/LIBRO-Matematica-Razonamiento-y-Aplicaciones-2>
- MINERD. (2016). *Diseño curricular nivel primario. Segundo Ciclo 4to, 5to y 6to*.
- MINERD. (2017a). *Diseño curricular nivel secundario segundo ciclo. Modalidad académica*. Santo Domingo.
- MINERD. (2017b). *Informe resultados pruebas nacionales 2017*.
- OCDE. (2016). *Pisa 2015 Resultados Clave*.

- Ojose, B. (2008). Applying Piaget's theory of cognitive development to mathematics instruction. *The Mathematics Educator*, 18(1), 26–30.
- Onwuegbuzie, A., Leech, N., Dickinson, W., & Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(1), 127–157.
- Rico, L. (2006). La Competencia Matemática En Pisa. *Pna*, 1(2), 47–66.
- Rosemary-Mkhize, D. (2017). Forming positive identities to enhance mathematics learning among adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 175–180. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050201>
- Santos-Trigo, M. (2008). La Resolución de Problemas Matemáticos: Avances y Perspectivas en la Construcción de una Agenda de Investigación y Práctica. *Investigación En Educación Matemática XII*, 1–27.
- Shi, Z., & Liu, P. (2016). Worrying thoughts limit working memory capacity in math anxiety. *PLoS ONE*, 11(10), 1–13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165644>
- Stogsdill, G. (2013). A Math Therapy Exercise. *Journal of Humanistic Mathematics*, 3(2), 121–126.
- UNESCO. (2014). *Primera entrega de resultados del Terce. Estudio regional comparativo y explicativo*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>
- Veritasium. (2015). *Learned Helplessness*. Estados Unidos: Youtube.



Resolución de problemas matemáticos: Concepción de docentes y estudiantes de 5.º de Primaria

Albert Julio Lebrón Ciprián

Educación

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

Resumen

Este trabajo de investigación se llevó a cabo con el objetivo de identificar relaciones e implicaciones relevantes respecto a la percepción que tienen docentes y estudiantes de 5to grado del nivel primario sobre la resolución de problemas matemáticos. La metodología llevada a cabo para el estudio fue la siguiente: Se utilizó el método cualitativo de la investigación; el diseño utilizado para esta investigación fue no experimental y a su vez el subtipo transeccional o transversal, ya que se recogerán datos entre los participantes solo una vez; los grupos participantes fueron diez alumnos de 5to grado del nivel primario y cinco profesores de matemáticas también de este nivel; la técnica utilizada para esta investigación fue la entrevista, y se aplicaron instrumentos a docentes y alumnos en un grupo focal realizado con cada grupo. Además, se observaron cuadernos de apuntes de los alumnos, planificaciones de clases diarias de docentes y se consultó el currículo educativo dominicano y se tomó como referencia. Dentro de los resultados más relevantes se encuentra que la mayoría de los alumnos considera que un problema matemático y un ejercicio es lo mismo, y que solo aprenden los contenidos sobre los cuales su profesor de matemáticas les coloca problemas, como es el caso de las operaciones básicas. La conclusión principal a la que se llegó fue que la percepción del maestro sobre resolución de problemas tiene gran influencia en su planificación para la labor diaria en el aprendizaje de los alumnos, ya que lo que los docentes llevan a la práctica en sus clases con relación a la resolución de problemas coincidió con lo que los alumnos piensan al respecto.

Palabras claves: Resolución de problemas, percepción, docentes, alumnos matemática.

Abstract

This research work was carried out with the objective of identifying relevant relationships and implications regarding the perception of mathematics teachers and students in 5th grade at the primary level on solving mathematical problems. The methodology carried out for the study was as follows: The qualitative research method was used; the design used for this research was non-experimental and in turn the transverse subtype, since data will be collected among the participants only once; the participating groups were ten 5th grade students of the primary level and five mathematics teachers also of this level; the technique used for this research was the interview, and instruments were applied to teachers and students in a focus group carried out with each group. In addition, notebooks of notes of the students, daily classroom plans of teachers were observed and the Dominican educational curriculum was consulted and taken as a reference. Among the most relevant results are that most students consider that a mathematical problem and an exercise is the same, and that they only learn the contents on which their mathematics teacher puts problems, as is the case of operations basic. The main conclusion reached was that the perception of the teacher on solving problems has a great influence on his planning for the daily work in the students' learning, since what the teachers carry out in their classes with regard to The resolution and problems coincided with what students think about it.

Keywords: Problem solving, perceptions, teachers, students, mathematics.

Introducción

En el 2016 se puso en marcha un nuevo diseño curricular en la República Dominicana, caracterizado especialmente por contener un nuevo enfoque (enfoque por competencias), que cambió la forma de enseñar y aprender casi por completo, de modo que ya no se persigue solamente que los estudiantes de los diversos centros educativos aprendan contenidos de manera teórica, sino con mayor énfasis en la práctica; buscando con esto que los mismos puedan aplicarlo en su diario vivir.

Para el logro de este gran objetivo, el diseño curricular contiene una lista de competencias que deben lograr los alumnos por cada nivel educativo, y se espera que todos logren cada una de estas de manera eficaz, para de este modo construir un ciudadano como expresa Moquete de la Rosa (2012, p. 24), “formado en y para la sociedad”, es decir, que aporte al desarrollo social-cultural, político y económico del país.

Este diseño brinda gran relevancia al nivel primario, colocándolo como una plataforma a tomar muy en cuenta para el desarrollo académico general de los alumnos, es decir, en los demás niveles. El segundo ciclo de este nivel (cuarto, quinto y sexto) constituye etapas de formación con gran exigencia para los educandos y los docentes que se encargan de su formación; y, por ende, los mismos deben poseer con gran exactitud las competencias curriculares asignadas, dentro de las cuales se encuentra la Resolución de Problemas en matemáticas.

El siguiente estudio está dirigido, en sentido general, a determinar y analizar la percepción de docentes y estudiantes de matemática de 5to grado del nivel primario sobre la resolución de problemas en matemáticas para establecer relaciones entre ellos.

Se considera que la realización de este estudio es relevante para el sector educativo, ya que dará respuestas a las deficiencias presentadas en los resultados de las diversas pruebas en el área de matemáticas en el nivel primario, lo cual servirá para trabajar esta problemática desde las aulas con mayor precisión.

Los conceptos abordados en esta investigación fueron: Resolución de problemas como competencia, resolución de problemas matemáticos, problema matemático, ejercicio matemático, cómo resolver problemas matemáticos, currículo educativo, origen del currículo educativo, enfoque por competencias del diseño curricular, crítica al enfoque por competencias, competencia, competencia matemática, aprendizaje, evaluación por competencias.

Los aspectos metodológicos tomados en cuenta para el estudio fueron los siguientes: Se utilizó el método cualitativo de la investigación; el diseño utilizado para esta investigación fue no experimental y a su vez el subtipo transeccional o transversal, ya que se recogerán datos entre los participantes solo una vez; los grupos participantes fueron de diez alumnos de 5to grado del nivel primario y cinco profesores de matemáticas también de este nivel; la técnica utilizada para esta investigación fue la entrevista, y se aplicaron instrumentos a docentes y alumnos en un grupo focal realizado con cada grupo. Además, se observaron cuadernos de apuntes de los alumnos, planificaciones de clases diarias de docentes y se consultó el currículo educativo dominicano.

La conclusión principal a la que se llegó fue que la percepción del maestro sobre resolución de problemas tiene gran influencia en su planificación para la labor diaria en el aprendizaje de los alumnos, ya que lo que los docentes llevan a la práctica en sus clases coincidió con lo que los alumnos piensan al respecto.

Planteamiento del problema

El nuevo diseño curricular (2016), en su enfoque por competencias establece como una de las competencias fundamentales para el nivel primario la resolución de problemas, de modo que los alumnos de este nivel adquieran las habilidades y destrezas necesarias para enfrentarse a problemas presentes en cualquier contenido en el área de matemáticas en contenidos de aritmética o numeración, geometría y medición, para que puedan además, aplicarlo en la vida cotidiana y en situaciones futuras de la misma índole.

Este currículo educativo (2016) establece, además, en el acápite de la naturaleza y funciones de “la educación primaria, que el segundo ciclo del nivel primario constituye el espacio idóneo para que los niños y las niñas desarrollen las habilidades para comprender y manejar, entre otros aspectos, símbolos matemáticos que les faciliten una mayor comprensión del mundo y habilidades para la resolución de problemas de la vida cotidiana”.

Por otro lado, el mismo currículo propone para los alumnos de matemáticas de 5to grado del nivel primario una serie de competencias específicas, orientadas a la resolución de problemas matemáticos, que les permitirán tras su consecución aplicar los aprendizajes obtenidos en los distintos contenidos que también éste propone, de modo que se puedan aplicar en el ámbito cotidiano, para así facilitar su desenvolvimiento en diferentes ocupaciones y situaciones reales de las que el educando sea partícipe.

Por otro lado, desde tiempos muy antiguos las matemáticas se han empeñado en resolver problemas de la vida cotidiana; de hecho, la resolución de problemas fue la plataforma para el surgimiento de esta importante área. De acuerdo con Cruz (2006), citado por Hernández (2014, p. 02) “la Resolución de Problemas (RP), como actividad humana, se remonta a los inicios de la humanidad, dado que en registros como el Papiro de Rhind los problemas ya están presentes en contextos de agrimensura o del comercio a través del uso de ecuaciones”.

De este modo destaca cómo matemáticos en distintas épocas se preocuparon por la resolución de problemas desde la matemática en diversas áreas y situaciones en la vida cotidiana. Esto indica a su vez, que es necesario que las personas sean capaces de resolver por sí solos problemas presentes en su diario vivir, para de este modo contribuir al bien común de la sociedad en la que se desenvuelven. Por esta razón, se incluye en el diseño curricular como una de las competencias necesarias para la vida, la resolución de problemas.

Un estudio realizado por Espinoza (2012), sobre la resolución de problemas y el desarrollo de competencias en la educación matemática, reveló que “la resolución de problemas en la educación matemática es una herramienta que prepara a los y las estudiantes para la vida con un sólido conocimiento matemático, y que además, potencia las demás competencias”; ya que los alumnos que participaron en su investigación lograron mediante la resolución de problemas matemáticos aplicar el conocimiento adquirido en situaciones cotidianas con un adecuado desenvolvimiento.

No cabe duda de que la matemática constituye una base importante para el aprendizaje de los niños en primaria, por lo tanto, la aprehensión de habilidades y destrezas en la resolución de problemas en esta área es imprescindible para el logro de diversas competencias propuestas en el nuevo diseño curricular dominicano para los alumnos del segundo ciclo de primaria de manera significativa. Por esta razón, el currículo educativo dominicano propone competencias específicas orientadas a la resolución en los distintos contenidos de matemáticas en 5to grado, tanto en numeración, como en geometría y mediciones.

Sin embargo, diversos estudios realizados desde el 2010 han demostrado que hay dificultades en la consecución de competencias para la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes del nivel primario, lo que se ha hecho notar en las distintas evaluaciones nacionales e internacionales que se han realizado en la República Dominicana, lo que de igual forma demuestra que las competencias matemáticas en sentido general necesitan ser incentivadas con mayor eficacia, en los alumnos de las escuelas dominicanas.

La prueba PISA, que se llevó a cabo en el 2015, cuyos resultados se publicaron en el 2016, reveló que la República Dominicana ocupó el último puesto de los setenta países que participaron en dicha prueba, obteniendo una puntuación de 328 en matemáticas, quedando muy por debajo de la media OCDE, que fue de 490, lo que supone una diferencia de 162 puntos con relación al porcentaje en RD, lo cual es una cifra muy significativa relativamente. De los seis niveles en que fueron categorizados los resultados de los estudiantes en esta prueba, en el área de matemáticas el 68% se encontró por debajo del nivel 1, y solamente el 0.2% se encontró en el nivel 4; en los niveles 5 y 6 no se encontró ninguno de los alumnos que participaron en la prueba.

Por otro lado, el Tercer Informe Regional Comparativo (TERCE), llevado a cabo en la República Dominicana, en agosto del 2016 reveló que la puntuación promedio obtenida por los estudiantes dominicanos en la prueba TERCE 2013, en matemática fue de 602 puntos, y la media Regional de todos los países participantes fue de 700 puntos, lo cual representa una diferencia de 98 puntos, que es un puntaje significativamente bajo para lo esperado. Por consiguiente, República Dominicana está en el grupo de los países cuyos promedios están muy por debajo de la media según el estudio.

Esto significa que se debe prestar vital atención a esta problemática, ya que la misma está estrechamente ligada a las competencias alcanzadas por los alumnos del nivel primario, como plataforma para los demás niveles, en cualquier contenido y competencia matemática que propone el nuevo diseño curricular, porque esto es lo que se toma en cuenta en las diversas evaluaciones nacionales e internacionales, orientadas a evaluar aprendizaje en estudiantes de primaria y otros niveles.

Como se puede notar, este caso también se vincula a la falta de competencias que les permitan a estos alumnos resolver problemas matemáticos de manera efectiva en diversos contenidos del área, y aplicarlos en diferentes contextos.

Esta problemática no solo es responsabilidad de los estudiantes, sino más bien de los docentes con relación a la metodología utilizada para la enseñanza de las matemáticas, principalmente al momento de resolver problemas. Al respecto:

Desde las propuestas internacionales para la educación matemática como lo son PISA, TIMSS, CAMBRIDGE y UNESCO la resolución de problemas sería lo ideal, pero hay que reconocer que en la mayoría de las ocasiones, el fracaso de los alumnos en la resolución de problemas se puede relacionar entre otras, con la forma en que el profesor aborda los temas, ya que en algunos casos confunden sus capacidades con las de sus alumnos para solucionar problemas, por lo cual no hacen explícitos sus razonamientos ni los detalles de la solución cuando la hacen frente a ellos. Bedoya y Ospina (2014).

Esto significa que es necesario prestar atención a lo que piensan los docentes de matemáticas de 5to grado del nivel primario sobre la resolución de problemas, ya que probablemente sea la misma forma de pensar de sus alumnos. Además, lo que expresa Fandiño (2010), mencionado por Bedoya y Ospina (2014) al referirse a que es posible que algunos docentes no sepan cómo

utilizar los problemas para que sus alumnos tengan un aprendizaje estratégico. Esto está ligado a que el docente no tenga clara la diferencia entre problema y ejercicio matemático o más bien que no indague acerca de problemas que ya han sido previamente elaborados por autores famosos.

Por las razones antes mencionadas se hace necesario saber qué piensan los docentes de matemáticas al respecto, ya que de esto dependerá su labor práctica en la enseñanza, y por ende, esto afecta de manera directa el aprendizaje de sus alumnos; pues es de saberse que el docente enseña de acuerdo a como piensa. Al respecto, Bedoya y Ospina (2014, p. 17), expresan que “la exploración de las convicciones y concepciones de los profesores de matemática es uno de los tópicos de investigación más importante dentro de esta comunidad educativa, no solo a nivel nacional, sino internacional”.

Esto pone de manifiesto la necesidad de establecer ciertas relaciones entre lo que piensa el docente y lo que piensa el alumno de matemáticas de 5to grado con relación a la resolución de problemas en matemáticas, y a su vez realizar comparaciones de la percepción del docente con su planificación; la percepción del estudiante y su cuaderno de apuntes en la clase de matemáticas, y la planificación del docente con lo que plantea el diseño curricular dominicano con relación a la resolución de problemas.

Frente a esta problemática en la República Dominicana es importante hacerse las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las relaciones e implicaciones relevantes con relación a la percepción que tienen docentes y estudiantes de matemáticas de 5to grado del Nivel Primario sobre la resolución de problemas matemáticos?

¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de matemáticas de 5to grado del Nivel Primario sobre la resolución de problemas?

¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de matemáticas de 5to grado del Nivel Primario sobre la resolución de problemas?

¿Qué relación existe entre lo que piensa el docente de matemáticas de 5to grado del Nivel Primario y lo que piensa el alumno, con relación a la resolución de problemas en matemáticas?

¿Cómo influye esta percepción en lo que el docente planifica para sus clases diarias?

¿Cómo influye esta percepción en el aprendizaje de los alumnos?

Objetivos

General

Identificar relaciones e implicaciones relevantes con relación a la percepción que tienen docentes y estudiantes de matemáticas de 5to grado del Nivel Primario sobre la resolución de problemas matemáticos.

Específicos

Determinar la percepción que tienen los docentes de matemáticas de 5to grado del Nivel Primario sobre la resolución de problemas.

Determinar la percepción que tienen los estudiantes de matemáticas de 5to grado del Nivel Primario sobre la resolución de problemas.

Analizar la relación que existe entre lo que piensa el docente de matemáticas de 5to grado del Nivel Primario y lo que piensa el alumno, con relación a la resolución de problemas en matemáticas.

Verificar cómo influye esta percepción en lo que el docente planifica para sus clases diarias.

Verificar cómo influye esta percepción en el aprendizaje de los alumnos.

Justificación

Es importante la realización de esta investigación, porque está orientada a verificar en qué medida los alumnos de matemáticas de 5to grado han alcanzado las competencias que propone el nuevo diseño curricular en cuanto a la resolución de problemas matemáticos en aritmética, y de este modo contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas que permita a estos alumnos resolver problemas matemáticos de manera eficiente y eficaz; porque de esto dependerá, en cierto sentido, la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de los demás niveles educativos.

Además, este estudio servirá como base para la realización de otras investigaciones que vayan orientadas a identificar factores que intervienen en los resultados de aprendizaje de los alumnos del Nivel Primario; a verificar la coherencia entre los indicadores de logro y las respectivas competencias en el área de matemáticas, entre otras temáticas de interés en el área de matemáticas.

Por otro lado, según el currículo (2016), el Sistema Educativo Dominicano pretende que todos los estudiantes de nivel primario del segundo ciclo en las escuelas dominicanas puedan concluir el grado con todas las competencias propuestas por el currículo, adquiridas de manera exitosa, de modo que se les facilite enfrentarse de manera más hábil a situaciones presentes en la cotidianidad que requieran de la competencia resolución de problemas. Por esta razón es importante que se trabaje esta problemática.

Marco teórico

Para la realización de este estudio se tomaron en cuenta diversas investigaciones realizadas sobre la misma temática o que abordan conceptos importantes para la investigación, las cuales se muestran a continuación con sus respectivos subtítulos.

A pesar de que en la República Dominicana los avances curriculares referidos a la admisión del nuevo enfoque por competencias son relativamente nuevos y no existe tanta literatura local al respecto, si hay reportes de investigaciones realizadas en otros países, ya que este enfoque ha sido puesto en marcha con anterioridad en sistemas educativos de otras naciones.

Existe de igual modo, suficiente literatura que demuestra la importancia de tratar el tema de las competencias en las diferentes áreas curriculares. En este estudio se toma en cuenta la competencia resolución de problemas en matemáticas, en los distintos contenidos curriculares para 5to grado del Nivel Primario. Por ello, se encontrarán en este apartado subtítulos relacionados al currículo; al enfoque por competencias; resolución de problemas; aprendizaje; y evaluación, con el objetivo de crear un marco de referencias teóricas que sustenten este estudio.

Currículo educativo

Para llevar a cabo esta investigación es sumamente necesario conocer la concepción de currículo que se asume, pues se realizará una evaluación del mismo para el logro de los objetivos planteados para este estudio, por lo que se debe especificar desde cuál perspectiva se analizará. Por esta razón este es uno de los subtítulos más relevantes para el estudio. Partiendo de ello se puede afirmar que el currículo es el diseño que contiene los contenidos a impartir en los distintos niveles educativos y en las diferentes áreas académicas, acompañados de las estrategias, los propósitos, y otros elementos que dirigen los procesos educativos de un país.

Al respecto, Díaz (2003), citado por Ortega (2010, p. 11), expresa que “el currículo, en el sentido educativo, es el diseño que permite planificar las actividades académicas; mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación”. Esta afirmación aporta la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben regirse por el currículo como un plan confiable, es decir, con los suficientes elementos para lograr en el estudiante el ciudadano que busca el sistema educativo.

Es importante resaltar también que el currículo es creado para un grupo determinado de personas, es decir, para la sociedad en que se va a aplicar, tomando a su vez en cuenta las diferencias individuales, donde cada persona es importante, porque forma parte del proyecto educativo que es guiado por este diseño.

Como bien expresa Beltrán (1994), citado por Margalef y Arenas (2006, p. 08), el currículo trae muchas cosas a la vez y todas ellas están interrelacionadas, “el currículo no es un objeto, sino un proceso en el que nos vemos implicados porque nosotros, como estudiantes o profesores hacemos currículo”. Por esta razón, el currículo mismo, como también cualquier reforma curricular debe ir acorde con las necesidades de la sociedad para la cual ha sido creado; no cometiendo el error de implementar el que llevan a cabo otras culturas, sin la adaptación necesarias.

Origen del currículo educativo

Diversos autores han investigado y compartido información sobre el origen del diseño curricular, y es interesante conocer sobre este aspecto, porque permite entender ciertas estructuras y funciones que aún en estos días prevalecen, y que de un modo u otro este currículo es responsable de la educación de estos días.

Según Días y Rigo (2000), citados por Andrade (2008, p. 53), “el enfoque por competencias en educación aparece en México a finales de los años sesenta, relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la industria. Su interés fundamental era vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo.” El autor explica que este nuevo enfoque cambió significativamente el sentido del currículo que se conocía hasta el momento, dándole una connotación más práctica, que es justamente lo que se sigue promoviendo en la educación de la sociedad actual.

Aprendizaje

Aunque en este estudio no se pretende analizar procesos metodológicos para aprendizaje, llevados a cabo en los centros educativos, si es importante conocer el concepto aprendizaje y asumirlo como un proceso que permite en los estudiantes la adquisición de competencias, que se manifiestan en diferentes ámbitos relacionados a los educandos.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Guatemala (2010, p. 8) “El aprendizaje se define como el proceso por el cual las personas adquieren cambios en su comportamiento, mejoran sus actuaciones, reorganizan su pensamiento o descubren nuevas maneras de comportamiento y nuevos conceptos e informaciones”. Este concepto, siempre que se hable de competencias debe estar presente, ya que el fin último de la educación es que cada alumno aprenda de acuerdo a la etapa y a los propósitos del sistema educativo.

Competencia

Es sumamente relevante para este estudio que se muestren definiciones de competencias desde las cuales parte éste. Se asume en esta investigación el concepto competencia como una capacidad que desarrolla una persona, movida por una necesidad social, que debe manifestarse en la práctica. Aquí se muestra un concepto más acabado de competencia.

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y las especies vivas. Tobón (2008, p. 5).

En sentido general, el autor concibe las competencias como cualidades orientadas hacia lo laboral, que se ven reflejadas a nivel económico, político y social, de modo que si llevamos esto al proceso de enseñanza-aprendizaje busca que el alumno pueda desenvolverse en la sociedad con destreza, generando ciertos beneficios para el país, y con ello aportar al desarrollo del mismo, por lo que estas capacidades están orientadas a la resolución de problemas.

La competencia es un concepto polisémico y difícil de aprehender; existen diversas formas de concebirlo y el consenso parece una lejana quimera. En la bibliografía se pueden encontrar distintas posturas sobre las competencias, algunas francamente pobres y con escasa fundamentación conceptual (por ejemplo, los trabajos de Tobón y de Frade), alimentadas por una visión en exceso pragmática de las competencias, salpicadas de conceptos de distinta procedencia teórica (conductismo, constructivismo, cognitivism, humanismo, paradigma de la complejidad, enfoques empresariales...) yuxtapuestos sin rigor ni consistencia, las cuales gozan de una inmerecida popularidad entre el profesorado del país; quizá en su simplicidad y excesiva superficialidad radica su éxito; hasta enfoques mucho más amplios y comprensivos que abordan las competencias como un objeto complejo, dinámico y multidimensional orientados por una perspectiva constructivista sociocultural. Escudero (2008); Perrenoud (2008); De Ketele (2008); Tardif (2008); Bolívar (2008-2010); Roegier (2010), citados por Olivos (2012, p. 05).

Estos aspectos sumamente relevantes que señalan estos autores se han constituido en un problema en términos de la práctica, ya que el concepto competencia se ha asumido de manera distinta en diversos países, llegando al punto de girar en torno a la educación tradicional sin que se percate del todo de ello. Para dar una definición de competencia más acabada:

Las competencias se expresan en la acción y suponen la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes que la persona ha aprendido en contextos educativos formales e informales. Con la finalidad de promover que alumnos y alumnas desarrollen competencias, el currículum incorpora los conocimientos de las distintas disciplinas que son fundamentales para comprender la realidad, las habilidades cognitivas y procedimientos que posibilitan integrar y movilizar recursos, y las actitudes personales y éticas que orientan una acción responsable consigo mismo y los demás. Pantojas (2012, p. 371).

El autor realiza una conexión entre la escuela y la sociedad muy interesante; pues expresa que los conocimientos que los alumnos han adquirido en los centros educativos no se quedan ahí, sino que los transfieren al contexto en el que se desenvuelven. Partiendo de ello, se puede decir que todos los procesos educativos deben estar orientados hacia una común finalidad de que los educandos estén listos para enfrentar la vida y que éstos se desarrollen de manera eficiente y eficaz.

Por otro lado, según Beneitone et al. (2007), citado por Manríquez (2012, p. 370), las competencias “Son las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo”. De acuerdo con el autor, el término competencia tiene una connotación social cercana al educando, es decir, de la vida real, de modo que es competencia todo lo que un estudiante aprende e igualmente le sirve para el diario vivir.

Competencia matemática

Para este estudio es importante definir competencia matemática, ya que el mismo está orientado a evaluar competencias de este orden, por considerar con niveles de importancia por encima de otras y porque se piensa que éstas permiten allanar el camino para la adquisición de competencias diversas.

En esta investigación se conciben las competencias matemáticas como las habilidades desarrolladas producto del pensamiento lógico, creativo y crítico, encaminadas hacia la resolución de problemas en los que se jueguen elementos numéricos o aritméticos, geométricos y todo lo que encierra la geometría, de medición, entre otros.

Gregorio (2008, p. 32), expresa que “La competencia matemática es la capacidad, destreza, habilidad de realizar una tarea con éxito (comprender, interpretar, cuantificar, analizar relacionar, resolver, decidir...) utilizando, relacionando e integrando diferentes saberes matemáticos (numéricos, operacionales, geométricos...) en un contexto determinado (aplicación en situaciones de la vida cotidiana)”. Tras la clara explicación del autor, se puede decir que las competencias matemáticas son realmente necesarias, ya que las mismas permean casi todas las áreas y episodios del diario vivir, por lo que éstas deben incentivarse desde los primeros grados de la formación académica que reciben los estudiantes.

Enfoque por competencias del diseño curricular

Es muy importante para este estudio, que se muestren conceptos referentes al nuevo diseño curricular que se está asumiendo en la mayoría de sistemas educativos a nivel mundial, ya que partiendo de este enfoque por competencias se realiza esta investigación, considerando que la República Dominicana es relativamente nuevo y aún se necesita adaptación. Sin embargo, es correcto que se estudie para determinar los resultados arrojados en el tiempo que lleva implementándose.

El diseño curricular basado en competencias, es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional. Son características de un currículo basado en competencias: Adoptar una estructura modular. Desarrollar un enfoque integrador respecto a todas sus dimensiones. Tiende a la integración de capacidades, contenido, teoría y práctica, actividades y evaluación. Estructurarse en torno a los logros complejos y completos que deben poseer los estudiantes. Organizar las competencias considerando tiempos diferenciales según las demandas provenientes de las mismas competencias. Focalizar apropiadamente el aprendizaje, proporcionando al estudiante las oportunidades para alcanzarlo. Vargas (2008, p. 28).

Más que un enfoque, el autor muestra las competencias como parte principal de este nuevo diseño curricular, de modo que se trabaja el aspecto profesional, dando vital importancia al papel social y a las aportaciones que pudiera hacer el estudiante en un futuro a la nación a la que pertenece.

Los diversos estudios sobre el currículo han arrojado varias teorías, que buscan dar sentido a este nuevo enfoque y acercarlo en la mayor medida posible a los tiempos actuales, o simplemente con el objetivo de brindar estrategias para su implementación.

En este sentido Olivo (2012, p. 02), señala que “El enfoque de las competencias propuesto por Perrenoud (2010), es mucho más amplio y comprensivo y está orientado por una perspectiva socioconstructivista”. Esta es una de las teorías que tratan sobre el currículo educativo, la cual es la más relevante para este estudio, ya que como la revolución educativa actual está dada por el constructivismo, y es de igual forma la misma, que ha traído a colación el nuevo enfoque por competencias en términos de la educación.

Esto insta a tratar esta temática con sumo cuidado, ya que es el sentido de las escuelas en la actualidad, y sumamente importante para los primeros niveles educativos, principalmente para el nivel primario, que en el segundo ciclo de éste propone de una u otra forma incentivar competencias, principalmente orientadas a la resolución de problemas.

Evaluación por competencias

El factor evaluación es sumamente importante para este estudio, ya que se pretende saber si los alumnos poseen competencias, y para ello hay que llevar a cabo varios procesos evaluativos. Además, para poder determinar y valorar la adquisición de competencias en los estudiantes de manera eficaz es necesario que los procesos evaluativos estén acordes con la revolución educativa actual, es decir, que también se evalúe por competencias, para que los resultados del proceso sean confiables.

De acuerdo con Manríquez (2012, p.370), “la tríada (enseñanza, aprendizaje y evaluación) merece un exhaustivo y profundo estudio por conformar los pilares básicos donde transcurre el desarrollo de competencias”. Por la razón que expresa el autor, en este estudio se pretende

evaluar competencias matemáticas en aritméticas, lo que de un modo u otro determinaría el aprendizaje de los estudiantes, ya que sin este factor el análisis de las competencias no sería confiable.

Por otro lado, como se pretende evaluar competencias, es necesario tener pendiente que existen múltiples maneras de hacerlo, por lo que la evaluación por competencias es un proceso complejo, ya que requiere de diversas técnicas y estrategias al momento de llevarla a cabo.

Según Castillo (2002), citado por Manríquez (2012, p.373), quien afirma respecto a la evaluación, ya sea en el nivel oficial o en el de autores especializados, que esta consiste en un proceso, cuya estructura básica se puede enumerar de la siguiente manera, partiendo de tres aspectos básicos: Primero, obtener información; segundo, formular juicios; y tercero, tomar decisiones. Este proceso es sumamente importante, porque establece una secuencia lógica para llevar a cabo la evaluación por competencias, lo que brindaría mayor eficacia al proceso.

Es importante tener en cuenta que para la evaluación de competencias no se debe poner en marcha un solo método, si se pretende que este proceso arroje resultados confiables, ya que las competencias se manifiestan de distintas maneras en un mismo individuo y en situaciones diferentes, dependiendo de la complejidad y otros factores.

De acuerdo con Miller (1990), citado por Manríquez (2012, p. 376), a la hora de referirse a evaluación por competencias es recomendable referirse a la llamada Pirámide de Miller, que describe un conjunto de cuatro pasos que se deben poner en marcha para llegar de la teoría a la práctica. Desde la base hasta la cúspide de la pirámide se describe el proceso siguiente: saber, saber cómo, demostrar, y hacer.

Según lo descrito por este autor, estos cuatro pasos son a su vez indicadores de logro de las competencias, es decir, si el estudiante logra llevar a cabo estos cuatro pasos significa entonces que ha adquirido la competencia. Esto de igual forma, indica que no basta con que un alumno exprese, sino también que se observe lo que hace.

Por otro lado, se deben tomar en cuenta ciertos indicadores en los educandos, que son determinantes al momento de evaluar competencias, ya que éstas como bien se ha mencionado anteriormente, se salen de lo meramente teórico y pasan a ser más práctica, de modo que trasciende a todos los aspectos del individuo, y esto se manifiesta tanto en las habilidades a aplicar en la vida cotidiana, como también en lo actitudinal. En ese orden:

Dentro de los componentes fundamentales que deben ser considerados en el proceso de aprendizaje y enseñanza está: la actitud, que debe ser entendida como una predisposición afectiva y motivacional requerida para el desarrollo de una determinada acción, posee también un componente cognitivo y un componente actitudinal. En la actitud lo fundamental es generar expectativa, porque así el estudiante se interesa y se motiva en su proceso de aprendizaje. No obstante, la actitud puede ser inversamente proporcional a la aptitud por un mecanismo de compensación de debilidades, como en el caso de quienes, al reconocer sus debilidades en el área de las matemáticas, en medio de la necesidad de aprender, se interesan más por aprender que aquellos que tienen más habilidades para dicha área. Manríquez (2012).

De acuerdo con el autor, es necesario evaluar el aspecto actitudinal en el educando, ya que este puede ser, en ocasiones, determinante de las capacidades que éste logra; y que en otros casos cuanto más apto está el estudiante va perdiendo motivación. Todo esto demuestra que es necesario que se observen los aspectos conductuales al momento de evaluar competencias.

Crítica al enfoque por competencias

Aunque en diversos países ya se ha implementado con anterioridad el currículo por competencias, de modo que se adquirieran las diversas competencias que este propone, dentro de las cuales se encuentra la competencia de resolución de problemas, se han realizado diversas críticas sobre éste, que son importantes mencionar para este estudio, ya que podrían ser una limitante para el desarrollo de la competencia en cuestión.

Al respecto, Díaz (2006), afirma que la definición de las competencias genéricas o profesionales efectivamente ayudan a delimitar los desempeños que deben tener los individuos, pero no permite una construcción curricular consistente, no permite orientar con precisión la elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior. También, cuestiona al enfoque por competencias expresando que es un disfraz de cambio y no una alternativa real. En afinidad con la idea del autor, se puede llamar paradoja de la educación al nuevo diseño curricular con su enfoque por competencias, porque se presume de muy eficaz, mientras que los resultados arrojados, tras diversos procesos de evaluación, demuestran lo contrario.

Este hecho que señala el autor es sumamente importante para esta investigación, ya que ésta está encaminada a valorar el nuevo diseño curricular en los logros de los alumnos con relación a sus aprendizajes, en cuanto al logro de competencias matemáticas; y de un modo u otro pondría a prueba lo planteado por éste. Además, este estudioso considera que no es tan efectivo este enfoque para el aprendizaje de los estudiantes, considerando que el cambio solo ha ocurrido en el nombre o marco conceptual, pero se siguen realizando las mismas prácticas.

Tobón (2007), citado por Olivos (2012, p. 04), expresa al respecto: “consideramos, al menos dudoso, que desde un modelo pedagógico tradicional (unidireccional y cerrado) el enfoque de competencias con base en una perspectiva socio-constructivista pueda implementarse en la escuela”. El autor quiere decir que como aún no se han superado del todo las secuelas, producto de la educación tradicional, no es conveniente aplicar tan avanzado enfoque, razón por la cual no ha surtido aún los efectos esperados, no solo porque sea relativamente joven.

Esto no significa que no se deba rotundamente llevar a cabo el currículo educativo con su enfoque por competencias porque haya rastros de la educación tradicional, sino que se debe estudiar a fondo esta nueva idea, para lograr la adaptación necesaria, sin caer en el error de creer que se está formando en base a competencias cuando los procesos en las prácticas siguen siendo los mismos. Esto significa que realmente no se están tomando en cuenta las condiciones de la sociedad que es episodio de esta revolución, sino que se pretende correr al ritmo de otros países con condiciones distintas; por lo que los niveles educativos en los estudiantes seguirán muy parecidos a los de la educación de tiempos anteriores.

Resolución de problemas como competencia

En este estudio se asume la resolución de problemas como una competencia, es decir, como un conjunto de capacidades, destrezas y habilidades orientadas a dar soluciones eficaces a las situaciones presentes en la vida cotidiana. Al respecto:

PISA (2012), facilita la concepción de que “La competencia para la resolución de problemas es la capacidad del individuo para emprender procesos cognitivos con el fin de comprender y resolver situaciones problemáticas en las que la estrategia de solución no resulta obvia de forma inmediata. Incluye la disposición para implicarse en dichas situaciones para alcanzar el propio potencial como ciudadano constructivo y reflexivo”.

La adquisición o el desarrollo de esta competencia es muy importante para todos los estudiantes, ya que de esto dependerá en gran medida su adecuado desenvolvimiento, tanto en los demás niveles educativos a cursar como en la vida cotidiana, porque esta es una de las estrategias fundamentales que propone el nuevo diseño curricular, y que como explica el autor es muy necesaria para los aprendizajes significativos. Con relación a este hecho:

La capacidad de formular problemas a partir de situaciones dentro y fuera de la matemática, traducir la realidad a una estructura matemática, desarrollar y aplicar diferentes estrategias y justificar la elección de métodos e instrumentos para la solución de problemas, justificar la pertinencia de un cálculo exacto o aproximado en la solución de un problema y lo razonable o no de una respuesta obtenida. Verificar e interpretar resultados a la luz del problema original y generalizar soluciones y estrategias para dar solución a nuevas situaciones problema. ICFES (2007), citado por Bedoya y Ospina (2014, p. 21).

Esto pone de manifiesto que resolución de problemas está estrechamente ligada a un conjunto de habilidades y destrezas, movidas por el razonamiento, el pensamiento crítico y el análisis, lo que se puede resumir en competencias. Esto hace que la resolución de problema se convierta en una competencia por los aspectos que se encuentran ligados a la misma.

Por otro lado, K. Duncker (1945) citado por D'Amore (2010, p. 20), habla sobre la resolución de problemas como una competencia necesaria para la vida, por lo que es necesario desarrollarla. Esta es la razón de ser de la educación de estos tiempos, ayudar a desarrollar competencias que faciliten la vida en el diario vivir. Sin embargo, Gerard Vergnaud (1990) citado también por D'Amore (2010, p. 10) afirma: "Un concepto es casi nada sin las situaciones que le dan sentido y sin problemas que resolver". Lo que significa a su vez que no se puede llamar competencia al cúmulo de conceptos sin comprobar su utilidad en situaciones que ameriten de ello.

Todo esto explica de manera clara que no solo la resolución de problemas es una competencia, sino también que es una de las más relevantes y necesarias para el desarrollo efectivo en una sociedad cambiante, cuyos cambios ameritan ciertas destrezas y habilidades en distintas áreas, en las cuales es necesario enfrentar problemáticas que necesitan, cuanto menos, una respuesta.

Muchos profesionales que se dedican a la enseñanza de las matemáticas y aspectos relacionados con el aprendizaje en esta importante área del saber se preguntan cuándo un estudiante ha aprendido matemáticas o cómo se comprueba que éste está aprendiendo. Las respuestas a esta pregunta se resumen en lo que afirma Polya (1945) citado por D'Amore (2010, p. 11), cuando expresa: "hacer matemática es, ante todo, resolver problemas".

Lo anterior es sumamente relevante, porque desde años anteriores personas en la cotidianidad, así como grandes profesionales en la enseñanza de las matemáticas u otras ocupaciones relacionadas con las matemáticas han considerado que los contenidos de esta área en que no hay utilidad evidente en la cotidianidad no son importantes a la hora de aprender. Al respecto.:

La resolución de problemas debe entenderse como la esencia fundamental del pensamiento y el saber matemático; y en este sentido, ha de impregnar e inspirar todos los conocimientos que se vayan construyendo en esta etapa educativa, considerándose como eje vertebrador de todo el aprendizaje matemático y orientándose hacia la reflexión, el análisis, la concienciación y la actitud crítica ante la realidad que nos rodea; tanto en la vida cotidiana como respecto en los grandes problemas que afectan a la humanidad. La orden 10 de Andalucía (2010, p. 2).

La resolución de problemas aparte de ser considerada una competencia es necesario que se muestren conceptos relevantes desde los cuales se parte para la realización de este estudio, que de acuerdo a diversos autores es considerada de distintas formas. Además, los docentes de matemáticas también tienen diferentes convicciones acerca de la resolución de problemas y aspectos relacionados con este hecho, las cuales son de suma importancia para este estudio, ya que es en parte la razón de la realización de esta investigación.

Lesh y Zawojewski (2007) definen la resolución de problemas como un proceso que consiste en interpretar una situación matemáticamente, la cual involucra varios ciclos interactivos de expresar, probar y revisar interpretaciones, y de igual forma ordenar, integrar, modificar, revisar o redefinir conceptos matemáticos desde varios tópicos dentro y más allá de las matemáticas. Por esta razón, aunque no se puede hablar de resolución de problemas solamente en matemáticas, las matemáticas y las destrezas del aprendizaje en esta área del saber es necesario al momento de resolver una problemática que involucra aspectos de orden material. En el mismo orden:

Resolver problemas significa encontrar un camino para salir de una dificultad, para sortear un obstáculo, para alcanzar un objetivo que no sea inmediatamente alcanzable. Resolver problemas es una empresa específica de la inteligencia y la inteligencia es el don específico de los humanos: se puede considerar la resolución de problemas como la actividad más característica del ser humano Polya (1987) citado en D'Amore (2010, p. 20).

Lo que expresa el autor en función de la resolución de problemas es sumamente relevante para cualquier área del saber, principalmente para las matemáticas, ya que coloca este aspecto como una capacidad muy distintiva de los seres humanos y que involucra de manera directa la inteligencia, que a su vez es también uno de los distintivos más importantes presentes en las personas según el autor. Por esta razón es necesario que se desarrolle esta capacidad en los estudiantes de los distintos centros educativos. Esto en cierto sentido constituye una razón para la realización de este estudio.

Resolución de problemas matemáticos

Es sumamente relevante para este estudio que se aborden conceptos y aspectos relacionados a la resolución de problemas. El currículo educativo dominicano propone la resolución de problemas como una competencia necesaria para cada uno de los estudiantes de los distintos niveles educativos, con distintos grados de complejidad por niveles. Esto es, porque se considera fundamental el hecho de que al enfrentar situaciones problemáticas en la vida real el estudiante tenga las destrezas suficientes para resolverlas.

En este sentido, Bedoya y Ospina (2014, p. 27), hablan sobre la resolución de problemas como una competencia vital, por lo cual es fundamental ayudar a desarrollarla, y que la idea de ayudar a desarrollar competencias es la razón principal para que haya educación. Lo que expresa este autor es muy relevante para este estudio, ya que asume la resolución de problemas como una competencia, y de hecho de las más necesarias para la vida, lo cual también se considera para este estudio.

Sin embargo, se han introducido en el proceso de enseñanza-aprendizaje una serie de conceptos, que por lo general no son tan relevantes. Al respecto, Gerard Vergnaud (1990), citado en D'Amore (2010, p. 10) escribe: "Un concepto es casi nada sin las situaciones que le dan sentido y sin problemas que resolver". Por esta razón se asume la resolución de problemas como un proceso mucho más complejo y digno de atención, como se expresa a continuación:

El proceso de resolución de problema es guiado por una reflexión y valoración continua que va dando cuerpo a la toma de decisiones de manera estratégica. Existen características esenciales de la resolución de problemas, que brindan elementos para distinguirlos de los ejercicios de rutina que se utilizan en las diferentes clases de matemática, tales como: el estudiante debe familiarizarse con la situación hasta que elabore una o varias estrategias que le conduzcan a la solución; en la resolución de un problema es difícil estimar el tiempo requerido, depende del resolutor, quien desde sus competencias puede durar un momento, días, semanas o meses en resolver dicho problema; la resolución de problemas sugiere una carga afectiva importante. Pólya (1989) y Callejo (1998), citados por Iriarte (2011, p.11).

Procesos como la toma de decisiones, la criticidad, la reflexión, el análisis, entre otros son de suma importancia para el aprendizaje de los niños, porque afectan de manera muy notoria su estructura cognitiva, llegando a utilizar lo aprendido en diversas situaciones que requerirán de razonamientos elevados.

Por otro lado, la resolución de problemas requiere de la actividad del pensamiento de manera profunda y muy racional, de modo que el estudiante de forma consciente se desenvuelva en su medio haciendo frente, de manera eficaz, a todas las situaciones en que participa.

Con relación a este hecho, La RP puede ser planteada como una forma de pensar, donde el estudiante, continuamente, tiene que desarrollar diversas habilidades y utilizar variadas estrategias en su aprendizaje de la matemática. Donde “problema” lo asumiremos, desde una tendencia más bien general, como una situación o enunciado que demanda de una respuesta, no siempre única, y cuya forma de abordarlo no es evidente, aunque comprenda qué hacer; siendo el concepto de estrategia un elemento clave en el desarrollo de RP así como también para esta investigación. Hernández (2014, p. 02).

Partiendo de lo que expresa este autor, es importante resaltar que la manera en que el alumno enfrenta un problema dentro del aula o en el entorno escolar es muy determinante para saber cómo lo enfrentará en su vida cotidiana, tomando en cuenta lo que resalta el autor: La concepción de problema que se tenga, es decir, cómo se asume o percibe el término problema, lo cual será determinante al momento de dar soluciones al mismo, ya que si el estudiante no asume una situación como problemática no podrá solucionarla, y tendrá bajos niveles de relevancia para éste.

A partir del Ministerio de educación de Guatemala (2012), se expresa que la resolución de problemas matemáticos es una habilidad que permite encontrar soluciones a los problemas que plantean la vida y las ciencias. Es una habilidad que se desarrolla. Ayuda a adquirir diversas competencias para la vida. Permite al estudiante descubrir respuestas y generar nuevos conocimientos. El estudiante experimenta la utilidad de las matemáticas cuando las aplica a la vida diaria. El autor afirma que esta habilidad se desarrolla, que significa que todos los estudiantes poseen ciertas capacidades de resolución de problemas, es solo que no todos recibe la ayuda necesaria para su desarrollo.

Todo esto demuestra que la resolución de problemas como competencias en los alumnos de primaria, es una de las más importantes para la consecución de las demás competencias en las diversas áreas curriculares. Al respecto:

En el contexto de la enseñanza de la Matemática uno de los aspectos que atrae la atención de los que tienen que ver con la forma de impartir esta materia, es la solución de problemas. El interés creciente por la resolución de problemas, reside en que ellos constituyen no

sólo una de las vías principales para la asimilación de los conocimientos y la formación de habilidades y hábitos matemáticos, sino también para su preparación con vistas a enfrentarse de forma independiente, a las diferentes tareas que se le plantean en la vida laboral y científica, entre otras. Guzmán (2014, p. 02).

Esto quiere decir que el principal objetivo del nuevo enfoque por competencias en lograr en los estudiantes de los diferentes centros educativos las destrezas necesarias para resolver problemas de su vida cotidiana, de modo que pueda por sí solo enfrentar las situaciones de la vida real, razón por la cual sería significativo su aprendizaje.

Problema matemático y ejercicio

Un problema matemático, desde esta perspectiva, es considerado como cualquier situación que necesite una o más respuestas, involucrando el pensamiento lógico, creativo y crítico, y a su vez accionando con números y cantidades, figuras y formas, y otros conceptos utilizados en matemáticas. En ese sentido:

Un problema es una tarea o situación que reúne los siguientes componentes: – existe una demanda o acción a realizar, para la cual existe una persona o grupo de personas que quieren o necesitan cumplimentarla. La demanda será adecuada al nivel de formación de la(s) persona(s); – hay un proceso que hay que poner en juego para cumplir la demanda, pero que en primera instancia parece desconocido, es decir, se necesita realizar cierto proceso de análisis para comprender lo que se le pregunta y la situación en general; – la situación puede tener varios, uno o ningún resultado final, lo cual deberá determinar la persona haciendo uso de alguna estrategia. Cabañas (2000), Echenique (2006), Ortiz (2001), Rizo y Campistrous (1999), Santos (2010), citados por García-García (2015, p. 219).

Cuando se habla de problema matemático se alude más que a operaciones de suma, resta, multiplicación y división, a situaciones de la vida cotidiana, cuya resolución requiere de conocimientos matemáticos, pero que puede aplicar en la vida real de cotidianidad. Aquí se pone en juego la creatividad, la criticidad, el análisis en sentido general, el pensamiento lógico, y la autonomía, es decir, las habilidades que ha desarrollado a lo largo de su formación académica.

Al respecto, Echenique (2006), propone una tabla muy interesante que muestra características diferenciales entre problema matemático y ejercicio, que se muestra a continuación:

Tabla 1. Diferencia entre problema matemático y ejercicio.

PROBLEMA MATEMÁTICO	EJERCICIO MATEMÁTICO
Supone un reto, pues el sujeto no sabe a priori cómo encontrar la solución.	Se ve claramente qué hay que hacer.
La finalidad es buscar entre los conocimientos y experiencias que se poseen, para utilizar aquellos que son útiles para encontrar la solución. Proporciona experiencias sobre la utilidad y las aplicaciones del conocimiento matemático, desarrollando las competencias básicas.	La finalidad es la aplicación mecánica de algoritmos para su entrenamiento y consolidación.
Requiere tiempo para su solución.	Se resuelve en poco tiempo.
La persona que se implica en la resolución lo hace emocionalmente.	No se establece lazo emocional con la persona que lo resuelve.
Pueden tener una o más soluciones y las vías para llegar a ellas pueden ser variadas.	Tiene una única solución y un solo camino para llegar a ella.
Da lugar a la construcción de un nuevo conocimiento o modificación de uno ya existente.	No genera construcción de nuevos conocimientos.

Esta tabla muestra la diferencia entre un problema matemático y un ejercicio, enmarcando diferencias tanto en términos de lo teórico como también de lo práctico.

Existen aún muchas evidencias desde tiempos anteriores que demuestran que se ha tenido ciertas confusiones en términos conceptuales de problemas matemáticos y ejercicio, que por defecto se extrapola a la práctica. Al respecto, un texto de matemáticas, cuya primera edición data de 1940, mencionado por Alfaro (2008, p. 85) dice: “existen numerosos problemas cuya resolución se reduce a la de una ecuación de primer grado con una incógnita. Por ejemplo, el siguiente: Un número es tal que su duplo disminuido en 3 unidades es igual a dicho número aumentado en 2. ¿Cuál es ese número?” (Repetto, Linskens y Fesquet, 1967, p. 207). A continuación, lo resuelve y establece una serie de pasos para resolver “problemas” del mismo tipo.

Esto da a entender en cierto sentido, como lo afirma Alfaro (2008), que en términos teóricos, las referencias desde hace un tiempo considerables, no establecían diferencias atinadas entre problema y ejercicio matemático; pues cuando el autor afirma que “establece una serie de pasos para resolver “problemas” del mismo tipo”, significa que está considerando el anterior como un problema matemático, sin embargo, no tiene las características propias de un problema, según lo que se conoce en estos tiempos como un problema matemático que supone para su resolución una serie de habilidades y destrezas que se traducen a competencia para resolución de problemas.

Varios estudios, como por ejemplo Callejo y Vila (2003), Remesal (1999), citados por Alfaro (2008, p. 87) demuestran que “una gran cantidad de estudiantes y profesores tienen un concepto de problema de tipo tradicional; pues se le reconoce como una categoría de pregunta escolar que se caracteriza por algunos aspectos formales como la manera en que está enunciado (verbalmente) y el formato. No se evidencia una diferencia entre ejercicio y problema, y se percibe que una situación es intrínsecamente problemática y que, por ende, su carácter de problema no depende del resolutor. Por otro lado, se piensa que para resolver un problema hay que dominar algoritmos ampliamente y con seguridad”.

Los estudios que se mencionan anteriormente demuestran que la deficiencia en cuanto a la clara definición y diferenciación de estos términos, no solo en el aspecto conceptual, sino también la práctica, es una situación seria, a la que se debe prestar marcada atención, ya que de esto depende en gran manera que se mejore o no el aprendizaje y por ende la enseñanza de las matemáticas. Movidos por esa preocupación, diversos autores han intentado definir de la mejor manera posible el término problemas matemático, de modo que respondan de manera eficaz a las exigencias de la sociedad actual, con los diversos cambios que se han producido y se van produciendo a medida que se avanza.

En este sentido según Resnick, citado por Alfaro (2008), los problemas matemáticos poseen características tales como las siguientes:

- Es no-algorítmico en el sentido de que el camino para la acción no está completamente especificado con anterioridad.
- Es complejo en tanto que el camino total no es “visible” desde un único punto de vista.
- Con frecuencia da lugar a soluciones múltiples, cada una con costos y beneficios.
- Hay incertidumbre puesto que en principio no se conoce todo lo que se requiere para desarrollar la tarea.
- Se requiere de mecanismos propios de regulación.
- Se requiere gran cantidad de trabajo mental con el propósito de desarrollar las estrategias y los criterios involucrados.

Se puede decir que lo anterior describe únicamente características de un problema matemático; no obstante definirlo de manera más acabada sería más complicado. Para Schoenfeld (1985), citado por Alforo (2008) afirma que la complejidad de definir el término “problema” está centrada en que es relativo; ya que un problema no es inherente a una tarea matemática, más bien es una relación particular entre el individuo y la tarea; por lo que aquí se utiliza la palabra problema para referirse a una tarea que resulta difícil para el individuo que está tratando de resolverla.

Esto significa que más allá de ser un simple ejercicio o un mandato a realizar de manera sistemática un problema matemático es una situación ligada a la vida cotidiana que de un modo u otro amerita una o varias respuestas, y que en cierto sentido requiere de capacidades en distintas áreas, según sea la naturaleza de la situación.

En este sentido, Charnay (1994), citado por Alfaro (2008), expresa que un problema puede entenderse como una situación-alumno-entorno; por lo que el problema se da solo si el alumno ve una dificultad, de igual forma lo que es un problema para un estudiante no necesariamente lo es para otro. De igual forma Alfaro (2008) menciona a Callejo (1994), cuando se refiere a un problema como una situación a cuya solución no es inmediatamente accesible por el sujeto, dado que no cuenta con un algoritmo que la resuelva de manera inmediata, lo que implica que es un concepto relativo al sujeto que intenta resolverlo.

Por otro lado, es sumamente importante tener en cuenta que en matemáticas existe una gran variedad de problemas matemáticos, y esto va a depender del contenido curricular que se esté trabajando en ese momento. Partiendo de esto, se puede decir que hay problemas aritméticos, geométricos, de medición y de otras índoles, los cuales tendrán diferencias relevantes a tomar en cuenta al momento de resolverlos o enfrentarlos.

Por la razón antes mencionada se muestra a continuación la definición de problema matemático desde la concepción de la aritmética como rama importante de las matemáticas. De acuerdo con Echenique (2006), citado por García-García (2015, p. 220), “Se entiende por problemas aritméticos (PA), en el sentido de aquellos problemas en los cuales en su enunciado presentan datos en forma de cantidades y establecen entre ellos relaciones de tipo cuantitativo, cuyas preguntas hacen referencia a la determinación de una o varias cantidades o a sus relaciones, y que necesitan la realización de operaciones básicas (suma, resta, multiplicación o división) para su resolución”.

De acuerdo con esta idea, se puede decir que los problemas aritméticos son los más básicos con relación a los contenidos curriculares, ya que solo incluyen solo números en su aspecto más simple, representando cantidades, pero que requieren de ciertas relaciones entre éstos, por lo que se aplican las operaciones aritméticas fundamentales. Estos problemas no incluyen figuras geométricas, ni medición, tampoco elementos algebraicos; solo numeración. Pero, o por su naturaleza dejan de ser un problema matemático, por el contrario, tienen una connotación muy básica de las matemáticas, lo cual los hace necesarios para la vida cotidiana.

Cómo resolver problemas matemáticos

Es necesario para este estudio que se muestren referencias acerca de cómo resolver problemas partiendo de un punto de vista matemático y de las ideas de diversos estudiosos, entre matemáticos y docentes de matemáticas, y de los resultados arrojados por diversas investigaciones, proponiendo método, técnicas y estrategias encaminadas a facilitar la resolución de problemas.

Al respecto, Torra Montserrat (2002), citados por Villalobos (2008, p. 41), expresa que “la adquisición de técnicas de cálculo debe permitir resolver problemas y también aumentar y profundizar en el conocimiento de los números y de las operaciones. Este conocimiento debe favorecer la flexibilidad y también la creación de rutinas de cálculo personal adaptadas a la neutralidad y a los conocimientos previos del estudiante”. Esto significa que es necesario que para la resolución de problemas de cualquier índole se descubran técnicas y estrategias según sea la naturaleza de la problemática y el nivel de razonamiento del individuo que se enfrenta a la problemática.

De igual forma, es preciso tomar en cuenta que de todas las técnicas y estrategias que se piensen se debe elegir la que mejor responda a la necesidad presente en la problemática o la que ayude en la mayor medida posible a alcanzar la meta deseada.

Método

En el siguiente capítulo, se encuentra el tipo de investigación, la descripción del método utilizado para la misma, así como también la explicación del modelo de la investigación utilizado, con sus respectivos ciclos. También se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información y las etapas de investigación-acción llevadas a cabo en el proceso de la investigación.

Este estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, ya que éste permite obtener datos subjetivos, críticos, reflexivos y puntos de vista en cuanto al fenómeno que se está investigando, lo que brinda mayor cantidad de datos al momento de realizar el levantamiento y analizar los resultados, siendo esto muy efectivo para el tipo de investigación que brinda participación activa a los participantes del estudio, ya que permite obtener resultados no solo a partir de lo que se puede ver o de aspectos constantes como el sexo, la edad, entre otros, sino que también permite indagar sobre lo que se piensa en cuanto a algún hecho o idea. La investigación cualitativa, además, muestra las relaciones entre los acontecimientos y los valores, tal y como los perciben los participantes

Diseño

El diseño utilizado para esta investigación es no experimental y a su vez el subtipo transeccional o transversal, ya que se recogerán datos entre los participantes solo una vez, para de este modo determinar los resultados finales de aprendizaje de los estudiantes de 5to grado, con relación a la resolución de problemas matemáticos.

Participantes

En esta investigación participaron tanto docentes como estudiantes. El grupo de estudiantes que participó en el estudio fue de diez alumnos de matemáticas de 5to grado del nivel primario.

El grupo de docentes que participó en el estudio fue de 5 profesores de matemáticas de 5to grado del nivel primario de escuelas distintas. Esto porque no se encontró en una escuela más de tres docentes de 5to grado de matemáticas.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

La técnica utilizada para esta investigación fue la entrevista, ya que la misma permite, tras la aplicación de uno o más cuestionarios y desarrollo de diálogos, recoger datos precisos y de manera amplificada sobre cualquier fenómeno que se quiera estudiar. Además, esta permite realizar inferencias subjetivas por parte de quien dirige el diálogo a cualquier otra actividad de orden cualitativa y por parte del o los demás participantes del estudio.

En este sentido, Denzin y Lincoln (2005, p. 643), consideran la entrevista como una conversación, afirmando que “es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Además, añade que como técnica de recogida de datos está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador.

Instrumentos de recolección de datos

Instrumento para los alumnos

Para llevar a cabo este estudio se aplicó un cuestionario o guía a los estudiantes, que permitió llevar a cabo la entrevista realizada por medio de un grupo focal a estos alumnos para medir su percepción sobre resolución de problemas matemáticos. Este cuestionario constó de 11 preguntas; dos de las cuales eran introductorias, con la intención de hacer ambiente entre los participantes; una de las preguntas era general, con la intención de guiar a los alumnos hacia las preguntas centrales; cuatro de las preguntas eran específicas (centrales), las cuales son las más relevantes para el estudio; dos de las preguntas estuvieron dadas por dos problemas matemáticos adecuados a 5to grado; y finalmente, dos preguntas de cierre, con la intención de clausurar la actividad del grupo focal.

Las preguntas colocadas en el cuestionario, así también como los problemas matemáticos fueron tomados de un cuestionario previamente validado mediante pruebas de escritorio por el profesor Javier Santos, Doctor en Matemática, durante el curso de trabajo de grado III en la Universidad de Medellín, y por el profesor Bruno D'Amore, Doctor en Educación matemática y en Ciencias sociales, este la realizó de una manera virtual. El mismo fue un aporte de la investigación realizada por Bedoya y Ospina (2014).

Instrumento para los docentes

Por otro lado, se aplicó un cuestionario o guía a los docentes, que permitió llevar a cabo la entrevista realizada por medio de un grupo focal a estos profesores para medir su percepción sobre resolución de problemas matemáticos. Este cuestionario constó también de 11 preguntas; dos de las cuales eran introductorias, con la intención de hacer ambiente entre los participantes; una de las preguntas era general, con la intención de guiar a los docentes hacia las preguntas centrales; cuatro de las preguntas eran específicas (centrales), las cuales son las más relevantes para el estudio; dos de las preguntas estuvieron dadas por medio de dos problemas para estudiantes de 5to grado del nivel primario; y finalmente, dos preguntas de cierre, con la intención de clausurar la actividad del grupo focal de manera armónica.

De igual forma, las preguntas colocadas en el cuestionario, así también como los problemas matemáticos fueron tomados de un cuestionario previamente validado mediante pruebas de escritorio por el profesor Javier Santos, Doctor en Matemática durante el curso de trabajo de

grado III en la Universidad de Medellín, y por el profesor Bruno D'Amore Doctor en Educación matemática y en Ciencias sociales, este la realizó de una manera virtual. El mismo fue un aporte de la investigación realizada por Bedoya y Ospina (2014).

Rúbrica de observación de los cuadernos

Para el desarrollo del levantamiento de los datos se aplicó una rúbrica de evaluación a los cuadernos de los estudiantes que participaron del estudio, para observar y determinar el contenido referente a resolución de problemas matemáticas según los objetivos planteados para esta investigación.

Esta rúbrica evaluaba cuatro criterios, en correspondencia con las preguntas centrales del cuestionario aplicado a los alumnos durante el grupo focal, que de igual forma fueron cuatro. Además, esta fue calificada o valorada en deficiente, regular, satisfactorio.

Este instrumento fue validado mediante prueba de mesa por Ceferina Cabrera, doctora en investigación, la cual realizó las sugerencias y cambios correspondientes antes de su puesta en marcha.

Rúbrica de evaluación de planificación diaria de docente

También, para el desarrollo del levantamiento de los datos se aplicó una rúbrica de evaluación de planificaciones de clases diarias de los docentes que participaron en el estudio, para observar y determinar el contenido referente a resolución de problemas matemáticas según los objetivos planteados para esta investigación en dichas planificaciones.

Esta rúbrica evaluaba cuatro criterios, en correspondencia con las preguntas centrales del cuestionario aplicado a los docentes durante el grupo focal, que de igual forma fueron cuatro. Además, esta fue calificada o valorada igual que la anterior en deficiente, regular, satisfactorio.

Este instrumento fue validado mediante prueba de mesa por Ceferina Cabrera, doctora en investigación, la cual realizó las sugerencias y cambios correspondientes antes de su puesta en marcha.

Consulta realizada al currículo educativo dominicano

De igual forma, para el desarrollo del levantamiento de datos se consultó el currículo educativo en el área de matemáticas para observar y determinar el contenido referente a resolución de problemas de matemáticas según los objetivos planteados para esta investigación en dichas planificaciones.

Para ello, se tomaron en cuenta cuatro aspectos en correspondencia con las preguntas centrales del cuestionario aplicado a los docentes y los estudiantes durante el grupo focal, que de igual forma fueron cuatro.

Procedimiento

Para la realización del trabajo de campo de este estudio se extrajo la muestra de las escuelas que serían tomadas en cuenta para el estudio, así también como la muestra correspondiente a la cantidad de estudiantes y docentes que participarían en la investigación en Licey al Medio de la provincia de Santiago de los Caballeros, de la República Dominicana

Luego de esto, se visitaron los centros educativos que participaron en el estudio y se presentó la carta de solicitud de permiso a los directivos correspondientes a cada escuela. Además, se establecieron los acuerdos necesarios mediante el diálogo con los maestros titulares de matemáticas que trabajan en 5to grado, sobre el momento adecuado para aplicar el cuestionario, tanto a sus alumnos como a ellos mismos (los docentes).

Luego, se envió consentimiento informado a los padres de los alumnos que participarían en el estudio, para tener el permiso para grabar en audio lo que este decía al momento de responder las preguntas que se les hacían y tomar fotografías como para ser usadas como evidencias.

Después de esto, se visitó la escuela una vez más para aplicar el cuestionario a los alumnos. Para ello se organizó un grupo focal con diez estudiantes de 5to grado y se les aplicó el instrumento. Las respuestas fueron anotadas en una libreta y grabadas en audio; para lo cual colaboró un compañero con su trabajo voluntario al respecto.

Luego, se realizó el grupo focal de los docentes para aplicar el instrumento correspondiente según los objetivos de la investigación. Para ello, se programó una reunión fuera de la escuela con cinco profesores de matemáticas de 5to grado, a la cual solo se presentaron tres y a éstos se les aplicó el cuestionario, y solo con ellos se realizó el grupo focal.

En otro momento, se visitó la escuela nueva vez para observar los cuadernos de matemáticas de los alumnos que participaron en el estudio, guiado por la rúbrica de evaluación construida para tales fines. Además, se aprovechó la ocasión para observar una de las planificaciones diarias del docente de matemática de 5to grado a partir de la rúbrica de observación correspondiente.

Luego, se consultó el currículo educativo dominicano. Esto se llevó a cabo en un espacio fuera de la escuela en que se aplicó el cuestionario de los alumnos. Después de esto, se procedió a trabajar con los resultados arrojados y las conclusiones.

Análisis y discusión de los resultados

Resultados arrojados en el grupo focal desarrollado con los alumnos de matemáticas de 5to grado.

De acuerdo con los resultados obtenidos luego de la realización del grupo focal llevado a cabo con los alumnos de matemáticas de 5to grado sobre resolución de problemas matemáticos, se pudo comprobar que la mayoría de los alumnos considera que ha aprendido en matemáticas solo lo que puede utilizar en la vida cotidiana, ya que afirmaron que lo que más han aprendido son las operaciones básicas en aritmética, porque pueden utilizarla al momento de hacer compras en los distintos establecimientos comerciales. De hecho, uno de los alumnos afirmó que aprender matemáticas es saber sumar, restar, multiplicar y dividir. Además, uno de los estudiantes afirmó que aprende matemáticas también fuera de la escuela.

Al momento de preguntarles a los alumnos sobre lo que piensan que es un problema matemático, la mayoría afirmó y coincidió en que es una operación de suma, resta, multiplicación y división. Según los resultados arrojados, solo uno de los alumnos dio una respuesta cercana a lo que se esperaba que los mismos dijeran, afirmando que un problema matemático es como un nudo que hay que desatar. Esto entra en contraposición con lo expresado por Cabañas (2000), Echenique (2006), Ortiz (2001), Rizo y Campistrous (1999), Santos (2010), citados por García-García (2015, p. 219), que coinciden en que un problema implica niveles de razonamiento más allá que el que se aplica en un simple ejercicio matemático.

Por otro lado, cuando se les preguntó sobre lo que piensan que es un ejercicio matemático, la mayoría dijo que es una actividad que consiste en resolver un problema matemático haciendo uso de la suma, la resta, la multiplicación y la división; pues uno de los alumnos expresó que un ejercicio matemático es cuando se realiza un problema matemático.

Cuando se les pidió a los alumnos que hablaran sobre la diferencia entre problema matemático y ejercicio matemático, la mayoría estuvo de acuerdo en que es lo mismo, alegando que piensan así por el hecho de que en ambos casos se suma, se resta, se multiplica y se divide. Además, uno de los alumnos afirmó que es lo mismo porque un ejercicio matemático también se puede resolver, y otro de los estudiantes dijo también que es lo mismo, alegando que su profesor de matemáticas les coloca “resuelve los siguientes problemas” a la hora de asignarles ejercicios matemáticos.

Las respuestas dadas por los alumnos a estos conceptos (problemas matemáticos, ejercicios y la diferencia entre éstos), no se encuentran acorde a la diferenciación que muestra Echenique (2006), resaltando que mientras que en un ejercicio se conoce con anterioridad lo que hay que hacer, en un problema no es así, sino que hay que descubrirlo, lo cual supone un reto.

Más adelante, se les preguntó a los alumnos si su profesor de matemáticas les coloca problemas al momento de impartir sus clases, a lo que la mayoría respondió que solo les coloca problemas de suma, resta, multiplicación y división; mientras que otros respondieron que solo a veces. Esto es visto por Vergnaud (1990), citado en D’Amore (2010, p. 10) como un error, ya que expresa que sin problemas que resolver la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas carece de sentido.

A la hora de preguntar a estos alumnos si su profesor de matemáticas les muestra métodos para dar resolución a problemas matemáticos, la mayoría afirmó que sí, que les muestra métodos, pero cuando se les preguntó cuáles son, los alumnos que respondieron dijeron: “El uso de la regla para medir”, “el transportador”, “el uso de la mente”, “una cinta métrica”, y “el uso de la tecnología”.

Para comprobar qué tanto sabían los alumnos resolver problemas matemáticos, se les colocó algunos tomados de un estudio realizado por Bedoya y Ospina (2014), los cuales solo incluyen operaciones de suma y resta. Además, se verificó que estos problemas se adaptan al grado de los alumnos que participaron en el estudio, que fue 5to grado del nivel primario.

En comparación con los resultados obtenidos por el autor al aplicar el instrumento del que se tomó parte para este estudio, se puede decir que se muestran resultados similares en ambos casos, tanto en término de lo teórico como de lo práctico, ya que la mayoría resolvió la problemática de manera incorrecta. Esto se relaciona a lo que expresa Guzmán (2014, p. 02), al decir que es necesario solucionar problemas mientras se aprende y de no hacerse, se obtendrían malos resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Al momento de resolver el primer problema, la mayoría de los alumnos recurrió a expresar el resultado de manera oral. Sin embargo, cuando se les pidió que lo resolvieran en un papel en blanco que se les facilitó, hicieron lo que se muestra a continuación:

Problema matemático no. 1

“Mira la casualidad, dice el conductor de un bus a su asistente; al inicio del recorrido eran 2 pasajeros y después, en cada parada bajaba siempre un pasajero y subían siempre 2. ¿Si el bus pasa por 7 estaciones cuál es el número final de pasajeros?”

Alumno A

The image shows a student's handwritten solution on lined paper. At the top right, the number '13' is written. Below it, a sequence of fractions is written: $\frac{2}{1}$, $\frac{2}{1}$, $\frac{2}{1}$, $\frac{2}{1}$, $\frac{2}{1}$, $\frac{2}{1}$, and $\frac{2}{1}$. The last fraction is circled. Below this sequence, the numbers 1, 10, 3, 1, and 15 are written vertically. The final result, 15, is underlined.

Figura 1: Solución al primer problema dada por el alumno A, la cual es correcta.

En esta imagen, que es la resolución del problema por parte del alumno A (nombrado de esta forma por ser información confidencial el nombre de este alumno), se puede notar que el mismo hizo uso de un algoritmo sencillo y pudo encontrar la respuesta de manera rápida y correcta; sin embargo, la manera de organizar las cantidades en forma de fracciones no guarda relación con los datos que se muestran en el problema, ya que era un simple ejercicio de suma y resta, por lo que puede decirse que aunque el alumno dio con la respuesta correcta, el método que utilizó no fue el más adecuado, ya que en situaciones más complejas podría caer en el error de seguir aplicando este método.

Alumno B

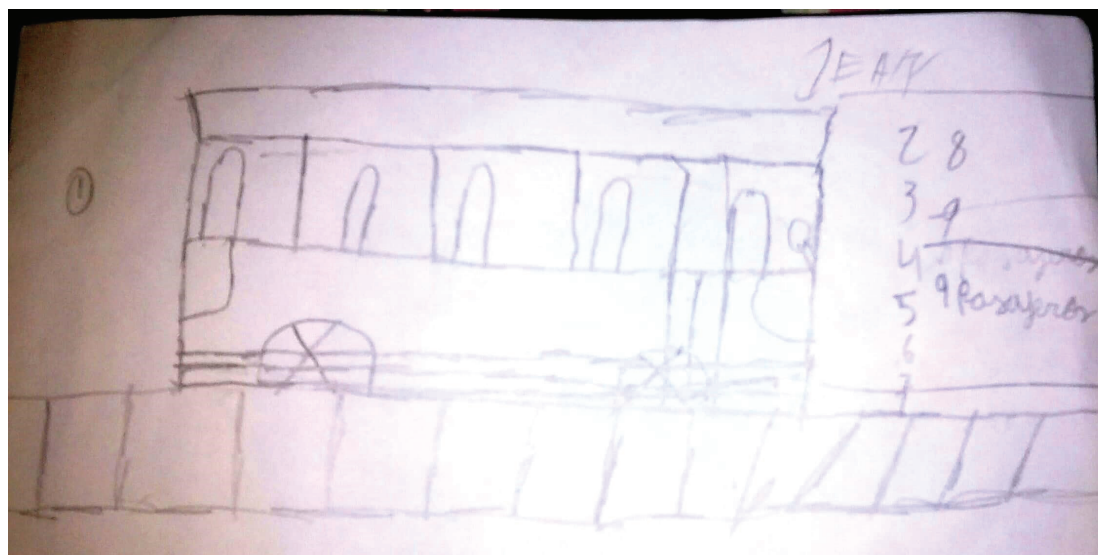


Figura II: Solución al primer problema dada por el alumno B, la cual es correcta.

La solución que brinda este alumno a la misma problemática presenta grandes diferencias con lo realizado por el alumno anterior. Puede verse cómo el alumno trató de dibujar el bus que se menciona en el problema del inicio, sin embargo, no dibujó las estaciones por las que este había de pasar, por lo que esta gráfica carece de sentido al resolver el problema. También, se puede notar que el alumno, sin importar lo que dibujó, resolvió el problema haciendo un tanteo, donde sumaba y restaba mentalmente e iba colocando lo que le iba resultando en cada operación, llegando así a la solución correcta del problema.

Alumno C

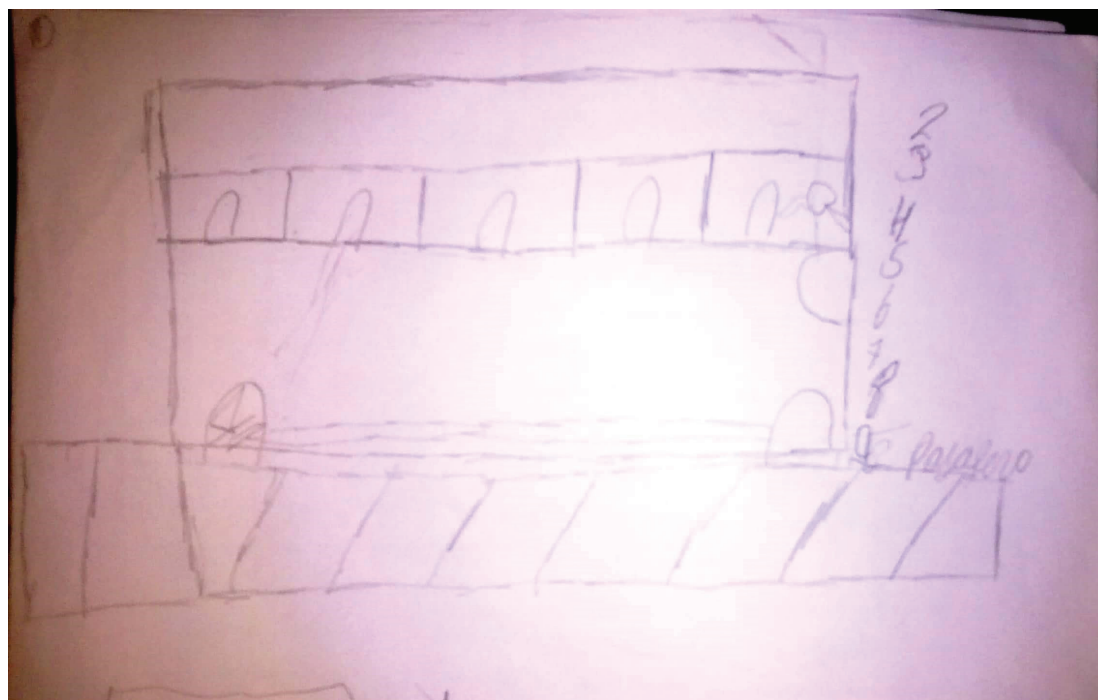


Figura III: Solución al primer problema dada por el alumno C, la cual es correcta.

Al comparar esta imagen con la anterior, y notar que tienen justamente los mismos elementos ubicados de la misma manera, además de que brinda las mismas soluciones que el alumno anterior, y porque presenta niveles de perfección más bajos que el anterior, puede decirse que este se copió la respuesta de su compañero, lo cual significa que carece de métodos eficaces al momento de resolver una problemática.

Alumno E

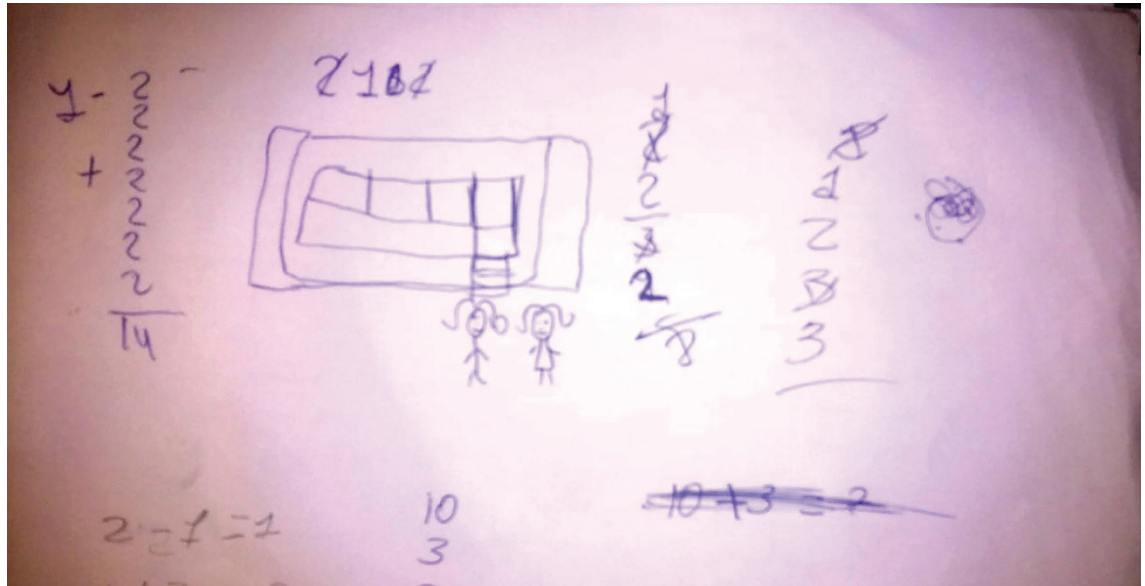


Figura IV: Solución al primer problema dada por el alumno E, la cual es incorrecta.

En este caso, las diversas soluciones que brinda el alumno para satisfacer la problemática se ven poco fundamentadas en términos de estrategias y técnicas de resolución de problemas; pues éste intenta dibujar el bus, pero como en el caso anterior no es coherente con lo que expresa el problema del inicio. Las demás soluciones que este otorga tampoco muestran coherencia con lo planteado en el problema que se está resolviendo, sin tomar en cuenta los datos mostrados en el problema, lo cual hace que todas las respuestas que asigne estén incorrectas.

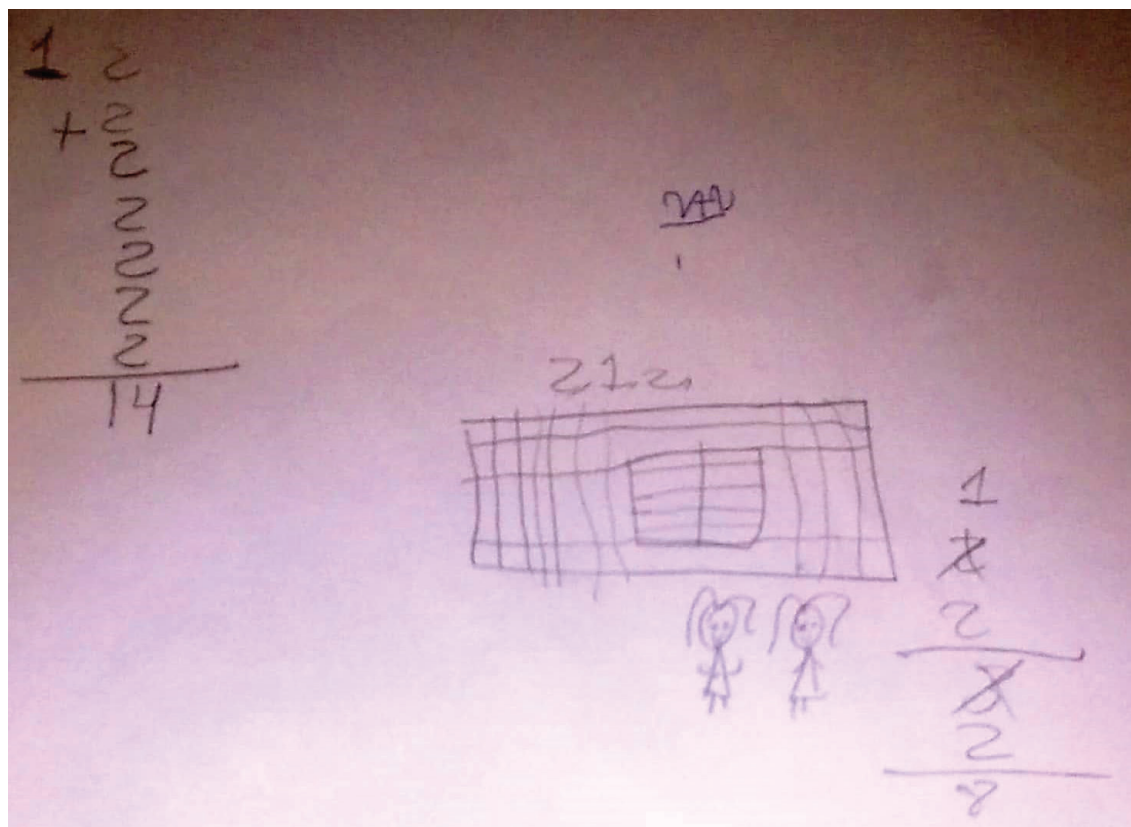


Figura V: Solución al primer problema dada por el alumno G, la cual es incorrecta.

Esta imagen, que es la respuesta que aporta a la situación problemática asignada al alumno G, presenta condiciones similares a la anterior, ya que puede verse que se copió la resolución del alumno E. Esto muestra inseguridad al momento de resolver un problema matemático, tanto que este alumno prefirió copiar su respuesta, aunque está incorrecta, porque no se atrevía a crear o buscar una estrategia o técnica por sí solo.

Alumno H

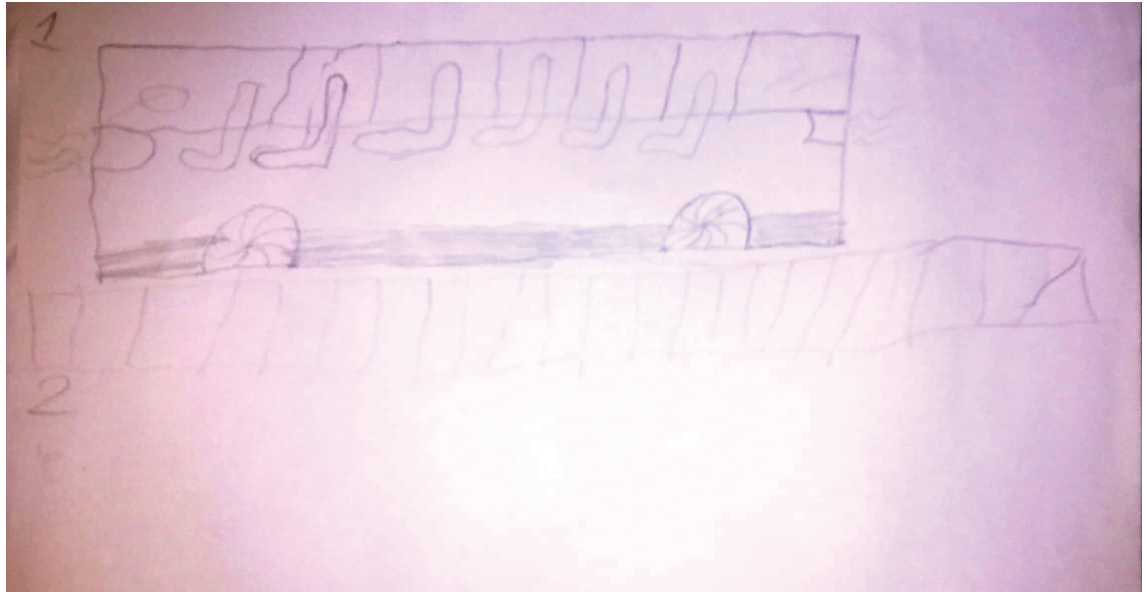


Figura VI: Solución al primer problema dada por el alumno H, la cual es incorrecta.

De igual forma, en esta imagen, que es la solución que encontró el alumno H para la problemática en cuestión, se puede notar solo un dibujo alusivo a lo que él considera se expresa en el problema, pero no brinda ninguna solución numérica acabada. Además, puede verse que coincide mucho con las respuestas del alumno B, que también es el caso de la solución que aporta el alumno C.

Los alumnos D y J no realizaron la solución del problema en la hoja entregada, más afirmaron que consideraban que la respuesta al problema era 9 y 15 respectivamente. Por otro lado, los alumnos F e I confesaron no saber resolver el problema, por lo que no dieron ninguna respuesta. Esto muestra que estos alumnos tienen deficiencia en cuanto a las estrategias y métodos al momento de resolver un problema matemático.

Problema matemático no. 2

"Un caracol cae dentro de un pozo de 10 niveles, y para salir cada día sube 3 niveles y baja 1. ¿A los cuántos días saldrá del pozo?"

Alumno B:

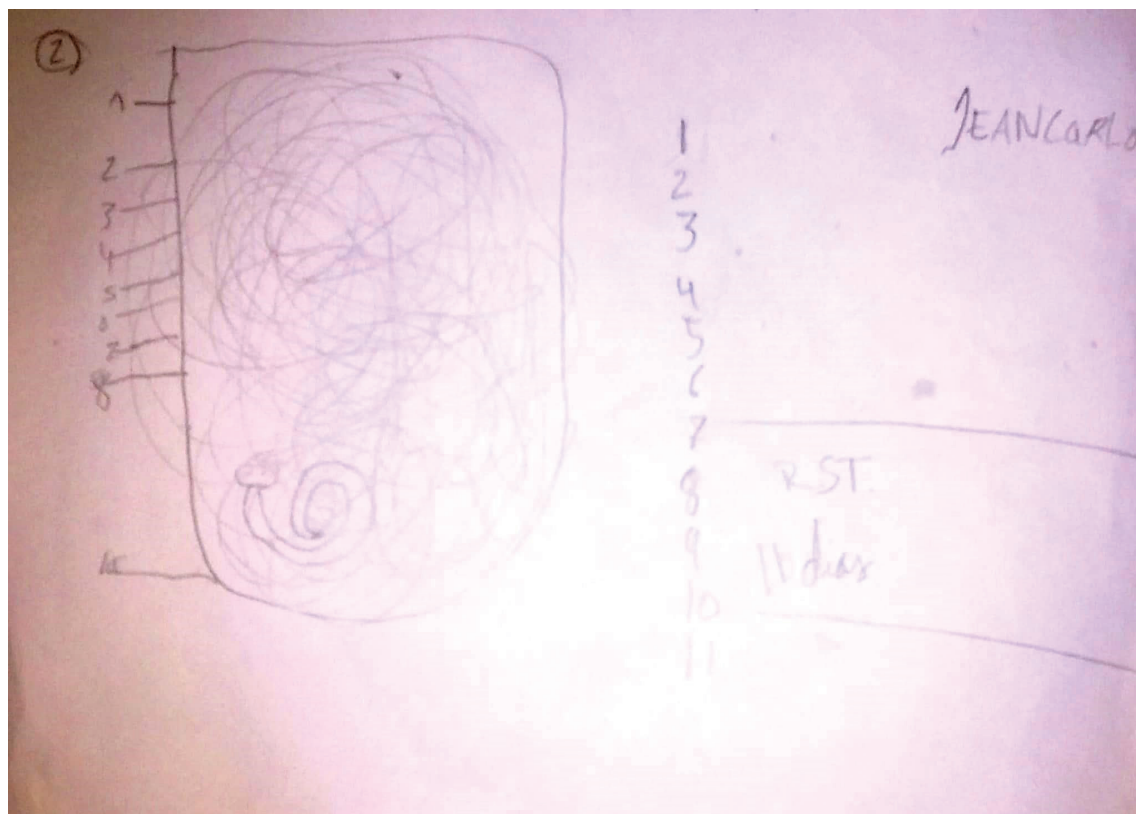


Figura 1: Solución al segundo problema dada por el alumno B, la cual es incorrecta.

El alumno B en esta segunda problemática al igual que en la primera realiza un dibujo de lo que se muestra en el problema, tratando de esta forma de darle solución, no obstante, no asigna los números de manera correcta, por lo que de igual forma su resultado es incorrecto. Nueva vez se puede ver que hay deficiencia en los métodos y estrategias que implementa al tratar de resolver la situación.

Alumno C:

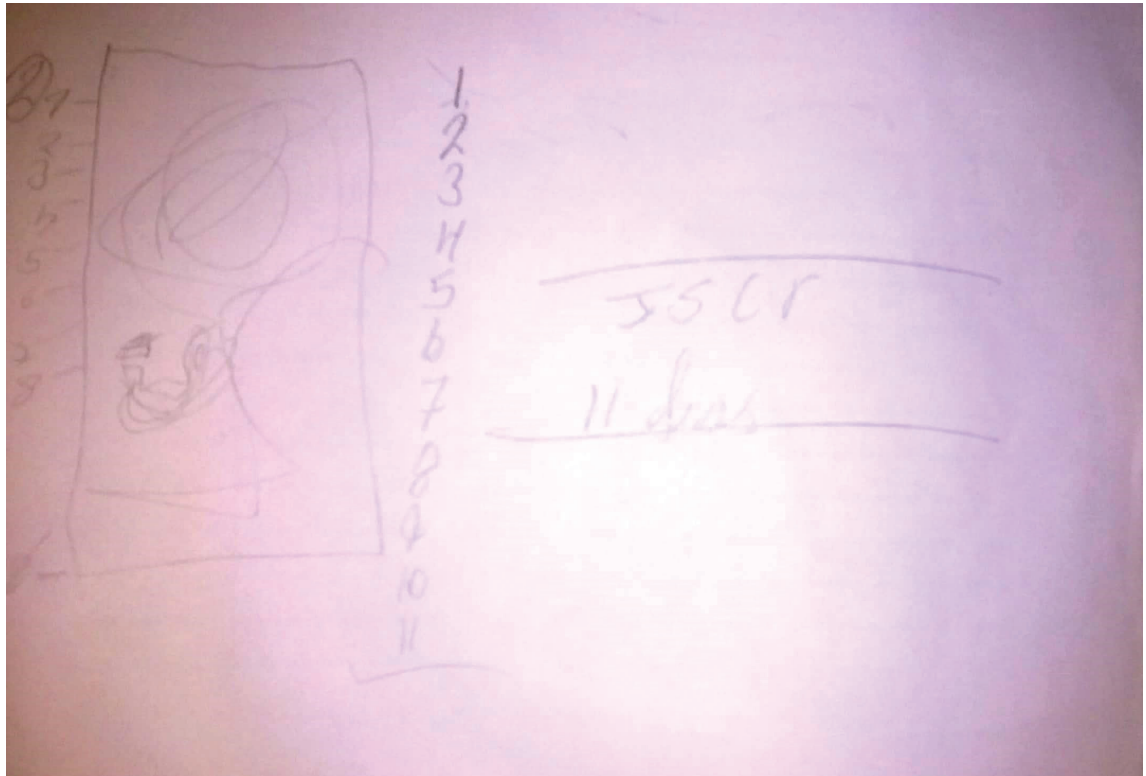


Figura II: Solución al segundo problema dada por el alumno C, la cual es incorrecta.

Con el alumno C también sucedió esta vez lo mismo que en el primer problema, que copió tanto la estrategia como el resultado de su compañero. Esto representa de igual forma la falta de estrategias y métodos de resolución de problemas, de modo que pueda hacerlo de manera autónoma.

Alumno D:

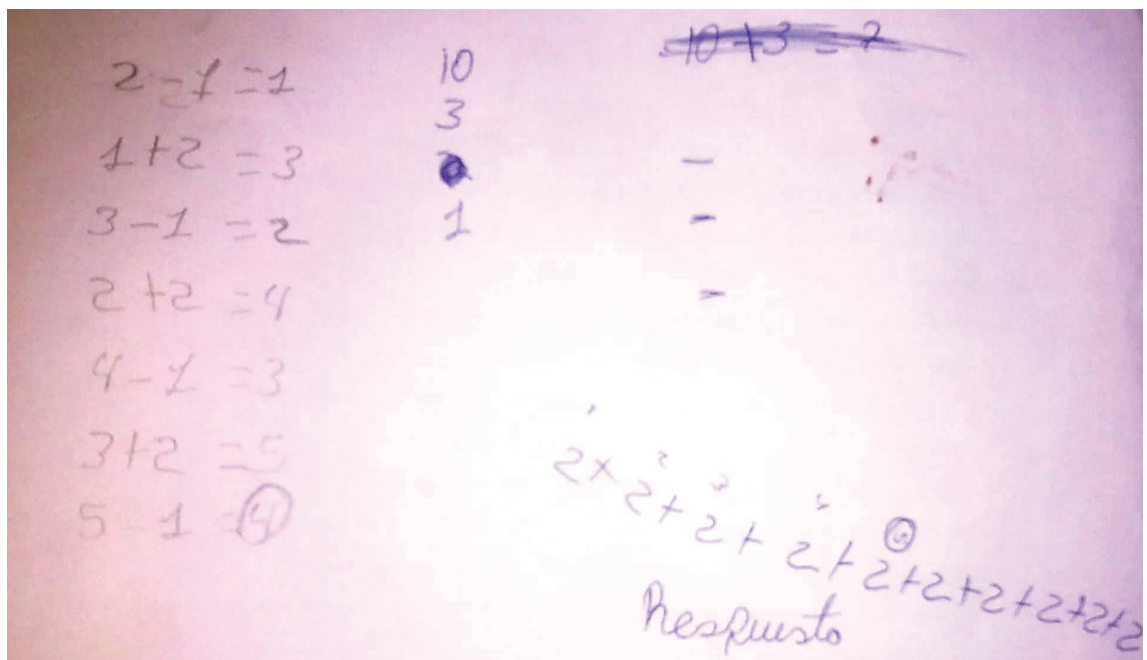


Figura III: Solución al segundo problema dada por el alumno D, el cual obtuvo dos resultados, uno de los cuales es correcto y otro incorrecto.

De igual forma, el alumno D aplicó el mismo método que había aplicado en el primer problema, dando varias resoluciones a la problemática, sin mucha precisión. Aunque en el primer procedimiento la respuesta fue incorrecta, en el segundo que muestra la imagen la solución es correcta; Sin embargo, en este segundo la respuesta no se corresponde con el procedimiento llevado a cabo.

Los alumnos E, G y J no resolvieron la problemática en el papel que se les facilitó, pero expresaron que ellos consideraban que la respuesta a esta problemática era 8, 12 y 7 respectivamente. Por otro lado, los alumnos F e I confesaron que estaba muy difícil y que no sabían hacerlo, mientras que los alumnos A y H afirmaron que se sentían muy cansados y no querían continuar.

Resultados arrojados en el grupo focal desarrollado con los profesores de matemáticas de 5to grado.

De acuerdo con los resultados obtenidos luego de la realización del grupo focal llevado a cabo con los profesores de matemáticas de 5to grado sobre resolución de problemas matemáticos, se pudo notar que la mayoría de los docentes que participaron en el estudio considera que un estudiante ha aprendido matemáticas cuando puede expresar de manera oral y con sus propias palabras los contenidos trabajados durante las clases, mientras que solo uno de los profesores afirmó que un alumno ha aprendido matemáticas cuando puede enfrentar y solucionar situaciones de la vida cotidiana a partir de lo trabajado durante las clases. Esta concepción muestra diferencias notorias y relevantes con lo expresado por K. Duncker (1945), citado por D'Amore (2010, p. 20), que hace referencia a que la resolución de problema es determinante en el aprendizaje de los alumnos.

Cuando se les preguntó a los docentes sobre lo que piensan que es un problema matemático la mayoría estuvo de acuerdo en que es una situación a la que hay que dar solución según la necesidad que se presente. Un dato interesante es que uno de los docentes afirmó que un problema matemático es cualquier actividad que se coloca a los alumnos en un examen, de modo que ellos deben resolverla.

Al momento de preguntar a los profesores sobre lo que piensan que es un ejercicio matemático, la mayoría hizo referencia a que es una situación que se resuelve a través de las operaciones fundamentales en aritmética (suma, resta, multiplicación y división). Algunos de los docentes pusieron ejemplos, tales como: "Si Juan tiene el doble de la edad de Pedro ¿cuántos años tiene cada uno?" y "¿Cómo convierto de una unidad de medida a otra?".

Con relación a estas diferencias que expresaron los docentes, se puede traer a colación lo que expresa Alforo (2008) al hablar de la gran confusión que se ha tenido incluso desde tiempos anteriores; y con lo expresado por Repetto, Linskens y Fesquet, (1967, p. 207), que hablan de la misma confusión.

Cuando se les preguntó a estos profesores si utilizan problemas matemáticos planteados por otros, la mayoría mostró mucha inseguridad al responder; pues uno de los docentes afirmó que solo a veces utiliza problemas que han propuesto otros autores buscados en internet, y otro que solo los utiliza en las clases si aparecen en el libro de texto de matemáticas con el que se encuentran trabajando en ese año escolar. Por otro lado, uno de los docentes afirmó que la mayoría de los problemas que utiliza en sus clases los crea el mismo, ya que considera que los temas para 5to grado no son muy complejos.

En comparación con los resultados obtenidos por el autor al aplicar el instrumento del que se tomó parte para este estudio, se puede decir que se muestran resultados similares en ambos casos, tanto en término de lo teórico como de lo práctico, ya que la mayoría de los docentes resolvió de manera correcta las problemáticas asignadas, lo que da a entender que no es un problema de conocimiento de lo académico, por lo que Tobón (2007), citado por Olivos (2012, p. 04) habla sobre lo dudoso que resulta ser que haya una fácil adaptación a esta nueva forma de enseñar y aprender (por competencias).

Para observar cómo los docentes de matemáticas de 5to grado del nivel primario resolvían los mismos problemas matemáticos que se les colocaron a los alumnos en el grupo focal se les pidió que resolvieran en papel dichos problemas. Al momento de resolverlos los docentes hicieron lo siguiente:

Problema matemático no. 1

“Mira la casualidad, dice el conductor de un bus a su asistente; al inicio del recorrido eran 2 pasajeros y después, en cada parada bajaba siempre un pasajero y subían siempre 2. ¿Si el bus pasa por 7 estaciones cuál es el número final de pasajeros

Docente A:

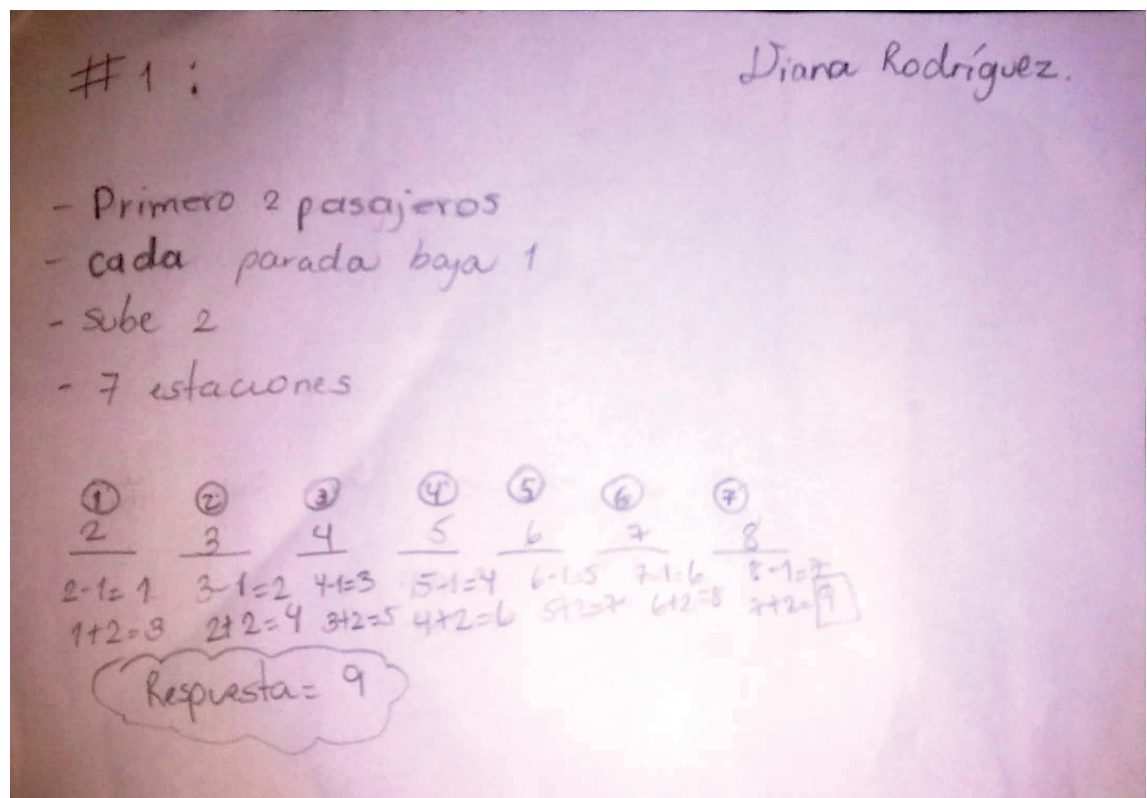


Figura 1: Solución al primer problema dada por el docente A, la cual es correcta.

Se puede notar cómo la docente encontró una forma adecuada de resolver la problemática; pues primero extrae los datos que le muestra el problema y luego, realiza una sucesión matemática, seguida de operaciones de suma y resta, que le permite dar con el resultado correcto. Además, puede verse que la docente no realiza dibujos del bus y las estaciones para llegar a la respuesta, lo cual difiere de lo que realizaron los alumnos.

Docente B:

① Roselys Fortes.

Datos:
2 pasajeros
cada parada baja 1
suben 2
7 estaciones

operación:

1 ^{ra} 2 -1 1 +2 <u>3</u>	2 ^{da} 3 -1 2 +2 <u>4</u>	3 ^{ra} 4 -1 3 +2 <u>5</u>
4 ^{ta} 5 -1 4 +2 <u>6</u>	5 ^{ta} 6 -1 5 +2 <u>7</u>	6 ^{ta} 7 -1 6 +2 <u>8</u>
		7 ^{ma} 8 -1 7 +2 <u>9</u>

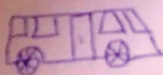
Respuesta:
9 pasajeros

Figura II: Solución al primer problema dada por el alumno B, la cual es correcta.

Tras analizar la respuesta que brinda esta profesora de matemáticas a la problemática asignada, se puede decir que de manera muy organizada logra dar con la respuesta correcta. Además, se puede ver que hace uso del antiguo método "datos, procedimiento y solución", lo cual no es incorrecto, pero demuestra que aún se siguen aplicando los antiguos métodos en la resolución de problemas en las clases de matemáticas en la actualidad.

Docente C:

1 -



$\frac{2}{1+2=3}$ 3 4 5 6 7 8

Figura III: Solución al primer problema dada por el alumno C, la cual es correcta.

La solución que aporta este docente muestra un método sencillo, donde a su vez dibuja el bus y representa las estaciones con números y operaciones con estos números. Sin embargo, la solución es incorrecta, ya que el tren inicia su recorrido con 2 pasajeros antes de llegar a las estaciones, pero el docente comenzó a contar las estaciones desde un principio. Esto indica que el profesor no comprendió a cabalidad el problema, lo cual es sumamente importante tomar en cuenta al momento de resolver cualquier problema matemático sin importar el método que se ponga en marcha.

Problema matemático no. 2

“Un caracol cae dentro de un pozo de 10 niveles, y para salir cada día sube 3 niveles y baja 1. ¿A los cuántos días saldrá del pozo?”

Docente A:

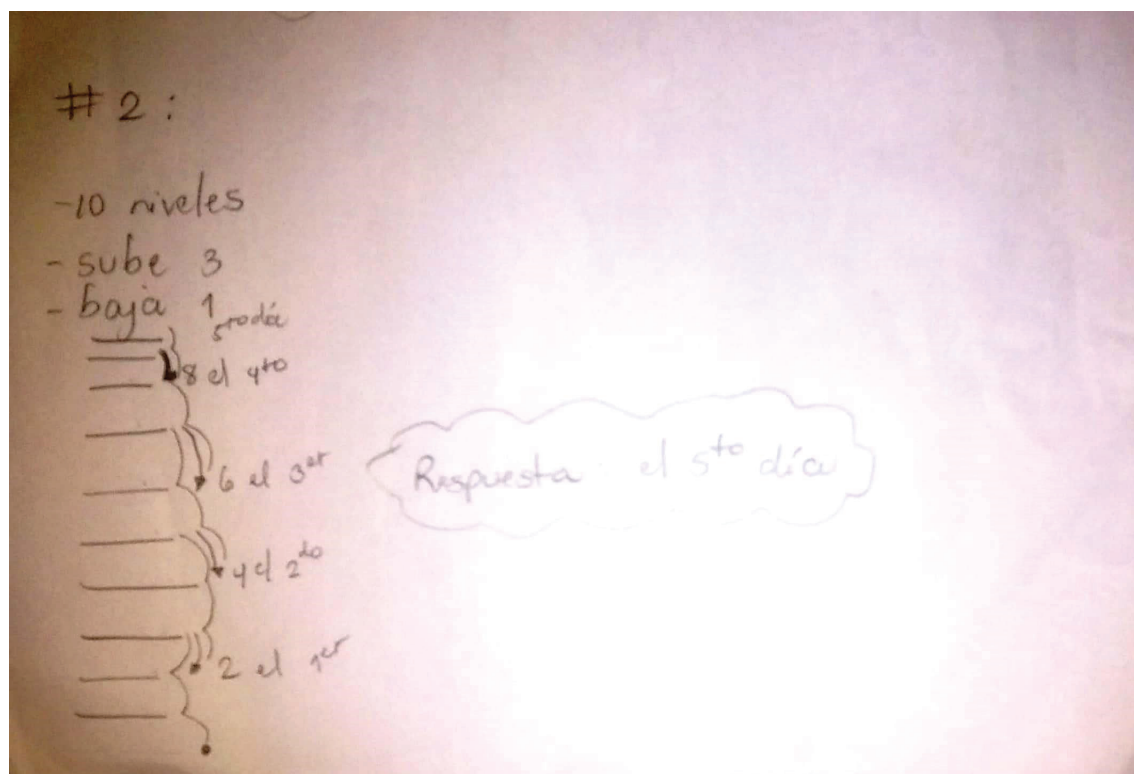


Figura 1: Solución al segundo problema dada por el alumno A, la cual es correcta.

Al observar la imagen se puede ver cómo el docente encuentra una forma gráfica de representar la situación problemática logrando encontrar la respuesta correcta. Además, es una forma sencilla de dar con la solución del problema.

Docente B:

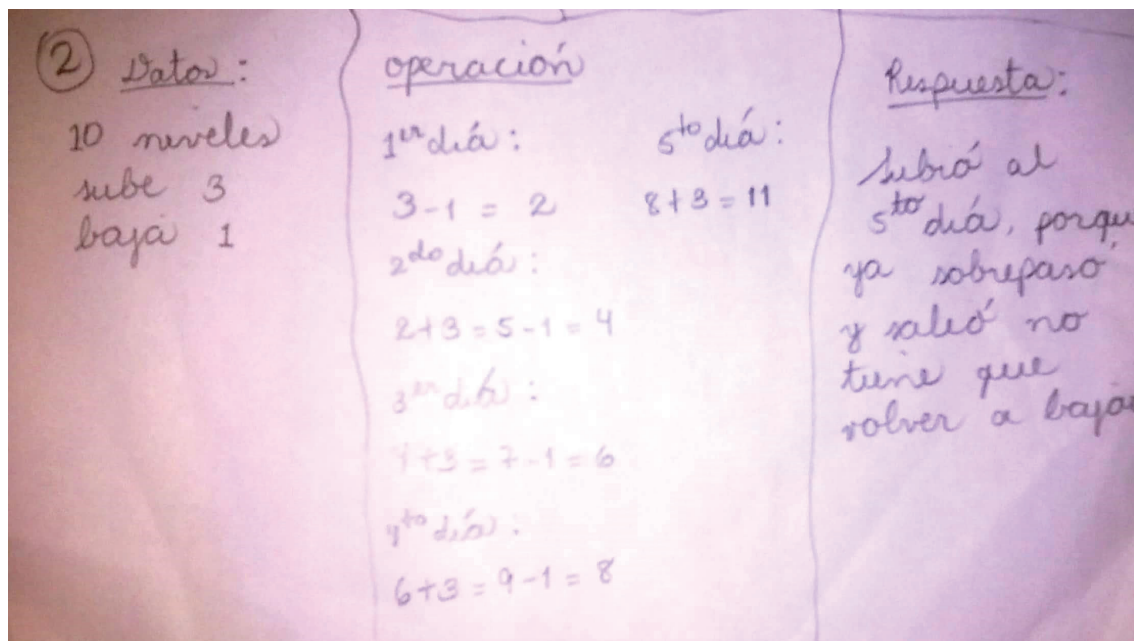


Figura II: Solución al segundo problema dada por el alumno B, la cual es correcta.

La solución que muestra el docente B a este problema está basada de igual forma que en el primer problema en el antiguo método "datos, procedimiento y solución". De esta forma la docente logró dar con la respuesta correcta, pero a su vez se puede ver que no resulta ser tan sencillo como la solución del docente anterior, por ejemplo.

Docente C:

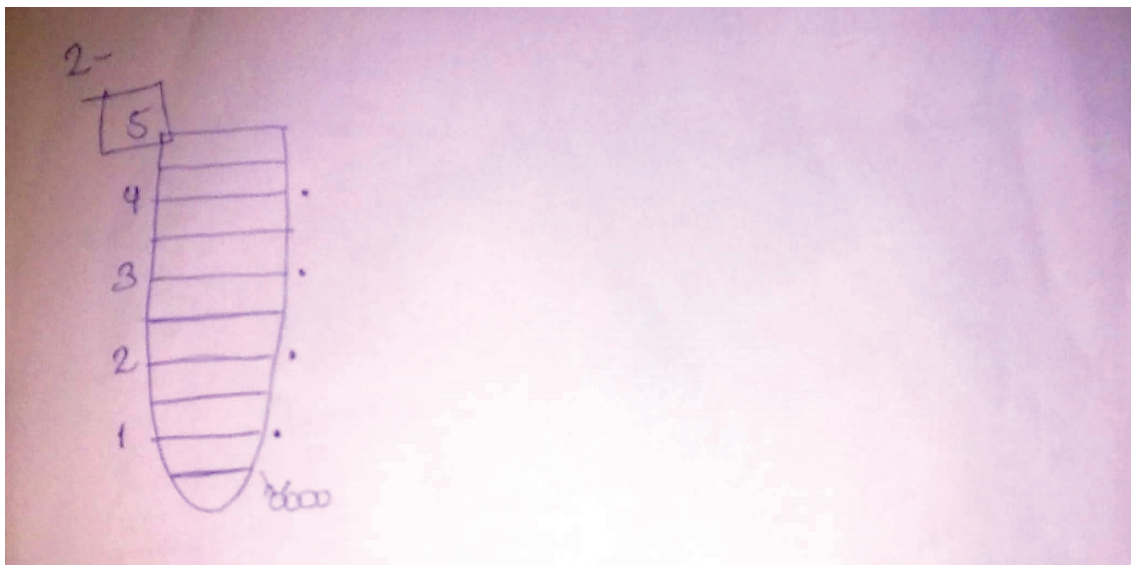


Figura III: Solución al segundo problema dada por el alumno C, la cual es correcta.

Aquí el docente muestra una forma muy sencilla de resolver la problemática, ya que solo gráfica y luego, coloca los números correspondientes según lo que se plantea en el problema. Este es un método fácil, pero solo se adapta a este tipo de problema.

Resultados arrojados al observar cuadernos de apuntes de la asignatura de matemáticas de algunos alumnos de 5to grado.

Al momento de verificar si en el cuaderno aparecían ejemplos de situaciones de la vida cotidiana en todos los contenidos curriculares desarrollados en las clases diarias se notó que aparecen ejemplos de situaciones de la vida cotidiana en solo algunos o pocos de los contenidos curriculares desarrollados en las clases diarias.

Al verificar si en estos mismos cuadernos aparecían problemas matemáticos en cada uno de los contenidos curriculares desarrollados en las clases diarias acordes al grado de los alumnos se pudo ver, que aparecen problemas matemáticos solo en algunos o pocos de los contenidos curriculares, desarrollados en las clases diarias acordes al grado de los alumnos.

Al momento de ver si había constancia de métodos y estrategias para la resolución de problemas de fácil comprensión para los alumnos, se encontró que no hay constancia de métodos ni estrategias para la resolución de problemas.

Cuando se quiso verificar si se podía notar la diferencia entre ejercicio y problema matemático de manera clara se pudo ver que no se puede notar la diferencia entre ejercicio y problema matemático de manera clara.

Resultados arrojados al observar las planificaciones de clases diarias de algunos docentes de matemáticas de 5to grado.

Al verificar si se colocaban ejemplos de situaciones de la vida cotidiana en cualquiera de los tres momentos de la clase de fácil entendimiento para los alumnos se encontró que no se colocan ejemplos de situaciones de la vida cotidiana en ninguno de los tres momentos de la clase.

Cuando se verificó si se incluyen problemas matemáticos en cualquiera de los tres momentos de la clase acordes al grado en que se imparten clases se pudo notar que Incluyen problemas matemáticos en al menos uno de los tres momentos de la clase, pero no están acordes al grado en que se imparten las clases, de acuerdo con lo que plantea el currículo educativo dominicano.

Al verificar si se proponen estrategias o métodos para la resolución de problemas de fácil entendimiento para los alumnos, se pudo ver que no propone estrategias o métodos para la resolución de problemas.

Cuando se quiso ver si se podía notar la diferencia entre ejercicio y problema matemático de manera clara, se encontró que se puede notar la diferencia entre ejercicio y problema matemático, pero no de manera clara de acuerdo con lo que expresan los autores.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, tras los diferentes instrumentos aplicados para el levantamiento de datos durante el proceso que conllevó la realización de este proyecto de investigación, y de acuerdo a los objetivos planteados al inicio, así como también las preguntas de investigación en la formulación de la problemática, se presentan las conclusiones a las que se llegó tras el arduo trabajo que implicó el estudio.

Con relación a la primera pregunta de investigación formulada para este estudio (¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de matemáticas de 5to grado del nivel primario sobre la resolución de problemas?) se concluye que la mayoría de los docentes considera que un problema matemático es una situación a la que hay que dar solución según la necesidad que se presente o bien cualquier actividad que se coloca a los alumnos, de modo que ellos deben resolverla.

La mayoría de los profesores considera que se deben colocar problemas matemáticos solo a veces; en caso de que aparezcan en el libro de texto del grado o si son fáciles de conseguir en internet. Además, la mayoría piensa que, aunque puede crear los problemas para este nivel (5to) los mismos resultan en ocasiones muy difíciles de crear.

En teoría, la mayoría de los profesores considera que un problema matemático es mucho más complejo que un ejercicio matemático, sin embargo, los ejemplos que los mismos mostraron demuestran que en la práctica no dominan esta diferencia.

Con respecto a la segunda pregunta (¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de matemáticas de 5to grado del nivel primario sobre la resolución de problemas?) se concluye que la mayoría de los alumnos considera que un problema matemático es una operación de suma, resta, multiplicación y división.

La mayoría de los estudiantes considera que un problema matemático y un ejercicio es lo mismo.

La mayoría de los alumnos piensa que su profesor solo les coloca problemas de suma resta, multiplicación y división.

La mayoría de los alumnos no conoce métodos de resolución de problemas efectivos ni propuestos por autores para enfrentar los problemas que les coloca su profesor de matemáticas.

En cuanto a la tercera pregunta (¿Qué relación existe entre lo que piensa el docente de matemáticas de 5to grado del nivel primario y lo que piensa el alumno, con relación a la resolución de problemas en matemáticas?) se concluye que de acuerdo con los resultados obtenidos, hay una estrecha relación entre lo que los docentes llevan a la práctica en sus aulas y lo que los alumnos piensan sobre la resolución de problemas matemáticos, es decir, lo que los alumnos ven en cada una de las clases es lo que determina su percepción con respecto a este concepto (resolución de problemas).

Aunque los docentes tienen clara, en teoría, la diferencia entre un problema matemático y un ejercicio en la práctica, por lo que los alumnos tampoco conocen la diferencia entre estos dos aspectos, porque los mismos no ven lo que el docente piensa, sino lo que éste lleva a la práctica al momento de impartirles las clases.

En relación con la cuarta pregunta (¿Cómo influye esta percepción en lo que el docente planifica para sus clases diarias?) se concluye que, aunque es recomendable que todos los docentes de matemáticas, al igual que de otras áreas, se guíen por el currículo educativo formará un papel preponderante la idea que tenga el docente sobre su práctica y con relación a lo que considere como calidad educativa. Esto fue lo que salió a relucir tras el análisis de los resultados de este estudio, ya que de acuerdo a la opinión de cada uno de los docentes sobre lo que piensa sobre resolución de problemas fue justo lo que se encontró en las planificaciones de clases diarias que se observaron para el estudio.

Con respecto a la quinta pregunta (¿Cómo influye esta percepción en el aprendizaje de los alumnos?) se concluye que la mayoría de los docentes considera que sus alumnos han aprendido matemáticas cuando puede expresar de manera oral y con sus propias palabras los contenidos trabajados durante las clases, no cuando puede resolver problemas haciendo uso de lo aprendido. Esto demuestra que lo que el docente piensa sobre la resolución de problemas matemáticos afecta de manera directa el aprendizaje de los alumnos en esta área.

La mayoría de los alumnos considera que ha aprendido en matemáticas solo lo que puede utilizar en la vida cotidiana y consideran que aprender matemáticas es saber sumar, restar, multiplicar y dividir. Esto pasa porque de acuerdo a los resultados el docente coloca en mayor proporción problemas matemáticos en aritmética. Esto demuestra de igual forma que la percepción del docente tiene gran influencia en el aprendizaje de los alumnos.

Algunos de los alumnos consideran que pueden aprender matemáticas fuera de la escuela en algunos establecimientos comerciales, porque en estos lugares pueden enfrentar situaciones de la vida real implementando lo que han aprendido en matemáticas. Por esta razón los mismos consideran que han aprendido las operaciones básicas, porque pueden llevarla a la práctica y porque es donde los docentes han hecho mayor hincapié.

Referencias bibliográficas

- Alejandra, M. Pruebas PISA: ¿cuáles son los países que tienen la mejor educación del mundo? ¿Y cómo se ubica América Latina? Mundo noticias. OECD.
- Alfaro, C. y Barrantes, H. (2008). ¿Qué es un problema matemático? percepciones en la enseñanza media costarricense. Costa Rica: Escuela de Matemática, Universidad Nacional.
- Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. Ide@s CONCYTEG, México.
- Del Canto, E.; Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153298875002>
- Echenique, I. (2006). Matemáticas resolución de problemas. España: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra Dirección General de Comunicación.
- García-García, J.; Rodríguez, F. y Navarro, C. (2015). Las estrategias utilizadas por los niños TEE SAVI en la resolución de problemas aritméticos. México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa Distrito Federal, Organismo Internacional.
- Gregorio, J. (2008). Competencia matemática en primaria. Berritzegune de Sestao. Azaroa.
- Guzmán, O. y Moreira, Y. (2014). La resolución de problemas geométricos en Matemática utilizando la computadora. Guantánamo, Cuba: Centro Universitario de Guantánamo.

- Instituto de Matemáticas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (2011). Aritmética. Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia.
- Jarro, V. (2017). Programa “mentes brillantes”: su efectividad en el proceso de resolución de problemas aritméticos, en los alumnos del tercer grado del nivel Primario de la Institución Educativa Adventista “28 de julio”, Tacna. Universidad Peruana Unión. Perú.
- Johan, E. (2012). La Resolución de Problemas y el Desarrollo de Competencias en la Educación Matemática. Universidad de Ciencias Pedagógicas “JUAN MARINELLO” MATANZAS, CUBA. Cuba.
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Margalef, L.; Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? a propósito del desarrollo curricular. Viña del Mar, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2010). Metodología del aprendizaje. El currículo organizado en competencias. Recuperado de: <http://uvg.edu.gt/educacion/maestros-innovadores/documentos/aprendizaje/Metodologia.pdf>
- Ministerio de educación de Guatemala (2012). Resolución de problemas con operaciones básicas, para solucionar acontecimientos de la vida cotidiana. DIGEDUCA, Guatemala.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. Jalisco, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Ortega, N. (2010). Diseño del currículo. El currículo como generador de perfiles institucionales en las carreras de diseño. Universidad de Palermo. Facultad de Diseño y Comunicación. Buenos Aires, Argentina.
- Pita, F.; Pértegas, S. (2002). Investigación cualitativa y cuantitativa. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo hospitalario-Universitario Juan Canalejo. A. Curaña, España.
- Pólya (1989) y Callejo (1998), citados por Iriarte, A (2011). Desarrollo de la competencia resolución de problemas desde una didáctica con enfoque metacognitivo. Instituto de Estudios de Educación. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Repetto, C.; Linskens, M. y Fesquet, H. (1967). Aritmética y álgebra (XVI edición). Buenos Aires: Kapelusz.
- Rizo, C. y Campistrous, L. (1999). Estrategias de resolución de problemas en la escuela. México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa Distrito Federal, Organismo Internacional.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. y Parraguez, M. (2014). Interpretando estrategias en Resolución de Problemas desde dos constructos teóricos: Un estudio de caso. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos. España: Ediciones Paidós Ibérica. S.A.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara. México.

- Vargas, R. (2008). Diseño curricular por competencias. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. México.
- Villalobos, X. (2008). Resolución de Problemas Matemáticos: Un Cambio Epistemológico con Resultados Metodológicos REICE. Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.



Educación inclusiva en dos instituciones educativas de Santiago

Milerdín Sosa Martínez

Educación

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Recinto Emilio Prud' Homme

Resumen

La presente investigación se realizó con el objetivo de determinar si en dos Instituciones Educativas Dominicanas de Santiago se promueve e implementa una educación inclusiva. De manera específica, se proponía conocer cuáles son los conocimientos y destrezas que tienen los maestros en el desarrollo de una educación inclusiva permanente y confirmar el modelo de escuelas inclusivas con la realidad de estas dos Instituciones. Esta investigación es de tipo no experimental, con un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo. Para la recolección de los datos se implementó una guía para la entrevista y para las observaciones de clase fue una guía de observación propia. Los participantes fueron ocho docentes de dos instituciones públicas de Santiago. En los resultados se concluye que las escuelas tienen dificultad para el desarrollo de una Inclusión Educativa por la falta de preparación y otros indicadores exclusivos encontrados.

Palabras claves: Educación Inclusiva, Atención a la Diversidad y Necesidades Educativas Específicas.

Abstract

The present investigation was made with the objective of determining if two Dominican Educational Institutions of Santiago do promote and implement an inclusive education. Specifically, it was proposed to know what are the knowledge and skills that the teachers have in the development of a permanent inclusive education and confirm the model of inclusive schools with Two real life Institutions This research is non-experimental, with a qualitative approach and a descriptive scope. A guide for the interview was implemented to collect the data and for the class observations it was an own observation guide. The participants were eight teachers from two public institutions in Santiago. In the results it is concluded that the schools have difficulty in the development of an Educational Inclusion due to the lack of preparation and other exclusive indicators found.

Keywords: Inclusive Education, Attention to Diversity and specific educational needs.

Introducción

En los últimos años, son muchos los cambios educativos que se han deseado realizar para transformar las prácticas educativas para eliminar o minimizar los indicios de exclusiones, integraciones y segregaciones educacionales que se han realizado. La educación inclusiva ha sido un conjunto de acciones encaminadas a la creación de escuelas basadas en la aceptación y participación activa de los individuos que residen en una sociedad sin importar su procedencia, religión, estatus económico, destrezas y coeficiente intelectual. Esta exige principios y acciones que eviten todo tipo de discriminaciones y desigualdades sociales. La educación inclusiva se fundamenta en que las escuelas estén preparadas para atender a la diversidad con un pleno reconocimiento de brindar una acogida agradable y segura.

Esta busca formar una sociedad con pensamientos, acciones de equidad y colaboración, orientada en ideales dignos de imitar que los acerca al desarrollo social e intelectual del país. Esta nueva tendencia educativa ha sido promovida de manera internacional por sus pioneros. La República Dominicana se ha comprometido en diferentes ocasiones, a través de asambleas, decretos y leyes nacionales e internacionales. No obstante, nos encontramos en una realidad muy distante a lo que debería ser a pesar de los esfuerzos realizados, no es prudente idealizarla. Las filosofías inclusivas han sido rechazadas por los diferentes sistemas educativos construidos en las escuelas por diferentes actores que intervienen en el proceso.

El estudio de este tema de investigación es de vital importancia para conocer la evolución y realidad de la educación de hoy en día. Asimismo, pretendía conocer la teoría, destrezas y perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva, acciones que procuraban a favor de la misma y si se implementaron una educación inclusiva en las escuelas.

Planteamiento del Problema

Andrés Navarro, ministro de educación, indicó en el “Primer Simposio Internacional de Educación para Personas Sordas”, que uno de los grandes retos en la educación dominicana es construir en las aulas una educación inclusiva que perdure en el tiempo. Asimismo, manifestó que el sistema de educación pública tiene mucho que franquear con respecto a esto, siendo la implementación de una educación inclusiva una deuda social. A pesar de los esfuerzos que han realizado las organizaciones nacionales no ha podido negar que ha sentido vergüenza al constatar la deuda que tiene el Estado con los individuos que tienen necesidades específicas. Y lo indispensable que es culminar el patrón de escuelas especiales.

Se da la paradoja de que las escuelas que reciben a todos, haciendo efectivo el derecho a la educación, se encuentran en una situación de desventajas, especialmente aquellos sistemas educativos donde los incentivos están asociados a los resultados de aprendizajes de los alumnos. (Blanco, 2008 a citado por Marchesi, Tedesco, & Coll, 2009, p.94)

Sería injusto no señalar que se han hecho muchos esfuerzos por mejorar la educación. Aun así, los avances son mínimos. Todavía en la actualidad se les realiza bullying por tener el cabello crespo y se motiva a tener una fe cristiana a los estudiantes sin importar que este pertenezca a una fe religiosa distinta. La escuela es un reflejo de la sociedad, si esta es excluyente, también probablemente la escuela lo es. Ahora bien, si la sociedad es diversa, la escuela también debería estar abierta a la diversidad. (Fernández, 2017)

Justificación

Desde hace mucho tiempo, entidades de la historia y organizaciones internacionales han percibido la necesidad de promover políticas educativas donde se trate de brindar enseñanza de manera óptima a todo tipo de personas, tales como: UNESCO, María Montessori, Helen Keller y Comenius. Esta mirada nació de la exclusión e integración que se les daba a las personas con necesidades educativas específicas, y otros por su condición social, racial y económica.

La educación inclusiva es fundamental, porque todos los niños tienen derecho a la educación, sin distinción, a pesar de sus capacidades, intereses, características y necesidades de aprendizaje. No se le puede arrebatar el conseguir y mantener sus potencialidades cognitivas, emocionales y creativas. (Pujolás, 2010, citado por Llamazares de Prado, Arias Gago, & Melcon Álvarez, 2017)

...La importancia de la educación inclusiva es que los centros educativos y la sociedad misma no deben convertirse en espacios donde residan principios y acciones de desigualdad social, sino debe estar afianzado en valores morales vinculados al buen convivir y acciones de solidaridad, amor, confianza y comprensión. De esta manera, se puede reducir la violencia, corrupción y la discriminación, siendo de este modo la educación un sendero que nos guía a construir una sociedad autónoma, justa y democrática. Esto permite tener una identidad cultural; y un mejoramiento económico. (Toro Arango & Rojas M., 2005, p. 14)

Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada con las realizaciones de pruebas psicológicas e intelectuales. Es decir, no existen modos de selección discriminatorios de ninguna índole, porque el principal interés es que se cumplan los derechos a la educación con igualdad de oportunidades y participación para todos. (Plan LEA, 2013)

Una educación inclusiva va más allá de la institución escolar, pues se vincula a la comunidad, para no tener acciones de exclusiones sociales porque persigue la participación de los alumnos en la cultura y escuelas ordinarias (Valcarce Fernández, 2011 & Parrilla, 2002) En este tipo de formación tiene éxito la formación ciudadana consciente, analíticos y responsable socialmente, aprendiendo el deber y los derechos que tienen como ciudadano a través de los centros educativos. Los participantes comprenden la veracidad de un sistema educativo justo y de esta organizado en una sociedad equitativa. (Romero, 2009)

De este modo, se procura desarrollar espacios democráticos conquistados por competencias del: “convivir, aprender, comprender, comunicar, relacionarse, actuar y proyectarse hacia los otros grupos”. (Gobierno Vasco, 2014, citado por López Vélez, 2018, p. 32) Este modelo educativo se constituye en una institución dirigida a todos los alumnos por ser personas y no por ser parte de una categoría, se asegura para estos métodos y herramientas de enseñanza para diferentes situaciones educativas. (Medeghini, 2009)

Se trata de poder aceptar y superar las dificultades entre todos los compañeros. Todos los alumnos están llamados a obtener un éxito en sus aprendizajes. Estos no son ajenos a este cambio conceptual en la praxis de sus aulas. Se eliminan barreras físico-motrices, sensoriales, psíquicas, conductuales, socioculturales y de altas capacidades. Asimismo, hay una intervención en los procesos de riesgo de marginación por la pobreza u otra situación. (Escribano & Martínez, 2013)

También es necesaria la inclusión porque este incluir no significa reunir personas dentro del modelo tradicional de educación, sino edificar un espacio mejor para todos. (Cueto, & Arregui, 2015)

Se evita que los alumnos tengan una actitud indiferente hacia los trabajos realizados en las escuelas a causa de que los objetivos y contenidos no están relacionados con sus capacidades y habilidades individuales, quedando fuera de su alcance. (Sánchez, 2003)

La educación inclusiva es tan valiosa que ha sido expuesta como uno de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) hacia 2030. Este fin está redactado así: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. (UNESCO, 2017)

Además, es importante porque le enseña al educador el rol de maestro, que no es más que respetar a los estudiantes y enseñarle a respetar, a no hacer distinciones por raza, religión o ideología, a no burlarse de ellos cuando se equivocan ni de su aspecto físico y a no utilizar el sarcasmo porque está fuera de las cualidades auténticas para él, su meta es educar (Palacios, 2001).

Objetivos:

Objetivo general:

Determinar si en Dos Instituciones Educativas Dominicanas de Santiago se promueve e implementa una educación inclusiva.

Objetivos específicos:

Conocer cuáles son los conocimientos y destrezas que tienen los maestros en el desarrollo de una educación inclusiva permanente.

Confirmar el modelo de escuelas inclusivas con la realidad de Dos Instituciones Educativas Dominicanas.

Marco Teórico

La educación inclusiva está relacionada con el proceso de análisis constante de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar mediante decisiones sostenidas de perfeccionamientos e innovaciones escolares los obstáculos de distintas índoles que restringen la asistencia, el aprendizaje y la participación activa de los alumnos en los centros educativos, con un principal énfasis en aquellos que son más vulnerables. (MECD, 2012)

La UNESCO (citado por Sarrionandía, 2017, p.28), señala:

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

La educación inclusiva pretende que las diferencias diversas sean valoradas como vínculos positivos que sostiene una oportunidad para la comunidad escolar y la sociedad de excluir las barreras que han creado desigualdad, discriminación y la exclusión. (Durán, 2009) La verdad es que las diferencias individuales y culturales es lo que han logrado crear grandes proyectos. Edgar Morín (2001) señala que “El tesoro de la humanidad está en su diversidad creativa, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora”.

Para Slee (2011):

La educación inclusiva es mucho más que una cuestión editorial; es el reconocimiento de que la exclusión y la inclusión se refieren a personas reales de las que no se puede prescindir. Atender a sus dificultades sigue siendo urgente. La traviesa desconstrucción postmoderna ha de hacerse con cautela y reflexión sobre el peligro de inclinarse hacia el conservadurismo en las relaciones sociales de la investigación.

Este modelo educativo estimula y fortalece las capacidades y habilidades de los alumnos, y los hace visibles ante los demás. Esto permite que tengan un perfil en que las discapacidades no lo definan como individuo ni sean un impedimento para su desarrollo, sino visto como un elemento más. (Macarulla & Margarida Saiz, 2009)

La inclusión se opone rotundamente a cualquier forma de exclusión, razonamientos y excusas que apruebe la separación, siendo este un compromiso de los fines y valores de la educación y un reflejo de la sociedad en que se desea vivir, que defienda los derechos educativos. (Uzcátegui Montes, Cabrera de los Santos Finalé, & Lami, 2012)

“La Inclusión Educativa responde a la garantía del derecho a una educación de calidad, a través del acceso, permanencia, aprendizaje y culminación, de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades; reconociendo a la diversidad, en condiciones de buen trato integral y en ambientes educativos que propicien el buen vivir”. (Ministerio de Educación, s.f)

A pesar de que esta ideología, que propone una educación de calidad, hay barreras de distinto tipo y condiciones, establecidas por las tradiciones escolares y fortificadas por culturas escolares que restringen la presencia, el aprendizaje o la participación de alumnos específicos en una igualdad con los demás compañeros. (Echeita Sarrionandia, 2008)

En una sociedad heterogénea parece imposible que esta se convierta en un reflejo de inclusión, “¿cómo educar para convertir una sociedad diversa en inclusiva? El tejer inclusión requiere de un coaching, es la realización de un diálogo que implica reconocer y aceptar a la persona como ser único e irrepetible, conciencia de los límites de las capacidades de un individuo, conciencia del estado real y otro de ideal, conocer limitaciones a nivel físico y social, establecimientos de propósitos, misión, visión y acciones inclusivas que eduquen a la totalidad de las comunidades de los centros educativos para que impulse el desarrollo sociocultural. (Santalla, 2017)

El Plan de Acogida que se realice debe estar desarrollado en tres ámbitos: familiar, para que estén suscrito en las comunicaciones y toma de decisiones de la escuela; social, para concretar una identificación cultural, y formativo, para que forme parte del proceso de instrucción de los alumnos. (Palaudárias y Garreta, 2008)

Este proyecto de calidad debe partir de la comunidad, pues las necesidades son distintas, lo que es prioritario para cierto grupo puede ser contraproducente para otro. Por tal motivo, los maestros que desean una educación de calidad les valdrá la pena saber que piensan los actores sociales que están en torno a su escuela. (Pizarro, 2009)

La inclusión es un principio educacional que sitúa a la escuela y hace alusión a un proceso continuo de mejoras y cambios, exige cambiar formas de pensar y actuar. (Aznar & González Castañón, 2008)

Ainscow y Miles (2008, p.26) advierten que:

La educación especial puede ser una forma de ocultar la discriminación de que son víctimas algunos grupos de estudiantes bajo una calificación aparentemente inocente, que justificaría el bajo nivel de rendimiento y, por lo tanto, la necesidad de un régimen educativo distinto. (Citado por Richmond González, 2009, p. 88)

Para desarrollar un trabajo adecuado en educación inclusiva, es necesario: conocer la realidad socioeducativa, plural y emergente, definir de manera concisa las formas de accionar en las aulas y en los centros educativos, saber plenamente los deberes que tiene la educación para con los estudiantes, formación, sensibilización e información del profesor sobre aquellas características básicas relacionadas con la configuración del grupo e implementación de estrategias didácticas adecuadas para cada situación concreta. (García Llama, 2009)

La inclusión educativa solicita la revisión del Proyecto Educativo de Centro, de las adaptaciones curriculares realizadas, metodologías de prácticas inclusiva y de aprendizaje, modo de organización de la clase y del centro, las relaciones de poder entre los participantes del currículo oculto que implementan los educadores, que en ocasiones manifiesta sutiles mecanismos de exclusión (Ávila Cañadas, Díez Arcos, & Calatayud Salom, 2007)

En la escuela inclusiva no acceden los currículos paralelos que sólo persiguen una misma dirección, sino que el centro se afilia a dar respuestas con formas alternativas válidas a todos los alumnos y no se reduce a la resolución de las debilidades de un estudiante en particular. (Domínguez Alonso, López Castedo, Pino Juste, & Vázquez Varela, 2015)

A diferencia de la integración que mantiene la ideología que son los estudiantes quienes tienen que adaptarse a la escuela sin importar sus capacidades de pensamientos, destrezas, cultura y lengua materna. (G., 2006).

La composición social de las escuelas es fundamental para establecer igualdades de oportunidades educativas, siendo un espacio prioritario de actuación de las políticas educativas porque es la encargada de formar ciudadanos. En este lugar, el niño debe aprender, aceptar y reconocer la diversidad cultural y aprender a convivir junto con otras personas. Corrompiendo este modelo, la segregación es un proceso que busca entre los alumnos una separación por razones académica, ética, social y de sexo (Andrés Rubia, 2014)

El establecimiento de diferencias en uno o varios aspectos enfatiza el fracaso escolar asentando exclusiones en diferentes ámbitos. Su existencia puede ser producto de la construcción por múltiples agentes y circunstancias. Las exclusiones realizadas a algunos entes son preocupantes y amerita una justicia social y educativa (Escudero Muñoz, 2016)

Para Fernández (2017)

No es posible una educación inclusiva a menos que se esté convencido de que la educación debe atender a la diversidad, porque ella es valiosa y nos enriquece en todos los sentidos. Una educación inclusiva implica una transformación en la conciencia social. Es necesario superar el binomio normal-anormal, los estereotipos y la homogeneidad por la diversidad que va más allá de integrar a personas con alguna condición física.

El hecho de que los educandos estén en los centros regulares es porque hay una fiabilidad de que la escuela está preparada para trabajar a partir de la diversidad y que disponen de los recursos necesarios para atender o responder ante cualquier necesidad, sin que los aprendices

corran el riesgo de ser víctima de algún tipo de indiligencia. Su participación en esta incluye que sus opiniones e ideas están adscritas en las actividades de aprendizajes, permitiendo una buena calidad en sus experiencias. (Echeita, s.f.)

Cuando el educador se apropia de una actitud plausible a la diversidad del alumnado es cuando se comienza a procurar la inclusión, reduciendo todas las convenciones de exclusión. (Gómez, 2005). Pero una actitud positiva o buenos deseos hacia esta política educativa no es suficiente para implementarla, porque un profesor que no esté capacitado para atender las diferencias, aunque lo aspire atenderla no tendrá éxito en sus intervenciones. Del mismo modo, si no hay un ambiente propicio y solo reúne algunas de las condiciones ineludibles puede estar condenado al fracaso el desarrollo de la inclusión. (Moltó, 2006)

La escuela debe disponer de psicólogos, terapeutas y orientadores que trabajen en adecuación con los demás del personal educativo para reducir la secuela de un daño cognitivo a través de una rehabilitación neuropsicológica que implica estimulación cognitiva y conductuales, para manejar esas dificultades y reducir su impacto en la persona, la familia y la vida cotidiana. (UOC, 2009).

Su subscripción es más que acceder a esta, es aprender colaborativamente y trabajar con los demás en los estudios, aceptándose mutuamente por lo que son cada uno, enseñando y aprendiendo porque reconocen que son semejantes. (Elena Martín et al, 2011).

Mientras se preocupa que los estudiantes asistan a centros regulares, los centros de educación especial pueden trabajar en concordancia, siendo estos un motor de apoyo para su estabilidad en las escuelas ordinarias y la comunidad. (Ávila Durán & Esquivel Cordero, 2009).

Todo proceso formativo requiere que se tenga un discernimiento pleno de los aspectos biológicos, psíquicos, sociales, culturales, subjetivos y característicos que conforman la personalidad de los alumnos (Rossi & Allevato, 2008).

Una vez que se disponga de una población heterogénea es importante aprovechar que estos estén emocionalmente preparados para aprender y facilitarle conductas y enfoques cognoscitivos dirigidos hacia una meta para que prevalezca el aprendizaje deseable, para que las actividades realizadas no sean un desperdicio de tiempo. Si no se integran estos tres aspectos, ellos aprenderán muy poco porque no se llevarán a cabo las conexiones sinápticas necesarias para la consolidación de la enseñanza. (Schunk, 2012).

Según los estudios realizados, un clima de miedo puede hacer que se active de manera excesiva una región del cerebro llamada amígdala, lo que provoca que el resto de procesamiento neurocognitivo tenga dificultad en su regulación, lo que nos muestra que no se puede aprender con miedo". (CACATÚ, 2017).

Los principios claves para construir las bases de los sistemas educativos, son: La genética y el entorno interactúan en el cerebro para moldear al individuo, la experiencia transforma el cerebro, los procesos cognitivos y emocionales trabajan en asociación y los vínculos y el apego son las bases para el cambio. (CACATÚ, 2017)

No es anhelado un certificado que indique que la escuela ha alcanzado una última etapa de inclusión porque esta, los alumnos y el personal son cambiantes. También porque pueden aparecer nuevas reglas sociales, expresiones, gestos y actitudes de exclusión. Por estas razones,

es un proceso interminable. Para que exista una lógica en declarar una escuela inclusiva tiene que existir un compromiso firme y sustentable guiado por valores inclusivos. (Consortio de Educación Inclusiva)

Es necesario un liderazgo inclusivo para que compartan decisiones para construir inclusiones en la cotidianidad que reincida en aquellas personas que ostentan un cargo y por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianidad del centro a partir de este trabajo colaborativo. (Fernández Batanero & Hernández Fernández, 2013).

También debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, y orientar la transformación hacia el entorno social, no sólo de puertas para dentro (Fernández Batanero & Hernández Fernández, 2013).

Con una cantidad de alumnos heterogéneos, que es una de las características sobresalientes de las escuelas inclusivas, se demanda modelos que consideren, valoren y fortalezcan desde la diversidad la didáctica de enseñanza aprendizaje. Uno de ellos es el aprendizaje por proyecto, que trabaja enfoques interdisciplinarios contemplando el aprendizaje colaborativo, su propio contexto, su participación y necesidades del alumnado, del profesorado, las familias y la comunidad. (Sarto Martín & Venegas Renauld, 2009)

Otro modelo sería la enseñanza diferenciada que utiliza la evaluación para explayarla en un antes, durante y después del momento de instrucción. Este les ayudará a enunciar preguntas sobre su zona de desarrollo próximo, el aprendizaje real que tiene el alumnado y qué acciones se deberían crear para que alcance el aprendizaje óptimo. (Glatzel., 2017)

Características de la Educación Inclusiva

La señora Dueñas Buey (2010) & González (2005) enumeran estas características de la educación inclusiva:

- Planteamientos educativos amplios

La filosofía de este tipo de escuela admite que todos los alumnos pueden aprender. La vivencia de educación inclusiva es compartida por todos los agentes implicados (profesores, alumnos, padres). La diversidad no se percibe como un problema que es preciso resolver haciendo exclusiones, integraciones o segregaciones, sino como una riqueza para la construcción de conocimientos significativos. Esta les exige la reducción de la exclusión de todos en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.

También se caracteriza por implicar una reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.

- Énfasis en el sentido de comunidad y de pertenencia.

La escuela inclusiva constituye una comunidad educativa y una sociedad que se esfuerza y organiza en conjunto para que todos participen, favorezcan y se apoyen para satisfacer las necesidades individuales que existan en los educandos. Estas actuaciones están encaminadas a reconocer y superar las barreras que limitan al centro para atender a la diversidad, es decir, se refiere a una mejora de la calidad educativa para todos sus miembros.

- Servicios basados más en la necesidad que en el emplazamiento y los apoyos en el aula ordinaria.

Cada estudiante es reconocido como un individuo con potencialidades, destrezas y necesidades, no como un simple miembro de una categoría.

- Principio de proporciones naturales.

Los estudiantes asisten a la escuela de su entorno, asegurando que esta institución tenga una población escolar con y sin discapacidades, vinculada a la existente en la comunidad que se encuentra ubicada, por este motivo no hay clases especiales.

- Enseñanza adaptada al alumno y estrategias instructivas reforzadas

Los recursos y apoyos que se facilitan al alumno en las aulas inclusivas van dirigidos a que estos alcancen los objetivos educativos adecuados a sus necesidades —y no unos predefinidos según una norma. También disponen de un currículo que los beneficia a través de las adaptaciones que se le realiza. Además, la educación inclusiva exige un conjunto de estrategias pedagógicas que les permita a todos los estudiantes formarse en el reconocimiento de las diferencias en inteligencia, estilo de aprendizaje, potencialidades y limitaciones.

- Evaluación no discriminatoria

Las actividades, instrumentos y procedimientos de evaluación son adecuados a las necesidades

En fin, las prioridades de las escuelas inclusivas son: ajustarse a las necesidades de cada alumno y no estos a la escuela, trabajo educativo en las escuelas regulares y no en centros especiales con educadores implicados en todo el proceso en compañía de todos los profesionales y familiares. Asimismo, se busca siempre darle una atención e intervenciones tempranas a las necesidades de los niños para que tengan la oportunidad de tener aprendizajes reales y no sean vulnerables a la exclusión social. Es el sistema educativo quien tiene esta principal labor sin olvidar la realización de las dotaciones de los recursos personales y materiales, tomar medidas reflexivas curriculares, la cooperación de los padres o tutores en la toma de decisiones, la formación del profesorado de las escuelas regulares y especialistas y la mejora de la coordinación en las responsabilidades específicas de la institución (Eusko Jaurlaritza, 2012).

El Aula Inclusiva

En el aula inclusiva, hay una diversidad de estudiantes y es considerada para su desarrollo profesional, los maestros están comprometidos con esta labor. Esta requiere una educación para todos desde un entorno vivificante que cumpla con todos los rasgos inclusivos. El educador se convierte en un guía del aprendizaje, conoce y observa a sus estudiantes, proporciona recursos diversos y delega el protagonismo y la responsabilidad de sus aprendizajes en ellos, propiciando el aprendizaje autónomo cooperativo. El psicólogo y otros personales de apoyo escolar ayudan a diseñar evaluaciones apropiadas a los alumnos. Las clases son organizadas de forma diferente y adaptadas a los cambios y se realizan en diferentes grupos de trabajo. En estas aulas los estudiantes aprovechan las diferencias individuales para su crecimiento personal y académico. También se impulsa la participación de las familias y el respeto mutuo. (Stainback & Stainback, s.f & López, 2017).

Las pautas que deben seguir los educadores para disponer de aulas inclusivas son: atender a su estética, igualdad de oportunidades para todos, conciliación de un currículo en sus objetivos, contenidos, metodología y recursos y promoción de interculturalidad. (Grzona, 2014).

Profesores Inclusivos

Los maestros inclusivos se caracterizan por la aceptación y valoración de la diversidad de los alumnos, percibida beneficiosa y valiosa para el proceso educativo. Asimismo, estos apoyan a los educandos porque tienen altas expectativas de logros para ellos, buscan promover prácticas, enseñanzas favorables y competencias académicas, sociales y emocionales. Además, trabajan colaborativamente con los familiares de los niños y profesionales educativos. Igualmente, en su perfil disponen de una madurez personal y profesional, por su actitud reflexiva y responsabilidad para una formación constante en su carrera para desarrollar habilidades, para brindar respuestas adecuadas a la heterogeneidad de los alumnos. (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2014).

Indicadores de Escuelas Inclusivas

Según las experiencias y políticas inclusivas del Foro Educativo & Ministerio de Educación (2007) y Booth & Ainscow (2011) los indicadores de una educación inclusiva son: crear culturas inclusivas (construyendo comunidad y establecimientos de valores inclusivos), establecimientos de políticas inclusivas (desarrollando un centro escolar para todos y organizando el apoyo a la diversidad) y desarrollar prácticas inclusivas (construyendo un currículum para todos y orquestando el aprendizaje).

Todo el personal de la escuela, los estudiantes y la comunidad tienen un valor y se crean alianzas democráticas, justas y de valores inclusivos, estableciendo vínculos y aceptación de todos para una sana convivencia de diversidad de identidades. Se fomenta el respeto a los demás y el reconocimiento de sus derechos. La escuela rechaza cualquier índole de discriminación y sus expectativas son altas para todos los estudiantes.

En este modelo de escuelas los reconocimientos y ascenso son fidedignos para todos, sus labores son reconocidas y compartidas. Del mismo modo, se hace ahínco en incluir a todos los alumnos de la localidad y formarlos para ser parte prioritaria de la escuela, los maestros están formados para atender la diversidad. Además, el centro escolar está físicamente accesible para la participación de todas las personas.

Construyendo un currículo y planificaciones para todos desde sus intereses y realidades. Igualmente, las tareas y evaluaciones son impulsar el aprendizaje de todos y el desarrollo de su ciudadanía. También se realizan actividades fuera del horario de clase preestablecido para fortalecer sus conocimientos y experiencias.

Los indicadores de que se adecua una programación inclusiva se dividen en: objetivos y contenidos, actividades de enseñanza aprendizaje, metodologías y evaluación. Los objetivos indican una dirección concreta y si es necesario establecen cambios modificando secuencia y temporización para alcanzar mejores aprendizajes. Las actividades diseñadas son diversas y tienen diferentes grados de dificultad, proponen diferentes modos de agrupamiento, se relacionan con el mundo real y para ejecución se adecuan a los diferentes intereses. La metodología implementada favorece el desarrollo de estrategias y técnicas adecuadas para los niños con y sin NEE, facilita el uso de distintos recursos y materiales y permite el aprendizaje

por descubrimiento, la reflexión y centros de interés. La evaluación se caracteriza por ser continua y se utilizan instrumentos diversos para concretar los aprendizajes específicos de los alumnos. (Guzmán Montes, 2005).

Hacia una Educación Inclusiva en República Dominicana

En la República Dominicana se ha promulgado un conjunto de normas para el establecimiento de una educación inclusiva de calidad en sus inicios y en la actualidad, algunas de estas son:

- Ley General de la Educación 66'97 establece que la educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano, estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de convivencia democrática y a la búsqueda de la verdad y la solidaridad y buscará crear un ambiente de enseñanza y aprendizaje propicio para el desarrollo del talento en todas sus formas, de la creatividad en todas sus manifestaciones y de la inteligencia en todas sus expresiones. Y que en todos los centros escolares se fomentará la participación de la comunidad educativa en la gestión de la escuela y en la solución de los problemas, tanto de la escuela como de la comunidad a la que sirve. (Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 1997).
- Orden Departamental 24 ' 03 que establece las Directrices Nacionales para la educación Inclusiva. En esta orden se indica que se crean en las distintas regionales del país los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) como una estrategia innovadora de acompañamiento y apoyo psicopedagógico a las escuelas; para estos fines cada CAD contará con un equipo de profesionales de diferentes disciplinas. Sus objetivos fundamentales son promover el incremento en los aprendizajes de todos los alumnos, sin exclusión. (Secretaría de Estado de Educación Dirección de Educación Especial, 2003).
- Ley 136 ' 03 o Código del Sistema de Protección y Derechos Fundamentales de niños y adolescentes. En esta ley se indica que estos tienen derecho a que en ningún caso se les podrá negar la educación alegando razones como: ausencia de representantes o responsables, la carencia de documentos o recursos económicos o cualquier otra causa vulnerable a su derecho. También indica que todas las personas tienen el deber de comunicar al Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (CONANI) la presencia de niños o adolescentes desvinculados a la escuela, suministrando datos que permita ubicarlos para su inserción en una escuela pública o privada. (El Congreso Nacional, 7 de agosto del 2003).
- Orden Departamental 03-2008 que modifica las directrices nacionales para la educación inclusiva establecidas mediante la Orden Departamental 24-2003. Esta orden departamental está estructurada en 31 capítulos, los cuales, en resumen, establecen que todo centro educativo debe acoger y valorar a todos los niños y jóvenes menores de 18 años en su diversidad, garantizando el acceso a la educación, sin exclusión por género, procedencia social, cultura, religión, ni por condición personal. Además, dispone que todos los estudiantes con NEE deban ser escolarizados desde el Nivel Inicial con la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, propone que la práctica en el aula con estas necesidades debe aplicarse con estrategias y metodología variadas para lograr el aprendizaje. Asimismo, que el currículo debe ser lo suficientemente flexible para responder a las necesidades de todo el estudiantado, y la evaluación de los aprendizajes debe ser flexible, formativa, sistemática, permanente y diferenciada.

También, se fija al MINERD para crear Centros de Recursos para la atención a la diversidad en las distintas regiones del país, los cuales darán un acompañamiento y apoyo psicopedagógico a las escuelas. En concordancia con esto se implementarán programas de formación docente en conjunto con el INAFOCAM y el ISFODOSU, para proporcionar herramientas necesarias para poner en práctica la educación inclusiva. (Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2008).

- La Orden Departamental 04-2008 que autoriza cambios en la Organización de los centros de educación especial y modifica la orden departamental 18-2001. A esta orden departamental la componen 22 capítulos, de los cuales se destaca que los Centros de Educación Especial escolarizarán a los alumnos con necesidades educativas específicas hasta la edad de 20 años. Pero para esto debe llevarse a cabo adaptaciones pertinentes en todas las áreas del currículo.
- Por otra parte, establece que la educación inicial y básica es obligatoria para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en la escuela regular, estos estudiantes sólo serán escolarizados en los Centros de Educación Especial cuando se determine que en los centros educativos regulares no pueden satisfacer sus necesidades. Además, el diagnóstico aplicable debe ser considerado por una previa evaluación psicopedagógica llevada a cabo por profesionales de esa área. Asimismo, reglamenta que durante el tiempo de escolarización en estos centros se realizarán evaluaciones periódicas para determinar las posibilidades de inclusión del estudiante a las escuelas regulares. Estas evaluaciones deben ser flexibles, formativas, sistemáticas y diferenciadas (Secretaría de Estado de Educación Dirección de Educación Especial, 2008).
- Ley General de Discapacidad en la República Dominicana 42-2000. Consejo Nacional de Discapacidad (CONADIS). Esta ley está distribuida en 69 artículos. En los artículos 1 y 2 destaca las responsabilidades de la familia con las personas con discapacidad, quienes tienen el derecho de recibir educación, capacitación e inserción socioeconómica. Más adelante, desde el artículo 4 hasta el 11 se define las responsabilidades del Estado con las personas con discapacidad. Entre estos deberes están: creación de mecanismos necesarios para el registro de discapacidad tanto en los centros de salud pública como privada, facilitar programas de rehabilitación, disponer de la tecnología adecuada en los centros educativos para la capacitación, entre otras cosas.

Por otra parte, en el artículo 27 se menciona que las organizaciones de personas con discapacidad deberán asumir la promoción de los potenciales existentes en los discapacitados. En los artículos 30 hasta el 33 se pone a disposición el diagnóstico y valoración de la discapacidad a cabo de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, adoptados por la Organización mundial de la Salud. De los artículos 42 hasta 47 establece la integración educativa de las personas con discapacidad, en los cuales se resalta el objetivo de alcanzar el desarrollo integral de estas personas en la sociedad. (Congreso Nacional, 30 de junio del 2000).

Otro de los apartados claves a destacar son las reuniones y compromisos nacionales e internacionales que ha realizado el país. La Unesco (2000) señala que de 10-12 de febrero del año 2000 se realizó una reunión en Santo Domingo con el Programa Educación para todos en las Américas. Asimismo, plantea que en esta declaración la República Dominicana junto con otros países se comprometió a velar por el derecho de las personas a una educación básica de calidad desde su nacimiento. También a:

- Formular políticas educativas de inclusión, que den lugar a la definición de metas y prioridades de acuerdo a las diferentes categorías de población excluida y a establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.
- Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles, nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos.

- Implementar un proceso sostenido de comunicación, información y educación de las familias, que resalte la importancia y beneficios de educar a la población actualmente excluida.

La creación de Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) surgió en el 2004 en el marco del Programa de Apoyo a la Atención a la Diversidad y Ampliación de los Servicios de Educación Especial (PADEE). Sus deberes son realización de pruebas diagnósticas a las escuelas sobre su calidad educativa y que reflexione sobre los indicadores a mejorar, ayudar a los centros educativos ordinarios a implementar prácticas inclusivas, facilitar y presentar informaciones actualizadas sobre la educación inclusiva, ofrecer intervenciones psicopedagógicas, capacitar o buscar instancias de formación a los maestros para que puedan responder a las necesidades educativas de los alumnos y la suyas como profesionales, orientaciones a los alumnos NEE, padres y comunidades. Los Centros de Recursos de Atención a la Diversidad están en Santiago, La Vega, Santo Domingo y San Cristóbal y Salcedo. (Ministerio de Educación, 2016 y El Nacional, 2012).

En el 2013 el Ministerio realizó un levantamiento a 87% de las escuelas públicas del país. “Alrededor del 48% de estos centros tenían en sus aulas estudiantes con discapacidad”. Este estudio también evidenció que el 59% de estos centros educativos no incorpora estrategias pedagógicas ajustadas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes con discapacidad. (MINERDF & UNICEF).

La directora de Educación Especial afirmó que los resultados de este levantamiento establecieron que el 64% de las escuelas públicas no dispone de personal especializado para lograr el aprendizaje y la permanencia escolar de los estudiantes con discapacidad. (MINERDF & UNICEF).

Investigaciones en Educación Inclusiva

Una actitud positiva hacia los cambios novedosos de la educación inclusiva es esencial para su desarrollo. 26 estudios realizados muestran que la gran mayoría de educadores sostienen una actitud neutral o negativa de que los estudiantes con necesidades educativas específicas sean incluidos a las escuelas regulares. Los factores que inciden en el establecimiento de prácticas inclusivas son: experiencias en este tipo de práctica, tipo de discapacidad y su complejidad, el conocer si un estudiante presenta una condición, la capacitación profesional, que disponga de tiempo, estrategias y los recursos necesarios de intervención. (Pérez Jiménez., 2017).

Colegio Brot Madrid hizo un proyecto para el 2011 de eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de alumnado con dislexia. En la clase de intervención hubo 50% de alumnos con dificultades y NEE. Para atender esta diversidad estudiantil se crearon centros de interés, realización de talleres y diferentes formas naturales de agrupamiento para el desarrollo de destrezas. Como resultado los estudiantes tuvieron niveles de logro de aprendizaje más significativos, implementación de metodologías innovadoras y participación de la comunidad en la educación. El nivel de fracaso escolar disminuyó. (Granada Azcárraga, Pomés Correa, & Sanhueza Henríquez, 2013).

Método

La metodología que se utilizó en este estudio es la cualitativa con un alcance descriptivo que permitió identificar qué aspectos teóricos y prácticos conocen los maestros sobre la educación inclusiva y la actitud, motivación e ideales concebidos por ellos ante la diversidad estudiantil. Asimismo, hizo posible saber las características y elementos de prácticas inclusivas expuestas en los centros educativos participantes del estudio. Los métodos de investigación complementarios utilizados son el inductivo-deductivo.

Se busca observar y reconocer qué acciones encaminadas a la inclusión implementa o si por el contrario existe una brecha entre la teoría y la práctica de educación inclusiva.

Técnicas de recolección de datos

Los métodos primarios de este proyecto son la observación y la entrevista semi-estructurada. La guía de observación es de elaboración propia y tiene seis indicadores de logro: (1) interacción entre alumnos –maestro (escucha atenta del educador a las opiniones de los alumnos y participación activa de los alumnos), (2) actividades de enseñanza aprendizaje (adaptadas a la zona de desarrollo óptimo), (3) estrategias de enseñanza aprendizaje (diversas atiende a distintas inteligencias múltiples), (4) ambientación del aula, (5) cuerpo educativo (realización de proyectos comunes, atención a la diversidad entre maestros, director y departamento de orientación), y (6) mobiliario, espacio e infraestructura. Los niveles de logro están determinados en: deficiente, bueno, muy bueno y excelente.

Se realizó una guía de entrevista dedicada a los maestros para saber qué pensaban sobre la educación inclusiva, nivel de dominio que tenían sobre el tema, su aplicación y sus propuestas de mejorar para su implementación. La guía cuenta con diez preguntas abiertas, también busca recolectar datos sobre las acciones inclusivas realizadas por la escuela. Cinco de las preguntas guías tienen alrededor de una o más sub cuestionantes.

Participantes

Los participantes de este proyecto de investigación residen en Santiago, República Dominicana, perteneciente a la zona urbana de esta provincia. La muestra escogida para este proyecto son ocho maestros del Nivel Primario del Segundo Ciclo, de 5to grado de dos Centros Educativos públicos. Estos educadores tienen entre tres y dieciséis años de docencia, y trabajan tanto en la tanda matutina como en la vespertina, excepto uno de ellos que trabaja en una sola tanda. La clase que imparten en los Centros Educativos son: español, sociales, naturales y matemática. El último grado académico alcanzado por tres individuos fue una Licenciatura en Educación Básica, mientras que los demás hicieron uno de los estudios enumerados a continuación: Licenciatura en el Nivel Inicial, Magister en Gestión de Centros Educativos, Maestría en Supervisión Escolar, Post-grado: Habilitación de Idioma y Uso de la Tecnología y una Especialidad en Lectura y Escritura. Pertenecen a la clase media.

Procedimiento

Para la implementación de los instrumentos y técnicas de recolección de datos en los distintos Centros Educativos seleccionados de Santiago, se les realizó una visita para comunicarle a los directores y maestros que se deseaba realizar una investigación sobre la Educación Inclusiva y se les informó sobre los detalles del estudio, se les informó las razones, objetivos, y cronograma de trabajo. También se le entregó al director una carta de solicitud de permiso.

En la fase de investigación de campo, se les realizó una entrevista con la guía de entrevista en momento del receso u otro espacio disponible que tuvieron los docentes, con la finalidad de saber sus conocimientos sobre la educación inclusiva, perspectivas y acciones que realiza para implementarla. En el proceso se tomaron varias fotos como evidencia del trabajo realizado.

Luego se observó y registró de manera individual el modo de impartir la clase de tres educadores, actividades llevadas a cabo, estrategias de enseñanza-aprendizaje, clima que favorecieron, ambiente que promovieron y su rol y el de los alumnos. Por último, se escribirán las informaciones facilitadas por los participantes en formato digital y se analizarán minuciosamente los datos coleccionados.

Análisis y discusión de los resultados

El objetivo general de esta investigación es determinar si en Dos Instituciones Educativas Dominicanas de Santiago se promueve e implementa una educación inclusiva. Para cumplir con este fin, se describen los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de datos.

Categoría 1: Pensamientos sobre educación inclusiva

En esta categoría están las informaciones de los participantes sobre si conocen los términos Educación Inclusiva y se destacan sus ideas sobre su dominio conceptual sobre inclusión. En esta categoría todos los participantes afirmaron que conocen los términos educación inclusiva. La gran mayoría de los participantes indicó que es la aceptación de niños con diferentes necesidades específicas y una minoría de los docentes destacaba una de las siguientes afirmaciones: educación para todos sin excepciones; se incluya a todos los que tiene deseo de estudiar y educación justa para todos y solo un participante dijo que se trataba de atención individualizada a un grupo y escucha a los más necesitados.

La participante PR2018 expresó: Educación inclusiva: es cuando se trabaja con estudiantes sin importar las condiciones que presentan. Puede ser que el desconocimiento del concepto de Educación Inclusiva ocasione que no se lleve a cabo esta política educativa a cabalidad y por ende no se responda de manera oportuna a la diversidad.

“La Inclusión Educativa responde a la garantía del derecho a una educación de calidad, a través del acceso, permanencia, aprendizaje y culminación, de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades; reconociendo a la diversidad, en condiciones de buen trato integral y en ambientes educativos que propicien el buen vivir”. (Ministerio de Educación, s. f)

Categoría 2: Conceptualización de segregación.

En esta categoría los docentes debían exponer cuáles conocimientos tenían sobre la segregación educativa. La gran mayoría indicó que desconocía los términos en su totalidad, mientras los demás expresaron y lo conceptualizaron con uno de los siguientes enunciados: integrar a un grupo sin importar necesidades de apoyo que presenten; entidades educativas que abren espacio para los jóvenes aprender un oficio y dividirlo en grupo, en buenos y malos. (Andrés Rubia, 2014)

Un ejemplo, el participante DW2018 indicó claramente: “No tengo conocimiento de ese concepto”.

La composición social de las escuelas es fundamental para establecer igualdades de oportunidades educativas, siendo un espacio prioritario de actuación de las políticas educativas, porque es la encargada de formar ciudadanos. En este lugar, el niño debe aprender, aceptar y reconocer la diversidad cultural y aprender a convivir junto con otras personas. En corroboración con este modelo, la segregación es un proceso que busca entre los alumnos una separación por razones académica, étnica, social y de sexo. Es preciso conocer este término, la causa y consecuencia que lo produce, porque tal vez se puede hacer insistencia en este sin darse cuenta.

Categoría 3: Diferencias entre Educación Inclusiva e Integración Educativa.

En esta categoría se encuentran las respuestas a la diferencia entre educación inclusiva e integración educativa. En esta categoría la gran mayoría indicó la educación inclusiva se refiere a incluir a niños con diferentes necesidades específicas y dos individuos contestaron que es incluir a todos, mientras que la gran mayoría expresó que la integración se define de una de las siguientes formas: aceptación y respeto a las diferentes necesidades, concentración en una o varias personas que presenten una necesidad de apoyo, sin importar sus condiciones y ente con discapacidades, ya sean motoras, visuales u otras. Una persona, en cambio –dijo- que se puede integrar, pero no siempre incluir y otra que no existe diferencia entre los términos.

La participante PR2018 dijo: “Que la educación inclusiva es cuando se incluye la persona sin importa sus condiciones y la integración educativa es después de haber pasado por un proceso”.

En el proceso de fotografiarse con uno de los participantes, este hizo una exclamación sobre que la educación inclusiva trata de un conjunto de locos.

La educación inclusiva está relacionada con el proceso de análisis constante de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar mediante decisiones sostenidas de perfeccionamientos e innovaciones escolares los obstáculos de distintas índoles que restringen la asistencia, el aprendizaje y la participación activa de los alumnos en los centros educativos, con un principal énfasis en aquellos que son más vulnerables. (MECD, 2012)

Categoría 04: Conceptualización de Exclusión Educativa.

En esta categoría está plasmado las definiciones de los docentes sobre la exclusión, todos coincidieron que se trata de algún tipo de exclusión por alguna índole. Las definiciones propuestas fueron las siguientes: escoger un grupo porque es perfecto, no creer en el potencial de cada niño, negarle derecho a la educación sector o grupo. Excluir un estudiante sería dejarlo fuera de los derechos de educación, rechazo por situación física o mental, discriminar y sacar de un centro o no aceptar por presentar alguna discapacidad, no aceptar al otro tal como es y otro participante indicó que es negar una oportunidad a una persona que requiere de mayor apoyo.

El participante DR2018 aseguró: “La exclusión educativa es cuando el individuo es discriminado y sacado de un centro o no aceptado por presentar alguna discapacidad”.

El establecimiento de diferencias en uno o varios aspectos enfatiza el fracaso escolar asentando exclusiones en diferentes ámbitos. Su existencia puede ser producto de la construcción por múltiples agentes y circunstancias. Las exclusiones realizadas a algunos entes son preocupantes y amerita una justicia social y educativa (Escudero Muñoz, 2016)

Categoría 05: Necesidades Educativas Específicas.

En esta categoría están la afirmación y negación de hacer trabajo o conocer necesidades educativas específicas por los participantes de las dos instituciones educativas. La gran mayoría de los participantes afirmó que han trabajado con estudiantes con necesidades educativas específicas. En cambio, los que no han trabajado con necesidades educativas específicas señalaron que trabajarían con los que presentan necesidad auditiva, se trabaja con imágenes, los que tienen discapacidad visual se le trabaja con el audio y lo cognitivo se trabaja con la familia, en orientación y la maestra. Las discapacidades conocidas y trabajadas por los participantes fueron dos o más de estas: hiperactividad, síndrome de Down, de aprendizaje, extravío, poca capacidad de hacer, no vidente, poca concentración, emocional, autismo, no vidente, sordo, problema psiquiátrico, situaciones de discapacidad física, del lenguaje, cognitivas, trastornos de aprendizaje, auditiva, comunicación (timidez, dificultad de hablar), aprendizaje lento, déficit de atención, ceguera, autismo, falta de concentración y discapacidad corporal. A pesar de conocerlas y trabajarlas, muchos reconocieron que no conocen a fondo cada una ni las estrategias a utilizar ante esta condición que pueden presentar los alumnos.

Un ejemplo, la participante PY2018 dijo: “Si, condiciones visuales, de lenguaje, cognitivas, auditivas...”

En este proceso de escuchar las respuestas y comentarios que realizaban sobre las necesidades educativas específicas conocidas y trabajadas algunos utilizaban palabras discriminatorias.

Una de las características de la Educación Inclusiva es que tiene como principio las proporciones naturales. Los estudiantes asisten a la escuela de su entorno, asegurando que esta institución tenga una población escolar con y sin discapacidades, vinculada a la existente en la comunidad que se encuentra ubicada, por este motivo no hay clases especiales. (Dueñas Buey, 2010 & González, 2005)

Categoría 06: Capacitaciones en Atención a la Diversidad.

En esta categoría están las afirmaciones o negaciones de los participantes de haber recibido una capacitación y si le gustaría recibir una. La gran mayoría afirmó que no ha recibido capacitación, mientras que una minoría afirmó que fueron partícipes de una asignatura sobre atención a la diversidad. Uno de los participantes añadió que aparte de la asignatura participó en charlas y conversatorios vinculados a la diversidad estudiantil. Otro, en cambio, dijo que en un momento de la asignatura visitaron a centros educativos especiales para ver algunas condiciones; mientras que un educador expresó que abordaron algunas estrategias de trabajo ante las necesidades. Además, dos de lo que no han participado en capacitaciones, añadieron que por su propia iniciativa han leído y uno dijo que ha participado en programas, participando con personas con diferentes condiciones (individuos diagnosticado con VIH y otro con la enfermedad de SIDA y con ciego). Además, algunos indicaron que le gustaría y otro se mostró inseguro.

Un ejemplo fue, la participante PB2018 expresó: “No, pero me gustaría recibirla para estar preparada y brindar mejor atención a estos niños.”

Moltó (2006), indicó que una actitud positiva o buenos deseos hacia esta política educativa no es suficiente para implementarla, porque un profesor que no esté capacitado para atender las diferencias, aunque aspire atenderla no tendrá éxito en sus intervenciones.

Categoría 07: Preparados y Razones de Capacitación.

En esta categoría se indican las opiniones de los docentes de si están preparados para una educación inclusiva y razones de recibir capacitación al respecto. Todos los participantes dijeron que no están capacitados para una educación inclusiva, incluso, uno indicó que hace lo que se puede y otro que hace un esfuerzo para implementar la inclusión. Las razones en la que se sustentaron una minoría para recibir una formación fueron las siguientes: para estar preparada, brindar atención, no recibí una base concreta sobre qué accionar frente a una población estudiantil diversa, ser maestro no termina nunca, se trabaja improvisando en la mayoría de los casos, mejor trato a estudiantes de condiciones específicas, situación actual (ingreso de estudiantes con necesidades de apoyo), oportuno un entrenamiento y capacitación constante y escuelas y sociedad ha aumentado y que en gran medida crece el número de casos de necesidad de apoyo que como docente debemos atender.

Un comentario importante a destacar fue el de la participante PY2018 que dijo: “El tiempo de la capacitación no fue suficiente, puesto que esta es una situación actual (ingreso de estudiantes con necesidades especiales de apoyo), se hace oportuno un entrenamiento y capacitación constante con respecto a la temática, puesto que nuestra escuela y sociedad va aumentando y en gran medida crece el número de casos de necesidad de apoyo que como docente debemos atender. En mi caso, en mis estudios superiores no recibí una base concreta sobre qué accionar en mi aula cuando se presente una población estudiantil diversa con varios tipos de condiciones o necesidades apoyo, por lo que considero que esto debe retomarse en los centros educativos.”

El Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad tiene como deberes realización de pruebas diagnósticas a las escuelas sobre su calidad educativa y que reflexione sobre los indicadores a mejorar, ayudar a los centros educativos ordinarios a implementar prácticas inclusivas, presentar y facilitar informaciones actualizadas sobre la educación inclusiva, ofrecer intervenciones psicopedagógicas, capacitar o buscar instancias de formación a los maestros para que puedan responder a la necesidades educativas de los alumnos y la suyas como profesionales, orientaciones a los alumnos NEE, padres y comunidades. (Ministerio de Educación, 2016 y El Nacional, 2012).

Categoría 08: Docentes Inclusivos.

En esta categoría están la afirmación y justificaciones de que los maestros de dos instituciones educativas asumen o tienen dificultad para una educación inclusiva. La gran mayoría respondió que sus compañeros profesionales asumen este tipo de política educativa afirmándolo con uno de estos enunciados: los estudiantes han pasado por toda la mano, diversas necesidades específicas atendidas, nos apoyamos unos a otros, pedimos sugerencias, prestado atención a su alcance, respondiendo de manera justa, brindar la atención necesaria trabajando con la familia, orientadores y maestros diseñan sus mini proyectos y una maestra dispuso cojines para la silla de un alumno con una necesidad para que estuviera más cómodo. En cambio, uno de los individuos añadió: muchos lo ven como una carga, piensan por qué no lo mandan a escuela especial, cuando cumplen cierta edad lo quieren enviar otro centro. También, otro aseguró, que los maestros ni la escuela están preparados, por la estructura y la gran población de estudiantes que hay en cada aula. Y uno de los profesores indicó que si, pero que no eran todos que lo asumían

La participante PB2018 enunció “Si, porque cuando se tiene un alumno con cualquier necesidad en el aula se le brinda la atención necesaria.”

Según las experiencias y políticas inclusivas de Foro Educativo & Ministerio de Educación (2007) y Booth & Ainscow (2011) los indicadores de una educación inclusiva son: Todo el personal de la escuela, los estudiantes y la comunidad tienen un valor y se crean alianzas democráticas, justas y de valores inclusivos, estableciendo vínculos y aceptación de todos para una sana convivencia de diversidad de identidades. Se fomenta el respeto a los demás y el reconocimiento de sus derechos. La escuela rechaza cualquier índole de discriminación y sus expectativas son altas para todos los estudiantes.

Categoría 09: Aportes de Escuelas Inclusivas a la Comunidad.

En esta categoría todos los participantes indicaron los beneficios que trae una educación inclusiva a la comunidad. A continuación se enumeran cada uno de los aporte que según los participantes traen esta nueva política social, cultural y educativa: no discriminatoria por condiciones, confianza, porque reciben la atención que necesitan y merecen, niños con una excelente educación, personal altamente capacitado, más jóvenes se inserten en el mercado laboral, menos personas dependientes, participación a todos los miembro de la comunidad, ayuda que desarrollen alguna habilidad, mejores ciudadanos, convivencia más sana y armoniosa, sentido de pertenencia, integración, comunidad más sensibilizada, consciente, los jóvenes se sientan aceptados, realizados y con más crecimiento de la comunidad productiva, se brinda oportunidad equitativa, oportunidad de estudio para todos, tranquilidad a los padres, no tendrían que trasladarse a otros centros fuera de su comunidad y alegría a muchos hogares.

La participante PG2018 dijo: “Niños con una excelente educación y alegría a muchos hogares.”

La educación inclusiva pretende que las diferencias diversas sean valoradas como vínculos positivos que sostiene una oportunidad para la comunidad escolar y la sociedad de excluir las barreras que han creado desigualdad, discriminación y la exclusión. (Durán, 2009)

Categoría 10: Mobiliario e infraestructura y la atención a la diversidad.

En esta categoría se evidencian las afirmaciones de los participantes, si el mobiliario y la infraestructura del Centro donde trabajan están acordes para la atención a la diversidad. En esta categoría la mayoría indicó que el mobiliario no está acorde; unos añadieron porque no ofrece confort y atención a la diversidad. Sólo un participante dijo que lo veía bien, porque está adaptado para grado, mientras que otro expresó que dependía de la situación que se presentara. En cuanto a la infraestructura, uno de los participantes afirmó que en el centro hay una buena infraestructura, porque permite movilizar estudiantes con discapacidad con facilidad, mientras que los demás indicaron que no, incluso, algunos declararon que falta: vía de acceso, salida de emergencia, adecuar los baños, rampa de acceso, como varias del país que no se construyen pensando en esas personas y unas áreas para el reposo o para tratamiento del necesitado.

El participante DL2018 dijo: “Eso sí hay que adecuarlo” (refiriéndose al mobiliario). “No está acorde en realidad” (refiriéndose a la infraestructura).

El hecho de que los educandos estén en los centros regulares es porque hay una fiabilidad de que la escuela está preparada para trabajar a partir de la diversidad y que disponen de los recursos necesarios para atender o responder ante cualquier necesidad, sin que los aprendices corran el riesgo de ser víctimas de algún tipo de indiligencia. Su participación en esta, incluye que sus opiniones e ideas están adscritas en las actividades de aprendizajes, permitiendo una buena calidad en sus experiencias. (Echeita, s.f.).

Categoría 11: Barreras de una educación Inclusiva.

En esta categoría se exponen las barreras que los educadores indicaron que tienen para el desarrollo de una Educación Inclusiva. La gran mayoría indicó que las barreras son: la familia, actitud, cantidad o condición de los estudiantes, los materiales y espacio físico y los demás dijeron que una de estas barreras es no tener una capacitación, ser la docente titular (se necesita un auxiliar en el aula), los compañeros de trabajo, son muchas las barreras que ha encontrado y el currículum no está inclusivo. En los materiales y el espacio hicieron referencia a la dificultad de contar con los recursos adecuados para cada necesidad, estructura y mobiliario no adecuado y este último su disponibilidad. En el tópico de la familia precisaron que los padres no participan, que lo mandan por mandarlo. Los padres ven a los niños como una carga y los niños se sienten abandonados ni le dan importancia a la inclusión. La actitud, condición o cantidad de estudiantes son visto como barreras por los entrevistados, por una o más de estas razones que dieron: no adquieran los conocimientos del mismo modo, gran cantidad de alumnos, falta de interés de los estudiantes, bullying realizados por ellos, y un niño con discapacidad visual crónica sentado en la primera fila hace que los demás sientan que no pueden ver. Por otro lado, señalaron que hasta los compañeros son una barrera por la falta de seguimiento, comprensión, sensibilización y tolerancia.

Un ejemplo de las barreras encontradas son la expuesta por PG2018: “La estructura del centro, gran cantidad de estudiante y no tengo especialidad en esta área”.

Las barreras de distinto tipo y condición establecidas por las tradiciones escolares y fortificadas por culturas escolares que restringen la presencia, el aprendizaje o la participación de alumnos específicos en una igualdad con los demás compañeros. (Echeita Sarrionandia, 2008).

Categoría 12: Aspectos a mejorar.

En esta categoría se exponen los asuntos a mejorar para tener una educación inclusiva. A continuación se presentan los aspectos expuestos por los participantes: capacitación del personal para tratar diferentes necesidades, disposición de recursos adecuados a la necesidad, bajar matrícula, necesitan estrategias de cómo trabajar ese estudiante y que vaya a la par con los demás, más apoyo de las autoridades educativas, capacitar por lo menos el cuerpo docente, talleres, tener los recursos necesarios para cada actividad, currículum, mayor apoyo por parte del distrito educativo, actividades especiales para todos, los alumnos sean tratados de igual modo que los demás, habilitación del centro y algunos espacios, que se tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes, estrategias, ponerse en el zapato del otro, equipos tecnológicos para participación, personal capacitado y preparación de los docentes actuales, tener una jornada extendida, disminuir la matrícula de estudiantes y que los maestros estén identificados con la carrera.

Un ejemplo textual de lo planteado por los participantes fue la PR2018, que expresó: “El mejoramiento de la infraestructura, que los estudiantes sean tratados de igual modo que los demás, que se tomen en cuenta las necesidades de esos estudiantes”

Para desarrollar un trabajo adecuado en educación inclusiva, es necesario: conocer la realidad socioeducativa, plural y emergente, definir de manera concisa las formas de accionar en las aulas y en los centros educativos, saber plenamente los deberes que tiene la educación para con los estudiantes, formación, sensibilización e información del profesor sobre aquellas características básicas relacionadas con la configuración del grupo e implementación de estrategias didácticas adecuadas para cada situación concreta. (García Llama, 2009)

Categoría 13: Inclusión en la Escuela.

En esta categoría se exponen las afirmaciones y acciones inclusivas o no realizadas en la escuela, según los docentes entrevistado. La mitad de los participantes dijeron que, la escuela sí asume una educación inclusiva y los demás dijeron que sí, pero indicaron cosas como: faltan elementos, por un lado, lo hacen y por otro no y que algunos casos lo hacen: niños con dificultad del habla, de aprendizaje y de visión. Y uno solo de los participantes expresó que no sabe si lo están haciendo bien o mal, pero lo asumen. Además, la gran mayoría de los maestros dijo que el tipo de apoyo para una Educación inclusiva es la aceptación y seguimiento a los niños con NEE. Una minoría indicó que la colaboración brindada son las sugerencias de estrategias, diálogos con padres y niños, recomendaciones para trabajar NEE, referencia al externo que pueda asistir, disponibilidad de los recursos que hay en el centro y atención personalizada al alumnado. También algunos añadieron que se han realizado acciones no inclusivas, tales como: se han referido niños a otros centros especiales, cuentan experiencias de forma negativa, no ha recibido mucha ayuda de los demás compañeros, mecanismo de selección: exámenes y entrevista, a veces se pelean uno con otro y otro indicó que a veces yo quisiera que los expulsen a niños en específico, por su agresividad.

Uno de los comentarios sobre que la escuela asume una educación inclusiva fue la de PB2018 quien pronunció: “Si, dependiendo de la necesidad: jornada visual, proyectos para superar dificultades cognitivas y talleres de concientización”.

Uno de los directores del Centro indicó que “no se realiza ningún de monitoreo, no hay proyecto para una Educación Inclusiva”. Cuando me encontraba participando con este y otros docentes en una reunión, una de la maestra le señaló que había que ver qué acción se iba a tomar para una estudiante que tiene ceguera total, aunque tiene lentes con mucho aumento, tiene dificultad para leer. Al final ambas dejaron la situación así.

Al preguntarle al director de la otra Institución sobre las filosofías y monitoreo que hacen, incluso me sugirió que hablara con otra persona en específico. Y dos de sus maestros dijeron que no se realiza, no han visto ninguna filosofía, proyecto ni monitoreo al respecto que solo a veces asisten al Centro El Patronato Nacional de Ciegos.

El apoyo a la planificación que reciben los maestros de 5to de uno de los Centros consiste, según las observaciones, en que se asigna a cada uno un área, unidad o temas a trabajar en la semana para que hagan la planificación de clase.

Es necesario un liderazgo inclusivo para que compartan decisiones para construir inclusiones en la cotidianidad, que reincida en aquellas personas que ostentan un cargo y por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianidad del centro a partir de este trabajo colaborativo. (Fernández Batanero & Hernández Fernández, 2013).

Categoría 14: Acciones inclusiva por el maestro.

En esta categoría se exponen las acciones que los participantes indicaron que realizan a favor de la inclusión. A continuación se exponen las acciones inclusivas por los maestros dos o más de estas: actividades lúdicas recreativas deportivas, visitas, educación dirigida, realización de actividades extras, partir de los conocimientos de las estudiantes (qué saben, qué hacen, cómo trabajan), brindan apoyo, diálogo, realizar compromisos, atención grupal e individual, uso de herramientas tecnológicas, creación de proyectos de mejora, planificar mirando las diferentes necesidades, colocar los niños en el aula según su necesidad, se trabaja en conjunto con los

padres, detectar las necesidades, referirlo al departamento necesario, preparar proyectos de mejoras, ejecutarlos y esperar resultados, se preparan actividades tomando en cuenta los intereses de los estudiantes y su ritmo de aprendizaje, apertura a la diversidad, adecuación de las planificaciones, seguimiento a los procesos, trabajo individualizado y motivación al trabajo en equipo.

En tres observaciones de clase realizadas hubo una discrepancia de algunas de las acciones que afirmaron que realizaba anteriormente para una educación inclusiva. En uno de los participantes, en la clase impartida se mostró dictatorial, solo se enfocaba el darles instrucciones a los estudiantes, en que estos escribieran diversos tipos de textos, uno tras otro sin ninguna orientación e intención; énfasis en el trabajo individual, clima de miedo, reclamaciones constantes, los estudiantes tenían que estar en silencio, no se les permitía dialogar uno con otros y dejó a varios sin recreo, por no haber determinado o realizado correctamente los textos.

Otro, en cambio, los momentos de su clase consistieron en realizarle preguntas para saber qué conocían sobre el tema, en explicarle el tema, en asignarle un ejercicio y preguntarle qué aprendieron. Mostró deficiencia en: la realización de actividades diversas, proporción de trabajo colaborativo y en orientaciones individuales a los estudiantes, mientras que el tiempo asignado para el ejercicio fue bueno.

El último participante observado se mostró muy interesado en mantener una participación activa en los estudiantes, realización de una dinámica, pero pocos se mostraron interesados, reproducción de un video sobre el tema abordado en la clase, pero no se visualizaba bien y está proyectado muy alto, por lo que los estudiantes debían subir su cabeza y enfocar su mirada hacia arriba. El ejercicio solo tenía relación con una de las conceptualizaciones del tema y se acercó a algunos estudiantes para ver que estuvieran realizándolo.

Además, dos de los maestros observados me repetían constantemente que esta no era una clase normal, porque había muchos niños con diferentes condiciones por lo que tenían dificultad en sus potenciales de aprendizaje.

Los indicadores de que se adecua una programación inclusiva se dividen en: objetivos y contenidos, actividades de enseñanza aprendizaje, metodologías y evaluación. Los objetivos indican una dirección concreta y si es necesario establecen cambios modificando secuencia y temporización para alcanzar mejores aprendizajes. Las actividades diseñadas son diversas y tienen diferentes grados de dificultad, proponen diferentes modos de agrupamiento, se relacionan con el mundo real y para la ejecución se adecuan a los diferentes intereses. La metodología implementada favorece el desarrollo de estrategias y técnicas adecuadas para los niños con y sin NEE, facilita el uso de distintos recursos y materiales y permite el aprendizaje por descubrimiento, la reflexión y centros de interés. La evaluación se caracteriza por ser continua y se utilizan instrumentos diversos para concretar los aprendizajes específicos de los alumnos. (Guzmán Montes, 2005)

Categoría 15: Comentarios extra.

En esta categoría se encuentran aquellos comentarios adicionales realizados por los participantes. Una minoría de los participantes indicó que creían que los niños con necesidades específicas debían ir a centros especiales, regulares o ambos. Estos indicaron una de las siguientes afirmaciones: asistir a centros especiales y públicos, no porque no van a vivir en un mundo especial, un mundo normal y por último que esta política se ha creado evadiendo crear

centros especiales para ese tipo de persona, la familia no tiene la capacidad económica. Otros añadieron que el ministerio debe crear condiciones en las escuelas, capacitar el personal y que debe venir un material que nos permita trabajar.

Una participante indicó: “Sí, creo que es posible que se puedan incluir niños que presenten algunas necesidades educativas con otros que no lo tengan. Solo que se deben buscar las estrategias de cómo trabajar ese estudiante y que vaya a la par con los demás”.

Para Slee (2011).

La educación inclusiva es mucho más que una cuestión editorial; es el reconocimiento de que la exclusión y la inclusión se refieren a personas reales de las que no se puede prescindir.

Las limitaciones de este proyecto de investigación son varias, entre esta está: la utilización de una muestra pequeña, el tiempo asignado a la investigación y los participantes. De esta última hubiera sido prudente saber las opiniones de los estudiantes, padres, profesionales, psicólogos y otros entes que son partícipes o intervienen en el proceso educativo.

Conclusión

La presente investigación se realizó con el objetivo de determinar si en Dos Instituciones Educativas Dominicanas de Santiago, se promueve e implementa una educación inclusiva. De manera específica, se proponía conocer cuáles son los conocimientos y destrezas que tienen los maestros en el desarrollo de una educación inclusiva permanente y confirmar el modelo de escuelas inclusivas.

En las entrevistas, muchos de los participantes afirman reconocer los términos relacionados con la educación inclusiva, pero en las acciones y algunas de sus conceptualizaciones se denota lo contrario, porque lo asocian con la aceptación de niños con necesidades educativas específicas. Otro hallazgo fue que a pesar de que algunos enumeran varias necesidades educativas específicas que existen y mencionan las que han trabajado, no conocen a cabalidad sus implicaciones y las estrategias oportunas para ayudar los niños que presentan esta condición. Los que no han trabajado con niños con ninguna necesidad exponen necesidades específicas y modos de trabajo que en realidad no le brinda unas respuestas acabada a todos las necesidades o síntomas que tengan mediante las intervenciones o estrategias que proponen.

Además, todos los docentes afirmaron que no estaban capacitados para atender niños con diferentes condiciones y que no han recibido una capacitación en Atención a la diversidad. Una minoría, en cambio, dijo que sí la había recibido, pero que los temas debían ser trabajados con mayor veracidad. Todos estos acordaron en que era necesaria una capacitación.

En el recorrido, realizado por los centros y las opiniones de casi todos los participantes indicaron que el mobiliario e infraestructura no están acordes para atender a la diversidad estudiantil.

En docentes inclusivos, hubo varias discrepancias en las respuestas a las entrevistas y observaciones, porque una parte afirmaba que sus compañeros asumían una educación inclusiva indicando razones, mientras que otros afirmaban que no por acciones de carácter exclusivo, que se daban por no estar preparados para atender a la diversidad. En el recorrido por el centro y las observaciones de clases se evidenció que profesores en específicos utilizan el aprendizaje basado en preguntas y respuestas, actitud dictatorial, el sarcasmo en clase y protagonismo pasivo para los estudiantes, mientras que otros se esforzaban por implementar actividades diversas, clima de confianza y respeto y protagonismo a los educandos.

Los aportes de una educación inclusiva, los participantes concordaron que permite un desarrollo personal y social de la cultura y maestros más capacitados para atender la diversidad estudiantil.

En la inclusión en las escuelas, había indicadores inclusivos cumplidos, pero se expusieron en las observaciones y las respuestas de los entrevistados mecanismos de exclusión. Las Instituciones carecen de filosofías, principios, proyectos y monitoreo inclusivos.

Las barreras que han encontrado, según algunos de los participantes, son: la poca participación de la familia, la falta de concientización de los estudiantes, los materiales y espacio físico, no tener una capacitación, no tener un auxiliar de aula, los compañeros de trabajo y el disponer de un currículum que no es inclusivo.

Las actitudes y prácticas educativas revelan que los maestros y las Instituciones que fueron participantes de este proyecto de investigación tienen dificultad para implementar una educación inclusiva, porque carecen de filosofías, principios, metodologías, aceptación de una educación para todos, mobiliarios, infraestructuras y recursos, proyectos y monitoreo inclusivos.

A partir de lo expuesto, se recomienda seguir realizando investigaciones en este campo como una muestra más extensa o con una muestra probabilística, estudios de casos de los estudiantes que tienen discapacidades sobre qué ha pasado, seguimiento o accionar con la utilización de otros instrumentos de recolección de datos.

Para finalizar, se les recomienda al Ministerio de Educación que capacite el personal que sea necesario para asistir a las escuelas, que tengan Necesidades Educativas Específicas, que le faciliten los recursos humanos y materiales, documentos necesarios sobre los parámetros inclusivos y necesidades, que existen implicaciones, estrategias y metodologías necesarias para su intervención.

A las escuelas que tomen en cuenta estos hallazgos para realizar cambios oportunos para el desarrollo de Educación Inclusiva en sus centros. Asimismo, que realicen diálogos, capacitaciones, propósitos, adaptaciones, indicadores y acciones inclusivas constante. Es prudente que otros investigadores sigan indagando en las acciones inclusivas realizadas en las escuelas por el personal educativo que los conforman.

Referencias bibliográficas

- Ávila Durán, A. & Esquivel Cordero, V. (2009). *Educación Inclusiva en Nuestras Aulas*. Vol.37. San José, Costa Rica: EDITORAMA S.A.
- Ávila Cañadas, M., Díez Arcos, P., & Calatayud Salom, M. (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arias Silva, J., Cárdenas Roa, C., & Estupiñan Tarapuez, F. (2005). *Aprendizaje Cooperativo*. Bogotá: Editora Guadalupe.
- Aznar, A., & González Castañón, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. (2014). *Cinco Mensajes Clave para la Educación Inclusiva. De la Teoría a la Práctica*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva
- Andrés Rubia, Fernando. (2013). *La segregación escolar en nuestro sistema educativo*. Revista Forum Aragón, 10,47-52. Recuperado de: [file:///C:/Users/laboral/Downloads/Dialnet-LaSegregacionEscolarEnNuestroSistemaEducativo-4688639%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/laboral/Downloads/Dialnet-LaSegregacionEscolarEnNuestroSistemaEducativo-4688639%20(4).pdf)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ra ed.). FUHEM & OEI.
- Cacatú. (2017). *Programa de Formación en Neuroética* (1era ed.). RH Amarillo.
- Cárdenas Sánchez, J., & Timón Benítez, L. (2010). *Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria Propuestas Educativas para el desarrollo en el Marco Escolar*. España: Wanceulen.
- Congreso Nacional (30 de junio del 2000). Consejo Nacional de Discapacidad (CONADIS). Ley 42-2000 Sobre La Discapacidad en República Dominicana. [Ley 42-2000]. Recuperado de: www.educando.edu.do/index.php/download_file/3010/116584/
- Consortio de Educación Inclusiva. (s.f). Centros educativos "inclusivos". Recuperado de: <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/centros-escolares-inclusivos/>
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., Pino Juste, M., & Vázquez Varela, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. Scielo, 28 (2). Recuperado de: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200003&lang=pt
- Dueñas Buey, M. L. (2010). *EDUCACION INCLUSIVA*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2). Recuperado el 26 de 05 de 2018, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>
- Foro Educativo & Ministerio de Educación. (2007). *La inclusión en la educación Como hacerla realidad*. Lima, Perú: Salve the Children y Generalitat Valenciana.
- Elena Martín et al. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- El Congreso Nacional. (29 de junio de 2000). Ley No. 5-13 sobre Discapacidad en la República Dominicana. De Jesús Domínguez, J. (1887). La autonomía administrativa en Puerto Rico. [Ley No. 5-13]. Recuperado de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/sam2014/warehouse/2014/06/Ley-No.-5-13.pdf>
- El Congreso Nacional. (7 DE Agosto del 2003). Código para el Sistema de Protección y de los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes. [Ley 136-03]. Recuperado de: <https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-6.pdf>
- El Nacional. (4 diciembre, 2012). MINERD inaugura Centro de Recursos para Atención a la Diversidad. Periódico El Nacional. Recuperado de <http://elnacional.com.do/minerd-inaugura-centro-de-recursospara-atencion-a-la-diversidad/>
- Eusko Jaurlaritza. (2012). *Estratégico de Atención a la Diversidad en el Marco de Escuela Inclusiva*. Vasco, España: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Fernández, P. (19 de agosto del 2017). *Educación Inclusiva: De la teoría a la realidad*. Hoy digital. Recuperado de: <http://hoy.com.do/educacion-inclusiva-de-la-teoria-a-la-realidad/>

- Fernández, P. (13 de agosto de 2017). Educación Inclusiva en la Diversidad. Hoy digital. Recuperado de: <http://hoy.com.do/educacion-inclusiva-en-la-diversidad/>
- Fernández Batanero, J., & Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. Scielo, 35 (142). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400003&lang=pt
- Fundación Cadah. (s.f.). *El papel de la escuela en el TDAH*. Recuperado el 24 de 05 de 2018, de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/el-papel-de-la-escuela-en-el-tdah.html>
- García Llama, J. (2009). Aulas Inclusivas. Revista de Dialnet. [89] Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912295.pdf>
- Glatzel, G. (2017). *Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva*. Revista de Educación Inclusiva, 10(2) Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/274/300>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Scielo, 10. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
- Grzona, M. (2014). La Accesibilidad Educativa en las Aulas inclusivas. una Mirada Didáctica. Revista Investigación y Postgrado, 29(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281007>
- Gómez Montes, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. Revista Dialnet, 28, pp 199 214. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1370936.pdf>
- Echeita, G. (s.f.). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones* (2 ed.). Madrid, España: NARCEA, S.A.
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo*. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid, España: Narcea.
- Escudero Muñoz J. (2016). Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas. Nau llibres.
- G., R (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. Recuperado el 03 de 04 de 2018, de Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación: <file:///C:/Users/charlotte%20Noesi/Downloads/Rosa%20Blanco%202006%20Inclusion,%20Integracion,%20Educacion%20Especial.pdf>
- Gómez Gómez, M., & Arguelles Rasquín, G. (2017). Aulas de transición, con el modelo Pentacidad en el centro educativo Iñigo Aritza de Alsasua. Revista de Educación Inclusiva, 10(2). Recuperado de:
- Hernández Palacios, H. (2001). *El Arte de Ser Maestro* (5ta ed.). México: EDAMEX.
- López Vélez, A. (2018). *La Escuela Inclusiva. El derecho a la Equidad y a la Excelencia Educativa*. País Vasco, España: Universidad del País Vasco.
- López, N. (28 de noviembre 2017). ¿Qué es un aula inclusiva en educación? CEAC. Recuperado de: <https://www.ceac.es/blog/que-es-un-aula-inclusiva-en-educacion>

- Llamazares de Prado, J., Arias Gago, A., & Melcon Álvarez, M. (2017). Revisión teórica de la discapacidad visual, estudio sobre la importancia de la creatividad en la educación. Scielo, 13 (2). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322017000200106&lang=pt
- Mayo, L., Cueto, S., & Arregui, P. (2015). *CNE Opina Políticas de Inclusión*. Lima - Perú: OFIS IMPRESSER SAC.
- Macarulla, I., & Margarida Saiz. (2009). *Buenas prácticas de escuelas inclusivas. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona : Editorial GRAÓ.
- MECD (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado el 22 de 04 de 2018, de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_1/mo1_definir_la_inclusion.htm
- Marchesi, Á., Tedesco, J., & Coll, C. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. España: Fundación Santillana y OEI.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Editorial Paidós Ibérica
- MINERDF & UNICEF. (s.f.). *El MINERD y UNICEF trabajan para lograr una inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en escuelas regulares*. Recuperado el 25 de Mayo de 2018, de <https://www.metrord.do/do/noticias/2016/04/13/hablemos-inclusion-escuelas-rd.html>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Educación Especializada e Inclusiva*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Ministerio de Educación (13/04/2016). Inauguran Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad en La Vega. Ministerio de Educación República Dominicana. Recuperado de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/inauguran-centro-de-recursos-para-la-atencion-a-la-diversidad-en-la-vega>
- Moltó, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: Enfoques metodológico y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid, España: Pearson Educación
- Plan LEA. (02 de Julio del 2013). Educación Inclusiva: el desafío de la diversidad. No hay Calidad sin Equidad. No hay Equidad sin Atención a la Diversidad. Listín Diario. Recuperado de: <https://listindiario.com/plan-lea/2013/7/1/282854/Educacion-Inclusiva-el-desafio-de-la-diversidad>
- Pérez Jiménez, M. (2017). *Manual de Funcionamiento Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad*. Educando. Obtenido de http://www.educando.edu.do/files/9813/2309/1056/manual_funcionamiento_centros_recursos_atencion_diversidad.pdf
- Pizarro, J. (2009). *La Escuela que Queremos: Por una Calidad de la Educación Básica al Alcance del Docente* (Vol. 37). San José, Costa Rica: EDITORAMA.
- Richmond González, M. (2009). El Camino de la Inclusión de Personas con Necesidades Educativas Especiales en Costa Rica: Aportes para la Discusión. Revista Educación, 33(2). Recuperado por: <http://www.redalyc.org/pdf/440/440120580006.pdf>
- Rossi, M., & Allevato, C. (2008). *Los principios que orientan nuestra práctica: desafíos y dilemas*. Santo Domingo, R.D: Federación Internacional de Fe y Alegría.

- Sarto Martín, M., & Venegas Renauld, M. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca (España). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Santalla Pérez, I. (diciembre de 2017). Herramientas para la inclusión: de la educación a la. *Revista de Educación Inclusiva*. Recuperado, el 08 de 05 de 2018, de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/307/295>
- Sánchez Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones aljibe.
- Sarrionandía, G. (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa*. "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Sarrionandía, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277270234_La_educacion_inclusiva_como_derecho_Marco_de_referencia_y_pautas_de_accion_para_el_desarrollo_de_una_revolucion_pendiente1
- Sánchez Tovar, L. (2009). *Fundamentos de la Educación Rural venezolana y del área de atención de dificultades de aprendizaje*. En *el marco de la acción pedagógica integral*. *Revista de investigación* 33(68). Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000300007&lang=pt
- Stainback, S., & Stainback, W. *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (4ta ed.). Madrid: NARCEA.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (1997). *Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana*. [Ley No. 66-97]. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Secretaria de Estado de Educación Dirección de Educación Especial. (2003). *Orden Departamental No. 24-2003 que Establece las Directrices Nacionales para la Educación Inclusiva*. [No.24-2003] Recuperado de: http://www.educando.edu.do/files/1213/9964/3870/Orden_Departamental_24-2003.pdf
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (2008). Orden Departamental No.03-2008 que Modifica las Directrices Nacionales para la Educación Inclusiva, Establecidas Mediante la Orden Departamental 24-2003. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Secretaria de Estado de Educación Dirección de Educación Especial (2008). *Orden Departamental No 04-2008, que Autoriza Cambios en la Organización de los Centros de Educación Especial y Modifica la Orden Departamental 18-2001*. [Orden Departamental No 04-2008]. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5COrden%20Dep.%20%2004-2008%20%20Educaci%C3%B3n%20%20Especial.pdf>
- Slee, R. (2011). *La Escuela Extraordinarias Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Schunk H., D. (2012). *Teorías del aprendizaje Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Toro Arango, J., & Rojas M. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

- Tupper, R. (2018). Mi derecho a educación. Publicado en Metrord. Recuperado de: <https://www.metrord.do/do/laverdadverdad/2018/05/08/laverdadverdad-derecho-educacion.html>
- UOC (2009). *Estimulación cognitiva*. Barcelona, España: Eureka Media, SL.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para todos cumplir todos nuestros Compromisos Comunes. Francia.
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Incheon, Corea.
- Uzcátegui Montes, K., Cabrera de los Santos Finalé, B., & Lami, P. (2012). *La educación inclusiva: una vía para la integración*. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 8(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67923973009>
- Villodres, L. M. (9 de Julio de 2010). *La Atención a la Diversidad en Educación Primaria*. Revista: Tema para la Educación [2]. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7346.pdf>



¿De aquí o de allá? Un estudio sobre inmigración haitiana, identidad y escuela

Pedro A. Valdez-Castro

Sociología

Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

Resumen

El concepto de identidad es sumamente complejo e integra una cantidad muy variada de elementos que oscilan entre lo psicológico y lo social. Los estudiantes de origen extranjero enfrentan grandes retos en el proceso de construcción de su identidad cultural debido a su condición de sujetos migrantes que transitan de un grupo étnico a otro. Esta investigación mixta, descriptiva, no experimental y transeccional estudió la orientación y percepción de la identidad cultural de los y las estudiantes de origen haitiano de primer y segundo grado del nivel secundario de dos centros educativos del sector San Luis, al año escolar 2017-2018. Se utilizó un cuestionario ad hoc, elaborado a partir del cuestionario Cohesión Social entre Jóvenes de Palou (2011), el Estudio de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) de 2009 y la Encuesta Mundial de Valores de 2014. Para el análisis se elaboró una matriz derivada de la aproximación dual de integración de Vilá Baños, et al. (2016) en la que se explica la construcción de la identidad cultural y la integración del sujeto extranjero en un nivel subjetivo y un nivel objetivo. También se utilizó la perspectiva de Touriñan (2003) sobre los tipos de modelos derivados del encuentro cultural. Se seleccionó una muestra por método bietápico estratificado de 62 estudiantes, 58 de origen dominicano y 4 de origen haitiano. Los(as) estudiantes de origen haitiano mostraron identificarse casi en su totalidad como dominicanos (as), negaron su origen haitiano y asumieron patrones culturales dominicanos. Esto muestra un modelo de primer tipo de Eliminación-Dominación en el que la cultura haitiana se subsume a la dominicana. Por otro lado, los y las estudiantes de origen dominicano mostraron empatía para con las personas de origen haitiano, defendiendo principios de igualdad y reconociendo sus derechos, empero declararon preferir no tener personas de origen haitiano viviendo en sus comunidades.

Palabras Clave: Identidad Cultural, migración, educación, escuela, interculturalidad.

Abstract

The concept of identity is extremely complex and integrates a very varied number of elements that oscillate between psychological and social. Students of foreign origin face great challenges in the process of building their cultural identity due to their status as migrant subjects that move from one ethnic group to another. This mixed focus, descriptive, non-experimental and transectional investigation studied the orientation and perception of 7th and 8th grade students's cultural identity in two schools at San Luis, Santo Domingo Este in 2017-2018. An ad hoc questionnaire was used, based on the Social Cohesion among Youth questionnaire from Palou (2011), the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) of 2009 and the World Values Survey of 2014. For the analysis, a matrix derived from the dual integration approach of Vilá Baños, et al. (2016) which explains the construction of cultural identity and the integration of the foreign subject at a subjective and objective level was elaborated. The perspective of Touriñan (2003) on the types of models derived from the cultural encounter was also used. A sample of 62 students, 58 of Dominican origin and 4 of Haitian origin, was selected using a stratified two-stage method. The students of Haitian origin showed that they identified themselves almost entirely as Dominicans (as), denied their Haitian origin and assumed Dominican cultural patterns. This shows a model of first type of Elimination-Domination in which the Haitian culture is subsumed to the Dominican culture. On the other hand, the students of Dominican origin showed empathy towards the people of Haitian origin, defending principles of equality and recognizing their Haitian people rights, however they declared they prefer not to have people of Haitian origin living in their communities.

Key Words: Cultural Identity, Migration, Education, School, Interculturality.

Planteamiento del Problema

Los procesos de movilidad son fenómenos tan antiguos como la humanidad misma (ONE, 2012). La constante necesidad de desplazarse hacia ambientes que le proporcionen mejores condiciones de vida ha estado presente desde los orígenes de la existencia humana. No obstante, en el marco de una sociedad mundial globalizada moderna, estos se han incrementado vertiginosamente en los últimos años (Muñoz, 2002). Principalmente debido al desarrollo de los medios de comunicación masiva, los avances tecnológicos en materia de transporte y la preocupación de los gobiernos por desarrollar las vías de comunicación que han permitido un flujo humano constante y dinámico.

La migración es un fenómeno que impacta tanto el lugar de emisión como el lugar de recepción del migrante, en tanto que propicia un escenario en el que grupos culturalmente diversos llegan a habitar el mismo espacio y se ven obligados a socializar. La República Dominicana no es ajena a los cambios cuantitativos y cualitativos que se vienen desarrollando por todo el globo.

Históricamente la isla La Española ha sido un melting pot en el que se han acrisolado diferentes culturas que forman lo que hoy día reconocemos como dominicanidad y uno de los grupos étnicos minoritarios de mayor influencia en el país lo conforman las personas de origen haitiano. Esta minoría representa el mayor grupo inmigrante del país. Al 2012, la Oficina Nacional de Estadística (ONE) en la Primera Encuesta Nacional de Inmigrantes en la República Dominicana (ENI-2012) contabilizó 458,233 haitianos residentes en el país, siendo el 87.3% del volumen total de inmigrantes.

La presencia, tanto de estos inmigrantes como de sus descendientes, no sólo supone retos en materia de legalidad, regulación y nacionalización, sino también en temas culturales y educativos. De acuerdo a Leclerc (2016), a ese momento había 48 mil niños y niñas haitianos(as) registrados(as) en el sistema educativo dominicano.

La integración de estos sujetos culturalmente disímiles rompe la homogeneidad cultural que se respira dentro del ambiente escolar, presentando un panorama socioculturalmente diverso. Sin embargo, a la vez que se producen cambios en la escuela, los sujetos foráneos también mutan, pues ven sus identidades cambiadas, transculturadas.

El concepto de identidad es sumamente complejo e integra una cantidad muy variada de dimensiones y una de esas tantas es la dimensión sociocultural y es al ver esta dimensión cuando podemos, entonces, hablar de identidad cultural. Si bien la construcción de la identidad es un proceso que oscila entre lo individual y lo social (Hernández, 2006), la conformación de la identidad cultural es un proceso predominantemente social, en el que influyen la naturaleza de las relaciones, las interacciones y el medio social en que los sujetos se encuentran (Holland, 1998).

La valoración que tengan los sujetos de origen local impacta en la forma en la que aquellos de origen extranjero se perciben a ellos mismos, influye en el proceso de construcción de una identidad cultural orientada a lo local u otra orientada a su país de origen y afecta la estima que tengan de la cultura de su lugar de origen.

Ser un estudiante de origen extranjero implica ser un sujeto con una configuración cultural dada-adquirida a través del proceso de socialización en el contexto de origen o por medio de la interacción con los sujetos asociados a esto, como la familia o amigos- que se encuentra

en un escenario en el que los usos culturales normalizados son diferentes. Esto produce transformaciones en la identidad cultural original, que se ve influenciada –transculturada- por los elementos de la cultura de acogida.

Para un(a) estudiante de origen extranjero, la escuela es un espacio muy influyente en cuanto a la construcción y valoración de su identidad cultural y la actitud de los actores estudiantiles y docentes con los que tiene contacto en el país de acogida tienen mucho peso. Por tanto, entendiendo el ámbito escolar como un lugar donde se produce un proceso complejo en el que se debe tomar en cuenta no sólo los factores cognitivos y psicológicos, sino también sociales y ambientales, esta investigación estudió hacia dónde se orienta, en mayor medida, la identidad cultural de los estudiantes de origen haitiano del nivel secundario de dos centros educativos del sector San Luis, D. M. San Luis, Santo Domingo Este y cómo es esta percibida por ellos(as) mismas(as) y los(as) demás estudiantes al año escolar 2017-2018.

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Determinar la percepción que existe sobre la identidad cultural de los y las estudiantes de origen haitiano de primer y segundo grado del nivel primario de dos centros educativos del sector San Luis, D. M. San Luis, Santo Domingo Este y en el año escolar 2017-2018.

Objetivos específicos

1. Establecer si los y las estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del sector San Luis, al año escolar 2017-2018, se identifican en mayor medida con la identidad cultural de República Dominicana o con la identidad cultural de Haití.
2. Describir la percepción que tienen los y las estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del sector San Luis, al año escolar 2017-2018, sobre su propia identidad cultural y/o la de su país de origen.
3. Describir la percepción que tienen los y las estudiantes dominicanos(as), al año escolar 2017-2018, sobre la identidad cultural de los y las estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del Sector San Luis.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cómo se identifican los y las estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del sector San Luis, al año escolar 2017-2018? ¿Se identifican en mayor medida con la identidad cultural de República Dominicana o con la identidad cultural de Haití?
2. ¿Qué percepción tienen los y las estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del Sector San Luis, al año escolar 2017-2018, sobre su propia identidad cultural y/o la de su país de origen?
3. ¿Qué percepción tienen los(as) estudiantes dominicanos(as), al año escolar 2017-2018, sobre la identidad cultural de los(as) estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del Sector San Luis?

Justificación

En el marco de una sociedad cambiante, que atraviesa un período de transformación social en el que la tendencia global apunta hacia modelos culturales híbridos (Sauvé, 1999), el fomento de los valores democráticos se hace necesario para garantizar el libre desarrollo de los sujetos en ambientes de diversidad.

Esta situación plantea retos para las autoridades educativas (Vilá Baños, González Mediel & Palou Julián, 2016) a la hora de cumplir con su misión de formar individuos capaces de integrarse a la vida pública del país, que puedan ejercer su “[...] derecho a una educación integral que les permita el desarrollo de su propia individualidad [...]” y una escuela que pueda “[...] crear una conciencia de valoración e integración nacional, en el marco de convivencia internacional [...]” (Ley general de Educación 66-97, Art. 5, N. 10). Además, para no desatender el perfil global que la educación dominicana presume tener, en los artículos 5 y 6, de la Ley 66-97 se ha fijado la meta de no destruir el trasfondo cultural que las y los estudiantes de origen extranjero – en el marco de esta investigación, de origen haitiano- arrastran y de “propiciar una educación comprometida en la formación de sujetos con identidad personal y social” (Ley general de Educación 66-97, Art. 36, Lit C).

Por sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, este problema es de sumo interés para la mejora de la educación cívica y ciudadana. Sin embargo, ha sido una situación poco estudiada en el país. En este sentido, este trabajo pretende arrojar luz sobre la situación que viven los y las estudiantes de origen haitiano en su proceso de construcción, expresión y valoración de sus identidades culturales de forma tal que se pueda contribuir al mejoramiento del rol que desempeña la escuela en esta materia.

Los resultados que derivarán del mismo servirán para abrir nuevas avenidas en entendimiento de este fenómeno y ayudarán al progreso de la educación cívica y ciudadana dominicana. Esto permitirá no sólo formar sujetos patrióticos, que construyan un fuerte sentimiento de identidad hacia su nación y su cultura, sino también sujetos de respeto a la diversidad y la tolerancia, especialmente hacia la población haitiana con quienes se ha tenido una relación compleja con implicaciones culturales, históricas, territoriales, políticas, militares, socioeconómicas y raciales.

En adición, el conocimiento producido será útil para contrastar con la realidad lo establecido en la Ley Orgánica de Educación 66-97, que aboga por el principio de democracia e intenta propiciar y garantizar un ambiente de igualdad, en el que las minorías no sean eclipsadas por las formas culturales hegemónicas. Esto así, para que el sistema educativo no sea una estructura que reproduzca las desigualdades sociales y refuerce la situación de opresión de los grupos minoritarios, sino un espacio en el que los derechos de todas y todos estén garantizados y sus identidades puedan ser respetadas.

Marco teórico

Una concepción sociocultural de las migraciones

Los flujos migratorios de las últimas décadas, a pesar de ser de menor volumen, son más complejos que hace un siglo y han concentrado la atención de las autoridades y ciudadanos de la mayoría de las sociedades del mundo (Arango, 2003; Terrén, 2007). Las instituciones públicas nacionales, los organismos internacionales, los medios de comunicación y aún la misma comunidad científica, les han dado una cobertura nunca antes vista a estos eventos (Arango, 2003), lo que ha producido una gran cantidad de políticas públicas orientadas al migrante y una abundante literatura relacionada al tema migratorio. No obstante, en sus inicios, se pensaba

que las migraciones tenían un carácter netamente económico, lo que explica el surgimiento de la teoría neoclásica¹, -y que la inmigración haitiana a República Dominicana, como se verá más adelante, puede perfectamente ser explicada por medio de este paradigma teórico- los factores que, desde las ciencias sociales, recientemente se han vinculado al fenómeno, se han diversificado mucho, presentándose hoy día como una actividad multicausal y compleja con indicadores extraeconómicos (ONE, 2012; Terrén, 2007).

Cualesquiera que sean las razones que impulsen a un sujeto a migrar, las migraciones tienen como elemento esencial la movilización en el espacio y el eflujo e influjo de personas desde y hacia grupos humanos. Por esta razón, en una aproximación sociocultural de la migración es pertinente incluir el nexo existente entre un territorio, el grupo que lo ocupa, las formas socioculturales que el grupo ha articulado sobre este territorio y las transferencias humanas que se producen entre un territorio y otro.

Gímenez (2001:3) se refiere al territorio como “el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicas”. Vásquez Romero (2013:37) define cultura como:

[...] un conjunto de medios a través de los cuales los seres humanos se adaptan a su entorno, mediante el uso de artificios, producto de la iniciativa, la necesidad, la creatividad y la inventiva humana para contrarrestar las actividades del medio.

Partiendo de esto, podemos concebir la cultura como la conexión entre el medio físico y social y las actividades que los grupos humanos realizan para satisfacer sus necesidades materiales e inmateriales. Así, los grupos se adaptan a su medio físico y a sus estructuras sociales para idear formas de resolución de problemas, creando maneras de vivir de acuerdo a sus realidades materiales y sociales.

El asentamiento de un grupo humano sobre una porción espacial de la que se apodera convierte al suelo en territorio y este, a su vez, se constituye en escenario de las actividades del grupo. Los pobladores entonces, diseñan mecanismos de satisfacción de sus necesidades basados en los recursos naturales, sociales y humanos. Estas formas de interacción, primero humano-naturaleza y luego humano-humano, es lo que se interioriza y estandariza por los miembros del grupo y se convierte en cultura, formando un esquema que se manifiesta en formas de hacer, sentir, pensar y representar y expresar la realidad.

Una vez consolidadas las formas culturales de acuerdo al medio, la cultura adquiere un carácter simbólico. En torno a la cultura gira, por igual, cierta simbología, en tanto que otorga identidad a las comunidades -y por extensión a los sujetos que las forman. La cultura hace a los miembros de una comunidad reconocerse como un colectivo y los cohesiona. Siguiendo la línea de Kroeber & Kluckhohn (1978:70):

La cultura consiste en patrones de comportamientos, explícitos e implícitos; adquiridos y transmitidos mediante símbolos, que constituyen los logros distintivos de los grupos humanos, incluyendo su plasmación en utensilios. El núcleo esencial de la cultura se compone de ideas tradicionales (es decir, históricamente obtenidas y seleccionadas) y, sobre todo, de sus valores asociados [...].

1 Hacia los años setenta aparece la visión neoclásica de la migración que la entiende como un proceso de movilidad horizontal permanente que se produce como respuesta a la desigual distribución espacial de los factores de producción (Arango, 2003). La relación entre oferta -empleos- y demanda -trabajadores- no se produce de la misma manera de una sociedad a otra lo que resulta en fluctuaciones en el precio -salario-. Cuando la oferta es mayor a la demanda el precio sube, produciendo salarios más altos y cuando es menor ocurre lo contrario. El sujeto entonces toma la decisión de migrar o no haciendo un análisis de coste-beneficio en el que pondera los beneficios del traslado a un lugar con salarios más altos, contrastándolos con los costos que esto requiere.

La cultura pues crea un vínculo entre los miembros de una misma comunidad, que los hace reconocibles y les permite relacionarse unos con otros, ya que produce una plataforma comunicacional y conductual común a todos y todas. Desde esta perspectiva, la migración puede entenderse como este proceso en el que un sujeto poseedor de una cultura, que le da sentido de pertenencia e identidad a un grupo que se ha asentado sobre un espacio, formando un territorio, y que ha desarrollado formas de interactuar al interior de sí mismo y con la naturaleza, se traslada a otro territorio con un grupo diferente que ha desarrollado igualmente formas adaptativas de satisfacción de necesidades físicas y sociales, que produce en el sujeto migrante (1) una desconexión, de mayor o menor grado, con el espacio que se habitaba -desarraigo-, (2) una ruptura con el grupo del que formaba parte, (3) una modificación del esquema cultural que se había adquirido o construido y (4) una posible modificación de su identidad en cuanto a su nueva condición de pertenencia a otro grupo.

Es en este posible cambio del estatus identitario del proceso migratorio que se centra este estudio, por tanto, se pasará ahora a profundizar en el concepto de identidad, el proceso de construcción de la misma y sus mutaciones. También, se analizará cómo se relaciona esta con el proceso educativo y su comportamiento en el marco escolar.

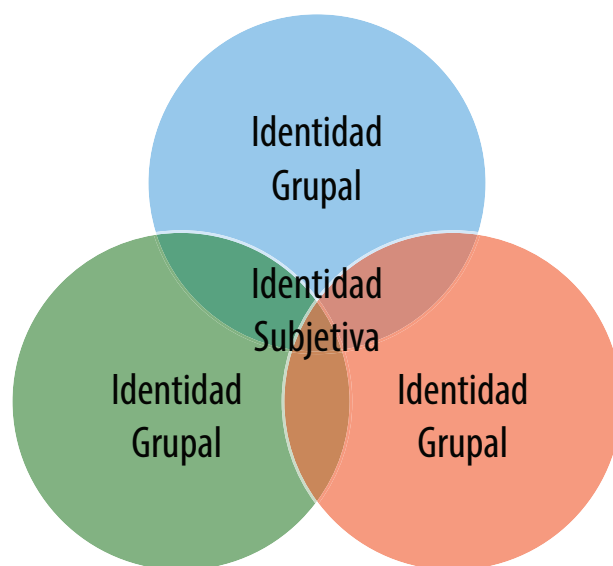
Identidad y escuela

La identidad tiene un fuerte componente social que está fundamentado sobre el reconocimiento público del sujeto como perteneciente a un grupo. Por tratarse este de un trabajo cuyo objeto de estudio son estudiantes de origen haitiano, en esta investigación el nivel social de la identidad se observará desde la escuela, que será el espacio en que el sujeto estudiado se aloja y se desenvuelve. Este apartado examinará el papel de la escuela en este proceso de reconocimiento del estudiante de origen extranjero como parte o no del grupo y la influencia de este en la construcción de la identidad cultural del estudiante foráneo.

a. La Construcción de la identidad en las aulas

La identidad de un sujeto es el punto de intersección de diferentes identidades grupales. Es el espacio de convergencia de los más variados círculos sociales y es esta pluralidad de pertenencias lo que da forma a una personalidad integral única del sujeto. Sin embargo, lo que Gímenez (1997: 13) llama pertenencia social está determinada “por la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad”. Este sentido de pertenencia, sumado a los conocimientos culturales de la comunidad y su participación en la estructura social a través del desempeño de algún rol es lo que el sujeto asume como su identidad cultural (Ruiz, Calderón-Almendros & Torres-Moya, 2011). La identidad cultural es una interiorización de los patrones culturales de un grupo y la afinidad de un sujeto con estos: “la identidad no es más que el lado subjetivo de la cultura [...]” (Gímenez, 1997:11).

Gráfico 1². Conformación de la identidad subjetiva



Por su papel en el proceso de socialización y por ser uno de los espacios de mayor importancia en el mismo, la escuela es un entorno desde el cual se forja la identidad desde la infancia (Ruiz, Calderón-Almendros & Torres-Moya, 2011), pero este proceso de construcción de la identidad, aún en la escuela, no obedece a la posibilidad de la persona de autoconstruirse con libertad, sino que está mediado por varios factores institucionales que, intencionadamente o no, se disponen para segregar a los escolares. Ruiz, Calderón-Almendros & Torres-Moya (2011), ponen en evidencia el poder de las clases dominantes y los grupos mayoritarios en la escuela.

Según estos autores, puede apreciarse que el currículum escolar transmite ciertas ideas, conceptos y valores en el que intervienen factores como el género o la clase social. Estos parámetros de segregación excluyen a aquellos de las clases populares por su condición social y cultural (Bourdieu & Passeron, 2009), económica y política (Freire, 1969), intelectual (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006) y actitudinal (Willis, 1977). Así, se crea una identidad adaptada a las normas sociales y a la cultura hegemónica: “la construcción de la identidad individual por adaptación sería aquella forma de desarrollarse mediante la adhesión al proyecto hegemónico cultural” (Ruiz, Calderón-Almendros & Torres-Moya, 2011:593).

A nivel psicosocial, poniendo de lado los factores estructurales, el fenómeno parece ocurrir de manera similar. El grupo tiene un efecto sobre el individuo en tanto este último termina adoptando las actitudes y comportamientos de la mayoría (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). También, Martínez-Otero (2003), advierte sobre el peligro del racismo y la xenofobia como males sociales que se filtran en las aulas. El miedo a lo desconocido, el miedo a la democratización de los mecanismos de poder que vulnera los intereses de la cultura dominante o el etnocentrismo que exalta lo propio y sataniza lo ajeno producen estas diferencias grupales e interfieren con la personalidad de los individuos (Martínez-Otero, 2003).

La escuela no es, como se cree, un espacio seguro donde el sujeto, migrante o local, puede construir libremente su propio sentimiento de afinidad grupal, expresar su afectividad cultural o ser tratado de manera igualitaria. La escuela no escapa de las desigualdades sociales, sino que más bien es reproductora de las mismas y ejerce presiones estructurales, psicosociales, cognitivas y culturales en el sujeto, inclinando la balanza en favor de las formas de las mayorías o de la(s) clase(s) dominante(s).

² Gráfico de elaboración propia con datos de Gimenez (1997).

b. La identidad cultural del migrante: una aproximación dual

El aprendizaje por parte de un sujeto de los patrones culturales de un grupo ocurre por medio de la socialización con los individuos de este grupo. Por esto el conocimiento cultural es un conocimiento situado, de adquisición in situ. Al ser colocado en otro entorno físico, social y cultural, el individuo se encuentra en una situación de desconocimiento de su nuevo mundo, donde debe aprender las normas, usos y costumbres de este entorno de forma tal que pueda tener un desarrollo efectivo de sus actividades sociales. Esta tarea no es singular, es plural. El aprendizaje de esta nueva configuración cultural es un proceso en el que, junto a los factores cognitivos, los factores sociales son preponderantes (Holland, 1998).

La forma en que un individuo se ve a sí mismo está muy vinculada a la forma en que el grupo lo vea a este y las actitudes y las representaciones existentes en el imaginario social son construidas a través de las formas tradicionales, virtuales, e incluso mediáticas (Terrén, 2007; Castaños & Gómez, 2011). A raíz de esto y reconociendo la importancia tanto de lo personal como de lo grupal, en el marco de esta investigación se tomará como modelo, con ciertas modificaciones, la categorización dual Vilá Baños, González Mediel & Palou Julián (2016), que identifica dos niveles analíticos en el estudio de la identidad cultural del migrante y su integración a un nuevo mundo cultural: un nivel psicológico y un nivel social. El nivel objetivo “se refiere a la participación en estructuras como las actividades profesionales, instituciones sociales y políticas y la adopción de normas comunes” y el nivel subjetivo “toma la forma del desarrollo de un sentimiento de pertenecer a una comunidad” (Vilá Baños, González Mediel, & Palou Julián, 2016:143).

En cada uno de estos niveles se identifican dos dimensiones. En el objetivo, las dimensiones estructural y relacional y en el subjetivo las dimensiones cognitivo-cultural y de la identidad. Estos niveles, metodológicamente hablando, ofrecen pistas sobre cuáles puntos deben ser tomados en cuenta, por lo que esta aproximación teórica será sistematizada para el logro de los objetivos de esta investigación.

- **Nivel Subjetivo.** El primer nivel es psicológico, pues refiere al interior del sujeto. Conlleva un sentido de pertenencia por parte de la propia persona migrante al grupo y los factores culturales. Ve a la identidad cultural no como impuesta, sino autoproducida y la define como “la conciencia de pertenencia a un grupo étnico y los sentimientos, pensamientos, percepciones y comportamientos vinculados a dicha pertenencia” (Terrén:8). Este nivel envuelve dos Dimensiones:
 - **Dimensión Cognitiva-cultural.** Esto implica la apropiación del sujeto de los patrones culturales del grupo y su internalización y preferencia. Las subdimensiones de análisis son:
 - **Interiorización de la simbología.** Como ya se dijo, los grupos humanos crean expresiones simbólicas que los identifican como tales, como un grupo. Entre estas expresiones están los emblemas patrios, el vínculo con el territorio, los valores morales y estéticos o las preferencias entre unas formas culturales u otras. En tanto que la apropiación de este complejo simbólico es un estandarte de la colectividad (Giménez, 1997), la identificación del sujeto con estas expresiones simbólicas del grupo de local será utilizadas para entender hacia dónde apunta la identidad del sujeto.
 - **Manejo del esquema cultural.** El grado de integración del sujeto con respecto a la nueva sociedad se deducirá a partir del manejo del esquema cultural del lugar de acogida, manifestado en sus diferentes formas como las artes, la religión

o espiritualidad, la imagen, la comida o la afectividad. Asimismo, el grado de resistencia a perder su identidad originaria será deducida a partir del manejo del esquema cultural de su lugar de origen y el intento por reproducirlo.

- **Uso de la lengua.** En paralelo a esta dimensión esquemática cultural corre la lengua, teniendo esta un lugar privilegiado por ser el principal vehículo de transmisión de la cultura; además el uso de una u otra lengua, en caso de existir bilingüismo, coincide con su sentimiento de pertenencia hacia el grupo receptor o el grupo de origen (Vilá Baños, et al., 2016).

- **Dimensión de la Identidad:** el sentido de pertenencia que tiene el inmigrante hacia la sociedad de acogida. Esta dimensión tiene dos subdimensiones:

- **Identidad asumida por el sujeto.** La identidad la define el individuo y se establece a partir de las representaciones que este se hace de sí; se pasa de preguntar “quiénes son” a “quienes dicen que son” (Terrén, 2007:8).
- **Sujetos de referencia.** La localización de los grupos o sujetos de referencia que tenga el migrante -grupos propios de su comunidad de origen, o de la comunidad local- serán determinantes en tanto que se convertirán en su guía sociocultural y será su principal círculo de socialización, influenciando grandemente en la dirección que puede tomar la identidad que construye el sujeto.

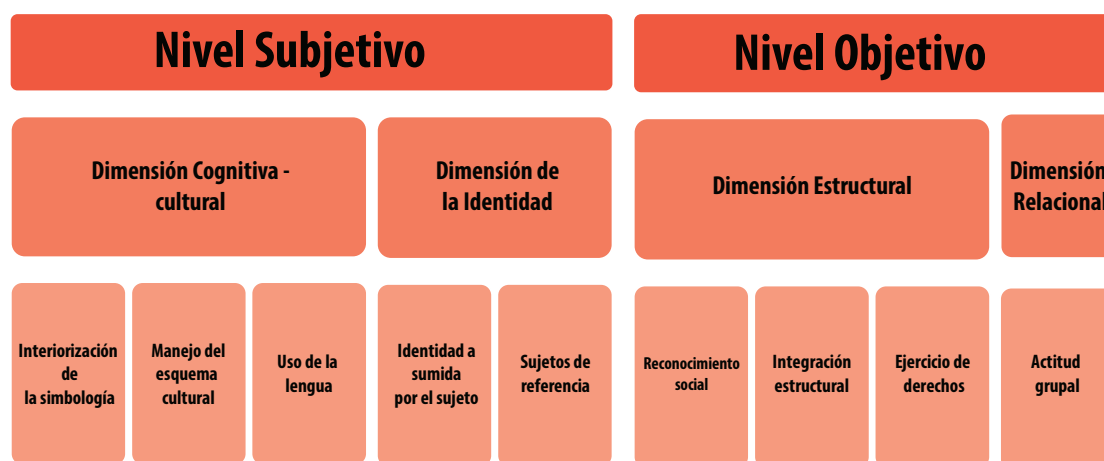
- **Nivel Objetivo.** El segundo nivel es externo, social. Refiere a las situaciones que el grupo proporciona al migrante para ser parte de él. No es adaptativo, sino integracional en tanto que independientemente de las intenciones o capacidades del sujeto de formar parte del grupo o debe haber una apertura por parte del grupo a que así sea. La posibilidad de formar parte de la estructura social y lograr el reconocimiento grupal de su condición de miembro no es sólo decisión de él o ella, sino del colectivo que lo acoge. Este nivel tiene dos dimensiones:

- **Dimensión Estructural.** Se refiere a las facultades que se adquieren de participar en las instituciones de su sociedad a través de los servicios que la sociedad otorga y las reglas que rigen el grupo. Sus subdimensiones son:

- **Reconocimiento social.** Se refiere a la disposición y condiciones del colectivo para con la persona que migra a ser miembro o no del grupo. La distinguibilidad, o identificación, de una persona debe ser reconocida por los demás, pues no basta con que se asuma así mismo(a) de una forma u otra, también debe ser percibida así por los demás (Gimenez, 1997). Los grupos tienen ciertos parámetros de inclusión de un individuo y existen mecanismos tanto formales como informales para que alguien pueda ser considerado(a) o no parte de él y hacer pública su identidad individual.
- **Integración estructural.** Las oportunidades que tenga el individuo migrante de participar en las actividades sociales a través de las instituciones, actividades, beneficios y servicios de su sociedad en comparación con los locales.
- **Ejercicio de derechos.** La situación en que se encuentra el migrante de jure y de facto de reclamar y ejercer derechos.

- **Dimensión Relacional.** Las relaciones que el individuo establece dentro y fuera de su comunidad étnica y la habilidad de participar activamente en los procesos de intercambio social.
- **Actitud Grupal.** Esto abarca las actitudes del grupo con respecto al migrante como la valoración que se tenga por este y su cultura.

Gráfico 2³. Niveles y Dimensiones de análisis de la identidad del sujeto migrante.



c. Interculturalidad en la educación: puente entre diversidad de identidades

La educación es un proceso de transmisión tanto de conocimientos teóricos y prácticos que las sociedades han desarrollado a través del ejercicio científico o producto del accionar cotidiano, así como de las costumbres forjadas en el tiempo que suponen la base sobre la cual se estructuran sus sistemas culturales (Arana & Batista, 2015; Blázquez, 2001, Durkheim, 2009; Fernández, 1980; Boudon, 2011). En este proceso formativo se incluye un esquema cultural a ser enseñado/afianzado en los individuos jóvenes por parte de sus congéneres maduros, con el fin de lograr una adecuada integración de los primeros, a la vida social de su comunidad (Solís & Martínez, 2014).

Lo que Durkheim (2003) consideró una “socialización metódica de la joven generación” se pone de relieve en el carácter socializador y endoculturador de la educación. Fernández (1980), concibe la educación como un quehacer social y expresa que “toda sociedad diseña e implementa un sistema educativo que va de acuerdo a su propia naturaleza y brinda los instrumentos necesarios y suficientes para asegurar su continuidad”.

Durkheim (1973) declara que:

[...] cada sociedad se forma un determinado ideal del hombre, de qué es lo que tiene que ser, tanto desde el punto de vista intelectual, como desde el físico y moral; este ideal es en cierta medida el mismo para todos los ciudadanos; [...]. Este ideal [...] constituye el polo de la educación.

3 Gráfico de elaboración propia con datos de Vilá Baños, et al. (2016)

Los grupos se valen de la educación para dar continuidad a sus formas culturales, entre ellas los valores:

La existencia y funcionamiento de los valores mantienen la cohesión social, logran la inteligibilidad de las conductas y generan un ethos compartido que proporciona la certidumbre del funcionamiento de la vida cotidiana (Manríquez, 2007).

Junto con esto, las metas culturales toman el centro de atención y su interiorización y consecución se convierte en una de las tareas del proceso educativo, puesto que existen mecanismos, institucionalmente aceptados y fomentados para el cumplimiento de estos objetivos (Merton, 2002). El grupo utiliza a los valores como un instrumento para que sus integrantes interioricen estas metas y estos mecanismos, “gracias al valor moral orientamos nuestra conducta práctica en el medio social y construimos una perspectiva ética (metafísico-universal) que permite valorar (como buena o mala) la conducta del otro” (Morla, 2009).

De esto se puede entrever que la educación, históricamente, ha venido desempeñando una función convergente, pues ha buscado la transmisión de las normas culturales establecidas y ha sido reproductora de los esquemas sociales y culturales hegemónicos. La convergencia en la educación está motivada por las estructuras de poder y por intereses de las clases dominantes (Ruiz, Calderón-Almendros & Torres-Moya, 2011). Sin embargo, en el mundo globalizado moderno este patrón ha tomado otro rumbo.

Los flujos migratorios en los últimos años han cambiado; cuantitativamente son menos voluminosos (Arango, 2003) y cualitativamente han adquirido un matiz diferente, puesto que están permeados por una nueva concepción más humana de la migración. Existe hoy día una expresa intención de los organismos internacionales de respeto hacia los migrantes, quienes incluso han llegado a adquirir derechos que se oficializaron por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Migrantes de 2003. El fomento a la conservación de la cultura de origen del migrante y un auge de los valores democráticos (Touriñan, 2010), el respeto a la diversidad y tolerancia, transformaciones ideológicas y axiológicas (Parra, 2003), la visibilización de las minorías y el fortalecimiento de los movimientos sociales, el vuelco hacia el moderno -y quizá posmoderno- y el paradigma constructivista de la pedagogía (Toledo, 2011) han propiciado el colapso de este viejo modelo educativo⁴.

Por esta situación de inestabilidad y la transformación de la escuela en un espacio multicultural (Leiva, 2011), surge el paradigma de educación intercultural. En López, Uda Possidoni & Brutti (2012), la interculturalidad es una habilidad de reconocer las diferencias interiores de cada sociedad e implica la interacción comunicativa entre dos o más grupos humanos de diferentes culturas. Para Martínez-Otero (2003), es una formación teórico-práctica encaminada al intercambio constructivo entre culturas. Touriñan (2003), la entiende como una finalidad del proceso educativo que orienta su modelo de intervención y resulta en un individuo capaz de navegar entre diferentes marcos culturales.

4 De ninguna manera se pretende con este enunciado afirmar que el modelo educativo tradicional, autoritario, etnocéntrico y convergente ha desaparecido por completo. Esto refiere a que el mismo va entrando en desuso debido a un esfuerzo por parte de la comunidad pedagógica, las autoridades gubernamentales de muchos países y de los órganos internacionales de rebasar estas formas, hoy consideradas desfazadas, por otras más acordes a la realidad social, cultural e ideológica del mundo contemporáneo. De hecho, se asume para este punto una perspectiva ecléctica y se evoca al concepto de subsunción para entender esta situación que presenta un modelo pedagógico moderno en el cual existen aún remanentes del modelo pasado puesto que la tradición nunca logra desaparecer del todo: “... [la tradición] ha de implicar la existencia continua del pasado en el presente” (Stompka, 1993: 84).

La convivencia plena es el fin de la educación intercultural, puesto que “no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y reconocimiento de su persona” (Touriñán, 2003: 24), pero al mismo tiempo construir su propio sentido de identidad y reconocerse a uno mismo en el otro.

Touriñán (2003) (2006b) de igual modo, establece que la educación intercultural es siempre comunicacional y axiológica. Mirando a la función moral de la educación esta es considerada como un vehículo sobre el cual se puede hacer llegar los principios de la interculturalidad:

La educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo del interculturalismo, porque la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado (Touriñán, 2003: 24).

La interculturalidad necesariamente se da en contextos de interacción intergrupar. Al entrar en contacto, los grupos reaccionan de manera diferente. Touriñán (2003) (2006a) (2006b) y Touriñán., Pérez, Casares, Ortega, Vera, Cortes, Peiró, Escamez, & Ibañez-Martin (2005) señalan tres tipos de relaciones que pueden surgir en estas situaciones:

- Eliminación-Dominación. La absorción de los patrones culturales de un grupo dominado -generalmente minoritario- por otro dominante -generalmente mayoritario- que afirma una cultura hegemónica. Las diferencias culturales son tratadas asimétricamente y produce modelos segregacionales y asimilacionistas.
- Acomodación-Paralelismo. Se produce integración cultural simétrica entre los grupos sin dominio sobre las minorías, pues hay un reconocimiento de los elementos culturales de todos los grupos. Las diferencias son tratadas simétrica y paralelamente y produce modelos multiculturales.
- Interpenetración-Fusión. Se crea una nueva cultura de tercer tipo, una suerte de convivencia intercultural con elementos de un grupo y otro. Las diferencias se tratan simétricamente con un enfoque integracionista y produce modelos interculturales.

En contraposición al multiculturalismo -que parte del reconocimiento del pluralismo cultural y hace prevalecer la separación por dar una gran importancia a las diferencias- el interculturalismo va de la mano con la idea de convivencia e integración (Touriñán, Pérez, et al. 2005). Así, la educación intercultural tiene también una función de conciliación en tanto busca la eliminación del conflicto intergrupar. La educación intercultural educa para el conflicto. Tiene presente las asimetrías sociales, económicas, educativas y comunicacionales de los grupos y forma para la convivencia (Touriñán, 2003). A partir de la interacción y la comunicación utiliza el principio de otredad, diversidad de paradigmas interpretativos y sitúa la causa de los problemas en la voluntad humana de motivar a la resolución de los choques.

A raíz del interés de esta investigación en profundizar en el conocimiento de este fenómeno en estudiantes de origen haitiano en la República Dominicana, se hace necesario conocer las situaciones que históricamente se han producido entre ambas naciones para entender la relación sociocultural de ambos grupos, reconocer la presencia de individuos de un grupo en otro y caracterizarlos.

El contexto dominico-haitiano

a. Una isla, dos naciones: un conflicto multidimensional.

La isla La Española en la actualidad aloja a dos naciones, separadas por el Río Dajabón: la República Dominicana y la República de Haití. Empero esta configuración binacional tiene poco más de 200 años.

Dando una mirada al pasado se puede apreciar una turbulenta historia en la que se esconden implicaciones sociales, políticas, militares, territoriales, culturales y económicas a ambos lados del Atlántico, que dan forma a la compleja relación actual entre los dos países.

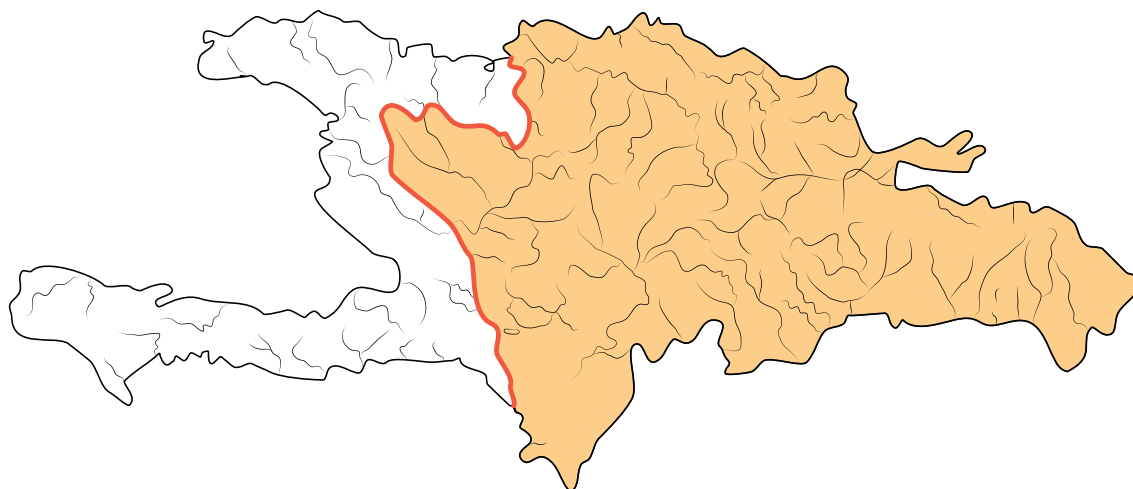
Antes de la llegada del Almirante Cristóbal Colón a América en el siglo XV, no se puede aún hablar de un país, mucho menos países, desde el punto de vista político ni desde el punto de vista cultural. Para ese entonces, la isla estaba dividida en cinco regiones político-administrativas aborígenes llamadas cacicazgos -Marién, Magua, Maguana, Higüey y Jaragua- que estaban repartidas indistintamente por toda la geografía de los territorios sobre los que hoy se asientan ambas naciones. Hasta este momento no había ni una cosa ni la otra; sólo existían comunidades indígenas que habitaban la totalidad de la isla como un territorio único y cuya identidad cultural es muy diferente a las que hoy día conocemos como dominicana y haitiana.

Los españoles se asientan en el extremo sureste de la isla y fundan la ciudad de Santo Domingo, capital de la colonia, lo que deja al descuido la parte oeste. Es en este extremo occidental, por la débil regulación militar, falta de atención de las autoridades y los altos impuestos a las exportaciones que florece el comercio ilícito y surge el fenómeno del contrabando de manos de filibusteros, piratas y bucaneros europeos -principalmente ingleses y franceses durante las primeras décadas del siglo XVI alentados por el gobierno de Francia, que se encontraba en guerra con el Reino de España (Educando, 2014b).

Para contrarrestar esta situación entre 1605 y 1606 el gobernador Antonio de Osorio ordenó despoblar la parte occidental de la isla y trasladarla a zonas más cercanas a Santo Domingo en lo que se conoce como las Devastaciones de Osorio (Enciclopedia Dominicana SOS, 2017). Esta situación permitió que los vándalos europeos, amparados por el gobierno francés, que incluso los nombró gobernadores de estos territorios, se asentaran en las tierras del oeste de la isla. Esto fue “la primera piedra de la división de la Española en dos comunidades distintas” (Gutiérrez, 1985:3). La Corona Española intentó expulsar a los invasores, pero ya era muy tarde. La presencia francesa se hizo permanente y se oficializó con el Tratado de Ryswick en 1697, mediante el cual España reconoció la ocupación francesa en esta parte de la isla. En 1701 sube al trono de España Felipe V, nieto del monarca francés Luis XIV, lo que favoreció indirectamente a los intereses franceses y produjo una política de tolerancia hacia los vecinos del oeste, en tanto que el monarca español tenía lazos con el país galo (Educando, 2014a).

Con el devenir del tiempo los franceses fueron extendiéndose hacia el este provocando conflicto entre las autoridades de ambas potencias y la población de ambas colonias, por lo que fue necesario fijar fronteras. En 1777 se firma el Tratado de Aranjuez que pone límites fronterizos entre ambas colonias -ya la parte occidental había adquirido estatus de colonia francesa- lo que asegura a Francia su posesión en la isla.

Gráfico 3⁵. Línea fronteriza según Tratado de Aranjuez (1777)



La existencia de una colonia francesa al oeste también tuvo consecuencias demográficas importantes (Paulino, 2008). Junto a los miles de ciudadanos franceses, ingresaron a la isla cientos de miles de esclavos negros traficados, secuestrados o comercializados desde África para trabajar en las plantaciones y motorizar la industria azucarera francesa. La colonia era sumamente valiosa para Francia ya que allí se producía el 80% de la materia prima que se exportaba a ese país desde América y llegó a ser la colonia más rica del Imperio Francés.

Paralelamente a la abundancia que se respiraba en el oeste, en la parte este -la colonia de España- había un clima más lúgubre. España estaba muy debilitada económicamente producto de la guerra contra Inglaterra, Portugal y la misma Francia y por el retraso industrial que tuvo con respecto a sus vecinos europeos. La colonia estaba en una situación de abandono. La población se había reducido por lo que se incentivó la inmigración desde las canarias para repoblar muchas de las villas, que durante el siglo XVI fueron de importancia.

En 1795 toda la isla pasa a ser controlada por el gobierno francés como resultado del Tratado de Basilea que “a cambio de la restitución de los territorios [españoles] conquistados por los franceses en el norte de la península [Ibérica], el Rey de España, a título personal y de sus sucesores, abandonaba y cedía en favor de la República de Francia toda la parte española de la isla de Santo Domingo en las Antillas” (Tineo, 2013). Pero, al tiempo que intentaba Francia extender su colonia a toda la isla, debía preocuparse por los conflictos al interno de esta.

En 1791 los esclavos habían iniciado una revuelta que más tarde se convirtió en la Revolución Haitiana, el primer movimiento revolucionario de América Latina y que culminó en la abolición de la esclavitud en la colonia francesa de Saint-Domingue. Tras años de lucha, en 1804, Haití proclama su independencia bajo el mando de Jean Jacques Dessalines, siendo la segunda nación libre del continente por detrás de EEUU y la primera nación negra libre del mundo.

Mientras, el Santo Domingo español vivía una etapa de estancamiento. Luego de la firma del tratado de Basilea, que da inicio a la llamada Era de Francia, España dispuso que todos los ciudadanos españoles que así lo desearan podrían abandonar la isla y el gobierno le proporcionaría tierras en Cuba (Enciclopedia de Historia y Cultura del Caribe, 2018) para continuar las actividades productivas agrícolas. Una gran parte del clero, con las riquezas de la iglesia, junto con los españoles ricos y con los recursos económicos, partieron a otros territorios como Puerto Rico y Venezuela, por lo que la actividad productiva se paralizó.

5 Fuente: Moya Pons (1992). Manual de historia dominicana. República Dominicana: UCMM

Se estima que para 1789 la población era de 300,000 habitantes, en 1795 se había reducido a 150,000 habitantes y en 1819 a solo 63,000, perdiendo así la colonia cerca de dos tercios de su población que pasó a ser mayoritariamente mulata (Paulino, 2008).

Entre las últimas décadas del siglo XVII y las primeras del siglo XIX se da una serie de cambios políticos. En Santo Domingo, que desde 1795 se encontraba bajo el dominio francés, se libró la Batalla de Palo Hincado que devolvió el control a España en 1809 y dio inicio a la España Boba. Este período estuvo marcado por un escaso interés de España en una colonia ya deteriorada, en favorecimiento de otras colonias más ricas en el continente que habían iniciado sus procesos independentistas. En 1821 por gestiones de un sector de la pequeña burguesía urbana (Deive, 1986), liderada por el político y académico José Núñez de Cáceres, se proclama la independencia de la parte este bajo el nombre de Estado Independiente del Haití Español, con el propósito de ser anexado a la Gran Colombia de Simón Bolívar. Este primer intento emancipatorio duró sólo dos meses, de ahí su nombre de Independencia Efímera, pues en febrero del año siguiente el ejército haitiano encabezado por Jean Pierre Boyer inicia la ocupación haitiana. La potencia del ejército haitiano, infunde temor en los colonos quienes la aceptan pasivamente y sin derramamiento de sangre. (Educando, 2014b). La ocupación haitiana en Santo Domingo se extiende por 22 años.

Este momento es clave para el entendimiento de la actual relación sociocultural de ambos países, en tanto que es cuando ocurren una serie de medidas políticas y sociales por parte del gobierno haitiano que complejizan la ya frágil relación. En este régimen militar se llevaron a cabo expropiaciones de tierra a gran escala y se confiscaron los bienes de la iglesia católica. Se impuso el servicio militar, se obligó a usar el francés en lugar de la lengua española y algunas costumbres nacionales como las peleas de gallos se prohibieron. La Universidad de Santo Domingo, cerró por falta de estudiantes y profesores. “Esta situación avivó la percepción que tenían los dominicanos de sí mismos y sus diferencias con las costumbres haitianas en términos de idioma, raza, religión y costumbres nacionales” (Moya Pons, citado en Wikipedia, 2018).

Hacia finales de la década de 1830 se inicia la gesta independentista que culminó con la proclamación de la Independencia Dominicana y la fundación de la República Dominicana en 1844. La independencia supuso para los dominicanos la liberación de su enemigo histórico, la colonia más rica y fuerte del Caribe (CID & SJR, 2004). La situación de ambas naciones permaneció más o menos igual luego de la independencia. Un Haití más grande, fuerte, rico y poblado que amenazaba incesantemente la soberanía dominicana, de la cual se nutría:

Haití era entonces, y lo fue hasta bien entrado el siglo XX, la parte más fuerte de la ecuación. En términos demográficos, casi duplicaba la población dominicana. Su economía era más dinámica y su ejército mejor organizado y entrenado (Dilla, 2004:4)

En la década de 1920 se iniciaron esfuerzos para fijar los límites entre ambos países y en 1929, el Presidente Horacio Vásquez firma un tratado de paz en el que República Dominicana cede 8% de su territorio a Haití. Para 1844 se consideraba como territorio dominicano una superficie de 54,642 km² -72% de la isla-, pero el tratado de 1929 le redujo a 50,070 km² 48,442 km² -66% (S. n., 2015). En 1936 Trujillo firma un protocolo de revisión del tratado limítrofe, en busca de una solución definitiva que logre delimitar de una vez por todas el territorio de ambas naciones y traspasa un 2% adicional a Haití, dejando de lado este el 64% del territorio de La Española -48,442 km². Este tratado pone fin a las fluctuaciones limítrofes entre ambas naciones y dan la configuración territorial que conocemos hoy día.

Cuadro 1⁶.Variación de límites de la frontera dominico-haitiana (1492-2018)

FECHA	SUPERFICIE DEL TERRITORIO FRANCÉS/ HAITIANO	PORCENTAJE DE LA SUPERFICIE TOTAL DE LA ISLA	SUPERFICIE DEL TERRITORIO ESPAÑOL/DOMINICANO	PORCENTAJE DE LA SUPERFICIE TOTAL DE LA ISLA
1492-1697	----	0%	76,192 km2	100%
1697-1777	20,538 km2	27%	55,654 km2	73%
1777-1795	21,550 km2	28%	54,642 km2	72%
1795-1809	76,192 km2	100%	----	0%
1809-1821	21,550 km2	28%	54,642 km2	72%
1822-1844	76,192 km2	100%	----	0%
1844-1929	21,550 km2	28%	54,642 km2	72%
1929-1936	26,122 km2	34%	50,070 km2	66%
1936-2018	27,750 km2	36%	48,442 km2	64%

Luego de haber regularizado la situación limítrofe en 1937, Trujillo inicia un proceso eugenésico de limpieza étnica conocido como Matanza de 1937, Masacre del Perejil u Operación Machete que buscaba la dominicanización de la frontera y reducir la población haitiana que se encontraba en el país trabajando en los cañaverales. Nadie sabe realmente cuántas personas murieron. CID & SJR (2004) estiman que 20.000 haitianos o sus descendientes perdieron la vida. El Gobierno haitiano publicó la cifra de 12 mil; Trujillo declaró que fueron 18 mil; otros mencionan una cifra de 15 a 20 mil (Redacción, 2013)

Junto con esto, durante la era de Trujillo también se intentó reducir la entrada de nacionales de este país al limitar el empleo de extranjeros en las empresas en un 30%. Se promovió el ingreso de nacionales europeos para establecer colonias agrícolas y como mano de obra industrial calificada. Se enfatizó la enseñanza de la cultura dominicana en las escuelas. Los nombres en francés o creole se castellanizaron y se prohibió el vudú. Todo esto fue intento por fijar lo que Moya Pons (S.f. :25) llama “frontera social”.

De manera similar, durante los gobiernos del político e intelectual nacionalista de derecha Joaquín Balaguer el sentimiento antihaitiano de la población fue alimentado de diversas formas. Se realizaron deportaciones masivas en 1991. Se llevó a cabo una campaña de descrédito contra José Francisco Peña Gómez por su condición de hijo de inmigrantes, lo que es una evidencia del grado de rechazo haitiano de la población dominicana (CID & SJR, 2004).

Más recientemente, en 2010 se modificó el artículo 18 de la constitución dominicana, reinterpretando de forma retroactiva la forma en la que se adquiere la nacionalidad dominicana al considerar, en el numeral 3, que son dominicanos “las personas nacidas en territorio nacional, con excepción de los hijos e hijas de extranjeros miembros de legaciones diplomáticas y consulares, de extranjeros que se hallen en tránsito o residan ilegalmente en territorio dominicano [...]”. Esto crea una variación en la manera de obtención de la nacionalidad que antepone la condición migratoria de los progenitores del o la nacido(a) al principio de jus solis que había sido tradición hasta entonces en el país (OEA & OECD, 2015). La medida fue aplicada para todas las personas nacidas en el país desde 1929, lo que despojó de nacionalidad a 4 generaciones de dominico-haitianos. De acuerdo a estimaciones del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, al menos 133,770 personas quedaron apátridas. Con el propósito de solventar la problemática causada por esta sentencia, al año siguiente se llevó a

6 Cuadro de elaboración propia con datos de S. n. (2015).

cabo un plan de regularización para dotar de residencia a aquellos extranjeros que mostraran tener vínculos con la sociedad dominicana (OEA & OECD, 2015) que logró regularizar, si bien no a todos los afectados, a una gran parte.

Martínez & Wooding (2017:97) consideran que esta situación, junto a la sentencia 168-13 no es más que una “jurisdiccionalización” de un sentimiento xenofóbico y antihaitiano que se vive en el país.

Lo anteriormente expuesto demuestra que la actitud que hoy se observa en los dominicanos con respecto a los haitianos y viceversa no puede reducirse simplemente a lo racial, sino que tiene diversas aristas que lo convierten en una situación multidimensional. Esos resultados de procesos históricos han contribuido a moldear lo que hoy día se vive (CID & SJR, 2004).

b. Se voltea la torta: la inmigración haitiana en República Dominicana.

Aún queda por responder a la pregunta ¿cómo pasó Haití a la situación de miseria que vive actualmente y qué motivó la inmigración haitiana a la República Dominicana? CID & SJR (2004), culpan al aislamiento internacional del gobierno haitiano luego de su independencia en 1804. También apunta a la interminable deuda que Haití ha tenido que pagar a Francia desde 1825 a raíz de un acuerdo con el que se comprometía a pagar un monto de 150 millones de francos de la época por su independencia en retribución por las pérdidas materiales ocasionadas a los colonos franceses (Delambert, 2014; Duval, 2017).

Ghasmann (2002), toma en consideración los factores políticos como inestabilidad gubernamental, el fraccionamiento político que se vivió desde la independencia comenzando por la división de la nación y la situación de violencia que se produjo como consecuencia de la ocupación estadounidense de 1915-1934 que provocó conflictos armados entre la resistencia haitiana y las fuerzas militares norteamericanas. En el marco de la ocupación también se le fueron expropiadas tierras al campesinado haitiano para ser entregadas a terratenientes estadounidenses lo que dejó sin recursos agrícolas a la clase campesina haitiana.

Ecured (2018), mira más hacia la reforma agraria que se llevó a cabo luego de la independencia que eliminó el latifundismo e inició una economía de subsistencia y baja productividad; esto tuvo un efecto negativo al interactuar con la gran presión demográfica del país en tanto que se erosionó el suelo y deforestó sus áreas verdes.

La relación de dominio político y económico de Haití en República Dominicana comenzó a cambiar para principios de siglo XX. De acuerdo a Dilla (2011), la intervención norteamericana en Santo Domingo (1916-1924) generó en el país las instituciones básicas para crear un Estado moderno, un ejército funcional y centralizado y se inició un proceso inversionario estadounidense que pone a la República Dominicana en las filas de la economía capitalista mundial. La República Dominicana toma entonces un impulso que la lleva a dejar atrás a la economía haitiana. La dinamización de la economía dominicana ocasiona que ciudadanos haitianos diariamente crucen la frontera atraídos por las oportunidades laborales y pone la marca motivacional económica que caracterizaría la inmigración haitiana al país (Ghasmann, 2002).

Las primeras oleadas de inmigrantes procedentes de Haití ocurren en la década de 1910 en forma de manos obreras para trabajar en las plantaciones de caña y motorizar la industria azucarera CID & SJR (2004). Estos se alojaban en comunidades adyacentes a los ingenios llamadas bateyes y una vez terminada las cosechas, estos braceros eran retornados a Haití.

Ghasmann (2002) calcula que en 1920 se registraron 28,250 trabajadores del país y para 1935, esta cifra aumentó a aproximadamente 52,657.

Cuadro 2⁷. Braceros haitianos contratados en ingenios de República Dominicana 1916-1935

ZAFRA (AÑOS)	NÚMERO DE BRACEROS
1916-1918	400
1918-1919	300
1919-1920	1,489
1923-	4,100
1924-	555
1925-	2,500
1935-	52.657

Ciertamente la dictadura disminuyó la cantidad de haitianos en el país en tanto que para 1950 sólo había unos 29,500. De cualquier manera, esta cifra no incluye a los braceros traídos ilegalmente.

En 1961 se crea el Consejo Estatal del Azúcar como parte de la Corporación Dominicana de Empresas Estatales (CORDE) y a partir de entonces es esta institución que se encarga de la producción azucarera del país, incluyendo la gestión de los trabajadores haitianos.

Cuadro 3⁸. Braceros haitianos contratados por el CEA 1952-1960

ZAFRA (AÑOS)	NÚMERO DE BRACEROS
1952-1953	16,000
1953-1954	9,800
1954-1955	3,850
1955-1956	2,800
1956-1957	3,800
1957-1958	3,500
1958-1959	N/D
1959-1960	13,000

7 Fuente: Ghasmann (2002).

8 Fuente: Ghasmann (2002).

9 Fuente: Ghasmann (2002).

10 0.2 puntos mayor en comparación a 2012 (ENI-2012).

Luego de la década de 1980 la inmigración ilegal de braceros se redujo considerablemente como consecuencia del colapso de la industria azucarera.

Cuadro 4⁹. Braceros haitianos contratados por el CEA 1966-1980

ZAFRA (AÑOS)	NÚMERO DE BRACEROS
1966-1967	14,000
1967-1968	10,000
1968-1969	N/D
1969-1970	12,000
1970-1971	N/D
1971-1972	12,000
1972-1973	12,000
1973-1974	12,000
1974-1975	N/D
1975-1976	12,000
1976-1977	12,000
1977-1978	N/D
1978-1979	15,000
1979-1980	16,000

En este período también se inicia a regularizar el ingreso de los nacionales de ese país al territorio dominicano mediante acuerdos intergubernamentales quinquenales iniciados en 1952 y continuados hasta 1986.

En todo caso, estas cifras oficiales no son totalmente confiables puesto que el volumen de inmigrantes indocumentados es difícil de precisar. Para 2002, Ghasmann (2002) especula que en territorio dominicano habitan entre 500,000 y 1,000,000 de haitianos residentes.

La Segunda Encuesta Nacional de Inmigrantes en la República Dominicana (ENI-2017) de la Oficina Nacional de Estadística mostró que para 2017 el total de inmigrantes en el país era 570,933, esto es el, 5.4%¹⁰ de la población total de República Dominicana que asciende a 10,189,895 personas. La población nacida en Haití residente en el país fue en ese momento de 497,825 -siendo el 87.2%

del volumen total de inmigrantes y el 4.9% de la población residente en el país. A este número hay que sumar 277,046 personas que son descendientes de migrantes¹¹, de los cuales 253,255 personas son descendientes de inmigrantes haitianos. Este grupo es lo que se conoce como población de origen extranjero, que en el país asciende a 847,979 y 751,080 personas para el caso haitiano.

De acuerdo a la Primera Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI-2012), del total de personas nacidas en Haití, 5.8% -26,704- tienen entre 5-14 años -próximo a la edad escolar primaria. De acuerdo a este mismo estudio, la mayoría de los migrantes de procedencia haitiana son hombres -65.4%. Ha habido también un cambio en el foco de recepción de estos inmigrantes debido que ha pasado de ser una migración de destino rural en el pasado a ser una predominantemente urbana, ya que el 65.1% reside en zonas urbanas. El tamaño promedio de la familia haitiana es 2.3 miembros, menor al promedio nacional que es de 3.3, y el 81.7% está dirigida por hombres.

El Tercer Informe del Sistema Continuo de Reportes sobre Migración Internacional en las Américas (2015) descubrió que el 92.6% de los haitianos residentes en el país declaró tener acta de nacimiento de su país de origen, el 51.9% cédula de identidad de su país de origen. El 55.3% de los hijos nacidos en el país de migrantes declaró tener acta de nacimiento dominicana.

Más allá de estas cifras los(as) haitianos(as) y sus descendientes también sufren cambios en sus esquemas culturales. Los(as) haitianos(as) que llegan al país traen consigo su cultura, y al organizarse en espacios tan aislados como son los bateyes, crean una especie de enclave cultural haitiano dentro del territorio dominicano. Sin embargo, al reproducirse, los lazos familiares se rompen y las nuevas generaciones ya no están tan permeadas de esa haitianidad que reflejan sus padres.

Igualmente, la situación de irregularidad en la que se encuentran limita su retorno al país de origen por lo que se destruyen los "lazos ancestrales" (Ghasmann, 2002:9). La desconexión con su suelo y su grupo produce un desarraigo de sus formas culturales.

c. El ser dominicano, el ser haitiano. Diferencias y similitudes.

Esquemas culturales distintos se han formado al interno de estos grupos producto de los procesos históricos, económicos y sociales que se han producido en un país y el otro. Esto lleva a configuraciones culturales distintas para ambos países.

La primera diferenciación entre una población y otra es la divergencia racial. Haití ha sido, desde el siglo XVI un país predominantemente negro producto de la importación masiva de esclavos provenientes en su mayoría de África subsahariana. Contreras (2013), estima que hoy día, entre un 85% y 90% de la población de este país es negra, siendo el resto mulata o blanca, separados de los primeros por un sistema de segregación social. En tiempos de la colonización los negros fueron presentados como seres inferiores, pero esta situación de opresión que se vivió en virtud de la piel fue parte de la chispa que encendió la llama de la revolución haitiana y despertó un sentimiento de identidad entre los negros y una reconfiguración del valor que tenía de la negritud y la africanidad -sin ignorar la heterogeneidad cultural producto de la diversidad de orígenes tribales de los esclavos negros.

La sociedad dominicana en este sentido es mixta. A pesar de que existe un considerable grupo negro en el país, sólo el 18% de la población se identifica como tal; el 67% se identifica como mulato y el 14% como blanco (ONE, 2012). La heterogeneidad racial dominicana está también presente a nivel genotípico. En un estudio que realizara la Academia Dominicana de la Historia,

¹¹ Se considera como descendientes de migrantes a aquellas personas con padre o madre nacido(a) en otro país.

la National Geographic Society y la Universidad de Pennsylvania y Universidad Iberoamericana en el cual se examinó una muestra de 1,000 dominicanos tomada en 25 puntos muestrales se encontró que el 39% de la población dominicana es de ascendencia europea, 49% africana y un 4% precolombina (S. n., 2016). Existe aún en el país un prejuicio racial y una concepción de supremacía blanca, herencia del sistema colonial y reforzado por la brecha económica que en promedio existe entre un grupo racial y otro.

La lengua es otro aspecto que sale a relucir casi inmediatamente y es lo que Ghasmann (2002) considera el mayor elemento de la identidad. Haití tiene una configuración bilingüe, en tanto que los idiomas hablados allí son el francés y el creole. El primero es utilizado en los ambientes formales, los documentos oficiales y en el sistema educativo. Es un idioma de estatus y es hablado por personas de clase alta. El creole haitiano es hablado por la mayoría de la población y tiene su origen en los esclavos que mezclaron sus idiomas tribales con el francés. Estos idiomas son ininteligibles entre sí y tienen una gramática y un léxico diferentes uno de otro.

En República Dominicana el único idioma oficial es el español y es la lengua de uso formal y coloquial. La variante castellana dominicana es muy parecida a la de otros países del Caribe hispano y comparte con estos ciertos hábitos de pronunciación y el uso de estructuras gramaticales particulares. Existen diferencias fonéticas entre las diferentes regiones del país, empero estas permiten la comunicación interna en el país y con otros hispanohablantes.

La religión es también un factor importante. A pesar de que el vudú es vista como marca del pueblo haitiano, contrario a lo que se piensa, el 80% de la población es católica y está siendo acompañada por una vertiginosa expansión de las iglesias protestantes que van ganando cada vez más adeptos. El Voudú es una expresión mágico religiosa que se practicaba en muchos pueblos africanos y que aún conserva practicantes en Haití, sobre todo en el campesinado.

República Dominicana es también practicante del catolicismo, aunque hay libertad de culto, pero hay una mayor participación de otras confesiones religiosas. La Encuesta Demográfica y de Salud (ENDESA) (2013) mostró que sólo el 45% de los dominicanos son confesos como católicos; el protestantismo ha captado el 20% de los dominicanos, el 3% dice pertenecer a otras religiones. Un importante 32% no practica ninguna religión.

Estos rasgos, presentan cuadros culturales distintivos de cada país entre los cuales los estudiantes eligen -no de manera absoluta entre uno y otro, sino en posibilidad de tomar elementos tanto de uno como de otros. Pero también muestran concepciones erróneas que se tienen producto de la desinformación y los prejuicios.

d. El(la) haitiano(a) en la escuela dominicana.

Los descendientes de haitianos se han integrado mucho más a las formas culturales dominicanas que sus antecesores nacidos al otro lado y su trayectoria de integración “empieza en las escuelas” (CID & SJR, 2004: 50).

La participación haitiana en la escuela dominicana está presente. Por disposición constitucional, en el artículo 63, y por medio de la Ley Orgánica de Educación 66-97, en el artículo 4, la educación constituye un derecho fundamental del ser humano y toda persona residente en el país tiene derecho a recibirla. De hecho, la carta magna, en el mencionado artículo, obliga a las familias a enviar a sus hijos a recibir educación preuniversitaria y la estipula como una actividad de carácter obligatorio.

Esto quiere decir que las personas inmigrantes, documentadas o no, pueden ingresar a las escuelas de República Dominicana. Sin embargo, los indocumentados enfrentan problemas a la hora de realizar diligencias que incluyen algún tipo de trámite legal como Pruebas Nacionales o expedición de títulos (Alrabe, Armstrong, Drake, Fetsick, Gibson, King, Kwon, Veh, 2014).

El 12.2% de la población haitiana residente en el país asiste a un centro educativo y este porcentaje se eleva a 78.2% cuando se trata de niños y niñas entre 4 y 14. De los niños y niñas nacidos en Haití que se encuentran en edad escolar primaria -6 a 13 años- el 51.5% asiste a la escuela, esto es, según Leclerc (2016) 32,000 niños y niñas haitianos registrados en el nivel primario y 44,000 en todo el sistema de educación preuniversitario.

De los 48,000 estudiantes extranjeros matriculados a nivel primario en los centros educativos del país, alrededor de 23,700 no tiene documentación. Esto hace que el inmigrante haitiano tenga problemas a la hora de solicitud de sus servicios:

Los dominicanos de ascendencia haitiana [...] frecuentemente enfrentan problemas al tratar de acceder al sistema de educación, debido a su incapacidad de producir documentos de identidad. [...] los dominicanos de ascendencia haitiana reciben un trato discriminatorio y arbitrario tanto en la provisión de documentos, como en su desarrollo dentro del sistema público de enseñanza. [...] los niños enfrentan barreras para acceder a la educación primaria y, frecuentemente se les niega el acceso, o no se les permite completar la educación secundaria. Familiares, educadores y proveedores de servicio informaron varias situaciones de trato menos favorable a niños de ascendencia haitiana en comparación con niños de ascendencia dominicana (Alrabe, et al. 2014:25)

Como todo migrante, los haitianos que entran a República Dominicana experimentan transformaciones en su identidad durante el proceso de rehacer su vida en suelo dominicano. Ghasmann (2002) menciona que estos “llegan al territorio dominicano con profundo temor sobre su herencia racial y cultural al chocar con la cultura dominicana” y que muchos de los hijos de estos inmigrantes llegan a enfrentar problemas de identidad.

En la escuela los niños y las niñas haitianas tienen contacto con otros niños y niñas dominicanos y reciben docencia de profesores dominicanos. Aprender la lengua hispánica de manera nativa y por influencia grupal se bombardean de medios de comunicación nacionales que refuerzan la influencia cultural dominicana.

CID & SJR (2004: 50) sostiene “que, al llegar a la adolescencia, sus valores y expectativas [la de los estudiantes de origen haitiano] se parecen cada vez más a las de los dominicanos”. Crean una identidad multiétnica que, si bien no rechaza del todo sus orígenes, son proclives a esconderla cuando se encuentran interactuando con sus colegas dominicanos y se expresa más en casa con sus padres.

Esta situación abre un debate entre los y las jóvenes dominico-haitianos(as). Por un lado, un grupo reafirma su naturaleza multiétnica y reclama a la sociedad dominicana el reconocimiento de su identidad dual. Por otro lado, otro grupo se integra totalmente referenciando a la forma de eliminación-fusión de Touriñan (2003), (2005), (2006a) y (2006b) en la que su identidad se subsume a la cultura dominicana o se eclipsa en ella. Un estudio realizado por la USAID en diez ingenios del CEA reveló que todos los trabajadores, hijos de padres haitianos, nacidos en suelo dominicano se identificaron como dominicanos y dominico-haitianos y ninguno de ellos como haitianos (Ghasmann, 2002).

CID & SJR (2004), aclara que esta segunda posición no quiere decir que se acepten maltrato o discriminación, es más bien una forma de aceptación de los objetivos y medio de logros culturalmente legítimos, acompañados de la reivindicación de su derecho a ser favorecidos por las oportunidades estructurales del sistema. Al mismo tiempo, el mismo Ghasmann (2002) aclara que producto de la presión social a la que son sometidos las y los inmigrantes haitianos, los(as) mismos(as) experimentan una reafirmación de la identidad de su país de origen que hace aún más rígidas las barreras culturales.

Perspectiva teórica

Esta investigación tomará como referente teórico el enfoque de Vilás Baño, et al. (2016). Para estas autoras la integración, desde el enfoque intercultural, está encaminada al reconocimiento de los derechos de todos(a) los(a) ciudadanos(a) de una nación sin importar su origen. Este proceso se debe darse en forma inclusiva y cada persona debe tener la facultad de integrarse a la vida pública de su sociedad conservando su propia identidad y para ello es necesario la construcción de la identidad cultural del sujeto migrante.

Este proceso es bidireccional, puesto que se rozan las concepciones del migrante como las de la sociedad de acogida en la que este es reconocido como un otro o como un suyo. También se adopta la dualidad de los niveles de aproximación a los procesos de integración, adaptación y construcción de la identidad y las cuatro dimensiones asociadas a estos niveles.

Además de esto, se entiende a la juventud como una etapa clave en el proceso de integración y a la escuela como un espacio importante en el proyecto integracional. Atribuye también un peso importante al tiempo del sujeto en el nuevo escenario cultural y al nivel de exposición a la cultural nueva.

Hipótesis

1. La identidad cultural de las y los estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del Sector San Luis se orienta en mayor medida a la identidad de República Dominicana.
2. Las y los estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del Sector San Luis esconden/rechazan la identidad cultural de su país de origen.
3. Los(as) estudiantes de origen dominicano de los centros educativos del Sector San Luis tienen una actitud discriminatoria hacia las y los estudiantes de origen haitiano.

Metodología

Diseño

Esta investigación es de enfoque mixto, alcance descriptivo, perspectiva interdisciplinaria -aunque predominantemente sociológica-, diseño no experimental y transeccional.

Al estar vinculada al tema cultural de la identidad y en vista de que busca describir percepciones y sentimientos, se utilizaron elementos propios de la aproximación cualitativa. Atendiendo a la interpretación de Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista (2010) de enfoque cualitativo, se quiso obtener información rica, descifrar los significados detrás de las acciones de los sujetos, interpretar sus experiencias y conocer su realidad.

Paralelamente con estos procesos de entendimiento, se llevó a cabo un conjunto de mediciones numéricas de las variables y la cuantificación de algunos datos que permitieron comprobar o refutar las hipótesis planteadas. Por esta razón se hace pertinente el uso de un acercamiento cuantitativo. Considerando estas situaciones, el enfoque mixto fue el utilizado en tanto que permitió la integración de ambos enfoques dando como resultado un trabajo más completo a través de la complementación de ambos.

Es un estudio de alcance descriptivo, ya que con el mismo se pretendió “especificar propiedades, características y rasgos importantes” (Hernández Sampieri, et al. 2010:80) del fenómeno interaccional en las aulas.

Tiene perspectiva predominantemente sociológica, pero se utilizan elementos y conceptos propios de otras disciplinas como la psicología social, la pedagogía, la antropología y la geografía cultural, por lo que se considera un trabajo interdisciplinario.

Es no experimental en tanto que no hubo manipulación intencionada de las variables, sino que, como señala Hernández Sampieri, et al. (2010) se observaron las situaciones ya existentes, sin formar situaciones nuevas, dentro del aula en su contexto natural. También es transeccional, ya que los datos se recogieron en un momento único sin hacer comparaciones temporales.

Participantes

Este estudio se llevó a cabo en la comunidad de San Luis. La misma tiene su origen en el siglo XIX y está relacionada con la industria azucarera. En ese momento fue instalado allí el Ingenio Ozama, por su cercanía al cuerpo de agua homónimo, lo que acomodó una gran cantidad de habitantes de origen haitiano que se trasladaron allí como obreros en las plantaciones de caña. Esto hace de esta población de unos 70,000 habitantes una amalgama entre cultura haitiana y dominicana peculiar, interesante para los fines de este estudio.

Los participantes de este estudio son las y los estudiantes de origen haitiano -nacidos en Haití o nacidos en República Dominicana, hijos de padre o madre haitiano- y las y los estudiantes de origen dominicano del primer y segundo grado del nivel secundario de dos centros educativos del sector San Luis, Distrito Municipal de San Luis, del Municipio Santo Domingo Este, matriculados al año escolar 2017-2018.

El universo poblacional fue de 513 estudiantes. Estos estaban divididos en dos centros educativos que para este estudio fueron nombrados Centro Educativo A y Centro Educativo B. El Centro Educativo A tenía un total de 740 estudiantes, de los cuales 205 eran del nivel secundario, el 40% de la población. El nivel secundario acogía a 8 estudiantes de origen extranjero, 6 de origen haitiano, una de origen colombiano y una de origen venezolano. El Centro Educativo B era casi dos veces y media mayor que el anterior. Tenía 1691 estudiantes matriculados a nivel general y 308 en el nivel secundario, el 60% del universo. El nivel secundario aglutinaba 29 estudiantes de origen extranjero, todos haitianos. Entre ambos centros educativos hubo 478 estudiantes de origen dominicano, 93% del total, y 35 de origen haitiano, 7% del total.

Cuadro 4¹². Estudiantes de dos centros educativos del sector San Luis, Distrito Municipal de San Luis del Municipio Santo Domingo Este, matriculados al año escolar 2017-2018

CENTRO EDUCATIVO A				CENTRO EDUCATIVO B				TOTAL
Grado	O. Dom.	O. Hai.	T. grado	Grado	O. Dom.	O. Hai.	T. grado	
1 ^{ro}	88	2	90	1 ^{ro}	170	23	193	283
2 ^{do}	111	4	115	2 ^{do}	109	6	115	230
TOTAL	199	6	205	TOTAL	279	29	308	513

Para la muestra se realizó un muestreo polietápico. En primer lugar, se seleccionaron por conveniencia los centros educativos en los que se trabajaron. Luego, se escogió a juicio del investigador los grados.

Una vez escogidos los grados se procedió a realizar un muestreo aleatorio estratificado. Se separaron en 4 estratos diferentes: estudiantes de origen dominicano del Centro Educativo A (199 estudiantes, un 39%), estudiantes de origen haitiano del Centro Educativo A (6 estudiantes o 1%), estudiantes de origen dominicano del Centro Educativo B (279 estudiantes, 54%) y estudiantes de origen haitiano del Centro Educativo B (29 estudiantes o 6%).

Una vez separados los estratos se procedió al cálculo de la muestra con margen de error del 10% y un nivel de confianza del 90%. El resultado fue una muestra (n) de 60 sujetos. Al ser porcentualmente distribuida entre los estratos se obtuvo 23 estudiantes de origen dominicano del Centro Educativo A, 1 estudiante de origen haitiano del Centro Educativo A, 32 estudiantes de origen dominicano del Centro Educativo B y 4 estudiantes de origen haitiano del Centro Educativo B. Esto es 36 estudiantes del Centro Educativo A y 24 del Centro Educativo B o 55 estudiantes de origen dominicano y 5 estudiantes de origen haitiano. Al final, se les fue aplicado el cuestionario a 62 estudiantes, 58 de origen dominicano y 4 de origen haitiano. 26 estudiantes de origen dominicano del Centro Educativo B, 32 estudiantes de origen dominicano del centro educativo A, 1 estudiante de origen haitiano del Centro Educativo A y 3 estudiantes de origen haitiano del Centro Educativo B.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para este proyecto de investigación se hizo un estudio por encuesta. Se utilizó un cuestionario *ad hoc*, elaborado a partir del cuestionario *Cohesión Social entre Jóvenes* de Palou (2011; 2013) al que se agregaron algunos ítems sobre derechos de los inmigrantes e igualdad de derechos de etnicidades de la sección de principios cívicos del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2009 (Schulz, Ainley, Friedman, Lietz, 2014) y algunos otros de la Encuesta Mundial de Valores (2014). *Cohesión Social entre Jóvenes* de Palou (2011; 2013), tiene una confiabilidad alfa de Cronbach de 0.715, el cuestionario del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS (2009) de 0.83 y el cuestionario utilizado para la Encuesta Mundial de Valores (2014) de 0.92. El *Cohesión Social entre Jóvenes* tiene dos versiones, una para las y los estudiantes de origen extranjero y otra para las y los estudiantes locales, con el propósito de conocer las miradas tanto de las y los estudiantes de origen extranjero como la de las y los de origen local. El instrumento resultante mantuvo la modalidad dual del cuestionario de Palou. La versión A, para el alumnado local, consta de 50 ítems y la versión B, para el alumnado extranjero, contiene 54 ítems.

12 Cuadro de Elaboración propia con datos recolectados de los registros oficiales de los centros educativos

Cada ítem del cuestionario final responde a las dimensiones y subdimensiones de una matriz que se elaboró a partir de la perspectiva teórica de aproximación dual de la construcción de identidad cultural del sujeto migrante de Vilá Baños, et al. (2016).

Procedimiento de recolección y análisis de los datos

Se realizó el proceso de recolección de datos con la aplicación de los cuestionarios adaptados -la versión A para las y los estudiantes de origen dominicano, su respectiva adaptación para el profesorado y la versión B para las y los estudiantes de origen haitiano.

El análisis de los datos se realizó en dos direcciones. Primero, se realizó un análisis cuantitativo y luego uno cualitativo. Para el análisis cuantitativo, se utilizaron los programas Statistical Package for the Social Science (SPSS) y el Microsoft Office Excel. Cada uno de los cuestionarios se tabuló en el Microsoft Office Excel, en dos documentos separados, uno para el cuestionario A y otro para el cuestionario B. Para los datos cuantitativos se creó una base de datos en el SPSS; para los datos cualitativos se creó un documento en el Microsoft Office Word.

Luego de tener digitalizados los datos, se creó una matriz de análisis en la que cada uno de los ítems fue clasificado según el nivel, la dimensión y la subdimensión de análisis a la que corresponde, y a su vez, estas dos últimas se asociaron a uno de los tres objetivos de investigación. Para los datos cuantitativos se seleccionaron los ítems más adecuados para medir la subdimensión a la que representaba; se trabajó con los porcentajes de respuestas de cada uno de los ítems seleccionados; los datos cualitativos se analizaron según métodos cualitativos.

Resultados

Hallazgos

Los resultados se observaron desde la matriz de análisis, y se exponen los ítems seleccionados para análisis según los niveles, las dimensiones, subdimensiones.

Nivel subjetivo

Dimensión Cognitiva-cultural

Interiorización de la simbología

En esta subdimensión se analizó el ítem 22 (**Señala con cuál de las siguientes costumbres y formas de vivir te identificas en mayor medida**).

Cuadro 5¹³. P.22 Señala con cuál de las siguientes costumbres y formas de vivir te identificas en mayor medida:

NO.		S/R		HAÍTÍ		REP. DOM		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%
22.1	Para mí es importante seguir las normas y conductas de...	0	0	1	25.0	3	75.0	4	100.0
22.2	Estoy de acuerdo con las creencias religiosas mayoritarias de...	0	0	1	25.0	3	75.0	4	100.0
22.3	Me gusta más la manera de ser de las personas de...	0	0	1	25.0	3	75.0	4	100.0
22.4	Opto por la comida típica de...	0	0	0	0	4	100.00	4	100.0
22.5	Elijo la forma de vestir de...	0	0	1	25.0	3	75.0	4	100.0
22.6	Sigo las celebraciones populares de...	1	25.0	0	0	3	75.00	4	100.0
22.7	Prefiero la música de...	0	0	1	25.0	3	75.0	4	100.0
22.8	Me gusta más el arte de...	0	0	0	0	4	100.0	4	100.0
22.9	Opto por forma pareja con una persona de...	1	25.0	1	25.0	2	50.0	4	100.0
22.10	Me siento más identificado/a con la bandera y el himno nacional de...	0	0	1	25.0	3	75.0	4	100.0
22.11	Tengo más respeto por los símbolos patrios de...	0	0	0	0	4	100.0	4	100.0
22.12	Prefiero hablar el idioma de	1	25.0	2	50.0	1	25.0	4	100.0

En los ítems 22.1, 22.2, 22.3, 22.5, 22.10, el 25% de los estudiantes de origen haitiano apuntó preferir las costumbres o forma de vida particular de Haití y el 75% los(as) estudiantes apuntó preferir su equivalente dominicano. En los ítems 22.4, 22.8 y 22.11, el total de las y los estudiantes declararon tener preferencia por la versión dominicana de estas costumbres o formas de vida. En el ítem 22.6, 75% de las y los estudiantes expresaron preferencia por las costumbres y formas de vida de República Dominicana y 25% no respondió. Para el ítem 22.9, 50% de los(as) presentó preferencia por las costumbres y formas de vida de República Dominicana, 25% por las de Haití y 25% no respondió. En el ítem 22.12, la mitad de los(as) estudiantes, 50%, dijo que prefiere hablar el idioma de Haití, un cuarto, 25%, el de República Dominicana y el resto, 25%, no respondió.

Manejo del esquema cultural

Para el manejo del esquema cultural se observaron los resultados de los ítems 5a (**Indica en qué medida conoces los siguientes aspectos culturales de Haití**) y 5b (**Indica en qué medida conoces el siguiente aspecto cultural de República Dominicana**).

El conocimiento del esquema cultural haitiano de las y los estudiantes de origen haitiano se expone el cuadro 7.

13 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

Cuadro 6¹⁴.P. 5.a). Indica en qué medida conoces los siguientes aspectos culturales de Haití

(siendo 0= Nada; 1= Muy poco; 2= Algo; 3= Bastante; 4= Mucho)

NO.		NADA		MUY POCO		ALGO		BASTANTE		MUCHO		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
5a.1	Idioma	1	25.0	2	50.0	0	0.0	1	25.0	0	0.0	4	100.0
5a.2	Comida	1	25.0	2	50.0	0	0.0	1	25.0	0	0.0	4	100.0
5a.3	Religión	1	25.0	2	50.0	0	0.0	1	25.0	0	0.0	4	100.0
5a.4	Música	3	75.0	0	0.0	0	0.0	1	25.0	0	0.0	4	100.0
5a.5	Otras artes	1	25.0	2	50.0	0	0.0	1	25.0	0	0.0	4	100.0
5a.6	Costumbres	1	25.0	2	50.0	0	0.0	1	25.0	0	0.0	4	100.0
5a.7	Forma de vestir	3	75.0	0	0.0	0	0.0	1	25.0	0	0.0	4	100.0
5a.8	Fechas y sim. patrios	1	25.0	2	50.0	0	0.0	1	25.0	0	0.0	4	100.0
5a.9	Historia	1	25.0	2	50.0	1	25.0	0	0.0	0	0.0	4	100.0

El 25% de las y los estudiantes de origen haitiano dijo no saber nada del idioma de Haití, 50% dijo saber muy poco y 25% dijo saber bastante. En cuanto a la comida, 25% declaró no conocer nada, el 50% sabía muy poco y el restante 25% conocía bastante. 25% dijo no saber nada de la religión de Haití, 50% dijo saber muy poco y 25% dijo saber bastante. Para la música, el 75% no conocía nada y el 25% sabía bastante. El 25% no conocía nada sobre las demás manifestaciones artísticas, el 50% muy poco y el 25% bastante. El 25% no sabía nada sobre las costumbres haitianas, el 50% sabía muy poco y 25% sabía bastante. En cuanto a la forma de vestir, el 75% no sabía nada y el 25% sabía bastante. Con respecto a las fechas y símbolos patrios, el 25% no conocía nada, el 50% conocía muy poco y el 25% conocía bastante. El 25% no conocía nada sobre la historia de Haití, el 50% conocía muy poco de esta y el 25% conocía algo.

Estos mismos elementos, pero con respecto a la cultura dominicana se muestran en el cuadro 8.

Cuadro 7¹⁵.P. 5.b). Indica en qué medida conoces los siguientes aspectos culturales de República Dominicana

(siendo 0= Nada; 1= Muy poco; 2= Algo; 3= Bastante; 4= Mucho)

NO.		NADA		MUY POCO		ALGO		BASTANTE		MUCHO		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
5b.1	Idioma	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0	4	100.0
5b.2	Comida	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0	4	100.0
5b.3	Religión	1	25.0	0	0.0	0	0.0	2	50.0	1	25.0	4	100.0
5b.4	Música	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0	4	100.0
5b.5	Otras artes	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0	4	100.0
5b.6	Costumbres	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0	4	100.0
5b.7	Forma de vestir	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0	4	100.0
5b.8	Fechas y sim. patrios	0	0.0	1	25.0	0	0.0	2	50.0	1	25.0	4	100.0
5b.9	Historia	1	25.0	0	0.0	0	0.0	2	50.0	1	25.0	4	100.0

14 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

15 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

Con respecto al idioma de la República Dominicana (al momento de aplicar la prueba, se les puntualizó a las y los estudiantes que esto incluía el manejo de la jerga dominicana y de las expresiones populares del país), el 75% manifestó conocer bastante y el 25% manifestó conocer mucho. El 75% dijo conocer bastante sobre la comida y el 25% dijo conocer mucho. El 25% expresó no conocer nada sobre la religión de República Dominicana, el 50% expresó conocer bastante y el 25% expresó conocer mucho. El 75% aseguró bastantes conocimientos sobre la música y el 25% mucho conocimiento. Las demás manifestaciones artísticas tuvieron exactamente el mismo resultado al igual que las costumbres y la forma de vestir. Para los símbolos patrios, el 25% declaró conocer muy poco, el 50% bastante y 25% mucho. Con respecto al conocimiento en historia, el 25% no sabía nada, el 50% sabía bastante y el 25% sabía mucho.

Uso de la lengua

Para esta subdimensión se tomaron los ítems 5a.1, 5b1, 22.12 (mostrados en las secciones anteriores) y 2.1, 2.2 y 2.3.

En los ítems 2.1, 2.2 y 2.3 tres estudiantes declararon hablar en español con sus amigos y en sus escuelas y uno de ellos declaró hablar creole y español en estos lugares. En el seno familiar los cambios muestran un ligero cambio, en tanto que dos estudiantes expresaron hablar creole y español con su familia y dos dicen hablar solo español.

Dimensión de la identidad

Identidad asumida por el sujeto.

Para esta subdimensión se tomaron los ítems 1, 19 y 20 del cuestionario B.

En el ítem no. 1 (**Tú, ¿de dónde te sientes?**) todo(as) los(as) estudiantes de origen haitiano, menos una que no respondió, declararon sentirse de República Dominicana y ninguno(a) de ellos(as) de Haití. Uno de ellos expresó me siento de "San Luis, porque mi padre y mi madre se mudaron ahí" y otra que se siente de "Rep. Dom, porque nací aquí y me siento orgullosa".

Esta misma tendencia se verifica en el ítem No. 19 (**¿De cuáles de los siguientes lugares te sientes que eres? (De San Luis, De Santo Domingo, De República Dominicana, De Haití, De ningún lugar, No sé, no me lo he planteado)**). De los(as) 4 estudiantes de origen haitiano, 1 contestó sentirse de Santo Domingo y 3 estudiantes de República Dominicana.

En el ítem no. 20 (**¿De cuáles de los siguientes lugares NO te gustaría ser? (De San Luis, De Santo Domingo, De República Dominicana, De Haití, De ningún lugar, No sé, no me lo he planteado)**) el 25% de la muestra respondió que no le gustaría ser de República Dominicana, 50% que no le gustaría ser de Haití y el 25% restante que no sabe.

Cuadro 8¹⁶.P20. ¿De cuáles de los siguientes lugares no te gustaría ser?

	F	%
República Dom.	1	25.0
Haití	2	50.0
No sé	1	25.0
Total	4	100.0

Sujetos de referencia

A esta dimensión corresponden los ítems 17.1, 17.2 y 17.3 (**De qué países son, tus amigos/as de la escuela, tus amigos/as de otros lugares y las personas con las que te relacionas de tu barrio respectivamente**).

Para la primera pregunta, el 25%, una estudiante, respondió tener en su escuela amigos o amigas de origen haitiano, el resto expresó que sus amigos y amigos son de origen dominicano. En cuanto a las y los amigos(as) de otros lugares, una estudiante manifestó tener amigos de Haití y Alemania y las demás estudiantes de República Dominicana y otros países. La tercera pregunta correspondiente a los amigos y amigas del barrio, una expresó tener amigos y amigas de Haití, una de República Dominicana y los(as) demás no respondieron.

Nivel Objetivo

En tanto que el nivel objetivo trata de estudiar las relaciones sociales que se producen entre el grupo y el sujeto, así como la percepción y opinión del grupo para con el sujeto migrante, se tomaron de referencia los cuestionarios A, que corresponden a los estudiantes de origen dominicano; aunque algunas respuestas se compararon con las de las y los estudiantes de origen haitiano.

Dimensión Estructural

Reconocimiento Social

Cuadro 9¹⁷.P3. Aquí viven muchas personas procedentes de otros países. Para ti, ¿quiénes pueden ser ciudadanos/as de aquí?)

	F	%
Sólo las personas que han nacido aquí	7	12.1
Cualquier persona si tiene los papeles de inmigración en orden	19	32.8
Cualquier persona que haya vivido aquí varios años	7	12.1
Quien vive y trabaja aquí	8	13.8
Únicamente las personas que tienen la nacionalidad de aquí	17	29.3
Total	58	100

16 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

17 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

En la subdimensión de reconocimiento social se tomó en cuenta el ítem no. 3 (**Aquí viven muchas personas procedentes de otros países. Para ti, ¿quiénes pueden ser ciudadanos/as de aquí?**) y el ítem 21 (**¿Cuáles aspectos consideras importante para sentirte ciudadano/a de un lugar?**)

En la pregunta 3, que intenta conocer qué consideran las y los estudiantes de origen dominicano al momento de incluir algún individuo a su grupo, casi un tercio, 32.8%, dijo que sólo se necesitaba tener la documentación requerida. Una cantidad similar, 29%, considera la obtención de la nacionalidad es lo más importante. Un 12.1% indica que sólo pueden ser ciudadanas de un lugar aquellas personas nacidas allí, un igual 12.1% pone en primer lugar el tiempo de residencia y 13.8% considera que cualquier persona que trabaje y viva en la comunidad.

Cuadro 10¹⁸. P21. ¿Cuáles de los siguientes aspectos consideras importantes para sentirte ciudadano/a de un lugar?

NO.		S/N		SÍ		NO		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%
21.1	Hablar el idioma del lugar	0	0	29	50	29	50	58	100
21.2	Conocer las instituciones (ayuntamiento, asociaciones, grupos, servicios, etc...)	0	0	11	19	47	81	58	100
21.3	Tener amistades del lugar	1	1.7	23	29.7	34	58.6	58	100
21.4	Seguir las normas y costumbres (fiestas, tradiciones, etc...) de ese lugar	0	0	11	19	47	81	58	100
21.5	Participar en asociaciones culturales, deportivas, de ocio, etc... de ese lugar	0	0	7	12.1	51	87.9	58	100
21.6	Implicarse en actividades que ayudan a solucionar los problemas del lugar	0	0	7	12.1	51	87.9	58	100
21.7	Ser aceptado y respetado por las y los demás	0	0	23	39.7	35	60.3	58	100

El cuadro 10 muestra qué creen las y los estudiantes de origen dominicano y qué es importante para que alguien sea ciudadano(a) de algún lugar. El 50% de la población entiende que hablar el idioma del lugar es un aspecto importante, pero el otro 50% entiende que no lo es. 19% considera que es importante conocer las instituciones de la comunidad, mientras que 81% piensa lo contrario. 23% de las y los estudiantes de origen dominicano entiende que es importante seguir las normas y las costumbres y 58.6% piensa que no lo es; el 1.7% no respondió esta pregunta. 12.1% considera que es importante participar de algún tipo de asociación, el 87.9% considera que esto no es importante. 39.7% piensa que es importante ser aceptado y respetado por los demás y 60.3% piensa que no lo es.

Integración estructural

Para la subdimensión de integración estructural se tomaron de referencia los ítems 21c (**¿Crees que las personas de origen haitiano de tu comunidad están integradas?**) del cuestionario A y los ítems 22a (**Tú ¿te sientes integrado(a)?**) y 22c (**¿Crees que las personas de origen haitiano de tu comunidad están integradas?**) del cuestionario B.

18 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

Cuadro 11¹⁹. P21.C ¿Crees que las personas de origen haitiano de tu comunidad están integradas?

NO.		S/N		SÍ		NO		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%
21C.1	Escuela	6	10.3	48	82.2	4	6.9	58	100
21C.2	Familia	7	12.0	33	56.9	18	31.1	58	100
21C.3	Barrio	5	8.6	45	77.6	8	13.8	58	100
21C.4	Amigos	6	10.3	38	65.5	14	24.1	58	100
21C.5	Grupos o asociaciones	8	13.8	30	51.7	20	34.5	58	100

Esta pregunta mide la opinión de los estudiantes de origen dominicano en cuanto a la situación de integración de los estudiantes de origen haitiano. El 82% de esto estudiantes de origen dominicano considera que las personas de origen haitiano de su comunidad están integradas en sus escuelas. El 56.9% entiende que están integradas a sus familias y el 31.1% entiende que no lo está. 77.6% declaró que estas personas están integradas a sus barrios y el 13.8% declaró lo contrario. En cuanto a los amigos, 65% opina que sí lo están y el 24% que no. el 51.7% de las y los estudiantes de origen dominicano dijo que las personas de origen haitiano de su comunidad estaban integradas a los grupos o asociaciones de las que formaban parte y el 34.5% dijo que no.

Las opiniones en cuanto a esta pregunta son muy diversas. Aquellos(as) que creen que las personas de origen haitiano están integradas a sus grupos argumentan que a menudo se relacionan con ellas y son consideradas como amigas; un(a) estudiante expresa que las personas de origen haitiano “la quieren mucho y la cuidan”. También han dicho que las mismas están integradas, puesto que hablan el idioma local o afirman el derecho a igualdad: “porque al igual que los dominicanos, los haitianos tienen los mismos derechos que los dominicanos, no solo porque sean haitianos, los dominicanos los pueden tratar con diferencia”.

Por otro lado, aquellos que entienden que las personas de origen haitiano no están integradas aluden a que existen grupos de personas que les impiden tener una participación activa dentro de sus comunidades: “porque los tratan mal, los discriminan y le hacen bullying y los relajan” o acusa a “los nacionalistas”.

Cuadro 12²⁰. P22a. Tú ¿te sientes integrado(a)?

NO.		S/N		SÍ		NO		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%
22a.1	Escuela	0	0	4	100	0	0	4	100
22a.2	Familia	1	25	3	75	0	0	4	100
22a.3	Barrio	1	25	3	75	0	0	4	100
22a.4	Amigos	1	25	3	75	0	0	4	100
22a.5	Grupos o asociaciones	1	25	3	75	0	0	4	100

19 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

20 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

La pregunta 22a del cuestionario B explora sobre esta misma situación, pero desde la óptica de las y los estudiantes de origen haitiano. Todos(as) los(as) estudiantes de origen haitiano dicen estar integrados a su escuela y el 75% declara estarlo a sus familias, amigos, barrios y grupos o asociaciones a los que pertenecen. Una estudiante dice: “me siento parte de la escuela por el trato, el respeto, la disciplina que hay y el orden”.

Cuadro 13²¹.P22c. ¿Crees que las personas de origen haitiano de tu comunidad están integradas?

NO.		S/N		SÍ		NO		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%
22c.1	Escuela	0	0	3	75	1	25	4	100
22c.2	Familia	0	0	3	75	1	25	4	100
22c.3	Barrio	1	25	2	50	1	25	4	100
22c.4	Amigos	0	0	3	75	1	25	4	100
22c.5	Grupos o asociaciones	1	25	2	50	1	25	4	100

El 75% de las y los estudiantes de origen haitiano expresaron que creen que las personas de origen haitiano de su comunidad están integradas a sus escuelas, sus familias y sus amigos y el 25% restante dijo lo contrario. Para integración a su barrio y los grupos a los que pertenece, el sí fue de 50%, el no de 25% y el resto no respondió.

Ejercicio de derechos

Para esta subdimension se tomaron los ítems 18.1, 18.9, 18.11 y 18.17 del cuestionario A (Indica en qué medida estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones: las personas de origen haitiano deberían tener igual oportunidad de obtener una buena educación en República Dominicana; las personas de origen haitiano deberían tener los mismos derechos y responsabilidades que las personas dominicanas; las personas de origen haitiano deberían tener la oportunidad de continuar hablando su propio idioma; y las personas de origen haitiano deberían tener la oportunidad de continuar con sus propias costumbres y estilo de vida) respectivamente.

Cuadro 14²².P18. Indica en qué medida estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones: Las personas de origen haitiano deberían tener la oportunidad de...

NO.		S/N		NO ESTOY DE ACUERDO		ESTOY UN POCO DE ACUERDO		ESTOY MÁS O MENOS DE ACUERDO		ESTOY BASTANTE DE ACUERDO		ESTOY MUY DE ACUERDO		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
18.1	... obtener una buena educación en República Dominicana.	1	1.7	13	22.4	9	15.5	6	10.3	6	10.3	23	39.7	58	100
18.9	... tener los mismos derechos y responsabilidades que las personas dominicanas.	0	0	11	19	11	19	10	17.2	9	15.5	17	29.3	58	100
18.11	... de continuar hablando su propio idioma.	0	0	14	24.1	11	19	5	8.6	7	12.1	21	36.2	58	100
18.17	... de continuar con sus propias costumbres y estilo de vida.	3	5.1	10	17.2	10	17.2	11	19.0	9	15.5	15	25.9	58	100

21 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

22 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

En este ítem que intenta conocer sobre la percepción que tienen las y los estudiantes locales con respecto a los derechos de las y los estudiantes extranjeros 22.4% respondió no estar de acuerdo con que las personas de origen haitiano que viven en la República Dominicana tuvieran la oportunidad de obtener buena educación; 15.5% estuvo un poco de acuerdo, 10.3% más o menos de acuerdo, 10.3% bastante de acuerdo y 39.7% muy de acuerdo. Con respecto a tener los mismo derechos y responsabilidades que las personas de origen dominicano, el 19% estaba en desacuerdo, el 19% estuvo un poco de acuerdo, 17.2% estuvo más o menos de acuerdo, 15.5% bastante de acuerdo y el 29.3% estuvo muy de acuerdo.

El 24.1% de las y los estudiantes de origen dominicano está en desacuerdo con que las personas de origen haitiano tengan la oportunidad de seguir hablando su propio idioma; el 19% está un poco de acuerdo con esto, el 8.6% más o menos de acuerdo, el 12.1 bastante de acuerdo y el 36.2% muy de acuerdo. El 17.2% no está de acuerdo con que las personas de origen haitiano tengan la oportunidad de continuar con sus propias costumbres y estilos de vida; 17.2% estaba un poco de acuerdo 19.0% estaba más o menos de acuerdo, 15.5% bastante de acuerdo y 25.9% muy de acuerdo.

Actitud grupal

Para esta subdimensión de análisis se utilizaron los ítems 6c (Imagina que hay una campaña en la escuela para recoger alimentos y materiales que serán donados a una escuela en Haití. Tú ¿qué harías?) 7c (Imagina que un/a compañero/a de clase de origen haitiano te pide que le ayudes a realizar un ejercicio. Tú ¿qué harías?) 10a (¿De qué países o culturas te gustaría que fuesen las personas que viven en tu barrio?) y 10b (¿De qué países o culturas NO te gustaría que fuesen las personas que viven en tu barrio?) del cuestionario A.

Cuadro 15²³.P6c. Imagina que hay una campaña en la escuela para recoger alimentos y materiales que serán donados a una escuela en Haití. Tú ¿qué harías?

	F	%
No participo, porque no quiero o no me gusta	1	1.7
No participo, porque no me interesa lo que pase en Haití	5	8.6
No participo, porque me quitaría tiempo para estudiar	2	3.4
Participo, si me piden que lo haga	11	19.0
Participo, porque creo que es importante ayudar a la gente en Haití	39	67.2
Total	58	100.0

Cuadro 16²⁴.P7c. Imagina que un/a compañero/a de clase de origen haitiano te pide que le ayudes a realizar un ejercicio. Tú ¿qué harías?

	F	%
No le ayudo, porque no me gusta ayudar a mis compañeros/as de origen haitiano	0	0
No le ayudo, porque me quita tiempo para mí	0	0
Le ayudo, si es mi amigo/a	13	22.4
Le ayudo, porque siempre ayudo a las personas con dificultades	45	77.6
Total	58	100

23 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

24 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

Estos ítems preguntan sobre la manera en que las y los estudiantes de origen local responden a situaciones de vulnerabilidad para con las personas de origen extranjero. En el ítem 6C, 1.7% dijo que no participaría en la campaña, porque no quiere o no le gusta este tipo de actividades, 8.6% dijo no participar porque no le interesa lo que pase en Haití, 3.4% dijo que no participaría porque le quitaría tiempo para estudiar, 19% dijo que participaría si se lo piden y 67.2% dijo que participaría porque cree que es importante ayudar a la gente de Haití. En la pregunta 7c todas y todos los estudiantes declararon que ayudarían a su compañero(a) de origen haitiano; el 22.4% expresó hacerlo sólo si son amigos(as) y el restante, 77.6%, manifestó que siempre ayuda a las personas con dificultades.

Cuadro 17²⁵. P10a. ¿De qué países o culturas te gustaría que fuesen las personas que viven en tu barrio?

NO.		SÍ		NO		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%
P10a.1	Estados Unidos	26	44.8	32	55.2	58	100
P10a.2	China	6	10.3	52	89.7	58	100
P10a.3	Venezuela	11	19.0	47	81.0	58	100
P10a.4	Haití	6	10.3	52	89.7	58	100
P10a.5	Países de Europa	14	24.1	44	75.9	58	100
P10a.6	Países de la Latinoamérica	10	17.2	48	82.8	58	100
P10a.7	Cualquiera. Todas me parecen iguales.	35	60.3	23	39.7	58	100

Cuadro 18²⁶. P10b. ¿De qué países o culturas NO te gustaría que fuesen las personas que viven en tu barrio?

NO.		SÍ		NO		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%
P10b.1	Estados Unidos	8	13.8	50	86.2	58	100
P10b.2	China	14	24.1	44	75.9	58	100
P10b.3	Venezuela	11	19.0	47	81.0	58	100
P10b.4	Haití	19	32.8	39	67.2	58	100
P10b.5	Países de Europa	5	8.6	53	91.4	58	100
P10b.6	Países de la Latinoamérica	4	6.9	54	93.1	58	100
P10b.7	Ninguna. Todas me parecen iguales.	27	46.6	31	53.4	58	100

Estos ítems tratan de conocer qué tan dispuestos están las y los estudiantes de origen dominicano a recibir en su barrio a personas de otros países o culturas y por igual, con personas de cuáles países o culturas no les gustaría convivir. En el cuadro 17, correspondiente a la pregunta 10b, 44.8% dijo le gustaría tener personas de EEUU; 10.3% dijo que le gustaría tener personas chinas, el 19.0% dijo que le gustaría que fuesen personas venezolanas, al 10.3% le gustaría que fuesen personas haitianas, el 24.1% quisiera que fueran personas europeas, el 17.2% aceptaría a personas de otros países latinoamericanos. Un 60.3% dijo que no tenía preferencias, ya que todos los países o culturas les parecen iguales.

La pregunta 10b, es inversa y pregunta sobre cuales países o culturas no les gustaría que vivieran personas en su comunidad. El 13.8% dijo que no les gustaría que vivieran en su comunidad personas de EEUU, al 24.1% no le gustaría que fuesen personas chinas, el 19%

25 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

26 Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

no quiere personas venezolanas, el 32.8% no quiere que sean personas haitianas, el 8.6% no quisiera personas de Europa, el 6.9% no quisiera personas de otros países de Latinoamérica y 46.6% dijo que no quiera personas de ninguna cultura o país extranjero.

Conclusiones

Subdimensiones

Nivel subjetivo

Las y los estudiantes de origen haitiano negaron sus orígenes haitianos y mostraron una identidad cultural tendente casi a totalidad a la dominicana. Igualmente declararon poseer poco conocimiento sobre la cultura haitiana y una pobre afinidad por ella y lo contrario con la cultura dominicana.

Interiorización de la simbología

Las y los estudiantes de origen haitiano han asumido los patrones culturales de República Dominicana. En mayor medida se identifican con las normas, las creencias, el arte, la gastronomía, la cultura y los valores patrios de República Dominicana.

Manejo del esquema cultural

Todos(as) las y los estudiantes de origen haitiano declararon tener un buen manejo de los elementos culturales dominicanos. De manera general, presentaron muy bajo conocimiento sobre el esquema cultural haitiano. Solo una estudiante declaró tener bastante conocimiento sobre varios aspectos de esta.

Uso de la lengua

Se observa algo de bilingüismo (creole, español), especialmente en los hogares, en donde la tendencia fue igual para ambos idiomas. Sin embargo, el idioma más utilizado por las y los estudiantes de origen haitiano es el español que predomina en las interacciones con los(as) amigos(as) y en la escuela, aunque en esta última también se puede encontrar un ligerísimo bilingüismo.

Identidad asumida por el sujeto

Con excepción de una, todos(as) las estudiantes de origen haitiano declararon ser de origen dominicano; es decir, respondieron ser nacidos en República Dominicana y ser hijos(as) de padres y madres dominicanos(as). Antes de la aplicación de la prueba se hizo una exploración inicial en la cual se constató que estos(as) estudiantes seleccionados(as) eran de origen haitiano. Contestaron ser y estar orgullosos de haber nacido aquí y de ser quienes son. De hecho, dos estudiantes contestaron que no les gustaría ser de Haití.

Sujetos de referencia

Sólo una estudiante respondió tener amigos haitianos(as); los demás dijeron que sus amigos(as) eran dominicanos o de otros países.

Nivel objetivo

Las y los estudiantes de origen dominicano declararon respetar a las personas de origen haitiano y brindar ayuda en caso de necesidad, pero prefirieron no tener personas de origen haitiano en sus comunidades.

Reconocimiento grupal

En cuanto a qué consideran las y los estudiantes de origen dominicano importante para incluir a algún individuo como parte del grupo, el aspecto jurídico fue el más importante puesto que se considera la nacionalidad y la documentación como lo primordial. En cuanto a lo sociocultural, lo principal fue hablar el idioma del lugar y ser reconocido por los demás como parte de la comunidad.

Integración estructural

Tanto las y los estudiantes de origen haitiano como las y los estudiantes de origen dominicano creen que las personas de origen haitiano residentes en su comunidad están integradas. Las y los estudiantes de origen dominicano entienden que estas personas están más integradas a sus escuelas y sus barrios. Todos(as) las y los estudiantes de origen haitiano dicen sentirse integrados a sus escuelas, pero difieren con los estudiantes de origen dominicano, en tanto que los primeros declararon que a donde menos están integradas las demás personas de origen haitiano es a su barrio y los(as) segundos(as) dice lo contrario.

Ejercicio de derechos

Con respecto a este punto, las opiniones están muy encontradas entre las y los estudiantes de origen dominicano. Para los cuatro ítems tomados de referencia, alrededor de un tercio de las y los estudiantes dijo estar muy de acuerdo con que las personas de origen haitiano tengan derechos en la República Dominicana. Más o menos una quinta parte estuvo totalmente en desacuerdo y el resto estuvo parcialmente de acuerdo.

Actitud grupal

La mayoría de las y los estudiantes de origen dominicano expresó ayudar a una persona o grupo de origen haitiano en caso de estar en una situación de vulnerabilidad y un pequeño, pero considerable grupo, dijo no ayudar. La mayoría declaró que no le molestaría tener personas de diferentes cultural o países viviendo en sus comunidades, pero de entre las opciones proporcionadas Haití fue el país más impopular, puesto que fue, junto con China el país que menos estudiantes señalaron le gustaría tener personas viviendo y el país que más estudiantes señalaron no les gustaría tener personas viviendo, seguido de China.

Ajuste de encuentro cultural

Se presentó un ajuste de primer tipo según el Touriñan (2003) en el cual la cultura haitiana se subsume en la cultura dominicana, la cual domina y afirma sus patrones hegemonícamente. El producto fue un modelo asimilacionista.

Preguntas

Primera pregunta **¿Cómo se identifican en mayor medida las y los estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del sector San Luis al año escolar 2017-2018? ¿se identifican en mayor medida con la cultural de República Dominicana o con la cultural de Haití?**

Las y los estudiantes de origen haitiano se identifican casi en su totalidad como dominicanos(as). Han asumido los patrones culturales propios de República Dominicana y los prefieren por sobre los de Haití.

Segunda pregunta. **¿Qué percepción tienen las y los estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del Sector San Luis al año escolar 2017-2018 sobre su propia identidad cultural y/o la de su país de origen?**

Los estudiantes de origen haitiano se asumen, casi en su totalidad, como dominicanos. De hecho, antes de iniciar el estudio se hizo una exploración para identificar a las y los estudiantes de origen haitiano. Al aplicársele el cuestionario, solo una estudiante de origen haitiano señaló haber nacido en Haití y ser hija de padres haitianos, los demás declararon ser de origen dominicano. Aquellos estudiantes de origen haitiano han señalado estar orgullosos de haber nacido aquí y de ser quienes son y se sienten parte de la sociedad dominicana.

Tercera pregunta. **¿Qué percepción tienen los(as) estudiantes dominicanos(as) al año escolar 2017-2018 sobre la identidad cultural de los(as) estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del Sector San Luis?**

Las y los estudiantes de origen dominicano mostraron empatía para con las personas de origen haitiano; señalaron sentimientos de igualdad y equidad, pero prefieren no tener personas de origen haitiano viviendo en sus comunidades. Igualmente, las y los estudiantes de origen haitiano expresaron ser testigos de mal trato, en algunos casos justificado por ellos(as) mismos(as), por parte de las personas de origen dominicano.

Hipótesis

Primera hipótesis. **La identidad cultural de las y los estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del Sector San Luis se orienta en mayor medida a la identidad de República Dominicana.**

Comprobada.

Segunda hipótesis. **Las y los estudiantes de origen haitiano de dos centros educativos del Sector San Luis esconden/rechazan la identidad cultural de su país de origen.**

Comprobada

Tercera hipótesis. **Los(as) estudiantes de origen dominicano de los centros educativos del Sector San Luis tienen una actitud discriminatoria hacia las y los estudiantes de origen haitiano.**

Rechazada.

Recomendaciones

- Realizar un estudio con una muestra mayor para lograr mayor confianza en los datos.
- Llevar a cabo otros estudios con una más abundante parte cualitativa para entender mejor cómo funcionan las dinámicas interacciones en la cotidianidad.
- Utilización de otras técnicas que puedan ser trianguladas con la técnica escogida en este estudio para contrastar lo que declaran los sujetos con la realidad y permitir la transición de la opinión al hecho.
- Hacer correlaciones entre las diferentes variables para encontrar correlaciones o tendencias entre diferentes segmentos de la población estudiada.
- Formular una teoría que pueda ser comprobada empíricamente y que sea capaz de dar explicaciones de los fenómenos que suceden.

Referencias Bibliográficas

- Alrabe, K., Armstrong, J., Drake, S., Fetsick, K., Gibson, E., King, T., Kwon, Y., Veh, F. (2014). *Dejado Atrás: Cómo la Apatridia en la República Dominicana Limita el Acceso a la Educación de los Niños*. Washington, D. C.: Georgetown Law. Recuperado de: http://www.law.georgetown.edu/academics/centers-institutes/human-rights-institute/fact-finding/upload/FINAL-Spanish-Version-DR-Report_Web-Version.pdf
- Arana E., & Batista T., (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*. 4 (3). La Habana: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/ispajae.htm>
- Arango, J. (2003). La Explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra. *Migración y Desarrollo* (1). México: Red Internacional de Migración y Desarrollo. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66000102>
- Blasquez, F (2001). *Sociedad de la información y educación*. Junta de Extremadura; Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología; Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros: Mérida, España. Recuperado de: <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/blanquez.pdf>
- Boudon, R (2013). *The Origin of Values. Sociology and Philosophy of Beliefs*. New Jersey: Transaction Publishers. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZTCQSF>
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2da ed. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI. Recuperado de: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Castaño, F. & Gómez, M. (2011). "Lo que ellos traen de allí no sirve aquí". El difícil acomodo de la diversidad del llamado "alumnado Latinoamericano" en la escuela en España. *Signos Lingüísticos*. VII, (14), 31-80). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalpa. Recuperado de: <http://148.206.53.234/revistasuam/signoslinguisticos/include/getdoc.php?id=186&article=165&mode=pdf>
- Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID) & el Servicio Jesuita a Refugiados y Migrantes (SJR). (2004) *Inmigrantes haitianos y dominicanos de ascendencia haitiana en la República Dominicana*. República Dominicana. ISBN 1 85287 303 5. Recuperado de https://www.entreculturas.org/files/documentos/biblioteca/Inmigrantes_SJR_CID.pdf

Deive, C. E. (1986). Santo Domingo, las Cortes de Cádiz y los primeros intentos separatistas. *Jornadas de Andalucía y América*. 1 (3) 29-50. España: Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=938915>

Delambert, L. (2014, 22 de octubre). *Haití, La deuda original*. [web log post]. Recuperado de <https://haitinominustah.info/2014/10/22/haiti-la-deuda-originaria/>

Dilla, h. (2004). República Dominicana y Haití. Nueva Sociedad. 192. 23-33. Buenos Aires: Fundación Foro Nueva Sociedad. Recuperado de: http://nuso.org/media/articles/downloads/3205_1.pdf

Durkheim, E

(2003) *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

(1973). *Educación y Socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme. Recuperado de: <https://iessecundaria.files.wordpress.com/2013/02/emily-durkheim-educacion-como-socializacion.pdf>

Duval, J (2017, 25 de septiembre). *Haití: de la colonización francesa a la esclavitud económica de la deuda*. [web log post]. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/en-deuda/haiti-colonizacion-francesa-esclavitud-economica-deuda>

EcuRed (2018). *Ocupación estadounidense de Haití (1915-1934)*. Instituto de Información Científica y Tecnológica. Recuperado de [https://www.ecured.cu/Ocupaci%C3%B3n_estadounidense_de_Hait%C3%AD_\(1915-1934\)](https://www.ecured.cu/Ocupaci%C3%B3n_estadounidense_de_Hait%C3%AD_(1915-1934))

Educando

(2014a). *Tratado de Aranjuez: una isla, dos colonias*. Santo Domingo. Ministerio de Educación de República Dominicana. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/articulos/estudiante/tratado-de-aranjuez-una-isla-dos-colonias/+>

(2014b). *La ocupación haitiana de 1822*. Ministerio de Educación de República Dominicana. República Dominicana. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/la-ocupacin-haitiana-de-1822/>

Enciclopedia de Historia y Cultura del Caribe, (2018). *Tratado de Basilea*. Fundación Global Democracia y Desarrollo. República Dominicana. Recuperado de <http://www.encaribe.org/es/article/tratado-de-basilea/1215>

Enciclopedia Dominicana SOS. (2017). *Las Devastaciones de Osorio*. Fundación SOS Educativa. República Dominicana. Recuperado de http://enciclopediadominicana.org/Las_Devastaciones_de_Osorio#Consecuencias

Fernández, M. (1980). *Sistema Educativo Dominicano*. Diagnóstico y Perspectiva. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZTD5gx>

Freire, P. (1969). *Pedagogía del Oprimido* (ed. Incompeteta), introducción por Ernani M. Fiori. Santiago.

Gímenez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*. 9 (18). 9-28. México: El colegio de la Frontera Norte.

- Ghasmann, J. (2002). *Paradigma de la migración haitiana en República Dominicana*. República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Recuperado de <https://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/258/Bissainthe,JeanGhasmann-ParadigmadelamigracionhaitianaenRepublicaDominicana.pdf>
- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 11, (22), 5-14. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702202>
- Gutierrez, A. (1985). Contrabando en el caribe: comercio ilícito entre franceses y españoles en Santo Domingo. *Estudios de Historia Social y Económica de América* (1). 71-90. España: Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado de: <http://digital.csic.es/handle/10261/33684>
- Hernández Sampieri, R. Fernández, C., Baptista, M., (2010). Metodología de la investigación. 5ta Ed. Mc Graw Hill: México.
- Hernández, J. G (2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 459-481. México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002907>
- Holland, D., et al. (1998) citado en Hernández, J. G (2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 459-481. México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002907>
- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1978). *Culture, a critical review of concepts and definitions*. Virginia, EE. UU.: Kraus Reprint Company.
- Lannegrand-Willems, L. & Bosma, H. (2006). Identity Development-in-Context: The School as an Important Context for *Identity Development*. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. 6(1), 85–113. Alabama: International Society for Research on Identity. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232912844_Identity_Development-in-Context_The_School_as_an_Important_Context_for_Identity_Development
- Leclerc, I. L (2016, 26 de agosto). *Estudio revela hay 48,000 haitiano en sistema educativo dominicano*. *Listín Diario*. Recuperado de: <https://www.listindiario.com/la-republica/2016/08/26/432778/estudio-revela-hay-48000-haitianos-en-sistema-educativo-dominicano>.
- Leiva, J. J (2011). Participación de las familias migrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos Educativos* (14) 119-133. España: Universidad de la Rioja. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18172/con.643>
- Ley No. 66-97 (1997). Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Santo Domingo: Congreso Nacional de la República Dominicana.
- López, Uda, Possidoni & Brutti (2012). Visión intercultural de conocimientos, actitudes y prácticas sobre alimentación ancestral mapuche en una escuela con programa oficial. *Diaeta*. 30, (138), 17-24. Buenos Aires: Asociación Argentina de Dietistas y Nutricionistas Dietistas. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73372012000100003
- Manríquez, M (2007). Sociología de los valores y juventud. *Última década*, 15 (27), 95-118. Valparaíso, Chile: Scielo. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362007000200006>

- Martínez, S & Wooding, B. (2017). El antihaitianismo en la República Dominicana: ¿un giro biopolítico? *Migración y Desarrollo*, 15 (28).95-123. Recuperado de: <http://rimd.reduaz.mx/revista/rev28/4.pdf>
- Martínez-Otero, V. (2003). Educación intercultural y desarrollo de la personalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. (8). 51-60. España: Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco" Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044297>
- Merton, R (2002). Teoría y estructura sociales. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morla, R (2009). *La Inversión de los valores en la sociedad dominicana*. Santo Domingo: Periódico El Nacional. Recuperado de: <http://elnacional.com.do/la-inversion-de-valores-en-la-sociedad-dominicana/>
- Moya Pons, F. (1992). *Manual de historia dominicana*. República Dominicana: UCMM.
- (s.f.). *Las tres fronteras: introducción a la frontera dominico-haitiana*. Primera parte. Nación, frontera y migraciones internacionales <http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=24757>
- Muñoz, A. R (2002). Efectos de la globalización en las migraciones internacionales. *Papeles de Población*, 33, 10-45. México: Universidad Autónoma del Estado de Toluca. Recuperado de: <http://info.upc.edu.pe/librosdigitales/LD001417.pdf>
- Oficina Nacional de Estadística (ONE)
- (2012). *Primera Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI-2012)*. Santo Domingo. Recuperado de: <https://www.one.gob.do/encuestas/eni>
- (2017). *Segunda Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI-2017)*. Avance de Resultados. Santo Domingo. Recuperado de: <http://economia.gob.do/wp-content/uploads/drive/Publicaciones/Informe%20del%20ministro%20sobre%20avances%20resultados%20ENI%202017.pdf>
- (2013). *Encuesta Demográfica y de Salud (ENDESA)*. Santo Domingo.
- Organización de Estados Americanos (OEA) & Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). Migración internacional en las Américas: Tercer informe del Sistema Continuo de Reportes sobre Migración Internacional en las Américas (SICREMI). ISBN 978-0-8270-6356-3. Recuperado de: http://www.migracionoea.org/images/sicremi/SICREMI_SPANISH_web.pdf
- Palou, B. (2011). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 30, Núm. 1, 181-195. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/116121/140151>
- (2013) Dimensión cualitativa de la integración del colectivo de jóvenes de origen magrebí en Cataluña. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades* Núm. 3 (5) 43-66. España: Universitat de Girona.
- Parra, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas* (8). 69-88. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4818/31559_2003_08_04.pdf

- Paulino, A (2008, 26 de octubre). *El Tratado de Basilea, 1795*. [web log post]. Recuperado de <http://historiadominicana.blogspot.com/2008/10/impacto-demografico-del-tratado-de.html>
- Redacción (2013). *Trujillo ordena matanza de haitianos Santo Domingo: Vanguardia del Pueblo*. Recuperado de <http://vanguardiadelpueblo.do/1937/10/02/trujillo-ordena-matanza-de-haitianos/>
- Ruiz, C., Calderón-Almendros, I. & Torres-Moya, F. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: Educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*. 23 (4), 589-599. España: Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1174/113564011798392398>
- S. n. (2015). *Los cambios a la frontera en la isla de Santo Domingo*. [web log post]. Recuperado de <https://patriadominicana.wordpress.com/tag/tratado-fronterizo-1929/>
- S. n. (2016). El dominicano tiene un 49% de ADN africano y un 39% europeo. *Diario Libre*. 5 de julio (Digital). Recuperado de: <https://www.diariolibre.com/ciencia-y-tecnologia/ciencia/el-dominicano-tiene-un-49-de-adn-africano-y-un-39-europeo-NE4251429>
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en educación ambiental*, 1(2)., p. 7-27. España: Universidad de Guadalajara y Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU). Recuperado de: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/5/2.Sauve.pdf
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., Lietz, P. (2014). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009: Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Ámsterdam, Países Bajos. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA)
- Stompka, P. (1993). *Sociología del Cambio Social*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Solís, D & Martínez, (2014). Género, cuerpo y diversidad cultural: significaciones y prácticas de estudiantes de secundarias públicas en San Luis Potosí. *La Ventana: Revista de estudios de género*, 5 (39) 141-178 Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. ISSN 1405-9436. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-94362014000100007&script=sci_abstract
- Terrén, E. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. En: Cachón, L. & López, A. (coords.). *Juventud inmigrante*. España: Consejería de Inmigración del Gobierno Canario.
- Tineo, H. (2013). *España y Francia firman el Tratado de Basilea; Francia recibe Santo Domingo español*. Santo Domingo: Vanguardia del Pueblo. Recuperado de <http://vanguardiadelpueblo.do/1795/07/22/espana-y-francia-firman-el-tratado-de-basilea-francia-recibe-santo-domingo-espanol/>.
- Toledo, A. (2001) *El Constructivismo Pedagógico*. Veracruz, México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/EI%20Constructivismo%20Pedag%C3%B3gico.pdf>
- Touriñan, J (2006a). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores, *Estudios sobre Educación*. 9. (10) 9-36. España. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8928/1/EA.PDF>

- (2006b). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234). España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2083110>
- (2010) Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*. 7 (1) 7-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216684>
- (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Revista Interuniversitaria*, 15, 213-234, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3044/3078>
- Touriñán, J. M., Pérez, R., Casares, P., Ortega, P., Vera, R., Cortes, A., Peiró, S., Escamez, J. & Ibañez-Martin, J. (2005). Educación en Valores, Educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Eduga: revista galega do ensino*. (47), 1367-1418. España: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Secretaría Xeral de Educación. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554845>
- Vásquez Romero, José. (2013). *Fundamentos de Antropología General*. Santo Domingo, Rep. Dom.: Impresos La Escalera.
- Vilá Baños, R., González Mediel, O. & Palou Julián, B. (2016). La integración de jóvenes extranjeros en Catalunya. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. (28), 141-155. 3ra. edición. España: Sociedad Iberoamericana de Psicología Social. Doi: 10.7179/PSRI. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/50840>
- Wikipedia (2018). *La ocupación haitiana de Santo Domingo*. Wikipedia.org. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Ocupaci%C3%B3n_haitiana_de_Santo_Domingo#cite_note-1
- Willis, P (1977). *Learning to Labor. How Wroking Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.



Relación entre la percepción de identidad cultural dominicana y consumos culturales de estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria

Paola Susana Arias Matos

Turismo

Universidad Apec (UNAPEC)

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo explorar la relación que existe entre la percepción del ser dominicano y los consumos culturales de los estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria de un centro educativo en Santo Domingo. Se realizó un trabajo de campo cualitativo de alcance exploratorio y descriptivo, que se apoyó de una entrevista a profundidad semi-estructurada y una carta producto de los estudiantes. La muestra fueron 11 estudiantes de 4to y 5to de Segundo Ciclo de Secundaria. Los resultados mostraron similitudes entre la percepción del ser dominicano a lo interno de la muestra y se lograron identificar algunos de los consumos culturales de los participantes. La relación entre ambas variables no pudo ser establecida debido a las limitaciones del estudio.

Palabras Clave: Identidad; cultura; identidad cultural; consumo cultural.

Abstract

The main objective of this research is to explore the relation between the perception of being Dominican and the cultural consumptions of the Second Cycle High School students of a school of Santo Domingo. A qualitative fieldwork with an exploratory and descriptive scope was conducted through semi-structured interviews and a product letter written by the students. The sample was composed by 11 students of 4th and 5th grade of the Second Cycle of High School. The results show similarities in the perception of being Dominican within the sample and some of the cultural consumptions of the participants were identified. The relation between both variables couldn't be established due to research limitations.

Keywords: Identity; culture; cultural identity; cultural consumption.

Introducción

La identidad de una comunidad se expresa cuando un individuo se reconoce o reconoce a otro individuo como componente de esa comunidad. No es más que el reconocimiento de una persona del ser parte de algo. Así como cada pueblo tiene rasgos diferenciadores, la República Dominicana tiene una cultura muy vasta que comprende desde la política, hasta la forma de enfrentarse al mundo.

En el presente trabajo de investigación se pretende determinar la percepción del ser dominicano de un grupo de estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria y se busca, además, identificar los consumos culturales de las y los estudiantes anteriormente mencionados. En el mismo se definen los términos clave para alcanzar el propósito de la investigación, los cuales son, “cultura”, “identidad cultural” y “consumo cultural”.

La investigación se realizó mediante una entrevista a profundidad y una carta producto de las y los estudiantes, en un centro educativo de Sabana Perdida, Santo Domingo Norte, Santo Domingo, República Dominicana.

Planteamiento del problema

Todas las sociedades poseen una cultura propia, que no es más que el efecto de la historia, la habilidad de sus integrantes para crear y las circunstancias en las que se desarrollan. La cultura dominicana es rica y con una gran diversidad que, a pesar de los cambios, sigue identificando a los hombres y mujeres dominicanos.

La gastronomía, los métodos de convivencia, los sistemas políticos, la manera de pensar, la ropa, las modas, las fiestas, el comportamiento respecto al medio ambiente, los actos humanitarios, la forma de jugar algún deporte, la guerra y las armas forman parte de la cultura de una población. De modo que, la cultura es casi todo lo que existe en el mundo, y que ha sido creado por las mentes y manos humanas. Es todo lo que se origina de la mente del ser humano. En otras palabras, es la manera en la que el ser humano ha modificado su entorno.

La cultura dominicana es vasta. Su diversidad se debe a la influencia de las diferentes poblaciones que han pasado por el país. Estas influencias históricas que configuran las maneras de pensar, sentir y actuar que comparten los dominicanos y dominicanas y todo lo que han producido como grupo social han moldeado la identidad del pueblo y han fundamentado su sentido de pertenencia. En virtud de que la identidad y la cultura no son estáticas, sino dinámicas, nos encontramos en la necesidad de definir periódicamente los elementos con los que los dominicanos y dominicanas se identifican a sí mismos.

En este continuo proceso de globalización en el cual nos encontramos, los dominicanos y dominicanas se ven influenciados por los valores, tradiciones y creencias de culturas extranjeras. Puesto que hoy en día se observa en los dominicanos y dominicanas una aparente tendencia a preferir los modelos de otras culturas, es importante plantearnos cómo se expresan dichas preferencias en términos de consumo culturales, y cómo esto se relaciona con la configuración de su identidad cultural.

En razón de esto, proponemos explorar la relación que existe entre la identidad cultural de los dominicanos y dominicanas, o más bien dicho la forma en que ellos perciben su identidad, y de qué manera puede esto coincidir o no con sus consumos culturales.

Pregunta de investigación

¿De qué manera se relacionan la percepción del ser dominicano y los consumos culturales de las y los estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria?

Delimitación del problema

En la presente investigación se aborda la temática concerniente a la relación, que puede o no existir, entre la percepción del ser dominicano y los consumos culturales en estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria. Se define el ser dominicano como el sentimiento de pertenencia experimentado por los habitantes de una comunidad, en este caso la comunidad dominicana, que conjugan tradiciones, hábitos, gustos, costumbres, maneras de pensar y formas de enfrentarse a la vida, que son compartidas y se transmiten a través de las generaciones.

Se entiende como consumo cultural el conglomerado de prácticas culturales que sirve, principalmente, para diferenciar las clases sociales y como medio para identificarse con lo que representan dichos consumos. Estos pueden reconocerse en las tendencias de consumo, relacionadas con los medios de comunicación tradicionales, el internet y sus contenidos. De igual manera se toman en cuenta los gustos y las preferencias de los consumidores como determinantes de la valoración que estos le dan a los productos culturales.

El estudio pretende explorar y describir de qué manera se relacionan la percepción del ser dominicano, es decir la dominicanidad, y los consumos culturales de las y los estudiantes de Secundaria. La investigación requerirá de un trabajo de campo para el levantamiento de la data. El plazo para la realización del mismo será mayo-junio del año 2018. La población objeto de estudio son los jóvenes estudiantes del Segundo Ciclo de Secundaria de un centro educativo de Sabana Perdida, municipio Santo Domingo Norte, en la provincia de Santo Domingo, República Dominicana.

Justificación

Al vivir en un mundo globalizado, que se rige bajo los paradigmas de la modernidad, las sociedades se ven constantemente expuestas a las influencias de otras culturas. La República Dominicana no se ve exenta de esto.

Según la opinión popular, los elementos que caracterizan la cultura dominicana están siendo afectados por dichas influencias. A raíz de esto se percibe una distorsión de los elementos de la cultura, que pueden incidir en la formación de la identidad cultural dominicana.

Puesto que los jóvenes son el futuro de la sociedad y que en sus manos está el porvenir de la Nación, es importante conocer cómo ellos perciben la cultura dominicana y si se reconocen en ella a través de sus consumos culturales. Con el propósito de conocer si existe una relación entre la percepción del ser dominicano y los consumos culturales, se pretende analizar los aspectos de la dominicanidad que las y los estudiantes destacan y los que consideran menos relevantes.

Es imprescindible comprender la forma en que los jóvenes perciben su identidad cultural, sobre todo en un país como la República Dominicana, en el cual se tiende a seguir las modas y costumbres de los países dominantes. La relación del país con los Estados Unidos es un ejemplo de esto. La americanización, para muchos investigadores, representa un agente de

influencia externa que puede afectar a otros países y culturas. Muchos países alrededor del mundo imitan los sistemas o patrones estadounidenses en la política, las comunicaciones, la industria, el comercio, etc.

En lo que concierne a los modos de pensar, la música, el cine, la moda, muchos países del mundo también se han americanizado. Ya que la cultura estadounidense ha sido adoptada como la cultura del mundo y que, gracias a la globalización cada día existen más dominicanos que buscan reconocerse en ella, es común ver cómo en el país se practican celebraciones que no son propias de la cultura dominicana, como es el caso de Halloween o el día de Acción de Gracias.

Siendo que, como país, la República Dominicana está adoptando modelos culturales extranjeros a gran escala, es necesario revisar el concepto de identidad cultural nacional. Más importante aún es conocer de qué manera el dominicano y la dominicana de hoy la percibe y en qué medida su percepción de ella coincide con sus consumos culturales.

El presente estudio es importante porque busca arrojar luz sobre esta problemática. Los resultados del mismo contribuirían a la realización de un posible diagnóstico sobre la forma en que se relacionan la percepción del ser dominicano y los consumos culturales de los jóvenes dominicanos.

Objetivo general

Explorar la relación que existe entre la percepción del ser dominicano y los consumos culturales de las y los estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria.

Objetivos específicos

- Describir la manera en que las y los estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria perciben el ser dominicano.
- Identificar los consumos culturales de las y los estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria.
- Observar la relación entre la percepción de ser dominicano y los consumos culturales de las y los estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria.

Marco teórico

Concepto de Cultura e Identidad

Para White (1964), la cultura es un fenómeno que se origina en la conciencia de los seres humanos y que emerge del conocimiento de símbolos importantes para la sociedad. En relación a esto Tylor (1891) citado por Goberna (1999), explica que la cultura es un conglomerado de características que comprende el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualquier otra habilidad adquirida por el ser humano. De manera que Tylor, al igual que White, considera que la cultura se conforma a partir de procesos mentales, pero también incluye las producciones humanas en su definición. Es decir que para Tylor, la cultura está estructurada por la combinación tanto de elementos de la conciencia como de productos de las actividades humanas.

Según Franz Boas, fundador de la escuela llamada Particularismo Histórico, citado por Kahn (1975), la cultura acomuna todas las manifestaciones de las costumbres sociales de una comunidad. En otras palabras, es la forma en que reacciona el ser humano a medida que se ve afectado por los hábitos de la comunidad en la que vive, y el resultado de las labores humanas.

Asimismo, en el texto de Harry (1996), se presenta la cultura como un conglomerado de conductas pautadas, transmitidas a través del tiempo y aprendidos en la sociedad. Atendiendo a lo anteriormente citado, la cultura de una comunidad es compartida por sus miembros y se transmiten a través del aprendizaje.

A propósito de esto Verhelst expresa que:

La cultura es algo vivo, compuesta tanto por elementos heredados del pasado como por influencias exteriores adoptadas y novedades inventadas localmente. La cultura tiene funciones sociales. Una de ellas es proporcionar una estimación de sí mismo, condición indispensable para cualquier desarrollo, sea este personal o colectivo. (Verhelst 1994)

Por otra parte, el concepto de identidad según Monereo (2011), se refiere al acto de reconocimiento de sí mismo de un individuo, y este reconocimiento es quien guía su conducta y quien determina las acciones del sujeto. En este sentido se puede interpretar que la identidad está condicionada por las pautas que impone la cultura. De modo que los conceptos de identidad y de cultura son inseparables, tal y como lo establece Giménez (2007), quien explica que la identidad cultural se forma desde elementos culturales. En consecuencia, la cultura y la identidad están estrechamente ligados entre sí.

Concepto de identidad cultural

La identidad cultural se define como un sentimiento de pertenencia a un determinado grupo social. Bolaños (2007), afirma que la identidad se muestra en estos sentimientos de pertenencia y en las relaciones de los seres humanos en sociedad, que incluye también su manera de enfrentarse al mundo.

Molano (2007), coincide con lo anteriormente planteado cuando señala que el concepto de identidad cultural engloba un sentimiento de pertenencia hacia una comunidad en la cual existen rasgos culturales compartidos como tradiciones, usos y costumbres. Estos rasgos culturales se transmiten a través de las generaciones mediante el aprendizaje (Daniel & Fred, 1988). Con respecto a esto Soto (2010), indica que la identidad cultural involucra la identificación con la colectividad.

En este sentido González (2000), afirma que la identidad cultural de un pueblo se define mediante varios aspectos que se expresan en la cultura, pero que la trasciende, al igual que a la historia (Persinal 1998). Estos aspectos incluyen el idioma, las formas de interacción entre los individuos, los vínculos sociales, cultos, las costumbres propias, o las conductas colectivas. De igual manera, la identidad cultural expresa, para Bolaños (2007), las preferencias, favoritismos y rechazos, de los grupos sociales.

Es decir, que la identidad cultural implica el conjunto de creencias, valores, tradiciones, y comportamientos compartidos, que los individuos de una comunidad utilizan para la interacción entre ellos mismos y su mundo, tal como proponen Daniel & Fred (1988). Persinal (1998), añade que la identidad cultural abarca las distintas formas de pensar que exaltan determinados valores y perjudican otros.

No obstante, la identidad cultural no es estática. Soto (2010), explica que esta no es recibida en un momento dado para no cambiar jamás, sino, que la misma es un concepto cambiante que se nutre de influencias exteriores (Molano, 2007).

Identidad cultural dominicana

En lo que concierne a la identidad cultural dominicana, Zaiter (2012), expresa que esta se manifiesta como la condición de un individuo de reconocerse en la cultura dominicana. En su texto *“Un análisis psico-social de la identidad dominicana”*, la autora muestra preocupación en relación a la definición de la identidad cultural nacional. Zaiter señala que esta preocupación, por definirla, se presenta de manera constante en la sociedad dominicana. La autora indica, además, que existe un conjunto de procesos socio-históricos que han incidido en los avances y retrocesos de la integración de la identidad dominicana.

Zaiter considera que los procesos socio históricos que inciden en la articulación de la identidad nacional dominicana incluyen: las tensiones entre la relación dominico-haitiana, la asunción de lo hispánico por parte de los sectores dominantes o de poder, la situación de dependencia de los Estados Unidos, la fragilidad y no-consolidación de las instituciones sociales y la actual situación de crisis económica por la que atraviesa la sociedad (Zaiter, 2012).

Zaiter (2012), resalta que a pesar de la tendencia al pesimismo y a la negatividad presente en la identidad nacional existen elementos que surgen de los sectores populares y que la equilibran, tales como la solidaridad grupal, la espontaneidad, el sincretismo religioso, la desconfianza como una forma de defensa, el sentido del humor, la constancia ante la vida que se expresa en un afán de vivir cada momento instantáneamente.

Concepto de consumo Cultural

El consumo representa una condición que, desde sus comienzos, ha estado atada a las conjeturas económicas y que se ha considerado como una vía para expandir el capital. (García, 1993). Sin embargo, el consumo no es solamente un hecho privado, sino que, hacer las compras, tomar decisiones acerca de cómo gastar los ingresos, administrar de manera eficaz lo que se posee, etc., son actividades de gran importancia tanto en la vida de los individuos, como para las comunidades. Esto se debe a que las consecuencias de dichas actividades sobrepasan lo puramente mercantil (García, 2009).

Bourdieu (1998), ilustra lo anteriormente planteado al indicar que el consumo se puede entender como un conglomerado de costumbres culturales. Por lo tanto, el consumo no es solamente una vía para establecer diferencias o para instaurar clases sociales, sino que también implica ideas, valores, virtudes y símbolos compartidos por una sociedad.

En el ámbito de lo cultural, los procesos de adueñamiento y utilización de productos se basan en el valor representativo de dichos productos más que en su utilidad (García, 1999). Jesús Martín Barbero, citado por Marcelino Bisbal (1999) coincide con esto cuando afirma que, el consumo cultural es la adquisición de productos culturales que parte del vínculo que el público consumidor instaure con ellos y el nuevo valor que les atribuye.

En este sentido, desde la perspectiva que propone Bermúdez (2001), el consumo no se debe percibir únicamente como un conjunto de actividades inducidas por la industria cultural de la publicidad, sino también como una fase mediante la cual los individuos crean las percepciones de sí mismos y la imagen que desean proyectar en la sociedad. Esto es la percepción y la proyección de la propia identidad dentro de su colectivo.

Método

Diseño

El presente estudio es de tipo cualitativo, con un enfoque fenomenográfico y un alcance exploratorio y descriptivo.

Se ha aplicado la fenomenografía, por cuanto este enfoque de investigación tiene como objetivo la identificación y descripción de las formas cualitativamente diferentes en las que las personas perciben o experimentan los fenómenos a su alrededor. En el caso de este estudio se pretende determinar cómo las y los estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria, del sector público urbano, de Santo Domingo, República Dominicana perciben su identidad cultural.

En este sentido la investigación gira en torno a la relación sujeto-objeto que existe entre las y los estudiantes y el “ser dominicano” o la dominicanidad. De manera que, el fin de esta investigación no es estudiar a las y los estudiantes o a la identidad cultural dominicana, sino más bien, la relación que existe entre ambos.

Para esta finalidad se utilizaron como técnicas una entrevista semi-estructurada a profundidad, que se realizó con el objetivo de indagar a fondo sobre los gustos, los consumos y los conocimientos de las manifestaciones culturales de las y los estudiantes y un producto escrito de las y los participantes, cuyos contenidos se analizaron posteriormente desde la perspectiva fenomenográfica.

Instrumentos

Para el levantamiento de la data se utilizaron dos instrumentos: una guía para la entrevista semi-estructurada a profundidad y una carta producto de las y los estudiantes. A través de la guía para la entrevista semi-estructurada se buscaba indagar sobre los gustos, los consumos y los conocimientos sobre las manifestaciones culturales que tienen las y los estudiantes. La pregunta para la redacción de una carta producto en el que explicarían a un extraterrestre que es, para ellos, ser dominicano/a.

La carta producto sirvió para la obtención de contenido discursivo fenomenográfico a partir del cual se crearon las categorías de análisis de la investigación, con el fin de recrear un mapa de las concepciones generales del ser dominicano que tienen las y los estudiantes.

Población y muestra

La población objeto de estudio son las y los estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria de un centro educativo público urbano, de Sabana Perdida, en el municipio de Santo Domingo Norte de la provincia de Santo Domingo, República Dominicana.

Como muestra quedaron 11 estudiantes de 4to y 5to de Secundaria, de los cuales diez eran hembras y uno era varón.

Procedimiento

Se procedió a visitar posibles escuelas para la entrega de cartas de solicitud de autorización de acceso, en razón de la aplicación de los instrumentos de recolección de data del estudio. Se visitó un centro privado y un centro público. Sin embargo, por problemas de disponibilidad de tiempo, no fue posible incluir al centro privado en la fase del levantamiento de la data.

Una vez obtenida la autorización del centro público, se visitó el mismo para la selección de la muestra. Se entregaron cartas de consentimientos informados a las y los estudiantes de 4to, 5to y 6to de Secundaria con el fin de informar a sus padres sobre la investigación, y solicitar su autorización para la participación de sus hijos e hijas menores de edad en la misma. En una tercera visita se recogieron los consentimientos informados y con estos se determinó la muestra definitiva del estudio.

Posteriormente se aplicaron los instrumentos de recolección de data, previamente diseñados. Se comenzó por la aplicación del instrumento fenomenográfico discursivo. Este instrumento fue una pregunta a partir de la cual las y los estudiantes debían producir un texto escrito. Las y los estudiantes redactaron una carta explicando a un extraterrestre qué significa para ellos ser dominicanos. Al final de la sesión se recolectaron las cartas producto de toda la muestra.

En la siguiente sesión, realizada días después, se distribuyó la muestra en dos grupos de acuerdo a los grados académicos de las y los estudiantes. Se aplicaron las entrevistas semiestructuradas a profundidad de acuerdo a la guía de entrevistas previamente diseñada. Se entrevistó a cada uno de las y los estudiantes en días diferentes según su grado. Primero se entrevistaron los de 4to y al día siguiente se entrevistaron a los de 5to. Una vez terminadas las entrevistas empezó la codificación del producto escrito.

De igual manera, las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de las y los participantes, y posteriormente fueron transcritas para su codificación. Las categorías de análisis fueron establecidas en base a la combinación resultante del cruce de ambas codificaciones. A partir de las categorías que emergieron tanto del discurso escrito como del oral se estructuró un sistema de categorías integrado para el análisis de los resultados.

Análisis de los resultados

De acuerdo a los datos recolectados mediante los instrumentos aplicados se crearon varias categorías de análisis, algunas de las cuales presentan sub-categorías. En el siguiente cuadro se presentan dichas categorías:

CATEGORÍA		ELEMENTOS DESTACADOS POR LAS Y LOS ESTUDIANTES
Categoría 1	Símbolos patrios	Padres de la patria Himno y bandera Monumentos
Categoría 2	Cualidades del dominicano y la dominicana	Alegre y divertido Sociable y humilde Generoso y amoroso Trabajador y esforzado Servicial y solidario Valiente
Categoría 3	Manifestaciones culturales	Música Bailes Comida Expresiones de lenguaje Carnaval Fiestas de palos Manifestaciones extranjeras Otros
Categoría 4	Vínculos familiares y representaciones personales	Compartir en familia Representación con familiares Representación con personajes famosos
Categoría 5	Sentimientos y emociones	Orgullo Respeto Honra
Categoría 6	Consumos culturales, espacios de consumo y gustos	Cine Local Internacional Teatro Televisión Periódicos Revistas Parques Cine Centros comerciales Casa de amigos o vecino Música • Merengue • Bachata • Salsa • Internacional Comida • Comida dominicana • Comida extranjera Ninguna en específico

Tabla de elaboración propia.

Las categorías de análisis fueron articuladas a partir de los elementos destacados por las y los estudiantes en el producto escrito y de las respuestas que dieron durante la entrevista a profundidad. Durante la revisión de las cartas redactadas por las y los estudiantes, en las cuales explicaban a un extraterrestre qué significaba para ellos ser un dominicano, se identificaron una serie de elementos que se repetían entre ellos, aunque no en el mismo orden o configuración.

Los elementos destacados se agruparon por asociación en las categorías: Símbolos patrios, Cualidades del dominicano y la dominicana, Manifestaciones culturales, Vínculos familiares y representaciones personales y Sentimientos y emociones.

La Categoría 6 fue creada exclusivamente a partir de las repuestas de las y los estudiantes en la entrevista a profundidad. Mediante una guía de preguntas abiertas y cerradas se estableció un diálogo flexible con las y los estudiantes en el cual se identificaron algunas de sus tendencias de consumo y sus gustos.

En esta categoría se identificaron los elementos de consumo cultural de mayor incidencia en las respuestas de los jóvenes. Los elementos identificados fueron: Cine, Teatro, Televisión, Periódicos, Revistas, Parques, Cine, Centros comerciales, Casa de amigos o vecino, Música y Comida. Al momento de indagar sobre los consumos culturales y los gustos de las y los estudiantes se tomaron en cuenta las inclinaciones hacia los productos locales o extranjeros.

De las categorías Cine y Comida surgieron dos sub-categorías, en las cuales se toman en cuenta los elementos internacionales que fueron señalado por las y los estudiantes.

Categoría 1: Símbolos Patrios

En la Categoría 1 correspondiente a los Símbolos Patrios, se agruparon todas las referencias que hicieron las y los estudiantes a lo que, para ellos, tiene un valor patriótico. En esta categoría se encuentran los elementos: Padres de la patria, Monumentos y Bandera e Himno Nacional y los sentimientos asociados a ellos.

En el producto escrito, donde las y los estudiantes explicaban qué significa para ellos ser dominicanos, 5 de ellos destacaban que el pueblo dominicano está conformado por personas agradecidas con los padres fundadores o héroes de la patria que la hicieron libre. A este propósito la estudiante número 11 escribe: *"Para mí ser dominicana es un honor muy grande, amo mi país. Me gusta su cultura y sus costumbres y estoy muy agradecida por todo lo que los patriotas han hecho por él".*

Otros de ellos mencionan que la República Dominicana es un lugar con muchos monumentos importantes. Asimismo, indicaron sentir felicidad por tener una bandera y un Himno Nacional.

A propósito de esto, el estudiante número 8 escribe: *"Ser dominicano es ser un pueblo que se llena de honra y valores cuando dice que muchas personas lucharon para tener lo que tenemos hoy: una nación. Para mí ser dominicano es ser una persona con valores que tiene pendiente todo lo que se hizo para tener un Himno Nacional y una bandera. Me siento muy orgulloso de ser dominicano porque mi país tiene una gran historia y muchos héroes. No solo hombres, también mujeres."*

Casi la mitad de las y los estudiantes destacaron la importancia para ellos de tener héroes patrios. De estos, 2 añadieron el agradecimiento de tener un Himno Nacional, una Bandera Nacional y monumentos.

Categoría 2: Cualidades del dominicano y la dominicana

En la segunda categoría se encuentran todas las cualidades o características que las y los estudiantes consideran que poseen los dominicanos y dominicanas. Entre estas cualidades se mencionaron: alegre, sociable, humilde, generoso, trabajador, servicial, esforzado, solidario, valiente, divertido y amoroso. Estos son los adjetivos que utilizaron las y los estudiantes para describir a las personas dominicanas.

La estudiante número 3 en su carta escribe: *“Ser dominicana es ir donde el vecino y comer en su casa, donde nos brindan apoyo sin pedirte nada a cambio. Ser dominicano es ayudar a nuestro amigo o cualquier necesitado.”*

Otra estudiante escribe: *“Para mí ser dominicano significa una persona que no le tiene miedo a nada, una persona esforzada.”*

Categoría 3: Manifestaciones culturales

En la tercera categoría están agrupadas las manifestaciones culturales materiales e inmateriales, que las y los estudiantes mencionaron. Entre las manifestaciones culturales más destacadas se mencionan: la música, los bailes, la comida, las expresiones de lenguaje, el carnaval y las fiestas de palos.

En adición a esto los estudiantes señalaron que las expresiones del lenguaje también caracterizan a los dominicanos. La estudiante número 3 escribe acerca de la República Dominicana: *“Es un lugar donde usamos diferentes tipos de lenguajes, como cambumbo, keloque, hey hermano sin conocernos”*

Tres de las estudiantes destacan los bailes folclóricos como parte importante de la cultura dominicana, mientras que 2 de destacan la música dominicana. Otros 4 hablan sobre la comida dominicana y uno resalta las expresiones verbales.

Los estudiantes también mencionaron manifestaciones culturales de otros países como el Día de los Muertos y el 5 mayo de la tradición mexicana, y el 4 de Julio y el Día de Acción de Gracias de la tradición estadounidense. Otras manifestaciones culturales mencionadas fueron las Fiestas Patronales, la Pascua, el Día del natalicio Duarte y la Navidad.

A la pregunta ¿Conoces alguna manifestación cultural? 1 de las y los estudiantes respondió conocer las fiestas de palo, 3 añadieron conocer manifestaciones culturales de otros países, otros 3 conocen el carnaval dominicano. La mayoría expresó conocer otras manifestaciones como patronales, pascua, entre otras.

Mientras que la subcategoría comida también se divide en: Comida dominicana, comida extranjera y ninguna en específico.

Cuando se les cuestionó a las y los estudiantes sobre la comida que prefieren, la mayoría de ellos respondió que su comida favorita es la dominicana, 2 explicaron que preferían internacional y los restantes 2, respondieron que no tenían comida favorita.

Un ejemplo de esto fue la respuesta de la estudiante número 4 a la pregunta ¿Cuál es tu comida favorita?, la cual fue: *“Moro de gandules con coco, pollo guisado y ensalada rusa”*.

Categoría 4: Vínculos familiares y representaciones personales

En la cuarta categoría se encuentran los vínculos familiares que destacan las y los estudiantes. En esta categoría se encuentran los elementos relacionados con el compartir en familia y el identificarse con un familiar o con un personaje famoso.

Tanto en las cartas como en las entrevistas se vio reflejada la importancia de la familia como parte de lo que identifica a los dominicanos para las y los estudiantes.

A la pregunta ¿Hay algún personaje de la actualidad o del pasado con el que te identificas y por qué?, de la entrevista a profundidad, la estudiante número 2 respondió: *“Con mi abuela, porque yo siempre he vivido con ella y todas las cosas que ella hacía en la iglesia y eso yo siempre lo hacía. Incluso cuando yo salía no se lo decía a mi mamá, era a ella que yo le decía. Y cuando yo no era cristiana y pasaba tiempo aburrida allá, me ponía siempre a relajar con ella.”*

Otra estudiante respondió a la misma pregunta con: *“Mi madre, porque ella ha sido una mujer tan luchadora, tan fuerte y que nunca se ha rendido a pesar de las adversidades. Y a pesar de que me tuvo a tan pronta edad siempre ha sido el sustento de toda la familia. Somos iguales hasta en lo físico”*

Cuando se les hizo la pregunta ¿Hay algún personaje de la actualidad o del pasado con el que te identificas y por qué?, la Casi todos respondieron a un familiar, especialmente las abuelas y madres. Mientras que los restantes 2 respondieron representarse por personajes famosos.

La estudiante numero 1 respondió: *“Si, con Michelle Obama, porque ella es una mujer muy pensadora, que se esfuerza, muy pensativa y ella ha enseñado que a base de esfuerzos todo se puede.”*

Quinta categoría: Sentimientos y emociones

En la quinta categoría se encuentran los sentimientos experimentados por las y los estudiantes hacia el país y la condición de ser dominicano. Entre los cuales los estudiantes destacan: Orgullo, respeto y honra.

Las y los estudiantes expresaron sentirse honrados de ser dominicanos. La mayoría escribió sentirse orgulloso y 3 expresaron tener respeto hacia la patria. Además, muchos de ellos expresan su agradecimiento hacia los padres fundadores por haber liberado la Nación y por haberles permitido tener un Himno Nacional y una Bandera Nacional.

Sexta categoría: Consumos culturales, espacios de consumo y gustos

En la sexta categoría se encuentran los consumos culturales de las y los estudiantes. Aquí se encuentran 4 elementos que son: cine, que a su vez se divide en cine local e internacional, teatro, televisión, lectura de periódicos y revistas.

Además, en esta categoría se encuentran agrupados los gustos de las y los estudiantes; esta categoría se divide en las siguientes sub-categorías: música, comida. Que a su vez se divide en: merengue, bachata, salsa e internacional. En esta categoría se encuentran, además, todas las formas de expresión cultural dominicana que destacan las y los estudiantes y que consideran parte del ser dominicano.

En referencia a la música una estudiante afirmó que le gusta el merengue, y la misma estudiante es quien afirma que también le gusta la bachata; así mismo otro afirmó que la música que más le gusta es la salsa, casi la mitad de las y los estudiantes destacaron la música internacional como la que más les gusta, otro explicó que la música que más escucha y le gusta es la urbana y 4 de las y los estudiantes afirmó que la música que más les gusta es la cristiana.

A la pregunta, ¿te gusta el cine? Todos los estudiantes respondieron que sí, mientras que a la pregunta ¿te gusta el teatro? La mayoría respondió que sí. Así mismo, a la pregunta lees periódicos, muchos respondieron que a veces. También a la pregunta lees revistas, casi todos los estudiantes respondieron que sí. A la pregunta ¿ves televisión? Todos los estudiantes respondieron de forma afirmativa.

En la subcategoría de cine, se encuentran a su vez, dos sub-categorías más que son: cine local y cine internacional. La mayoría de los jóvenes destaca más las películas internacionales, sobre todo de Estados Unidos, mientras que solo 3 de ellos destaca el cine local.

En esta categoría también se encuentran los espacios de consumo, los lugares donde las y los estudiantes se divierten. Esta categoría se sub-divide en: parques, cine, centros comerciales, casa de amigos o vecinos.

Casi todos los estudiantes expresaron ir al parque cuando quieren divertirse; muchos, además, mencionaron ir a los centros comerciales, 4 afirmaron también ir al cine y 4 añadieron ir a la casa de un amigo o vecino.

Percepción del ser dominicano en estudiantes del Segundo Ciclo de Secundaria

Los estudiantes perciben la identidad cultural dominicana como un conjunto de sentimientos, cualidades y valores que poseen los habitantes de esta nación. A partir de lo expresado por los participantes en sus cartas producto, el ser dominicanos es una condición que les genera orgullo debido al esfuerzo que hicieron los padres de la patria para hacer de la República Dominicana una nación libre. Los estudiantes parecen ver en esto un gesto digno de reconocimiento y algo por lo cual sentirse agradecidos.

Según las y los estudiantes el ser dominicano está ligado a la patria, a lo nacional. Esto lo expresan cuando indican que el ser dominicano tiene que ver con el sentir una serie de emociones como orgullo, honra, respeto, agradecimiento, etc. hacia los próceres de la patria.

De igual manera los participantes indicaron algunas de las cualidades o características que identifican al dominicano en las cartas producto. Entre las cualidades que se mencionaron más frecuentemente destacan: alegre, sociable, humilde, generoso, trabajador, servicial, esforzado, solidario, valiente, divertido y amoroso.

Consumos culturales en estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria

Los estudiantes, en cuanto a consumos culturales, mostraron inclinaciones hacia productos extranjeros al momento de hablar de cine. Aun teniendo conocimientos sobre películas nacionales, mostraron mayor interés por las películas norteamericanas. Además, expresaron que para ellos el cine es un lugar de diversión donde pasar su tiempo libre, al igual que los centros comerciales y los parques.

En cuanto a literatura, de la proporción que decía tener hábito de lectura, la cual representaba un porcentaje bajo de la muestra, la mayoría prefería libros extranjeros. Así mismo, al indagar sobre teatro y periódicos gran parte de los estudiantes afirmaron el consumir dichos productos culturales. En cuanto a la televisión muchos de los entrevistados mostraron una preferencia hacia producto local, mientras que otra parte tenía inclinación hacia las series, las películas y programas extranjeros.

Con relación a la comida la mayoría de los estudiantes expresó su preferencia por la comida criolla, mientras que solo unos pocos decían inclinarse por platillos extranjeros. Cuando se les preguntó sobre la música, casi todos expresaron conocer las producciones musicales dominicanas de diversos géneros, no obstante, sus respuestas se inclinaron sobre todo a las producciones musicales de géneros extranjeros.

Relación entre la percepción del ser dominicano y los consumos culturales de los estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria.

En el procesamiento y análisis de la data, no se detectó ninguna relación explícita o implícita entre la percepción del ser dominicano y los consumos culturales de los estudiantes. A partir de la codificación de categorías basadas en el producto fenomenográfico discursivo y las respuestas de los estudiantes en las entrevistas a profundidad, y su posterior análisis, se logró determinar la percepción del ser dominicano y los consumos culturales de los estudiantes. Sin embargo, no se logró establecer una relación entre ambas variables.

Discusión de los resultados

La identidad cultural aparece como un tema que pone de manifiesto los gustos, preferencias, simpatías, rechazos, sentidos de pertenencia y adscripciones de los seres humanos en sociedad, que implica también su forma de percibir al mundo, a los demás y, por ende, la dirección de sus actuaciones particulares o grupales ante ciertas circunstancias y personas (Bolaños, 2007).

Y esto, se relaciona directamente con lo expresado por Molano (2007), quien afirma que la identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior.

A partir del análisis fenomenográfico discursivo y de las cartas producto de los estudiantes, se observó que aparecían frecuentemente ciertas cualidades que, según los estudiantes, caracterizan a los dominicanos y dominicanas. Entre estas cualidades destacan el ser alegre, amoroso, trabajador, solidario, humilde, entre otras.

Estas cualidades son similares al conjunto de elementos que identifican la identidad nacional presentado por Zaiter (2012). Entre estos elementos podemos mencionar: la solidaridad grupal, la espontaneidad, el sentido del humor y la constancia ante la vida. Estos elementos son un producto de los sectores populares y nacen como forma de contrastar los elementos negativos que promueven los sectores dominantes.

Por otra parte, las y los estudiantes mostraron rasgos semejantes, sobre todo en cuanto al espacio cultural, conocimiento de manifestaciones culturales, y los sentimientos experimentados por el país.

Inicialmente se pretendía realizar una investigación comparativa en un centro educativo privado y un centro educativo público. Sin embargo, la administración del centro privado declinó la solicitud de autorización de acceso para la aplicación de los instrumentos debido a la proximidad de las vacaciones escolares.

En principio el estudio incluía a las y los estudiantes de ambos sexos de 4to, 5to y 6to de Secundaria. Sin embargo, al momento de aplicar los instrumentos de recolección de data, las y los estudiantes de 6to de Secundaria fueron excluidos debido a su limitada disponibilidad de tiempo por aplicación de las Pruebas Nacionales. Por tal razón, la investigación se realizó solo con las y los estudiantes de 4to y 5to de Secundaria.

Los instrumentos no abarcaron todos los aspectos de consumo culturales relevantes al propósito de la investigación.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se observa cómo, para los jóvenes estudiantes, el ser dominicano encierra una serie de cualidades, valores y sentimientos ligados principalmente al patriotismo. Para ellos la República Dominicana es un país cuyos habitantes tienen un fuerte sentido de pertenencia a su patria. La mayoría de los jóvenes expresaron sentirse orgullosos de su condición de ser dominicano. Los estudiantes valoran el sacrificio de las personas que contribuyeron a la liberación del país.

Durante la entrevista las y los estudiantes mencionaron las expresiones culturales que conocen. Las más frecuentes fueron: el Carnaval, las Fiestas de Palos, las Fiestas Patronales, la Pascua, entre otras. Sin embargo, los entrevistados, según sus respuestas, no parecen participar activamente de la mayoría de estas manifestaciones. Esto podría señalar un distanciamiento entre lo que los estudiantes consideran típicamente dominicano y su accionar.

Los jóvenes entrevistados expresan la presencia de la familia como parte importante del ser dominicano, de manera que definen al dominicano como un ente familiar. Esto se ve reflejado en lo referente al gasto o inversión de tiempo que se trató en la entrevista a profundidad. Los jóvenes expresan que el compartir en familia es un rasgo característico del dominicano. Para los entrevistados, el compartir en familia es uno de los factores que identifican la dominicanidad y esto, a su vez, es parte de su práctica cotidiana.

La mayoría de los jóvenes menciona sentirse representado con algún familiar femenino, generalmente la madre, la abuela o la tía. Esto podría indicar que la figura materna juega un rol importante en la sociedad dominicana. Entre los propósitos futuros de la mayoría de los jóvenes estaba siempre el ayudar a su madre o abuela dependiendo quién era la responsable de su crianza.

En lo referente a los consumos culturales de los entrevistados, se detectó una tendencia mayor al consumo de producciones culturales extranjeras en materia de cine, televisión, teatro y literatura en las y los estudiantes. Esto se vio reflejado al momento de indagar sobre sus gustos y preferencias. Los participantes mostraron una mayor inclinación hacia productos culturales extranjeros, específicamente norteamericanos.

No se encontró ninguna relación directa entre la percepción del ser dominicano y los consumos culturales de los estudiantes, a partir del procesamiento de la carta producto y las respuestas en la entrevista a profundidad. Esto puede deberse a la limitada cantidad de participantes en la muestra.

Se recomienda replicar el estudio con una muestra más amplia para determinar las formas cualitativamente distintas de percibir la dominicanidad, ya que el grupo seleccionado para muestra presentaba variaciones mínimas en sus respuestas. También es recomendable realizar un estudio comparativo con centros del sector privado y centros del sector público para conocer si existen diferentes formas de percibir la condición de ser dominicano según el sector. Con una muestra más amplia sería posible identificar qué tipo de relación entre la percepción de la dominicanidad y los consumos culturales de los estudiantes.

De igual manera sería conveniente hacer ajustes en los instrumentos de recolección de data para hacerlos más precisos y adaptar preguntas que nos acerquen más a dar alcance a los objetivos de la investigación.

Referencias Bibliográficas

- Bolaños, L. F. (2007). Cómo se construyen las identidades en las personas. Ra Ximhai, 418.
- Daniel, B. G., & Fred, P. (1988). Cultural Anthropology. Random House USA Inc.
- Jimenez, G. (2007). La cultura como identidad y la identidad como cultura III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales. Guadalajara, Jalisco.
- Goberna, J. (1999)., Civilización. Historia de una idea. Coruña: Universidad de Santiago de Compostela.
- Guerrero, J. G. (2005). Fradique Lizardo, Cultura y folklore en la República Dominicana. Distrito Nacional, República Dominicana: Editora Universitaria, Ciudad Universitaria.
- Harris, M. (s.f.). Antropología Cultural.
- Levi-Strauss, C. (1958). La antropología estructural.
- Linton, R. (1940). Cultura y responsabilidad.
- Malinowsky, B. (1931). La cultura. Nueva York.
- Mendo, J. V. (s.f.). Aula intercultural. Obtenido de <http://aulaintercultural.org/2013/04/29/educacion-e-identidad-cultural/>
- Molano, O. (2007). Identidad cultural: un concepto que evoluciona. Revista Opera, 69-84.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2011). La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límite. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Persinal, C. (1998). La identidad dominicana y sus fantasmas. Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Soto, C. H. (2010). Identidad cultural caribeña y otros ensayos antropológicos.
- Tylor, E. B. (1891). Primitive Culture. Londres: John Murray and Co.
- White, L. (1964). La ciencia de la cultura.
- Zaiter, J. (2012). Un análisis psico-social de la identidad dominicana.
- Bermúdez, E. (2001). Consumo cultural y representación de identidades juveniles. Ponencia a ser presentada en el Congreso LASA 2001, Washington DC.
- García Ruiz, P. (2010). Consumo e identidad, un enfoque relacional.



Nivel de formación en valor patriotismo que poseen los estudiantes de primaria al concluir el Segundo Ciclo

Victoria Tejeda Solano

Educación

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), recinto Juan Vicente Moscoso.

Resumen

La presente investigación se realizó con el objetivo de diagnosticar el nivel de formación en el valor patriotismo que poseen los estudiantes al concluir el segundo ciclo de primaria, para conocer el estado real de conocimiento y valoración con respecto a este valor. La inquietud de este estudio, nace a raíz de observar el comportamiento y la actitud de indiferencia de las nuevas generaciones ante los símbolos patrios, actos y manifestaciones patrióticas.

Para obtener el fin deseado y dar respuesta a las preguntas de investigación, esta investigación sigue un diseño cualitativo, el cual permite describir y analizar los datos encontrados. La muestra utilizada fue no probabilística por conveniencia de 15 estudiantes de 6to de primaria pertenecientes a un mismo centro educativo. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario diagnóstico de 10 preguntas relacionadas con el patriotismo, este instrumento fue elaborado por el autor de esta investigación. En relación a esto, las técnicas que se han de usar para la recolección de los datos son, la observación, la entrevista y el ensayo escrito.

Palabras clave: Formación; Educación; Valor Patriotismo; Ley General de Educación; Diseño Curricular de Primaria.

Abstract

The present investigation was carried out with the objective of diagnosing the level of training in the patriotism value that the students have at the end of the second cycle of primary school, in order to know the real state of knowledge and valuation with respect to this value. The concern of this study, is born from observing the behavior and attitude of indifference of the new generations before the patriotic symbols, acts and patriotic manifestations.

To obtain the desired purpose and answer the research questions, this research follows a qualitative design, which allows to describe and analyze the data found. The sample used was not probabilistic for convenience of 15 6th grade students belonging to the same educational center. For the data collection, a diagnostic questionnaire of 10 questions related to patriotism was used, this instrument was developed by the author of this research. In relation to this, the techniques that are to be used for data collection are observation, interview and written essay.

Keywords: Training; Education; Value Patriotism; General Education Law; Primary Curricular Design.

Introducción

El sistema educativo dominicano se enfrenta al reto de formar ciudadanos conscientes de que pertenecen a una patria con la que comparten una historia, una cultura, unos símbolos y unas manifestaciones que hacen de la República Dominicana una tierra única. Este desafío se arrecia aún más cuando existe una generación que desconoce cuáles son los símbolos patrios de su país, además de mostrar poca admiración y respeto hacia estos y que no tienen la seguridad del papel que desempeñaron los llamados héroes de la patria. Estas conductas que han sido expuestas, son el reflejo de una debilidad en la formación en el valor patriotismo. Se observa que para gran parte de los ciudadanos dominicanos el patriotismo es una cuestión de fanatismo, se limita a celebrar los hechos independentistas y solo se reconocen los primeros 3 meses del año en las celebraciones. Esto nos da una visión limitada. El patriotismo es más integral, es saber amar, respetar y administrar todos los recursos (recursos naturales, humanos, económicos, históricos...) de la nación de procedencia. Es conocer y valorar los símbolos patrios, la memoria histórica y el orgullo de ser dominicano.

En cuanto al patriotismo Bar-Tal (199), expresa que “Sin un mínimo de patriotismo una nación o estado puede desintegrarse, al igual que este no puede existir a no ser que sus miembros tengan algún sentido de pertenencia, amor (...). Por tanto, el patriotismo es esencialmente funcional para las naciones y los estados.” Según lo que expone el autor una sociedad no puede existir sin algo de patriotismo, incluyendo la sociedad dominicana. Sería oscuro pensar en una nación donde sus habitantes no tuvieran nada en común, que no compartieran una historia, experiencias, recursos naturales como el aire, el suelo, entre otros; un país donde sus habitantes no sientan ningún tipo de apego por el lugar de donde proceden. Eso es el patriotismo, sentirse identificado con esos rasgos característicos del pueblo de origen. En miras de mantener una nación fuerte con ciudadanos orgullosos de su patria.

El propósito principal de esta investigación es diagnosticar el nivel de formación que tienen los estudiantes de primaria en el valor patriotismo. Además, se pretende resaltar la importancia de una formación en el valor patriotismo y lo fundamental para la educación patriótica de las presentes generaciones. El patriotismo es esencial dentro del sistema educativo porque la educación dominicana se nutre de los valores, la cultura, la historia y creencias de los dominicanos para cumplir los objetivos que se propone. Se sustenta en los documentos oficiales de la educación dominicana.

Planteamiento del Problema

Tanto la Ley General de Educación 66-97, como el diseño curricular del segundo ciclo de primaria, hacen referencia a una educación fundamentada en valores patrióticos. La Ley General de Educación 66-97 cuenta con principios y fines de la educación dominicana, principios que se deben seguir para lograr los fines que se persiguen obtener con la educación. Existe uno de los principios que resalta la importancia que tienen los valores para la educación nacional. La Ley General de Educación 66-97, en su art. 4.i dice: “La educación dominicana se fundamenta en los valores cristianos, éticos, estéticos, comunitarios, patrióticos, participativos y democráticos en la perspectiva de armonizar las necesidades colectivas con las individuales.” Según este principio, la educación dominicana está cimentada en valores patrióticos. Por otra parte, la Ley General de Educación 66-97 en su art. 5 (b) expresa: “Formar ciudadanos amantes de su familia y de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades, con un profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana”.

En correspondencia a los principios establecido en la ley de educación, es necesario que las Áreas Curriculares aborden los contenidos patrióticos para formar ciudadanos amantes a su patria. Como lo establece el diseño curricular: “Los contenidos son mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares, a través de los cuales se concretan y desarrollan las competencias específicas”. (p. 36). Esto es lo que establece la Ley General de Educación 66-97 y parte de lo que plantea el nuevo diseño curricular de segundo ciclo de primaria, pero la realidad observada es la siguiente:

Se ha observado la actitud de indiferencia de los alumnos mientras se entona el Himno Nacional y se realiza el izamiento de la Bandera. Pocos cantan el Himno Nacional, hablan durante el acto unos con otros, discuten y se colocan de espalda a la asta de la Bandera. Esta situación es alarmante para la preservación del patriotismo dominicano. Esto es un indicador de poco conocimiento y valoración de los valores patrios y con poco conocimiento de su historia y cultura lo que puede dar como producto una sociedad con una crisis de identidad.

Entendiendo esto, se hace necesario impulsar la educación fundamentada en el valor patriotismo. Pero, antes de esto, se debe conocer el nivel de formación en el valor patriotismo que poseen los estudiantes de primaria al concluir el segundo ciclo de este nivel. De esta forma fomentar la educación y la valoración de los valores patrios. En ese orden esta investigación pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el nivel de formación en el valor patriotismo que poseen los estudiantes de primaria al concluir el segundo ciclo de este nivel?

¿Qué contempla el nuevo diseño curricular sobre la formación en el valor patriotismo?

¿Cuáles áreas curriculares promueven la formación en el valor patriotismo?

¿Se corresponde lo que plantea el diseño curricular con el nivel de educación en el valor patriotismo que poseen los estudiantes de primaria al concluir el segundo ciclo?

Objetivo General

Diagnosticar el nivel de formación en el valor patriotismo que poseen los alumnos de 6to grado de primaria.

Objetivos Específicos

- Analizar lo que plantea el nuevo diseño curricular sobre la formación en el valor patriotismo.
- Identificar las áreas curriculares que promueven la formación en el valor patriotismo.
- Establecer la correspondencia de lo planteado por el nuevo diseño curricular con el nivel de formación en el valor patriotismo que poseen los alumnos que finalizan el segundo ciclo de primaria.

Justificación

A raíz de la preocupación por el estado actual de los estudiantes de primaria, especialmente en el segundo ciclo, ha surgido esta investigación. El fin de esta investigación es conocer más a fondo la realidad que se vive en el sector educativo, con énfasis en la formación en el valor patriotismo. Así como responder las interrogantes que le ha surgido al autor, con respeto al

nivel de formación en el valor patriotismo que reciben y reflejan los estudiantes del segundo ciclo de primaria. Entendiendo que estas interrogantes pueden ser parte de una preocupación social, se acude a la investigación para dar respuestas a esas inquietudes de carácter social.

Esta investigación es de suma importancia para el sistema educativo dominicano, por las siguientes razones: es una investigación novedosa, pues existen pocas investigaciones en esta temática orientadas a este objeto de estudio; aportará nuevas teorías para investigaciones futuras; y ubicará al país en su realidad, con respeto al nivel de formación en valor patriotismo que poseen los alumnos de primaria, al concluir el segundo ciclo de este nivel. A través de esta investigación se pretende tener información sobre una realidad actual, que se refleja no solo en los centros educativos del país, sino que trasciende a la sociedad, quedando evidenciada en los hábitos cotidianos de los sujetos de estudio. El conocimiento obtenido en el desarrollo de la investigación dará herramientas que beneficiará al sistema educativo, para afrontar esa realidad sobre la formación en el valor patriotismo, para fomentar y fortalecer el patriotismo en los niños y adolescentes de este país, beneficiando directamente a cada uno de ellos. Además del sistema educativo, la sociedad será beneficiada, porque la educación es un proceso social que ocurre dentro de la sociedad y para beneficio de la misma. Con la formación en el valor patriotismo se pretende cumplir con una de las funciones de la educación, responder a las necesidades e intereses de la sociedad.

Marco teórico

Una educación fundamentada en valores

Concepto de educación.

La educación es uno de los procesos más complejos que se ha dado desde los orígenes de la sociedad. Pues a través de la educación se capacitan individuos que pertenecen a una colectividad con el fin de adaptarse al estilo de vida de la sociedad. Como plantea Moquete de la Rosa (citado por Moquete de la Rosa, 2012): “Educación es el proceso de formación de los seres humanos en la vida social y para la vida social” (p.24). De esta forma se puede conceptualizar la educación como:

Todo proceso social bilateral o interacción social, por lo cual, elementos culturales son transmitido de un individuo o grupo a otro individuo o grupo, de tal modo que estos no solo puedan adaptarse y cooperar a la conservación y transmisión posterior de esos elementos... Scherz (citado por Guzmán & Concepción, 2012, p.18).

Estos dos autores coinciden en que la educación es un proceso que se da en una relación social donde la sociedad aporta elementos culturales e históricos para el fortalecimiento de la educación y esta última aporta a la sociedad la preservación de esos elementos ya mencionados. La educación es el sistema que tiene una civilización para construir sus costumbres y conocimientos, además de fomentar la perpetuidad de sus prácticas y tradiciones. La educación es la manera en que las sociedades preparan a los nuevos individuos que formarán parte de esta, moldeando sus actitudes según los principios que poseen las distintas culturas.

Importancia de la educación.

Como se ha expuesto en la conceptualización de la educación, la misma es la herramienta que usan los pueblos para el desarrollo de sus creencias y saberes, además de ser el modo más eficaz para el fortalecimiento de su cultura. Así se comienza a entender la importancia de la educación, ya que a través de la educación se puede conservar las costumbres de los

pueblos y las nuevas generaciones reciben los saberes científicos, populares, culturales y los valores morales que priman y forman parte de la sociedad (Guzmán & Concepción, 2012). La educación previene que los jóvenes crezcan sin conocer el estilo de vida de sus antepasados y evita que se pierdan las tradiciones de las civilizaciones. La educación se concibe como un proceso inherente del sujeto, el cual le permite relacionarse con situaciones y espacios pasados, construyendo nuevos saberes a través de la recuperación de unos conocimientos previos que aporta la humanidad mediante pasa el tiempo (Guzmán & concepción, 2012). Sin la educación, la interacción en el medio social sería mucho más difícil y complicada para los hombres, pues es esta que homogeniza los pensamientos, sentimientos, y comportamientos del hombre en la sociedad.

Por otro lado, la educación es considerada como el motor de desarrollo y avance de los pueblos. Esta proporciona los instrumentos que les permite crecer a cualquier comunidad, tanto en la economía como en la conciencia sociopolítica y en el desarrollo del ser moral. Si no fuera por la educación y el traspaso de conocimientos que esta permite, de generación en generación, el hombre seguiría buscando respuestas a cuestiones que ya han sido resueltas, lo que impediría una evolución a través del tiempo, pudiendo llegar la humanidad a sufrir un estancamiento o una involución (Moquete de la Rosa, 2012). Por último, se debe resaltar que la conservación de la humanidad, así como sus conocimientos, valores, principios, prácticas y su transformación dentro de las civilizaciones, se debe a la educación.

Concepción axiológica de la educación.

Para entender la concepción axiológica de la educación se necesita conocer, qué es la axiología; y esta no es más que la ciencia que estudia uno de los fenómenos más complejos de la humanidad, como son los valores. Debido a su amplitud y al ser multidimensional, los valores han tenido que ser el objeto de análisis de una ciencia, la cual se conoce como la axiología. (Piotrowski, s.f.)

La educación es un proceso social, así como los valores forman parte de la conducta y principios de una sociedad. Por lo que es necesario darle a la educación una mirada desde la axiología, puesto que ningún proceso de formación debe estar desligado de los valores, los cuales sirven para construir la actitud del ser humano. De esto trata la concepción axiológica de la educación, de utilizar el análisis de los valores en la educación, debido a que cada sociedad tiene unos valores predeterminados por los cuales se rigen en su diario vivir; y la educación debe responder a las necesidades e intereses de la sociedad. Se puede decir que la educación es la herramienta que usan las civilizaciones para formar individuos en su forma de pensar, sentir y actuar, en base a los valores en que se han fundamentado esas civilizaciones. La axiología se divide en varias ramas según el tipo de valor que se dedique a estudiar, entre las que se puede mencionar, axiología estética, la axiología moral, entre otras. La rama que más predomina en la educación, es la axiología moral, porque la unión de las teorías de la educación con la parte normativa de la axiología moral, resulta como, la formación de la personalidad del hombre. (Piotrowski, s.f.).

Valor patriotismo y su importancia para la educación

Concepto del valor patriotismo.

Antes de entender el valor patriotismo, es necesario conceptualizar el valor como tal. A pesar de lo complejo que es definirlo, Pascual Acosta 1992 (citado por Álvarez, Palomar, Vilches & Sanz, s.f., p. 2) considera que “los valores caben entenderlos como ideales que actúan al modo de causas finales, son, por una parte, el motor que pone en marcha nuestra acción y a la vez,

la meta que queremos alcanzar...” Es decir, que los valores deben ser hacia donde se quiere llegar, lo que se desea lograr, más que el cómo o con qué llegar hacia la meta. En ese tenor, el valor está estrechamente adherido al ser humano, se refleja en su conducta y forma de vivir, este rige todo el ser del hombre desde lo más abstracto hasta lo más tangible y visible de este, significa que el valor conduce la forma de pensar, sentir y actuar del hombre, Pérez & Esther (citado por Matos De León, 2017).

Según esta definición no se puede considerar a un ser humano sin valores, pues el solo hecho de existir en una comunidad y perseguir un fin general para todos, les hace poseer valores en común.

En relación con esto, se puede definir el valor patriotismo como el ideal que posee una nación para preservar, promover y enaltecer su patria, mediante el fomento de ideas, sentimientos y prácticas de sus ciudadanos. Con respecto al patriotismo, Razinkow (citado por Matos De León, 2017) expone el patriotismo como “principio moral y político, sentimiento social, cuyo contenido son el amor a la patria, la fidelidad a ella, el orgullo por su pasado y presente y la disposición de defender sus intereses”. Así mismo el patriotismo se puede definir, como el sentimiento de apego y pertenencia que siente un sujeto por su origen y lugar de procedencia. El valor patriotismo es la estima que se tiene por el conjunto de cualidades que posee una determinada nación, es apreciar su historia, su gente, sus ritos, costumbres y religiones, es defender y promover la realidad de su origen.

De igual forma, Ba-Tal (2015) afirma:

...indica que el patriotismo tiene implicaciones cognitivas, emocionales y conductuales. El elemento cognitivo se refleja en la existencia de una amplia serie de creencias que expresan el patriotismo (por ejemplo, «Amo a mi nación», o «soy leal a mi estado»). El componente emocional está más claramente expresado en los afectos positivos que los patriotas tienen hacia sus naciones y estados. El aspecto conductual del patriotismo se deriva de los otros dos elementos: las cogniciones y los sentimientos son trasladados a la acción. Se espera que los patriotas actúen en nombre de sus naciones y países. (p.43)

Es decir, que el acontecimiento patriótico genera una experiencia de aprendizaje que posteriormente se refleja en sus sentimientos y percepción de su historia que, como resultado, los hombres de una determinada nación realizan acciones en pro de este. Es por esto que las personas actúan a favor de su país a medida que se sienten identificados con este.

Características del valor patriotismo.

El patriotismo es un valor integral que se promueve y se transmite de generación en generación. Este no solo se conforma de hechos históricos, héroes y símbolos, sino que abarca todo el ser de una patria. La patria se puede explicar, como el alma de una sociedad que posee un conocimiento racional de su cultura, que se ve reflejada a través de sus patrimonios (Matos De León, 2017). Volviendo al valor patriotismo, este se caracteriza por poseer en sí mismo un conjunto de diversos valores, tales como: los naturales, políticos, sociales, económicos, religiosos, culturales, civiles, entre otros. Este conjunto de valores es tratado desde el patriotismo y se reflejan en el estilo de vida de los llamados patriotas de un país. Así mismo el patriotismo se caracteriza por ser apasionado y dependiente de la razón (Matos De León, 2017). De no depender de la razón, el patriotismo pudiera ser un arma mortal, pues un fanatismo ciego puede llevar a cometer los horrores más grandes de la humanidad. Como menciona Bar-Tal (2015) “Durante nuestro siglo han surgido voces que culpabilizan al fervor patriótico de ser la causa de algunas de las peores maldades del género humano” (p. 42). A lo largo de

la historia muchos hombres y mujeres han defendido la tierra que les vio nacer, pero muchos lo han hecho de manera errónea, porque el fanatismo les ha segado y no han sido movidos por el amor y respeto que debe poseer el patriotismo, como valor integral. En este sentido el patriotismo fundamentado en la razón, es un sentimiento positivo que sirve de motor para que los ciudadanos respeten, cuiden y promuevan el patriotismo nacional.

Característica de la educación en el valor patriotismo.

Siendo la educación un proceso de y para la sociedad, como ya se ha mencionado; y el patriotismo ha de surgir de la comunidad, se puede decir que la educación en el valor patriotismo es de carácter social. Visto que los pueblos evolucionan constantemente y que las generaciones van cambiando, la educación en el valor patriotismo debe ser continua y permanente, al mismo tiempo que es de carácter integral. Es decir, no se compone de un solo valor, más bien abarca un conjunto de valores, como el amor, respeto, tolerancia, entre otros. Siguiendo esta línea, Matos De León (2017), describe el patriotismo como "... un valor polifacético; ya que cada una de sus manifestaciones constituye un valor..." (p. 35). En síntesis, la educación en el valor patriotismo es de carácter formativo, continuo, permanente e integral para poder responder a los fines que persigue la sociedad dominicana.

La importancia que tiene el valor patriotismo en la educación está contemplada tanto en la Ley General de Educación 66-97 como en el actual diseño curricular del segundo ciclo del nivel primario. La Ley General de Educación 66-97 en su capítulo II artículo 4 expone los principios de la educación dominicana, especialmente el principio i: "La educación dominicana se fundamenta en los valores cristianos, éticos, estéticos, comunitarios, patrióticos, participativos y democráticos en la perspectiva de armonizar las necesidades colectivas con las individuales;". Según este principio, la educación dominicana está cimentada en valores y entre ellos se resaltan los valores patrióticos, demostrando la importancia que tiene el valor patriotismo para la educación nacional. Si se observa el valor patriotismo como un valor integral, que no solo abarca luchas y batallas y que también está compuesto por valores como el respeto, el amor a la vida, la tolerancia, la honestidad, entre otros. Se apreciaría lo importante que es tener una sociedad formada en el valor patriotismo. En esa secuencia el principio (d) expone lo siguiente "La educación dominicana se nutre de la cultura nacional y de los más altos valores de la humanidad y está a su servicio para enriquecerlos;". Este principio esboza que la educación dominicana se sirve tanto de la cultura nacional como de los valores de la humanidad para complementarse y a su vez colabora con estos para el fortalecimiento de los mismos. Es decir que tanto la cultura y los valores son elementos básicos para una educación integral y de calidad, así como la educación contribuye con la consolidación de estos. También en el capítulo II en su artículo 5 se contemplan los fines de la educación dominicana, el Fin b "Formar ciudadanos amantes de su familia y de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades, con un profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;". La finalidad de la educación es preparar ciudadanos con saberes y conocimientos fundamentados en valores, tales como el amor por la vida y sus orígenes, y el respeto por sus semejantes y por los recursos naturales y materiales que le rodean. En definitiva, la educación dominicana se propone forjar seres humanos que valoren su individualidad como persona y respeten a sus semejantes que comparten con ellos ciertas características colectivas dentro de la sociedad.

En cuanto a la importancia del valor patriotismo en la educación, el diseño curricular del segundo ciclo de primaria expresa en el perfil del egresado que los estudiantes al concluir este nivel: "Desarrollan su identidad personal, social y cultural a través del conocimiento y la valoración de las expresiones socio-culturales de su familia y de su comunidad, y se dan cuenta de que pertenecen a una nación con la cual comparten una historia, unos valores y

unos símbolos patrios. Reconocen de manera crítica los límites de su propia cultura, tales como situaciones de injusticia, violaciones a los derechos, inequidad de género, entre otros.” Es evidente que parte del propósito de la educación dominicana es brindar al país una generación que conozca sus orígenes y costumbres, que compartan con sus conciudadanos, sujetos que se sientan identificados con la patria a la que pertenecen, al mismo tiempo que sean conocedores y valoren las experiencias, historia, principios e insignia que comparten con dicha patria. Con miras de cumplir este objetivo el diseño curricular cuenta con contenidos curriculares que sirven de puente para el aprendizaje que se pretende lograr.

En el área de Ciencias Sociales se Encuentran algunos de los contenidos que pueden hacer posible que la meta propuesta por la educación dominicana sea alcanzada, estos contenidos son los siguientes: Educación Ciudadana: I. Organización de la sociedad, 1. Concepto de Nación y de Estado, 2. Los poderes del estado y sus funciones, 3. Estado y Constitución, 4. Símbolos patrios, 5. Organización municipal, 6. Participación de sectores sociales, políticos y de la sociedad civil en la escuela y la nación., 7. Deberes y derechos tributarios. II. Convivencia humana, 1. Deberes y derechos civiles y políticos, a) Declaración Universal de los derechos humanos, b) Derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes., c) Derechos y deberes ciudadanos., d) Aspectos principales de la educación vial., e) Cultura de paz y manejo de conflicto, f) Espacios organizativos estudiantiles: gobierno escolar, consejo de cursos, consejo estudiantil. 2. Valores importantes para la convivencia, a) Participación, b) Justicia, c) Respeto, d) Responsabilidad, e) Libertad, f) Tolerancia. Y se debe destacar que estos contenidos se repiten en los tres grados del segundo ciclo del nivel primario. De este modo se acentúa la importancia que tiene el valor patriotismo para la educación dominicana.

Importancia de la formación en el valor patriotismo

Según Flores Ochoa (citado por Guzmán & Concepción) la formación “es el proceso de humanización que caracteriza el desarrollo individual, a medida que el ser humano se apropia de la experiencia de la sociedad a través de la cultura y de la ciencia, y participa de las prácticas de sobrevivencia de la comunidad.” Lo primero es entender que la formación no es un evento aleatorio que ocurre una vez y ya, sino que es una constante para la adaptación de los sujetos que forman parte de una comunidad, es decir, la formación es el método de nutrirse de la historia y memoria cultural de un pueblo a través del conocimiento y posteriormente integrarse a las costumbres de esa sociedad. Así mismo Sarrañana y Tarín (citado por Guzmán & Concepción) establece una diferencia entre la formación y la instrucción, esta diferencia es marcada por los objetivos que cada una persigue. Para este autor la formación va más allá de introducir conocimientos que no causen algún efecto en la actitud de los educandos, pues a través de la formación se pretende que el educando adquiera conocimientos acompañados de valores y competencias que les lleven a convertirse en seres pensantes y con sentimientos humanos. Mientras que el objetivo de la instrucción es solo obtener sujetos que sigan reglas como lo hace cualquier máquina.

Luego de entender el objetivo de la formación es necesario explicar la importancia de que los alumnos reciban una formación en el valor patriotismo durante la educación primaria.

Bar-Tal (199) afirma:

Sin un mínimo de patriotismo una nación o estado puede desintegrarse, al igual que este no puede existir a no ser que sus miembros tengan algún sentido de pertenencia, amor (...). Por tanto, el patriotismo es esencialmente funcional para las naciones y los estados. (p. 44). Entendiendo la relevancia del patriotismo, y conociendo el peligro de desaparecer que tiene una nación sin el valor patriotismo, y lo necesario de una patria donde se

desarrolle el patriotismo; se pretende resaltar la importancia de la formación en el valor patriotismo. La formación en el valor patriotismo en la educación temprana del niño, contribuye a la construcción de una sociedad salvada de la ignorancia y el fanatismo que ciega la razón de una nación. Por medio de la educación en el valor patriotismo, se puede lograr una nueva generación de jóvenes que amen, su tierra, su origen y que respeten a sus semejantes. Jóvenes que velarán por sus derechos y el de los demás, que cumplirán sus deberes y defenderán su nación de forma justa. (Matos De León, 2017). La formación en el valor patriotismo permitirá, tener una nación más sólida y honesta, que conoce y valora su historia, que no se deja llevar por el sentimiento irracional de la pasión, sino que es capaz de enaltecer con orgullo la identidad de su tierra. Una educación continua, permanente e integral del valor patriotismo contribuye a que las sociedades sean menos ignorantes y dejen de actuar con la indiferencia que hasta ahora se han conducido.

Por medio de la formación en el valor patriotismo esta nueva generación entenderá los sacrificios y el coste de mantener la identidad nacional. La identidad de una nación, es el conjunto de cualidades que la hacen ser única y diferente de otras naciones. La identidad es lo que permite que dentro de un grupo de países se pueda diferenciar el individualismo de cada país. Con relación a esto Andújar (1998), expresa lo siguiente: "La identidad es el reconocimiento de la multilateralidad de nuestros seres culturales, pero también es el principio de la alteridad. Tú, en relación con los demás, esto es, a las cosas que te diferencian de los demás" (p.485). Desde un contexto genérico: la identidad, es el conjunto de características que permiten reconocer una unidad en medio de un conjunto. Esta es la conciencia histórico-social que tiene un pueblo sobre su realidad. Es la construcción social basada en los valores y los aspectos culturales que predominan en una sociedad. En el mismo orden Andújar (1998) expresa que: "Ninguna identidad se construye al margen de los grupos sociales que participan en una estructura social" (p.485). Pues la identidad no se da de forma independiente a los procesos de evolución que sufre la historia, costumbres y valores morales de una nación, más bien esta es la esencia de una nación, es el aroma único e inconfundible que tiene un pueblo, por el cual deja su rastro de individualidad, ante un mundo globalizado.

Con respecto a la identidad dominicana (Matos De León, 2017) se expresa:

... la identidad nacional dominicana, es el conjunto de representaciones y referencias a partir de las cuales la sociedad alcanza a percibirse, a pensarse, a sentirse. Es la expresión subjetiva de la objetivación simbólica del espíritu de una nación. De este modo el pueblo es capaz de construir una imagen de sí mismo, sea esta favorable o no a través del conocimiento del patriotismo, de los bienes y valores tangibles o intangibles de la República Dominicana y que se hace casi inconsciente la actuación acorde con ella. De forma tal que se va construyendo un idioma común, una forma de ser y actuar común, que como rasgo perfila la identidad. (p.32)

En otras palabras, la identidad dominicana está construida por los valores, bienes, costumbres e historia que comparten los dominicanos. Cada patria queda marcada por hechos y acontecimientos a lo largo de la historia, que más adelante se vuelven parte de la identidad nacional y República Dominicana no es la excepción. La identidad dominicana es la colección de los hechos histórico contados a través de lo que se considera patrimonios culturales. Los museos, las edificaciones, el suelo, la memoria histórica, las reservas naturales, los ritos, religión y las tradiciones únicas de cada pueblo de esta República Dominicana, gritan a voces el ser único e identificable de la patria dominicana. Sobre esto, de la Tejera Galí (2004) refiere que no se puede creer que la identidad no evoluciona y que siempre se queda en el mismo lugar. Pues la identidad evoluciona junto con la sociedad misma, es decir, que la identidad dominicana crece al pasar el tiempo y que cada avance dominicano se refleja en su identidad. Por ejemplo, las generaciones del 90, pensaban y se comportaban de manera distinta a las

nuevas generaciones, y esto es un cambio evidente. Ahora bien, el cambio que sufren las generaciones dominicanas, aunque afecten la identidad nacional, nunca debe perderse ese sello distintivo que permanece a través del tiempo y que permite que el país sea reconocido entre los demás.

Tomando en cuenta lo antes planteado se debe destacar la importancia y el papel que juega la formación en la perpetuación de la identidad dominicana. La educación debe promover el ser dominicano en todas sus dimensiones, por medio del conocimiento y reconocimiento de todos los componentes de la identidad dominicana, desde la historia, la cultura y los recursos naturales, económicos y humanos que posee esta patria. Esto se puede lograr a través de la formación en el valor patriotismo. Según los tipos de patriotismo: cuando se forma en el valor patriotismo desde todas sus dimensiones, los resultados serían, una sociedad que ame el ser dominicano, que cuide y administre los recursos económicos y naturales, esos que hacen única e irrepetible a una nación. Quien ama a su tierra la cuida, la respeta, la promueve y la defiende, no solo de extranjeros, sino, de aquellos que, aunque nacidos en ella, no han aprendido a valorarla. (Matos De León, 2017)

Metodología

Diseño

El diseño de esta investigación es cualitativo. Como explica Hernández, Fernández & Baptista (2010) "El enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación". (p.7)

La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

Participantes / muestra

En esta investigación se trabajará con una muestra no probabilística por conveniencia, orientada a la investigación cualitativa. Se tomó en cuenta la basta cantidad de estudiantes que están cursando el 6to grado de primaria en el país y el factor tiempo, por lo que se acudió a un centro educativo y se tomaron 15 alumnos de 35 que había en una de las sesiones de 6to grado.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Siendo la recolección de datos uno de los momentos más importante de la investigación, se debe contar con técnicas e instrumentos que lleven a responder a las preguntas de investigación. A continuación, se describen las técnicas e instrumentos que se aplicarán en esta investigación:

Para la recolección de los datos se estará realizando una exhaustiva observación. Esta será no estructurada y se apoyará en diarios reflexivos como instrumento, para plasmar lo observado. Se pretende observar el comportamiento y la actitud que asumen los estudiantes de primaria, al momento de realizarse cualquier actividad cívica patriótica. Además, se analizará el diseño curricular del segundo ciclo de primaria y la Ley General de Educación 66-97.

La entrevista, también será usada como técnica. Se realizará una entrevista estructurada la cual se realizará a través de un cuestionario escrito de 10 preguntas. Los participantes deberán responder el cuestionario de la entrevista de forma escrita, con el fin de diagnosticar el nivel de formación en el valor patriotismo que poseen.

Así mismo los participantes de esta investigación redactarán un ensayo escrito sobre un tema a elegir, relacionado al patriotismo con el fin de obtener informaciones que no consiga con las demás técnicas. Los temas fueron: significado e importancia de los símbolos patrios para fortalecer el valor patriotismo en las escuelas e importancia de los héroes de la patria en la conformación de la nación dominicana.

Procedimiento

Los datos de esta investigación se obtuvieron a través de visitas al centro educativo Escuela Primaria Narciso González. Para esto se le entregó una carta pidiendo la autorización al director para aplicar las técnicas e instrumentos de recolección de datos en ese centro. Luego de que el director diera el permiso se le pidió a la maestra de 6to B el permiso y colaboración para entrevistar a los alumnos, y después que ella se pusiera a disposición, entonces se les presentó el proyecto a los estudiantes y se les pidió su colaboración, explicándoles que el participar en esta investigación era voluntario y confidencial, además de que se requería del consentimiento informado firmado por sus padres, puesto que eran menores de edad. Se entregaron los consentimientos informados a los alumnos que aceptaron participar y cuando ellos los devolvieron firmados por sus padres se procedió a recoger los datos por medio de la entrevista y el ensayo que se debió redactar. Este proceso de recolección de datos duró alrededor de una semana.

En las primeras visitas se realizaron observaciones generales, especialmente en el izamiento de la Bandera y durante las notas del Himno Nacional. En las próximas visitas al centro será para aplicar la entrevista y el ensayo que los estudiantes realizarán.

Análisis

El patriotismo promovido por la escuela y la comunidad

Para los participantes de esta investigación, en la escuela se promueve el valor patriotismo solo por las actividades a la patria realizadas todos los días, como el izamiento de la Bandera y las notas del Himno Nacional. Para estos alumnos el patriotismo solo es visto en la Bandera Nacional y en el Himno Nacional, en el honor que se les brinda a los padres de la patria y a las actividades que se realizan durante el mes de la patria, actividades como poesías y danzas en honor a la independencia, los padres de la patria y a los símbolos patrios. Solo un estudiante de los 15 que participaron pudo ver el valor patriotismo como el *"respeto a sus compañeros (j)"*, otros dos resaltaron el esfuerzo que realizan los maestros para fomentar en ellos el valor patriotismo y que la patria es la libertad, *"Si porque nos enseñan qué es la patria qué es la libertad etc. (i)"*

Por otro lado, los estudiantes consideran que en su sector no se promueve el valor patriotismo, ellos entienden que en la comunidad donde viven no respetan la patria ni la libertad que este país posee. Entre sus respuestas se pueden destacar las siguientes: *"En la escuela se promueve el valor patriotismo, pero en mi sector no, porque no valoran su patria ni su libertad (e)"* y *"Por el sector que yo vivo no se da mucho el patriotismo, pero en la escuela si porque cantan el himno (m)"*. Esto se debe a que la mayoría de estos alumnos solo ven el patriotismo limitado

al acontecimiento del 27 de febrero del año 1844 y a los principales actores de ese hecho histórico, pero el patriotismo va más allá de ese hecho. El patriotismo es un valor integral que involucra, la historia, cultura, hábitat y valores de una nación.

Sentimiento de pertenencia

Ante la pregunta de si les gusta ser dominicanos y por qué, los participantes expresaron que les gusta y aman ser dominicanos porque aman su historia, su patria y su libertad. Está claro que los estudiantes se sienten satisfechos y orgullosos de ser de nacionalidad dominicana y que no les interesa el haber nacido en otra tierra. Entre sus respuestas estuvieron las siguientes: *“Sí, porque me gusta la historia de nuestra bandera (a)”* y *“Si porque es una patria libre y fuerte (e)”*.

Poco conocimiento de los personajes que formaron parte del diseño de los símbolos nacionales

A pesar del sentido de pertenencia que expresan los alumnos de 6to grado y el amor que sienten por su historia y su patria, se hace notar el poco conocimiento que poseen sobre los personajes históricos y el papel que realizaron en la composición y confección de los símbolos patrios. Esto es evidente en las respuestas que les dieron a preguntas como, quién compuso las letras del Himno Nacional, a lo que una parte respondió que Emilio, unos sin el apellido y otros le dio un apellido distinto al que le corresponde, pero otros se lo atribuyeron a los padres de la patria o cualquier otra persona, *“Pues Ramírez y Juan Pablo Duarte (o)”*. Por otro lado al preguntarles quiénes confeccionaron la Bandera Dominicana, solo uno de ellos se lo atribuyó a Concesión Bona y María Trinidad Sánchez, mientras que los demás se lo atribuyeron a los padres de la patria, a las hermanas mirábale y a la hermana de Duarte como lo confirman estas afirmaciones: *“Fueron dos mujeres pero no me acuerdo del nombre (e)”* y *“Las tres hermanas Mirabal (g)”* En estas afirmaciones se puede observar la necesidad de una formación continua en el valor patriotismo y en la historia nacional.

Postura y sentimientos que expresan durante el izamiento de Bandera en la escuela

De acuerdo con las respuestas de los participantes, estos se colocan en una postura de atención mientras se realiza el acto del izamiento de la Bandera y durante se entonan las notas del Himno Nacional, unos dicen que cantan el Himno y se colocan derechos en posición de atención: *“Prestar atención, Ponerme en Posición al Himno nacional (i)”* y *“Cantando el Himno (o)”*. Sin embargo, los resultados de una exhaustiva y continua observación demuestra que la mayoría de los estudiantes de 6to grado de primaria no presentan una postura de atención ni cantan el Himno Nacional durante el acto; más bien se ponen de espalda como uno de los participantes lo admite, además inician diálogos con sus compañeros y hasta comen durante el acto de honor a los símbolos patrios.

De igual importancia es la descripción de las emociones que sienten durante el izamiento de la Bandera. Estos expresan sentir admiración, amor por la patria y la bandera, se sienten libres y tranquilos por la libertad que posee la República Dominicana. *“Me siento bien al ver que somos libres (m)”* y se sienten agradecidos con parte de los responsables de esa libertad, *“Me siento agradecido por los padres de la patria(a)”*-. No obstante, en las observaciones realizadas se vio poca demostración de los sentimientos que la mayoría expresaron, ya que unos pocos demuestran amor, admiración y respeto por los símbolos patrios durante el acto que se realiza cada día en honor a ellos.

Desconocimiento parcial de los símbolos patrios

A pesar de lo que plantea el nuevo diseño curricular del segundo ciclo de primaria en el perfil del egresado “...se dan cuenta de que pertenecen a una nación con la cual comparten una historia, unos valores y unos símbolos patrios” y de los contenidos que propone el nuevo diseño curricular de segundo ciclo de primaria en el área de Ciencias Sociales, en un apartado llamado Educación Ciudadana, donde aparecen los símbolos patrios como contenido conceptual. Estos contenidos son los siguientes: I. Organización de la sociedad: 1. Concepto de Nación y de Estado, 2. Los poderes del estado y sus funciones, 3. Estado y Constitución, 4. Símbolos patrios, 5. Organización municipal, 6. Participación de sectores sociales, políticos y de la sociedad civil en la escuela y la nación., 7. Deberes y derechos tributarios.

Los participantes en su mayoría desconocen cuáles son los símbolos patrios, esto se comprueba con las respuestas que ofrecen ante la simple pregunta de cuáles son los símbolos patrios. La mayoría de los participantes dieron respuestas erróneas y hasta fuera de lugar, ya que para una parte los símbolos patrios son el lema que se encuentra en el Escudo Nacional (Dios, Patria y Libertad) “1) Dios 2) patria y 3) libertad, María Trinidad Sánchez, Minerva Mirabeles (a)”, para otros son los tres padres de la patria u otros personajes de la historia dominicana “Juan Pablo Duarte, Ramón Matías Mella y Francisco (o)”, mientras que solo una minoría pudo acertar con algunos de los tres símbolos o con todos los símbolos de la patria, “La Bandera, El Himno Nacional, El Escudo (e)”. Esto no solamente se prueba con la pregunta de cuáles son los símbolos patrios, también se puede probar cuando se les pidió que realizaran un ensayo de la importancia de los símbolos patrios y su descripción, donde otra vez los símbolos patrios son sustituidos por el lema del Escudo Nacional, “Dios: siempre va primero ante que todo. Patria: la patria es el patriotismo es como siempre la patria de nuestro país. Liberta: libertad es ser libre dejar que vuele como ave (c)”

Poco conocimiento de los héroes de la patria

A pesar de que los participantes relacionan a los padres de la patria con los héroes de la patria, se sabe que los héroes de la patria no se limitan a Duarte, Sánchez y Mella. Sin embargo, solo 5 de los 15 estudiantes entrevistados mencionaron al menos un héroe de la patria que no fueran los 3 padres de la patria “Duarte, Sánchez, Luperón y Emilio (d)”, mientras que el resto, siendo este la mayoría coincidieron solo en que Juan Pablo Duarte, Ramón Matías Mella y Francisco Del Rosario Sánchez son los héroes de la patria que saben o recuerdan “Juan Pablo Duarte, Ramón Matías Mella Francisco del Rosario (f)” y “Los tres padres de la patria (g)”. Cabe destacar que se les pidió que mencionaran al menos 5 héroes de la patria y esos fueron los resultados.

Descontextualización histórica del papel de los héroes de la patria

Durante la entrevista y el ensayo aparecieron datos insólitos con respecto a los actores de la historia dominicana y el papel que desempeñaron en la patria. La descontextualización es tal que se relaciona a Duarte luchando contra el régimen de Trujillo. “Juan Pablo Duarte fue uno de los héroes de la patria en la República Dominicana. El luchó por la patria, murió por la patria, por la nación dominicana y luchó contra Rafael Leónidas Trujillo. (i)”, relacionando hechos históricos que se desarrollaron en épocas y contextos diferentes. Pero este no ha sido el único hecho histórico sacado de contexto donde el rol del protagonista ha sido distorsionado, también se puede ver como vinculan a las Hermanas Mirabal con la confección de la Bandera dominicana. “Las 3 hermanas Mirabal confeccionaron la Bandera dominicana (i)” expresión que se repite por varios participantes.

Desconocimiento parcial de los símbolos nacionales en la fauna, la flora, el folklor, deporte, religión

Cuando se habla del patriotismo es normal que la mente se traslade a las batallas independentistas y a las luchas por conservar la soberanía. Pero la verdad es que, el patriotismo va más allá que luchas y guerras. El patriotismo es un valor integrado por la identidad de una nación, por los recursos que poseen, por cada detalle que vuelve a una patria única e irrepetible. Los símbolos y patrimonios forman parte del patriotismo, los símbolos nacionales, no solo los tres símbolos patrios, también están los símbolos en la fauna, la flora el folclor, el deporte, la religión, entre otros.

...el valor patriotismo es expresión de la conciencia nacional, social, ideológica y política de una nación, el cual se asocia a su identidad como pueblo. Es decir, al conjunto de caracteres y circunstancias que hace que una nación sea reconocida sin posibilidad de confundirla con otra. Refiere a los elementos que son intrínseca a ellas, como el aire, el cielo, la tierra, los ríos, las montañas, las señas de identidad, la fauna, la flora...la religión, la raza, la historia...la Bandera, el Escudo, el Himno Nacional, así mismo, como sus ilustres hombres y mujeres. (Matos, 2017, p.30)

En la fauna se puede resaltar el ave nacional. De los entrevistados solo 3 de 15 dijeron equívocamente el ave que ellos consideraban era el ave nacional *"El ave nacional es la paloma... (d)"*, mientras el resto no dio ninguna respuesta. Esto demuestra lo poco que se conoce sobre la fauna dominicana y en especial sobre el ave nacional.

En la flora dominicana se puede identificar un árbol y una flor que identifica a la República, siendo el árbol y la flor nacional. En esta ocasión la mayoría afirma que la flor nacional es la Flor cayena... (i)", otros que es la trinitaria y los demás dijeron que no saben. Por otro lado, en relación con el árbol nacional, solo 1 mencionó un árbol *"...el árbol es la palma... (d)"* hasta una fruta fue mencionada *"...el mango... (g)"* y el resto prefirió no contestar.

El elemento del folklor que se decidió tratar fue el ritmo musical dominicano. En este tema se observó que para los entrevistados era un tema ajeno o desconocido, pues al preguntarle por el ritmo musical de la República Dominicana, unos pocos contestaron y entre los que contestaron hicieron referencia a la danza y al Himno Nacional. *"El Himno Nacional, Quisqueyano valiente... (n)"*, pero la mayoría prefirió no contestar.

En el deporte dominicano se destaca el béisbol o la pelota como es llamada popularmente y por esta razón se ha considerado como el deporte nacional. Así mismo lo afirmó casi la mitad de los entrevistados *"...deporte = Béisbol... (k)"*, aunque el resto desconoce cuál es el deporte nacional de República Dominicana.

Por otra parte, se indagó a los entrevistados sobre la creencia religiosa que predomina en el país, dentro de los que contestaron la mayoría hicieron referencia a la religión cristiana y los demás mencionaron la denominación católica y la adventista *"...religiones = cristianas, adventistas, católica... (k)"*. El resto de los entrevistados no supo qué responder.

Cabe destacar que el diseño curricular de segundo ciclo de primaria plantea en la p. 61: *"Se reconoce como miembro de una cultura, un proyecto de nación y de una cultura humana planetaria. Identifica elementos que caracterizan la cultura dominicana. Aprecia elementos distintivos del entorno natural y de la cultura dominicana. Distingue elementos que caracterizan otras culturas."* Este se encuentra dentro de los componentes de la competencia ética y ciudadana. Sin embargo, los resultados de esta investigación demuestran una discrepancia entre las destrezas que el diseño curricular pretende que los estudiantes del nivel primario alcancen y el nivel de

conocimiento que los participantes de esta investigación han demostrado tener en cuanto al tema en cuestión. En fin, el trecho entre las competencias esperadas y las obtenidas por estos estudiantes es grande.

Limitaciones

Esta investigación se vio limitada por dos factores importantes, el primero fue el factor tiempo debido a que el año escolar 2017-2018 estaba en sus últimas semanas para concluir y se tuvo que acelerar el proceso de recolección de datos. Esto se considera como una limitación, porque si se hubiera contado con más tiempo, tal vez se hubiera obtenido una mayor cantidad de datos que fortalecerían aún más la investigación. La segunda limitante fue el clima, en esas últimas semanas de docencia hubo muchos días lluviosos que les impedía a los alumnos asistir a las clases y por consiguiente también se interrumpía el proceso de recolección de datos. Pero a pesar de estas limitaciones se logró obtener los datos necesarios para la investigación.

Conclusiones y recomendaciones

Como resultado de la investigación presentada, es posible concluir que existe un abismo entre lo que establece el sistema educativo a través de La Ley General de Educación 66-97, el Diseño Curricular de Primaria y el nivel de formación en el valor patriotismo que poseen los alumnos al finalizar el segundo ciclo de primaria. Mediante el análisis de estos documentos oficiales del sistema educativo se pudo comprobar que en el actual Diseño Curricular de Primaria no existe un área curricular dedicada exclusivamente a la formación del valor patriotismo, aunque dentro del área de Ciencias Sociales y Educación Artísticas se contemplan algunos contenidos que contribuyen a ello. Pese a estos contenidos los datos demuestran el bajo nivel de formación en el valor patriotismo con el que terminan los estudiantes del nivel primario participantes de esta investigación. Esto representa una preocupación para la conservación de la identidad dominicana, ya que el poco conocimiento de la historia y la débil valoración de la misma posibilitan que esta generación crezca sin una conciencia cultural e historia. A causa de desconocer su origen y las características especiales que comparten con su nación, su pasado, los hombres y mujeres que han formado parte importante en la conformación de la nación, los elementos naturales y de folklore. Con esto no nos referimos a un patriotismo fanático que altere el orden público, sino de la formación de seres humanos que sientan empatía por los demás, capaces de pensar y criticar, pero si no existe una buena base de conocimiento que se pudiera criticar, pues no se puede hacer un juicio de valor sobre algo que se desconoce.

Las recomendaciones del autor es que el apartado de educación cívica y ciudadana que se contempla en el área de Ciencias Sociales, se establezca en un área curricular de contenidos exclusivos sobre el valor patriotismo, donde se coloquen contenidos conceptuales que aporten conocimientos sobre la República Dominicana y contenidos actitudinales que les permita a los alumnos valorar cada aprendizaje de su patria, pues la formación en el valor patriotismo es tan importante como la formación en matemáticas y ciencias. Con esta área curricular se pretende que se pase del idealismo a la práctica, que los educandos se sientan realmente parte de esta nación y que puedan brindar acciones que mejoren la sociedad dominicana. De igual forma los maestros deben seguir preparándose y asumir las recomendaciones que brinda el Currículo para que les puedan brindar una formación en el valor patriotismo de calidad a los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J., Palomar, M., Vilches, M. & Sanz, B. (s.f.). *Los valores en la educación*. Recuperados de: http://s219540635.mialojamiento.es/dic09/EDUCAR_EN_VALORES.pdf
- Andújar, C. (1998) La Identidad Dominicana y sus Fantasmas. *Ciencia y Sociedad*, vol. XXIII. Recuperado de: <https://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/941/CISO19982304-484-491.PDF?sequence=1>
- Bar-Tal, D. (1995) La Monopolización de Patriotismo. *Psicología Política*, vol. 11. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/267420489_LA_MONOPOLIZACION_DEL_PATRIOTISMO
- Guzmán, A. & Concepción, M. (2012) *Orientaciones didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: <https://wettransfer.com/downloads>
- Matos, L. (2017). Patriotismo. *Un valor integral en un mundo global*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Moquete, J. (2012). *Introducción a la educación*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Piotrowski, B. (s.f.). *La axiología y la educación*. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/download/489/1609>
- Ley 66-97, de 4 de febrero, Ley General de Educación 66-97. República Dominicana. Recuperado de: <https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-12.pdf>
- Ministerio de Educación, Rep. Dom. (2016). *Diseño curricular nivel primario segundo ciclo*. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-PRIMARIO-SC.pdf>



La figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística del MINERD

Cibeles Sánchez-Pimentel

Antropología

Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)

Resumen

La presente investigación aborda como objetivo general valorar la proyección de la figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo, del Nivel Secundario, en el año lectivo 2017-2018 en el Sistema Educativo Dominicano, del Ministerio de Educación.

Se realizó una revisión exhaustiva (de casi 3 docenas de veces) de ambos libros de texto en el contenido textual (y contenido textual con apoyo iconográfico) y contenido iconográfico, valiéndonos del método cualitativo-exploratorio con alcance descriptivo.

En las conclusiones se revelan asimetrías e inclinaciones críticas y evidentes hacia la figura del hombre sobre la mujer, en ambos tipos de análisis de los contenidos investigados.

Nos preguntamos, si los roles asignados históricamente, reforzados tanto por la textualidad y la iconografía, que se estipulan aquí y la relación existente entre todo este engranaje respecto a la figura de la mujer en dichos libros de texto es ¿Azar o intencionalidad?

Palabras clave: Figura de la mujer, libro de texto, educación artística, sistema educativo, proyección, contenido textual, contenido iconográfico, roles de género, perspectiva de género.

Abstract

The present investigation approaches as a general objective to value the projection of the figure of the woman in the textbooks of the area of Artistic Education of the last two years of the Second Cycle of the Secondary Level in the academic year 2017-2018 in the Dominican Educational System, of the Ministry of Education.

Carrying out a thorough review (of almost 3 dozen times) of both textbooks in the textual content (and textual content with iconographic support) and iconographic content, using the qualitative-exploratory method with descriptive scope.

The conclusions reveal asymmetries and critical and evident inclinations towards the figure of man over women, in both types of analysis of the contents investigated.

Asking us thus, if the historically assigned roles, reinforced both by the textuality and the iconography that are stipulated here and the existing relationship between all this gear with respect to the figure of women in these textbooks, is Azar or intentionality?

Keywords: Figure of the woman, textbook, artistic education, educational system, projection, textual content, iconographic content, gender roles, gender perspective.

Introducción

Uno de los medios para la enseñanza de cualquier materia que comprenda el sistema educativo de un país es el libro de texto escolar. Aquí es donde el estudiantado se apoya teóricamente para visualizar de qué va a primera vista en la asignatura y lo que se desarrollará en clase es el compendio que refiere a lo que se llama educación artística, en este caso.

Tenemos que la RAE (2018) en su página virtual, define el libro de texto en la acepción de este significado como “que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares”.

A la par, en el libro de texto de primer grado del segundo ciclo (3er de bachillerato) el ex ministro Educación (MINERD) el licenciado Carlos Amarante Baret lo define como:

“un recurso importante para estudiantes y docentes, ya que contiene los temas de interés en una determinada área del conocimiento o en el ámbito de una disciplina particular, organizados según consideran sus autores o editores, con el propósito de facilitar el acceso a su contenido de manera gradual y progresiva”. (Amarante, MINERD, 2016, p. 1)

Los libros de texto, en educación artística, es así entonces como plantean por los recursos y herramientas de contenidos (en materia de arte) que comprenden, a la enseñanza de escolares un sin número de contextos históricos y estéticos, imaginarios, imágenes, incluso estereotipos que van modelando los alcances de proyecciones y/o representaciones de las figuras humanas, dígame mujeres y hombres; quienes son los que se comprenden como pensantes, capaces y desarrolladores de todo lo competente a la civilización.

Auca Projectes Educatius menciona:

“... la presencia del arte en la educación, por medio de la educación artística, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y jóvenes. Esta se caracteriza por enriquecer y realizar un gran aporte cognitivo en el desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes, como el emprendimiento, la diversidad cultural, la innovación, la creatividad o la curiosidad”. (Auca Projectes Educatius, 2017).

Se entiende entonces que, la educación artística es el proceso educativo que pone al arte como su eje principal en el aprendizaje, auto-conocimiento y expresión integral de la persona para su desarrollo.

Dada la importancia y la penetración que tiene el arte en el proceso educativo de la juventud, por lo tanto, de una sociedad, podemos contener que la figura del ser humano se va, en parte, rigiendo a través del tiempo, por ejemplo, en la historia, el arte y la literatura, de lo que se ve (contenido textual per sé), cómo se ve o se proyecta (iconografía e iconología) y lo que se dice verdaderamente (discurso –sub textual- o análisis) representado este mismo como sujeto e incluso objeto.

En los últimos siglos, la figura de la mujer ha venido tomando su espacio e importancia a nivel de análisis en investigaciones, artículos, publicaciones e incluso en los libros de textos escolares para entrever su papel, rol, presencia y proyección y; en materia de educación artística, este espacio por igual que busca valorar la figura de la mujer, no es la excepción.

Pregunta de investigación

¿De qué manera se proyecta la figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario, en el año lectivo 2017-2018?

Justificación

El Ministerio de Educación (MINERD), que es la entidad suprema que regula todo lo que tiene que ver en materia de la educación nacional, tiene a su cargo la confección de los libros de texto con que se trabaja en las aulas dominicanas, tanto para primaria como para secundaria, así por igual para la modalidad general, para la técnica como para la de artes en sus diferentes vertientes.

Los libros de texto que son una herramienta fundamental para el aprendizaje del estudiantado, así como las dinámicas, el uso de tecnología, las clases extramuros, entre otros, tienen la necesidad de ser un instrumento vivo, actual y acorde entre los conocimientos que necesita el estudiantado para responder a las exigencias de nuestras sociedades de hoy día, como también tiene la necesidad de dialogar creativamente con el estudiantado y éste tomarlo como propio críticamente, ya que lo que verá aquí es parte del reforzamiento de pre-conceptos, conocimientos, situaciones, vocaciones, roles, sensibilidades, incluso decisiones, perspectivas y aspectos adyacentes que ya posee.

La educación artística es primordial, porque justamente es el área en donde todos esos reforzamientos, tanto académico como personal de su adolescencia pueden confluir para su desarrollo óptimo, por las cargas psico-socio-cultural y creativas que el arte aglutina, de miles de años. Así también lo confirma la Agencia de Calidad de la Educación (2018), cuando menciona que "... el arte no es solo un complemento del desarrollo de las otras áreas del conocimiento, sino una disciplina que contribuye a promover una mirada reflexiva y creativa..." del estudiantado.

Y es aquí, también, donde verbigracia se puede descubrir de una manera diferente: la criticidad de las cosas y situaciones de la vida, el papel del ser humano en su generalidad y las figuras de la mujer y el hombre en sus diferentes contextos sociales, históricos, estéticos, espirituales, laborales, políticos, económicos y de género a través de la enseñanza del arte como educación.

La mujer, su figura, a través de todas las áreas y las escalas de temporalidades que ha comprendido la civilización y su éxito, y su presencia ha sido tan fundamental como el del hombre. Sin embargo, históricamente se ha relegado a un segundo plano, invisibilizado o inclusive circunscrita (estereotipada) en proyecciones específicas o lo que comúnmente se le llama roles de género (específicos).

Ésta fijada intención histórica hacia la mujer es lo que el género como perspectiva busca eliminar y llevarla más allá de la estandarización o normalización. Busca llevarla al equiparamiento; como así sí pasa para con el hombre, desde el lenguaje masculino universalizado y tomado como normal o incluso correcto, hasta ciertos tipos de comportamiento en familia o escuela cuando de niños, jóvenes u hombres adultos se habla o se tiene cierto tipo de presencia (física y, como también de otra índole) /peso/decisión/aceptación.

Para la educación artística, para el proceso de enseñanza-aprendizaje es vital el contenido que se presenta en los libros de texto: el contenido textual, las imágenes, las proyecciones que se hacen de las personas, personajes, situaciones en los diferentes siglos que aborda, porque

muestra una panorámica de cómo era el mundo en un espacio y tiempo determinado y en franca evolución de la humanidad; además de que perpetúa en el imaginario y acción colectiva de las personas ideas específicas, estandarizadas de cómo debe seguirse/regirse la sociedad, la humanidad, por lo tanto las personas, mujeres y hombres.

Es importante, en la educación artística, ver las proyecciones que se han hecho de la figura de la mujer en contenido textual e iconografía en los últimos dos cursos de escolaridad en los libros de texto del ministerio para ver de qué manera se está visualizando la proyección de la mujer en materia de educación artística del año vigente 2017-2018, en el que nos encontramos.

Debido a que es en estos dos últimos cursos en donde el alumnado completa más conscientemente su visión reflexiva y crítica sobre los roles de género y puede reforzarse abarcadoramente de qué manera ve a la mujer en sus diferentes proyecciones, desde cuáles espacios visibles, públicamente, se trabaja a nivel de contenido e iconografía su figura, cuáles son los patrones, qué predomina más respecto a ellas en lo que se presenta y, por qué quizás lo contrario no. ¿Azar o intencionalidad?

Objetivo general

Valorar la proyección de la figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario, en el año lectivo 2017-2018.

Objetivos específicos

1. Conocer el alcance de proyección de la figura de la mujer en el contenido de los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario en el año lectivo 2017-2018
2. Identificar la proyección de roles en las iconografías referentes a la figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario, en el año lectivo 2017-2018
3. Observar la relación existente entre cómo se proyecta en contenido textual e iconografía la figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario, en el año lectivo 2017-2018

Marco Teórico

Antecedentes

El libro de texto en las escuelas no solo es una de las herramientas vitales de la escuela tradicionalmente, sino quizás la herramienta más importante, debido a que en este se encuentra resumido las directrices de visión de una nación, que responde socialmente a una determinada línea de pensamiento y acción, para su población.

El libro de texto, confeccionado por las diferentes editoras, que circundan el contenido y por ende las decisiones políticas educativas de las materias o asignaturas que se imparten en la escuela avalada por la sociedad, responden a intereses aprobados en materia educativa por el Estado, en nuestro caso por el Estado Dominicano.

El sector público dominicano, en el sector educativo lo rige el Ministerio de Educación (MINERD), el cuál es el organismo superior que diseña, produce, selecciona o valora y aprueba el contenido en dichos libros, que se impartirán en las aulas (Ordenanza Departamental no. 06-2012, p. 1).

La autora Bragan Blanco y el autor Belver Domínguez en *El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación*, citan a Puelles y Torres, entendiendo que el libro de texto tiene principalmente tres funciones para entender la funcionalidad de estos dentro del aula.

El primer punto que señalan, es que *realizan una determinada selección cultural*, entendiéndose con esto, que selecciona la visión de la realidad que el saber oficial quiere re-presentar y por tanto mantener. Es decir, una única visión a estandarizarse de acuerdo a una función que necesite dicho saber oficial para construir, cambiar o crear en un momento dado que esté respondiendo el estado o que le interese responder paulatinamente.

La segunda es que los libros de texto *son un producto de consumo*, visto desde los procesos de producción y comercialización de los mismos. Aquí entran en juego las editoras y el costo de estos; dado de que es un recurso didáctico o herramienta elemental para la escuela tradicionalmente, no puede faltar en la enseñanza-aprendizaje que hoy día acarrea el sistema educativo en general y por tanto tiene una carga cuantiosa importante para las partes involucradas.

El tercero y señaladamente el más vital, es que se convierten en la aplicación real de lo que se quiere enseñar oficialmente de educación. Esto debido, a que se ha convertido en un producto escolar específico en el que se materializa la enseñanza oficial en todas sus dimensiones (Escolano, 197; Bragan & Belver, 2016, p. 202).

En el análisis de las formas, medios y metodologías de evaluación, así como los estudios ideológicos de los libros de texto, se:

... han mostrado cómo en la selección cultural realizada prima la cultura académica frente a la popular, se nos ofrece una imagen de la ciencia como algo acabado en la que no existe la controversia, a menudo no se presentan los conocimientos actualizados, pero, sobre todo, transmiten de una forma no siempre evidente elementos racistas, sexistas, etnocéntricos, colonialistas, homófobos y, en general, discriminatorios con grupos sociales minoritarios o discriminados (Torres, 191, p. 204)

El elemento sexista que refiere el autor, es un elemento discriminatorio que ha tenido muchas controversias a lo largo del tiempo en materia de contenido textual e iconografía en los libros de textos escolares, universitarios, científicos, académicos como también en los populares por la poca, nula o intencionada “neutralidad” de estereotipar o relegar, en el mayor de los casos, a la mujer, en un plano sin o con menos importancia que la del hombre.

La perspectiva de género en el análisis de contenido textual e iconográfico en los libros de texto escolares se fundamenta en equiparar a la figura de la mujer en el mismo sitio de relevancia en que se expone a la figura del hombre, debido a que es tanto en la calle, casa y en el aula y, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado que este se va forjando el sentido de equidad e igualdad. Y como el libro es evidentemente vital en dicho proceso, es de rigor tener este elemento de perspectiva y enfoque presente.

Marco Legal

En el país existen diferentes mecanismos legales que regulan y avalan la confección, uso e implementación de recursos técnicos-pedagógicos para todo el sistema educativo público dominicano, tanto de primaria como para secundaria. Entre estos recursos están los libros de textos promovidos por el Ministerio de Educación (MINERD), para el estudiantado dominicano.

Entre los marcos o mecanismos legales está la *Ley de Educación no. 66 '97* en el que pondera por qué la educación constituye un derecho del ser humano y por qué es vital para dentro del desarrollo de ésta y para con estos: la perspectiva de género, la equidad y la igualdad.

El capítulo II de dicha ley, bajo el título Principios y Fines de la Educación Dominicana, tenemos el artículo 4, que hace referencia en su literal a) en que:

La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquier otra naturaleza.

(Ley de Educación no. 66 '97, p. 1)

Mientras que en el artículo 5 de la misma Ley de Educación no. 66 '97 en el literal a) pondera sobre la educación, que es uno de sus fines, en:

Formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y construir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria; aptos para cuestionarla en forma permanente (...).

(Ley de Educación no. 66 '97, p. 3)

Este cuestionamiento permanente que propone la ley en la educación, es en lo que en parte ha generado que sea tomada en cuenta en las últimas décadas la perspectiva de género para dar paridad a la construcción y participación crítica, creativa y justa a las mujeres en los espacios públicos (y privados), su acceso, incursión, aporte, desarrollo, proyección y difusión por igual.

Así lo afirma el Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género 2007-2017 en su capítulo III correspondiente al título, *Segundo Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género 2007-2017 (PLANEG II)*, tema 5 concerniente a Favorecer el acceso y control de las mujeres a bienes y servicios de calidad, en su aspecto sobre Educación, cuando dice:

“En efecto, en el año 2000 se ratifica la trascendencia de la educación mediante los Objetivos de Desarrollo del Milenio y resulta interesante, al analizar las metas del objetivo correspondiente, la relación entre la igualdad de géneros, el empoderamiento de la mujer y las oportunidades equitativas en la educación”. (*Segundo Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género 2007-2017 -PLANEG II*, p. 71)

A pesar de que está estipulado en dichos marcos legales la perspectiva/enfoque de género se advierte que ésta (refiriéndose expresamente a los principios de igualdad de género) no se logrará en la educación por antonomasia, sino mediante y desde la misma perspectiva de género en/y su éxito. Por igual abunda en señalar que:

Este enfoque, sin embargo, ha sido blanco de críticas, ya de por sí sola la educación no representa una garantía de romper con las complejas barreras que el empoderamiento supone, pero en sí, se debe reconocer que es un elemento muy importante para alcanzarlo. (*Segundo Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género 2007-2017 -PLANEG II*, p. 71)

La Ley de Educación no. 66'97, por igual establece en el artículo 5, literal c) que hay que "Educar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres" (p. 3), como así también el PLANEG II, en el capítulo III, tema 1 concerniente en Promover una cultura de igualdad y equidad de género, refuerza como tema de su segundo objetivo nacional al decir que:

(...) propone tanto hacer visible los aportes de las mujeres en la historia y sociedad dominicana, rescatando sus contribuciones muchas veces olvidadas o minimizadas, como hacer patente la actual situación de desventaja de las mujeres informando los ámbitos en que se expresa. (*Segundo Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género 2007-2017 -PLANEG II*, p. 38)

Dichos aportes de las mujeres se pueden visibilizar y promover más en el sistema educativo cuando, verbigracia, se abordan en los libros de textos de las diferentes asignaturas, ya que estos libros son uno de los recursos didácticos por excelencia como apoyo del profesorado en la interacción de enseñanza-aprendizaje para con el alumnado.

El libro de texto, está contemplado como un recurso para el aprendizaje en la *Ordenanza 6'2003 que establece el Reglamento de Evaluación de los Recursos para el Aprendizaje*, en el capítulo I concerniente a: De los Fundamentos, cuando dice en su literal a) que:

(...) Todo recurso para el aprendizaje contiene los siguientes elementos: un sistema de símbolos (gráficos, sonoros), un contenido material (formato, significados, actividades), un soporte (papel, cinta, disco) y un sistema de comunicación con el/la usuario/a.

(Ordenanza 6'2003 que establece el Reglamento de Evaluación de los Recursos para el Aprendizaje, p. 3)

Así también vemos en la Ordenanza que hace alusión a este, en su capítulo III concerniente a: De los tipos de recursos para el aprendizaje, en sus artículos 8 y 9, como que es un material impreso y a la vez un instrumento didáctico en el que tiene cabida la lengua de forma escrita, los íconos, las representaciones gráficas, entre otros elementos; pero que también se le considera como un enlace entre quienes lo leen, la ciencia y la cultura; y que estos por tema de actualidad y consonancia con la sociedad y sus requerimientos tienen una vigencia por un período de 4 años, según esta Ordenanza en su capítulo VI concerniente a: De la vigencia de las evaluaciones, en su artículo 30.

Los libros de textos, también están estipulados y avalados dentro de los marcos legales más recientes del sistema educativo del MINERD. Tenemos la *Orden Departamental no. 06-2012 mediante la cual se instruye a los actores del proceso educativo al cuidado, aprovechamiento y recuperación de los textos escolares en todo el sistema educativo dominicano*, que en su primer “considerando” dice:

Que la Ley General de Educación 66-97 (artículo 94, literal e), establece que una de las funciones centrales del Ministerio de Educación consiste en “la preparación, selección y difusión de medios educativos, libros de texto, nuevas metodologías, instrumentos didácticos, audiovisuales, bancos de información... así como cualquier otro tipo de ayuda a la actividad educativa”.

(Orden Departamental no. 06-2012 mediante la cual se instruye a los actores del proceso educativo al cuidado, aprovechamiento y recuperación de los textos escolares en todo el sistema educativo dominicano, p.1)

Por lo que, con esto, el libro de texto pasa a ser una herramienta directa y fundamental en su totalidad, para el punto de vista de su contenido o desde el técnico-pedagógico (Ley 66-97, artículo 78, literal e) en todo el engranaje de educación como sistema, en el país; en el que además toma en cuenta la no discriminación y el lenguaje no sexista como se afirma en la Ordenanza 6´2003, en su:

Artículo 10. Los criterios con sus respectivos indicadores para evaluar la calidad académica, científica, social, intelectual y formal de un texto impreso son los siguientes:

j. No discriminación: que expresen la equidad de derechos no discriminando por sexo, creencias, discapacidad, clase social, etnia o raza.

l. Lenguaje: no-sexista, vocabulario adecuado al nivel al que se dirige, ortografía adecuada, concordancia de género y número.

(Ordenanza 6´2003 que establece el Reglamento de Evaluación de los Recursos para el Aprendizaje, p. 8)

En el que, con lo presente, se rescata así, se vincula y se ampara la necesidad de implementar la perspectiva de género dentro de los libros de textos utilizados en cualquier asignatura impartida en el sistema educativo dominicano con los criterios anteriores que comprenden las citadas Ley de Educación, Ordenanza, Orden y el PLANEG II.

Método

Diseño de Investigación

Investigación cualitativa – exploratorio. Alcance descriptivo.

El método cualitativo refiere a una técnica de investigación que se basa en estudiar las cualidades de un elemento a investigar apoyándose en la descripción de eventos, hechos, comportamientos, interacciones, situaciones, pensamientos, acciones, actitudes, creencias, entre otros.

Por consiguiente, nos es de interés dicho método para la presente investigación con el alcance descriptivo, ya que nos registrará la perspectiva de género que observemos en los libros de texto del MINERD de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario dominicano, del área de Educación Artística específicamente.

Muestra

Libro de texto de Educación Artística de 3ero de Educación Media, Tercero de Bachillerato, 1er grado/ Segundo Ciclo. Serie Coral, editorial Santillana, MINERD (2016).

Libro de texto de Educación Artística de 4to de Educación Media, Cuarto de Bachillerato, 1er grado/ Segundo Ciclo. Serie Coral, editorial Santillana, MINERD (2017).

Los libros seleccionados para el levantamiento de la data y su posterior análisis corresponden actualmente a los grados 5to y 6to de Secundaria, es decir, el 2do (antes 1ero, según portada del libro) y 3er (antes 2do, según portada del libro) grado del Segundo Ciclo del Nivel Secundario, según la Ordenanza No.03-2013. Es importante señalar este dato, dado que en el resto del trabajo estaremos nombrando los libros tal como se presentan en sus portadas.

A la fecha no se han emitido ediciones de estos libros con los nombres de grados correspondientes a la modificación de la estructura académica del Sistema Educativo dominicano introducida por la Ordenanza No.03-2013, página 1.

Técnicas e instrumentos de recolección

Análisis exploratorio, con alcance descriptivo

Tablas de análisis de contenidos textual de elaboración propia

Tabla de análisis de contenido iconográfico adaptada

Procedimiento

Se revisará varias veces el contenido textual e iconográfico de los libros de textos de la muestra escogida para realizar el análisis exploratorio con alcance descriptivo, que se realizará a partir de la data recolectada con los instrumentos, Tablas de análisis de contenidos textual y Tablas de análisis de contenido iconográfico.

El análisis de los resultados se realizó identificando los elementos literales o textuales que mostraban los nombres femeninos y masculinos y, los contenidos iconográficos asociados a ellos. Luego se procedió con la cuantificación de los elementos iconográficos femeninos y masculinos y su categorización.

Para el *contenido iconográfico*, usamos una tabla en la que tenemos una serie de “variables (presencia, rasgos, contexto, acciones), valores (representaciones, posición/postura corporal, ámbito, estereotipo, dinamismo) e indicadores (iconografía, iconografía con autoría de, de pies, agachada/o, recostada/o, tirada/o, sentada/o, público, privado/casa, santidad/religioso u otro, actividad, pasividad)” para cuantificar el número (cuantificación por igual en lo textual) que corresponde a los datos obtenidos en la revisión de dicho texto, correspondiente a: mujer y hombre.

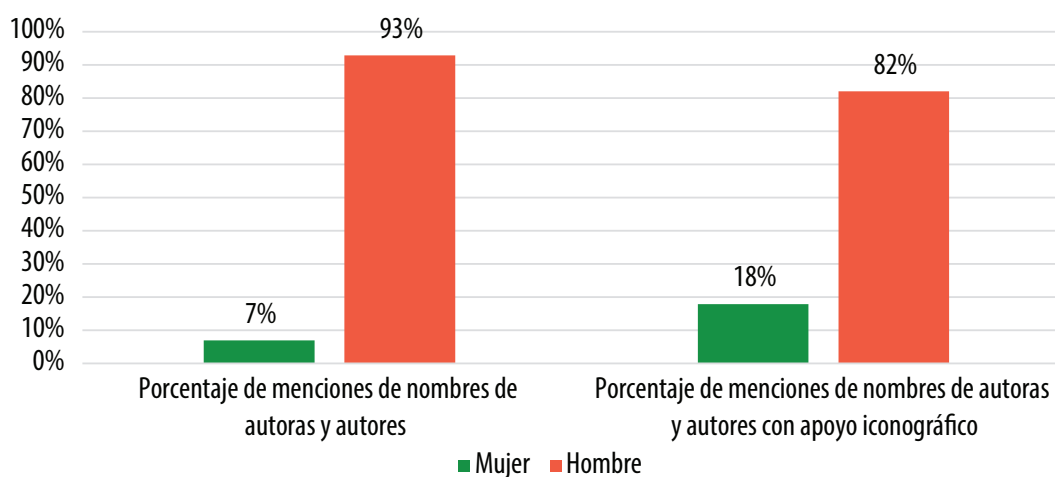
Análisis de los Resultados

Libro de texto de Educación Artística de 5to de Secundaria o 2do Grado del Segundo Ciclo de Secundaria, lo que antes era 3ro de Bachillerato de Educación Media

Para el libro de texto de 3ro de Bachillerato de Media, enfocamos el análisis exploratorio en elaborar tres tablas para mayor visualización en la descripción, dos para el *contenido textual* y una para el *contenido iconográfico*. El primero abarca las categorías “contenido textual con mención de nombre” y “contenido textual con apoyo iconográfico”, y el segundo abarca los valores e indicadores correspondientes a las variables “presencia, rasgos, contexto y acciones”.

A partir del análisis de las *Tablas de Contenido Textual*, que se encuentran anexadas a este trabajo (Tablas 1 y 2), hemos obtenido la data porcentual de las incidencias de las menciones de nombres de autoras y autores acompañadas o no de apoyo iconográfico.

Gráfico 1. Porcentaje de menciones textuales de nombres de autoras y autores con y sin apoyo iconográfico en el libro de texto de 3ro de Bachillerato de Educación Artística, 2016



En el gráfico 1 se observan las categorías “contenido textual con mención de nombre” y “contenido textual con mención de nombre y apoyo iconográfico”. El porcentaje de menciones de nombres de mujeres en el texto asciende a 7%. En esta misma categoría encontramos que el porcentaje de menciones de nombres de hombres es de 93%. Viendo con esto una diferencia de 86 puntos porcentuales de las menciones de nombres de hombres por encima de las menciones de nombres de mujeres, en todo el texto citado.

En la categoría “contenido textual de menciones de nombres con apoyo iconográfico” que refiere a todo texto más allá de la mención exclusiva del nombre, apoyado por algún tipo de iconografía que hace reforzar el contenido textual-visual en el estudiantado que utiliza el libro de texto de Educación Artística. En el gráfico podemos observar que el porcentaje de menciones de nombres de mujeres con apoyo iconográfico es de 18%, esto es 64 puntos porcentuales por debajo de las menciones de nombres de hombres con apoyo iconográfico, que ascendió a un 82% del total de menciones de autoras y autores en el texto.

Se destaca por igual, que la presentación de dichas categorías tiene a la vez resultados desiguales, aunque fueron cuantificados bajo la misma categoría o regla. Por ejemplo, para la categoría de la tabla de “contenido textual con mención de nombre” a nivel de análisis, se percata de que para las mujeres la mención de nombre en su generalidad es pura y simple, es decir, no abarca descripción de la mencionada: abundante o escueta, sino exclusivamente su nombre.

Mientras que, para la mención de nombres referentes a los hombres en su generalidad, no es exclusivo en las menciones, sino que abarca abundante o escuetamente una descripción del mencionado. Por veces, las descripciones se toman una línea, dos o tres e inclusive un párrafo para hacer la mención.

Teniendo por consiguiente entonces, un contenido textual, en general desbordado a la figura del hombre en todo el libro de texto de 3ero de Media del área de Educación Artística del MINERD. Poniendo a la figura de la mujer así entre un tercer o cuarto plano, a nivel de contenido textual, incluso con apoyo iconográfico, de esta área educativa por lo que dicho alcance de proyección de la figura de la mujer es bajo.

En la Tabla de Contenido Iconográfico, obtenemos diversos resultados, dadas las amplias categorías que usamos. En la categoría de la “variable” que enmarca la presencia, a su vez el “valor” de representaciones y a su vez los “indicadores” de iconografía e iconografía con autoría de, tenemos con esto un acceso a un abordaje más explorativo-descriptivo para identificar la proyección de roles en las iconografías referentes a la figura de la mujer.

Tabla 3. Contenido iconográfico del libro de texto de 3ero de Bachillerato de Educación Artística, 2016

VARIABLES*	VALORES*	INDICADORES*	CANTIDAD (MUJER)*	CANTIDAD (HOMBRE)*
Presencia**	Representaciones***	Iconografía****	53	84
		Iconografía con autoría de****	3	56
Rasgos**	Posición/Postura Corporal***	De pies****	36	56
		Agachada/o****	6	8
		Recostada/o****	3	4
		Tirada/o****	0	1
		Sentada/o****	19	20
Contexto**	Ámbito***	Público****	31	51
		Privado/Casa****	11	3
	Estereotipo***	Santidad/Religioso u otro (mitológico, indeterminado) ****	6	8
Acciones**	Dinamismo***	Actividad****	28	51
		Pasividad****	33	46
Leyenda: *Categoría **Rango ***Aspecto ****Elemento				

Adaptación basada en la tabla de Blanco, 2015.

La *presencia* y lo que engloba sub siguientemente, da un marco a saber de representación y proyección en iconografía que tiene el libro de texto de 3ero de media respecto a la figura de la mujer. En el “indicador” de *iconografía* referente a la mujer cuantificamos la cifra de 53 en todo el libro, mientras que para el hombre la cifra es de 84. Teniendo por consiguiente un valor de 31 iconografías de hombres por encima de iconografías de mujeres.

En el “indicador” de *iconografía con autoría* de mujer se registran 3 iconografías y con autoría de hombre se registran 56, en todo el libro de texto. Por lo que tenemos la cifra de 53 iconografías, menos de mujeres, en relación a hombres.

Esta parte que engloba la *presencia*, es lo que da las cantidades de cuántas iconografías son realmente las que muestran a las mujeres y a los hombres en número y, cuántas son de autoría de una y otro. A partir de lo siguiente, son envolturas que tratan categorías de “rasgos”, “contexto” y “acciones”, esto para detallar un análisis más descriptivo de las iconografías ya cuantificadas; pero que abordan un aspecto de contenido de refuerzo a nivel visual, sobre todo, y, a nivel textual de fijación de contenido lecto-visual inclusive (para esta época de modernidad en donde la iconografía se ha convertido en un tipo de texto a leer y que se lee, equivalente a una forma de “textualidad”).

Además de que en todos los subsiguientes rangos, aspectos y elementos que se tomaron en cuenta, hay que resaltar que la cantidad total de estas superan la cantidad neta de *iconografía*; porque, por ejemplo, si en una sola iconografía hay 20 personas y estas en diferentes posiciones, ámbito, estereotipo y dinamismo, estas se cuentan por elemento repetido (que nos interesa) no así individualmente.

En *rasgos* tenemos la *posición/postura corporal* de la iconografía para tener una visión más precisa de cómo está el cuerpo de la mujer y el hombre representado en estas y, cuántos corresponden a cada “indicador”. El primero es de pies, con cifra relativa a la mujer de 36 de las 53 iconografías y, al hombre de 56 de las 84 iconografías en total que aparecen en el texto.

Teniendo entre estas una diferencia de 20, del rango de “valor” de *posición/postura corporal*, entre mujer y hombre.

En el elemento *agachada/o*, tiene cifra de 6 para la cuantificación respecto a la mujer y 8 para el hombre, con diferencia de 2 entre ambas, pero no así de la cantidad neta de iconografía (que es el parámetro real neto a tomar en cuenta, para ver la diferencia porcentual).

En *recostada/o*, encontramos 3 iconografías de mujer y 4 de hombre.

En *tirada/o*, 0 iconografía de mujer y 1 de hombre.

En *sentada/o*, 19 iconografía de mujer y 20 de hombre.

En el rango “contexto” se buscó tener una mayor contextualización de en dónde se ubican las escenas representadas de las iconografías con los aspectos relativos al *ámbito* y *estereotipo*, en el que *ámbito* refiere a un contexto de lugar o sitio en *público* o en un ambiente *privado* o de *casa*; también tenemos un tercer elemento de *santidad/religioso u otro* dentro del aspecto *estereotipo*, por enmarcarse en un rol fijo universal de la iglesia, sobre todo.

En el elemento *público*, tenemos cifra de 31 iconografías para la mujer y 51 para el hombre, para lo *privado/casa* 11 para la mujer y 3 para el hombre, viendo un margen de diferencia importante. Para la *santidad/religioso u otro*, en la mujer contamos 6 iconografías y 8 para el hombre.

Para el rango de “acciones” referimos englobar en acción de actitud corporal, gestual y ambiente el *dinamismo* comprendido en activo (*actividad*) y pasivo (*pasividad*) en que se proyecta la figura de la mujer sobre todo y, del hombre (esto para ver la diferencia existente, que nos atañe). En *actividad* se re-presenta a la mujer en 28 iconografías y al hombre con 51 iconografías, y, en *pasividad* a la mujer con 33 iconografías y al hombre con 46.

De toda esta *Tabla de Contenido Iconográfico* se arrojan los resultados siguientes a nivel de análisis:

Tenemos que, la iconografía que se presenta en todo el libro de texto de 3ero de Media de Educación Artística aún cuantificada desproporcionalmente entre un sexo/género y otro recoge una serie de valoraciones añadidas a tomar en cuenta. Los tipos de iconografías entre mujeres y hombres son diferentes representativamente, en el sentido de:

- Finalidad de las iconografías: las 53 que re-presentan a la mujer son entre conversación, diversión y trabajo. Cabe destacar que la finalidad de conversación entre estas mismas y con hombres tiende a verse entremezclado para un fin determinado, es decir, para algún tipo de trabajo ya sea activo o pasivo, en el que se presenta como agradable, normal o en otras palabras como forma de diversión de mujeres.

En diversión expresa, por lo regular se presenta acompañada de una figura masculina, en el que además la acción o el mando la lleva éste, ya sea con una posición corporal, mirada u otro marcado. También se mezcla con el trabajo, ya sea doméstico o profesional, como pasa en las iconografías de las representaciones de ópera o teatro, o como en *Las Meninas* de Diego Velázquez, en el que aún en ambiente festivo relegado y familiar vemos a una figura de la mujer, en este caso una doncella, sirviendo.

En trabajo, pues existe una mezcla expresa de las anteriores, que recoge una interacción obligada entre una y otra, como pasa en la escena de la iconografía referente a las taínas o a la de los Baños rituales en el Ganges de la India; a diferencia de las iconografías representadas con los hombres, en el que no necesariamente la conversación o diversión tiende a estar implícita o explícitamente con trabajo.

- Posiciones o posturas corporales: aquí la proyección que se hace físicamente de la figura de la mujer es predominantemente de pies o sentada. De pies es más tendente en las iconografías relativas al trabajo (tomando en cuenta lo antes señalado), sentada es más hacia la conversación o diversión sujeta a una lectura de pasividad, aunque se exprese físicamente como actividad, del aspecto dinamismo.

- El contexto iconográfico es dado en lugares o ambientes públicos o privados en casa, así como también existen estereotipos que responden a ser una “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter in-mutable”, como pasa con lo relativo a la santidad, religiosidad u otro que es característica más asiduamente en las iconografías de la historia del arte por impregnarse un carácter divino, aunque no representasen un ángel, santa/o, dios/a u otro.

Así entonces tenemos que, 17 elementos repetidos (no individual) son referidos a la mujer en un ámbito privado/casa y santidad/religioso u otro respecto a 53 iconografías netas y esto a la par con 31 en público; en contraposición al hombre en el que el ámbito privado/casa y santidad/religioso u otro suman 11 y en público suma 51 elementos repetidos respecto a 84 iconografías netas.

- Tipo de actividad: recoge lo intelectual, lo físico, artístico, mágico u otro. La tendencia hacia la proyección de roles en las iconografías es para las mujeres, los estadios artísticos, mágicos y otros predominantemente, por las épocas de la Historia y los roles asignados en que la mujer ha sido situada en dichas figuras establecidas, por consiguiente, representada así históricamente.

Para el hombre, las iconografías que se cuantificaron tienden más a lo intelectual y físico, se apoyan estas, por demás, en los caracteres de predominancia en lo público, número de cuantificación, autorías, dinamismo activo, trabajo, postura corporal.

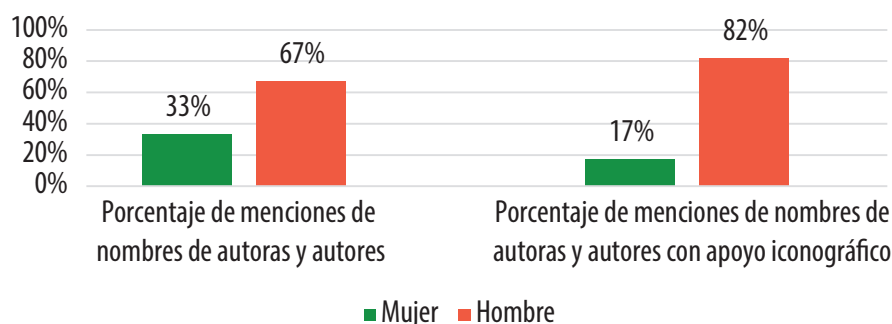
- Dinamismo, correspondiente a acciones representadas activas o pasivas de las iconografías, la figura de la mujer tiene 28 elementos repetidos de actividad frente a un 33 de elementos repetidos de pasividad conforme a las 53 iconografías netas de todo el libro de texto. Es decir, 5 elementos repetidos superan en dinamismo de pasividad que, de actividad a la proyección de la figura de la mujer, junto por demás con los caracteres de predominancia en el sentido inferior (de valor positivo) de autoría de mujer, de número de cuantificación, contexto de ámbito privado/casa y otros.

Libro de texto de Educación Artística de 6to de Secundaria o 3er Grado del Segundo Ciclo de Secundaria, lo que antes era 4to de Bachillerato de Educación Media

Para el libro de texto de 4to de Bachillerato de Media, también enfocamos el análisis exploratorio en elaborar tres tablas para mayor visualización en la descripción, dos para el *contenido textual* y una para el *contenido iconográfico* (reproducimos ciertas explicaciones generales -para contextualizar aquí - del análisis del libro de 3ero de Media para aclarar posibles confusiones de tecnicismos y acentuar precisiones). El primero abarca las categorías "contenido textual con mención de nombre" y "contenido textual con apoyo iconográfico", y el segundo abarca los valores e indicadores correspondientes a las variables "presencia, rasgos, contexto y acciones".

A partir del análisis de las *Tablas de Contenido Textual*, que se encuentran anexadas a este trabajo (Tablas 4 y 5), hemos obtenido la data porcentual de las incidencias de las menciones de nombres de autoras y autores acompañadas o no de apoyo iconográfico.

Gráfico 2. Cantidad de menciones textuales de nombres de autoras y autores con y sin apoyo iconográfico en el libro de texto de 4to de Bachillerato de Educación Artística, 2017



En el gráfico 2 se observan las categorías “contenido textual con mención de nombre” y “contenido textual con mención de nombre y apoyo iconográfico”. El porcentaje de menciones de nombres de mujeres en el texto asciende a 33%. En esta misma categoría encontramos que el porcentaje de menciones de nombres de hombres es de 67%. Viendo con esto una diferencia de 34 puntos porcentuales de las menciones de nombres de hombres por encima de las menciones de nombres de mujeres, en todo el texto citado.

En la categoría “contenido textual de menciones de nombres con apoyo iconográfico”, que refiere a todo texto, incluimos más allá de la mención exclusiva del nombre, apoyado por algún tipo de iconografía que hace reforzar el contenido textual-visual en el estudiantado que utiliza el libro de texto de educación artística. En el gráfico podemos observar que el porcentaje de menciones de nombres de mujeres con apoyo iconográfico es de 17%, esto es 65 puntos porcentuales por debajo de las menciones de nombres de hombres con apoyo iconográfico, que ascendió a un 82% del total de menciones de autores y autoras en el texto.

Se destaca por igual, que la presentación de dichas categorías tiene a la vez resultados desiguales, aunque fueron cuantificados bajo la misma categoría o regla. Por ejemplo, para la categoría de la tabla de “contenido textual con mención de nombre” a nivel de análisis, se percata de que, para las mujeres, la mención de nombre en su generalidad es pura y simple como pasa con el libro de 3ero de Bachillerato por igual, es decir, no abarca descripción de la mencionada: abundante o escueta; aunque en el libro de 4to se resaltan más nombres de autoras dominicanas que en el de 3ero, no se explica una breve descripción importante de las mismas.

Mientras que, para la mención de nombre referentes a los hombres en su generalidad, no es exclusivo en las menciones. Por veces, las descripciones se toman hasta tres párrafos para hacer la mención, muy por encima en ciertos casos con la otra muestra del libro escogido.

Tenemos así, un contenido textual en general inclinado a la figura del hombre en todo el libro de texto de 4to de Media del área de Educación Artística del MINERD.

En la Tabla de Contenido Iconográfico, obtenemos diversos resultados, dadas las amplias categorías que usamos como medida para dicho libro por igual. En la categoría de la “variable” que enmarca la presencia, a su vez el “valor” de representaciones y a su vez los “indicadores” de iconografía e iconografía con autoría de, tenemos con esto un acceso a un abordaje más explorativo-descriptivo para identificar la proyección de roles en las iconografías referentes a la figura de la mujer, como bien hicimos con el primer libro analizado.

Tabla 6. Contenido iconográfico del libro de texto de 4to de Bachillerato de Educación Artística, 2017

VARIABLES*	VALORES*	INDICADORES*	CANTIDAD (MUJER)*	CANTIDAD (HOMBRE)*
Presencia**	Representaciones***	Iconografía****	100	121
		Iconografía con autoría de****	3	100
Rasgos**	Posición/Postura Corporal***	De pies****	56	78
		Agachada/o****	8	15
		Recostada/o****	6	15
		Tirada/o****	2	1
		Sentada/o****	22	30
Contexto**	Ámbito***	Público****	59	78
		Privado/Casa****	14	15
	Estereotipo***	Santidad/Religioso u otro (mitológico, indeterminado) ****	28	35
Acciones**	Dinamismo***	Actividad****	42	51
		Pasividad****	63	90
Legenda: *Categoría **Rango ***Aspecto ****Elemento				

Adaptación basada en la tabla de Blanco, 2015.

La *presencia* y lo que engloba sub siguientemente, da un marco a saber de representación y proyección en iconografía netamente, que tiene el libro de texto de 4to de Media respecto a la figura de la mujer. En el “indicador” de *iconografía* referente a la mujer cuantificamos la cifra de 100 en todo el libro (47 más que el anterior libro), mientras que para el hombre la cifra es de 121 (37 más que el anterior libro), teniendo por consiguiente un valor de 21 iconografías de hombres por encima de iconografías de mujeres. Se destaca (en positivo) aquí también la cantidad superior de iconografías referentes a la mujer.

En el “indicador” de *iconografía con autoría* de mujer se registran 3 iconografías y con autoría de hombre se registran 56, en todo el libro de texto. Por lo que tenemos la cifra de 53 iconografías menos de mujeres, en relación a hombres.

Esta parte que engloba la *presencia*, es lo que da las cantidades de cuántas iconografías son realmente las que muestran a las mujeres y a los hombres en número y, cuántas son de autoría de una y otro. A partir de lo siguiente, son envolturas que tratan categorías de “rasgos”, “contexto” y “acciones”, esto para detallar un análisis más descriptivo de las iconografías ya cuantificadas.

Además de que en todos los subsiguientes rangos, aspectos y elementos que se tomaron en cuenta, hay que resaltar que la cantidad total de estas superan la cantidad neta de *iconografía*.

En *rasgos* tenemos la *posición/postura* corporal de la iconografía para tener una visión más precisa de cómo está el cuerpo de la mujer y el hombre representado en estas y, cuántos corresponden a cada “indicador”. El primero es de pies con cifra relativa a la mujer de 56 de las 100 iconografías y, al hombre de 78 de las 121 iconografías en total que aparecen en el texto. Teniendo entre estas una diferencia de 22, del rango “valor” de *posición/postura corporal*, entre mujer y hombre.

En el elemento *agachada/o*, tiene cifra de 8 para la cuantificación respecto a la mujer y 15 para el hombre, con diferencia de 7 entre ambas, pero no así de la cantidad neta de iconografía (que es el parámetro real neto a tomar en cuenta, para ver la diferencia porcentual).

En recostada/o, encontramos 6 iconografías de mujer y 15 de hombre (estos por prevalecer imágenes de *santidad/religioso u otro*)

En tirada/o, 2 iconografías de mujer y 1 de hombre.

En sentada/o, 22 iconografías de mujer y 30 de hombre.

En el rango "contexto" se buscó tener una mayor contextualización de en dónde se ubican las escenas representadas de las iconografías con los aspectos relativos al *ámbito y estereotipo*.

En el elemento *público*, tenemos cifra de 59 iconografías para la mujer y 78 para el hombre, es decir, 19 iconografías de diferencia, pero tomándose en cuenta que la diferencia neta de iconografías entre una y otra es de 21. Para lo privado/casa 14 para la mujer y 15 para el hombre. Para la *santidad/religioso u otro*, en la mujer contamos 28 iconografías y 35 para el hombre.

Para el rango de "acciones" referimos englobar en acción de actitud corporal, gestual y ambiente el *dinamismo* comprendido en activo (*actividad*) y pasivo (*pasividad*) en que se proyecta la figura de la mujer sobre todo y, del hombre (éste para ver la diferencia existente correlacional). En *actividad* se representa a la mujer en 42 iconografías y al hombre en 51 iconografías, y, en *pasividad* a la mujer con 63 iconografías y al hombre con 90. Es decir, que en *actividad* es parecido al porcentaje del libro de 3ero de Media, pero no así en pasividad en el que la pasividad de iconografías que representan al hombre tuvo un aumento sustancial.

De toda esta *Tabla de Contenido Iconográfico* se arrojan los resultados siguientes a nivel de análisis:

Tenemos que la iconografía que se presenta en todo el libro de texto de 4to de Media de Educación Artística se cuantifica asimétricamente entre un sexo/género y otro y, se recoge una serie de valoraciones añadidas a tomar en cuenta.

Los tipos de iconografías entre mujeres y hombres son diferentes representativamente, en el sentido de:

- Finalidad de las iconografías: las 100 que representan a la mujer son entre conversación, diversión y trabajo. Cabe destacar que la finalidad de conversación entre estas mismas y con hombres tiende a verse entremezclado para un fin determinado como pasa igual en el libro de texto de 3ero de Media. Es decir, para algún tipo de trabajo, ya sea activo o pasivo, se presenta como agradable, placentero estilo hedónico, en otras palabras, como forma de diversión de mujer y no como un trabajo, con peso de realización o independencia autónoma, incluso profesionalización.

- Posiciones o posturas corporales: aquí la proyección que se hace físicamente de la figura de la mujer es predominantemente *de pies o sentada* como arroja por igual el libro de 3ero de Media. *De pies* es más tendente en las iconografías relativas al trabajo (de danza, sobre todo) o a la conversación; sentada es más hacia la diversión o la *pasividad* del aspecto *dinamismo*.

- En el contexto iconográfico, es dado en lugares o ambientes públicos o privados en casa, así como también existen estereotipos que responden a ser una “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”, como pasa con lo relativo a la santidad, religiosidad u otro que es característica más asiduamente en las iconografías de la historia del arte por impregnarse un carácter divino, aunque no representasen un ángel, santa/o, dios/a u otro.

Así entonces tenemos que, 42 elementos repetidos (no individual) son referidos a la mujer en un ámbito privado/casa y santidad/religioso u otro respecto a 100 iconografías netas y esto a la par con 59 en público; en contraposición al hombre en el que ámbito privado/casa y santidad/religioso u otro suman 50 y en público suma 78 elementos repetidos respecto a 121 iconografías netas.

Tipo de actividad: se recoge lo intelectual, lo físico, artístico, mágico u otro. La tendencia hacia la proyección de roles en las iconografías es para las mujeres los estadios artísticos prácticamente en su totalidad. Es interesante hacer el señalamiento que en este libro cuando se trata de música, aun señalando que 6 mujeres (Aída Bonnelly de Díaz, Silvia Troncoso, Natacha Sánchez, Carmen Heredia de Guerrero, Rosa María Vicioso y Catana Pérez de Cuello) han sido directoras del Teatro Nacional de Santo Domingo, en las 8 páginas que se aborda la música no haya una sola fotografía de alguna mujer destacándose.

En el área teatral, se presentan 3 imágenes con el sustento textual de actrices dominicanas: Ana Rosina Troncoso, la destacada María Castillo egresada del GUITIS de Moscú y, Nives Santana co-fundadora del legendario grupo dominicano Teatro Gayumba; y 1 imagen de la notoria dramaturga dominicana Virginia Elena Ortea. En teatro, es donde más se destaca el rol y la proyección de la mujer junto con el área dancística.

En la danza, se presentan 4 imágenes de bailarinas destacadas: Isadora Duncan (estadounidense), Mercedes Morales (dominicana, en donde erróneamente se le pone en el texto como Sylvia Crespo e igual pasa con su pareja el bailarín Víctor Ramírez, puesto erróneo por igual como Dominic Antonucci) y Alexandra Danílova (estadounidense-rusa, repetidas dos veces en imagen).

Tanto en la danza como en el teatro hay una mayor presencia en “mención de nombres” e “iconografías”. No obstante, en ambas para la parte de nombres de dramaturgitas y productores (parte intelectual y de significancia económica) prevalecen los nombres de hombres ampliamente (como también para la música y el cine).

Para el cine o séptimo arte, pasa más neurálgico, en sus 12 páginas que abarca dicha área, solo se mencionan dos mujeres, ambas directoras: Tanya Valette (dominicana, ex directora de la Escuela Internacional de Cine de San Antonio de los Baños en Cuba y ex Directora de Proyectos de la Televisión Educativa del MINERD) y Helena Taberna (española, co-fundadora de la Asociación de mujeres cineastas y de medios audiovisuales -CIMA-). Las demás áreas técnicas del cine que se mencionan es predominantemente cuasi exclusivo en contenido textual, contenido textual con apoyo iconográfico e iconografía (se destacan las autorías) hacia la figura del hombre.

Dinamismo, correspondiente a acciones representadas activas o pasivas de las iconografías, la figura de la mujer tiene 42 elementos repetidos de actividad frente a un 63 de elementos repetidos de *pasividad* conforme a las 100 iconografías netas de todo el libro de texto. Es decir, 21 elementos repetidos superan en dinamismo de pasividad que, de actividad a la proyección de la figura de la mujer, junto por demás con los caracteres de predominancia en el sentido

inferior (de valor positivo) de autoría de mujer (desbordantemente sin igual, respecto al hombre), de número de cuantificación neto nuevamente, de posición corporal en su elemento de pies, entre otros.

Por lo que se refuerza que, para el hombre, las iconografías que se cuantificaron tienden más a lo intelectual y a lo físico y que se apoyan estas visualizaciones por demás en los caracteres de predominancia en lo público, número de cuantificación, autorías, dinamismo activo, trabajo, postura corporal en todos sus elementos a excepción del elemento *tirado*, no pasa así con la figura de la mujer.

Conclusiones

En la investigación buscamos determinar la valoración que se tiene sobre la Proyección de la figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística de los dos últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario, en el año lectivo 2017-2018, esto para observar y valorar de qué manera se proyecta la figura de la mujer con una perspectiva de género y cómo está siendo tomada en cuenta en dichos libros de texto de Educación Artística, usados en el Sistema Educativo público dominicano; dados los mecanismos y marcos legales existentes y vigentes que se contemplan en la Ley de Educación No. 66'97, Ordenanza 6'2003, Orden Departamental No. 06-2012 y el PLANEG II 2007-2017, del Estado dominicano.

Mediante la metodología utilizada con el diseño de investigación cualitativo – exploratorio con un alcance descriptivo se pudo hacer conocimiento de que los alcances de proyección de la figura de mujer en los contenidos textuales, textuales con apoyos iconográficos e iconográficos son desiguales desproporcionalmente.

Ambos libros de texto no están correspondidos con lo que demandan y estipulan los marcos legales del Estado dominicano, tanto sobre las disposiciones referidas para con los libros, concernientes a la no discriminación y del lenguaje no sexista como afirma la Ordenanza 6'2003; así como también, por lo que manda la Ley de Educación 66'97 en su capítulo II respecto a los Principios y Fines de la Educación Dominicana y; lo que propone el PLANEG II en su capítulo III, tema 1 concerniente en Promover una cultura de igualdad y equidad de género reforzado como tema en su segundo objetivo nacional sobre hacer visible los aportes de las mujeres en cualquier esfera, rescatando sus contribuciones muchas veces olvidadas o minimizadas.

En las cuantificaciones netas que obtuvimos, implementando una serie de parámetros, categorías, rangos, aspectos y elementos, obtuvimos cantidades numéricas desproporcionadas e inclinadas hacia la figura masculina, dejando muy por debajo las cantidades numéricas relativas a la figura de la mujer en contenidos textuales, textuales con apoyo iconográficos e iconográficos, inferiorizados.

Se identificó consecuentemente una proyección de roles en las iconografías referentes a la figura de la mujer con lineamientos estereotipados en que se hace patente histórica y actualmente la situación de desventaja de las mujeres, tanto como sujeto de cuidado, sacrificio, sutileza asignada y entre otros confinada por lo regular a un contexto privado no público y/o de pasividad.

A la par que se observó la relación existente, entre cómo se proyecta en contenido textual e iconográfico la figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística, en donde el contenido textual es apabullantemente menor para la figura de la mujer, tanto en las pocas menciones de nombres de artistas y/o intelectuales como de, ni hablar de estas, con alguna incipiente iconografía como apoyo al texto o mención sobre estas.

Recomendaciones

Sugerimos, dados los resultados concluidos, que:

1. Se tomen en cuenta en las próximas reestructuras y elaboraciones de los libros de textos del Sistema Educativo Dominicano las estipulaciones que contienen los marcos legales respecto a género, incluidos en torno a la educación, libro de texto y perspectiva de género, igualdad y equidad.
2. Que se revisen todos los libros de textos de las asignaturas impartidas al estudiantado dominicano, en especial de Educación Artística, tomándose en consideración el enfoque de género, tanto para secundaria como para primaria.
3. Que se asuma la importancia de los contenidos textuales e iconográficos y otros en los libros de textos, para un mayor alcance en propiciar un alcance positivo hacia y para la figura de la mujer, y, así romper con la estandarización y predominancia porcentual en los contenidos de la figura masculina sobre (históricamente) la femenina.
4. Observar la cantidad de contenido textual con apoyo iconográfico e iconografía en que se presenta a la mujer predominantemente en pasividad y elementos afines.
5. Observar y aumentar el contenido textual referente a la figura de la mujer, principalmente en proyecciones de actividad autónoma.
6. Que se valore la proyección de la figura de la mujer hacia diferentes ámbitos, como en el laboral (correlacionado al ámbito público), viendo que la mujer no solo está partícipe en profesiones tradicionales, sino en áreas de investigación, de alta gerencia u otras áreas del conocimiento en que participa.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/la-educacion-artistica-importancia-una-educacion-integral/>
- Auca Projectes Educatius. (2017). La importancia de la Educación Artística en la Escuela. Recuperado de: <https://www.auca.es/la-importancia-de-la-educacion-artistica-en-la-escuela/>
- Blanco García, Marta Eulalia (2015 junio). Representaciones y expresiones de género en los libros de texto de educación primaria. (Estudio comparado de los cursos lectivos 1994/1995-2014/2015). Ponencia para el XII Congreso de la Federación Española de Sociología; 30 de junio, 1 y 2 de julio. Gijón, Asturias, España. Recuperado de: <https://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5188.pdf>
- Ley de Educación No. 66`97. (2000). Edición Especial para Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela. Santo Domingo. Editora Corripio.
- Ministerio de Educación. (2012). Orden Departamental no. 06-2012 mediante la cual se instruye a los actores del proceso educativo al cuidado, aprovechamiento y recuperación de los textos escolares en todo el sistema educativo dominicano. República Dominicana.
- Ministerio de Educación. (2013). Ordenanza 03-2013. Mediante la cual se modifica la estructura académica del Sistema Educativo Dominicano, estableciendo tres niveles educativos de seis (6) años cada uno, subdivididos en dos (2) ciclos de tres (3) años, que entrarán en vigencia por etapas. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/Ordenanza-03_2013_estructura-sistema-educativo-RD.pdf

- Ministerio de Educación. (2016). Educación Artística. Perú. Editorial Santillana. República Dominicana.
- Ministerio de Educación. (2017). Educación Artística. Perú. Editorial Santillana. República Dominicana.
- Ministerio de la Mujer. (2010). Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género 2007-2017. República Dominicana.
- Minte, Andrea R., & González, Eurídice (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>
- Real Academia Española. (2018). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=NG3kctc6>
- Real Academia Española. (2018). Recuperado de: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=este-reotipo>
- Secretaría de Estado de Educación. (2003). Ordenanza 6'2003 que establece el Reglamento de Evaluación de los Recursos para el Aprendizaje. República Dominicana.



Estereotipos de género en docentes

Nadia Carolina Ventura James

Psicología

Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)

Resumen

El objetivo general de esta investigación fue identificar los posibles estereotipos de géneros presentes en el cuerpo docente de secundaria de un centro educativo del nivel público en Santo Domingo, República Dominicana. Para cumplir con el objetivo propuesto se realizó una entrevista semi-estructurada a 10 docentes de diferentes áreas académicas. Esta investigación se basó en un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico, de corte transversal. La información recolectada fue analizada en base a categorías y subcategorías las cuales arrojaron en los resultados, que existen estereotipos profundamente arraigados, que afloran de manera inconscientes en sus comportamientos y actitudes, ya que se evidenciaron paradigmas que pretenden regular o definir de manera errática el comportamiento del hombre y la mujer. Otro hallazgo importante fue la dificultad presentada en el cuerpo docente de utilizar un lenguaje inclusivo, ya que en sus discursos primaban los términos masculinos. En sentido general, los resultados reflejan que es necesario un trabajo de deconstrucción de los estereotipos en búsqueda de una escuela y sociedad más inclusiva.

Palabras Claves: Estereotipos de género, docentes, escuela, sistema educativo.

Abstract

The general objective of this research was to identify the possible gender stereotypes present in high school teachers of a public education center in Santo Domingo, Dominican Republic. To fulfill the proposed objective, a semi-structured interview was conducted with 10 teachers from different academic areas. This research is based on a qualitative approach, with a phenomenological, cross-sectional design. The information collected was analyzed based on categories and subcategories that showed in the results that there are deep-rooted stereotypes that are transformed into paradigms that regularly claim or erratically define the behavior of men and women, another important finding was the difficulty presented with the teachers to use an inclusive language since in their speeches the masculine terms prevailed. In general, the results indicate that a work of deconstruction of gender stereotypes is necessary in the search for a more inclusive school and society.

Key words: Gender stereotypes, teachers, school, educational system.

Introducción

Antecedentes del Problema

Los estereotipos de género son definidos según Bonder (1993), como aquellas ideas creadas por la sociedad acerca de los comportamientos que debe tener un individuo conforme a su sexo y que son relegados de manera generacional. Estas ideas desnaturalizan la realidad, ya que se toman como puntos válidos sin que haya evidencia científica que apoyen las mismas. De igual forma, son utilizados para justificar y defender las condiciones de desigualdad. Dada la complejidad del tema el número de investigaciones y artículos publicados es amplio.

Los estereotipos de género son reproducidos por medio de proceso de socialización y de educación (Felmand, Olds & Papalia, 2005), siendo esto así, representa un aprendizaje que claramente puede modificarse y se trabaja de manera consciente. La escuela es uno de los primeros entes socializadores en donde los niños, niñas y adolescentes se forman en conocimientos y valores. Sea o no la escuela consciente de esto uno de los valores transmitidos por la misma son los valores de género, los cuales se transmiten a través de la relación escolar (Rius, 2004)

Una de las relaciones escolares más importante es aquella interacción entre estudiantes y docentes. Lafuente (2010), explica que los niños son el personaje principal de las/los profesores/as pues son a quienes les piden pasar a la pizarra, atender rápidamente a cuestionamientos, lo que arroja que son un sector de aparente mayor importancia dentro del aula, mientras que las niñas son personajes pasivos que sirven más como espectadoras (Lafuente 2010).

Justificación

Este estudio pretende responder a una parte de la raíz del notable aumento de los niveles de desigualdad de género presente en la República Dominicana. Por ende, esta investigación trata de establecer una base de conocimiento sobre los estereotipos de géneros presentes en los docentes y cómo estos, posiblemente, permean su práctica docente. Con la finalidad de describir mejor el problema de estudio, se establecerán nexos con una muestra de docentes de un Centro Educativo de nivel público de Santo Domingo, República Dominicana.

A través de un enfoque fenomenológico, se describen los estereotipos de género según el instrumento aplicado a los y las docentes participantes. Una vez finalizado, con este estudio se busca aportar bases teóricas en el país en torno a la desigualdad de género, que puede llevarse a cabo quizás de manera inconsciente en el docente pudiéndolo extrapolar a su práctica.

Objetivos

Objetivo general.

Identificar los posibles estereotipos de género presentes en los docentes.

Objetivos específicos.

- Identificar cuáles son los estereotipos de género presentes en los docentes.
- Describir la posible presencia de estereotipos de género en el aula.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son los estereotipos de género presentes en los docentes?
2. ¿De qué forma se han manifestado los estereotipos de género en la práctica docente?

Marco Teórico

En esta sección se exponen los fundamentos teóricos de esta investigación. En primer lugar, este estudio busca profundizar en los estereotipos de género, partiendo desde la definición de un estereotipo. Más adelante se explica la relación de los estereotipos de género con la escuela. Por otra parte, se expone acerca de un departamento del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), el cual se encarga de los temas de igualdad y género. Este acápite culmina con una breve descripción de la Co-educación, un modelo que fomenta la inclusión en las escuelas y evita la segregación de los estudiantes por su género.

Estereotipos de Género

Antes de iniciar esbozando acerca de los estereotipos de género, es pertinente definir estereotipo. Fernández (1988), propone la definición como patrones sólidos y anónimos a partir de los cuales son reproducidos de manera automática, imágenes, y comportamientos. Por otro lado, el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2017) lo define como “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. En resumen, se puede afirmar que tal y como lo describe Quesada (2014), los estereotipos son aquellos planteamientos deliberados y normalizados socialmente que suelen crear generalizaciones sobre grupos que forman parte de una sociedad y se transfieren por generaciones. Considerando que al estereotipo encontrarse tan inmersos en la sociedad, resultan difíciles de modificar.

Los estereotipos describen cómo “debe ser” el comportamiento de un ser humano, sus características y demás a partir de su grupo social, raza, sexo, religión, entre otros (Quesada, 2014). Es importante tener en cuenta que los estereotipos pueden limitar la actividad de las personas, trayendo consigo ideales rígidos que modelan las acciones que debe tener cada sexo. Esto da como resultado que tanto varones como hembras asuman roles determinados en respuesta a las expectativas sociales o de grupos de pertenencia (Zamora, 2008).

Son varios los estereotipos que podemos encontrar ligados al género. Por lo general estos refieren a características relacionadas con la personalidad o ideales sobre cómo deben ser las personas en cuanto a su sexo. García (2000), explica que los estereotipos de género fijan un modelo de cómo debe ser un chico y cómo debe ser una chica para ser parte y ser aceptados por la sociedad.

Valenzuela (2003), expone una lista de algunos de estos, categorizados por género. Masculinos: actividad, agresividad, autoridad, valentía, competitividad, ambición, protección, riesgo, autoafirmación, creatividad, dinamismo, estabilidad emocional, autocontrol, objetividad, entre otros. En el caso de los femeninos expone: pasividad, ternura, sumisión, duda, afectividad, marcada frivolidad, incoherencia, tendencia a soñar, inestabilidad emocional, falta de control, incoherencia y debilidad.

Los estereotipos no solo dictan la conducta esperada, sino que también contribuyen a definir los lugares específicos donde estas acciones deben concretarse. A diario nos encontramos con ejemplos de estereotipos y cómo estos han logrado permear los medios, los cuales al hacerse eco aportan a reafirmar estas conductas. Aun existan cambios en la diferente manifestación

de los estereotipos es común ver que las mujeres sean representadas como “el sexo débil” o persona destinada a labores domésticas, en cuanto los hombres, son representados como figuras de autoridad (Zamora 2008).

Los estereotipos son más evidentes de lo que nos imaginamos. Estos tienen múltiples manifestaciones, desde las canciones, hasta los cuentos infantiles, tal es caso de la famosa canción “arroz con leche, se quiere casar, con una señorita de la capital, que sepa tejer, que sepa bordar y que ponga la aguja en su mismo lugar”. Asimismo, cuentos clásicos como La Cenicienta, Blanca nieves, La Bella Durmiente y demás presentan la división de género mostrando al varón como el aventurero, el valiente que ha de salvar a su indefensa, pasiva y delicada princesa (la mujer). Al mismo tiempo, tenemos los comerciales televisivos los cuales nos muestran las labores domésticas, cocina, limpieza y cuidado de los niños y niñas. Por otra parte, anuncios relacionados con mecánica, velocidad, carros entre otros son relacionados a la figura masculina. Estos estereotipos apoyan un sistema de creencia que promueve el mantenimiento de las desigualdades de género. (Blandes, Fernández, Sierra 2007).

Los estereotipos de género se reflejan desde el momento en que nacemos, ya que desde ese punto la persona es encajada en un molde donde la sociedad se encarga de imponer comportamientos diferenciados y estereotipados en femeninos y masculinos (Quesada, 2014).

Los estereotipos de género y la escuela

“Nada es más crucial para la democracia que la educación. En la educación primaria y secundaria los jóvenes adoptan, en una edad crucial, hábitos mentales que les acompañarán durante el resto de sus vidas. Aprenden a formular preguntas o a no hacerlo; a fiarse de lo que oyen o a investigar más en profundidad; a imaginar la situación de una persona diferente o a ver a dicha persona como una amenaza en potencia para sus propios proyectos; a pensar en sí mismos como miembros de un grupo homogéneo, o como ciudadano de una nación y un mundo conformado por personas y grupos diferentes, todos ellos merecedores de respeto y comprensión”. - Martha Nussbaum 2009

La educación representa el elemento base para esparcir y continuar con los estereotipos de género, pero de igual manera representa el poder de cambio para la transformación, dado que estos estereotipos no son innatos sino aprendidos, por lo que pueden modificarse. Uno de los objetivos de la educación, es instruir a las nuevas generaciones a comportarse según los valores y reglas socioculturales existentes. Este proceso por lo regular inicia en las familias y más adelante continúa en la escuela (Lafuente 2010).

Lafuente (2010), afirma que en las escuelas se mantiene una educación segregada, lo que indica que se diferencia lo que es apropiado para las niñas e inapropiado para los niños. Por lo que no podemos separar la escuela de esta realidad social, pero para ser más específicos es importante identificar a las personas protagonistas en este ámbito: Docentes y estudiantes.

Los estereotipos de género pueden ser transmitidos en la escuela por medio de diferentes formas. Zamora (2008), expone que una de las formas puede ser a través del currículo explícito o aquel que solemos llamar oculto. Según Torres (1991) existe un Currículo Oculto de Género (COG):

“El currículo oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación “conspirativa” del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad” (Torres, 1991, p. 76)

La escuela mediante el COG puede instruir a la niña que su espacio es el hogar, y las áreas domésticas, enfocándolas en que su mayor logro es la maternidad y el cuidado de otras personas, mientras que al niño se le instruye en que su meta es proveer, trabajar, dirigir y que su meta está enfocada al éxito (INTERED, 2018).

Flores (2006), citado en Lafuente (2010) expone que “en el aula prima el uso del masculino, el cual se lo concibe como un lenguaje universal”. Este lenguaje es producto de prejuicios sexistas. Quesada (2014), expone que el cuerpo docente transmite y replica de manera inconsciente conductas sexistas, de manera que, aunque la educación deber ser sin distinción de género, en el ámbito escolar tantos niños como niñas reciben mensajes diferentes en base a su género, esto se puede ver evidenciado en el lenguaje utilizado, como materiales didácticos.

Otros aspecto en donde también se puede percibir la influencia de los estereotipos de género es en la elección vocacional y específicamente en la orientación que brinda la persona docente a los/las estudiantes, Valdivia (2004), afirma que son los/las docentes quienes orientan de manera explícita o implícita la elección profesional a los/las estudiantes, pero que durante el transcurso de todo el proceso educativo se afirman la construcción de identidades de sus alumnos y alumnas, por lo que los estereotipos de género dan como consecuencia que la mayor parte de alumnas y alumnos eligen y finalmente llevan especialidades que asocian a su género (Lafuente 2010).

De igual forma Rius (2004), expone que las personas educadoras no llevan el mismo trato con los chicos y las chicas. Pero también explica, que desde la infancia ellos y ellas recibieron mensajes sexistas en diferentes ámbitos de sus vidas y por esto transmiten de manera inconsciente lo que han aprendido a sus estudiantes.

Los y las docentes pueden presentar muchos juicios de valor, lo que los lleva a mantener un discurso permeado por los estereotipos tradicionales; y suelen estar propensos a identificar aquello que están esperando encontrar, por lo que suelen creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más maduras, menos dotadas para las disciplinas científicas y técnicas y más inclinadas hacia la literatura o la práctica doméstica. Dado esto suelen actuar de forma diferente con las niñas recibiendo estas menos atenciones que los niños, reiteradas veces en aulas como manualidades, ciencias naturales, matemáticas etc. (Feldman, Olds & Papalia, 2005). Fuentes-Guerra, Pérez y Freixas (1989) afirman que, “la escuela como agente de socialización fundamenta, transmite, desarrolla y amplía los estereotipos presentes en la cultura social. Los educadores y futuros educadores, aun sin ser conscientes de ello, tienen expectativas diferentes para alumnos y alumnas y los tratan de modo diferente” (Fuentes-Guerra, Pérez y Freixas, 1989. p.478)

Dirección de Equidad de Género y Desarrollo (DEGD) en el MINERD

Dentro del Ministerio de Educación de la República Dominicana existe un departamento llamado Dirección de Equidad de Género y Desarrollo (DEGD) el cual coordina la transversalización del enfoque de género y derecho en la política educativa en el país. Este departamento surge dentro del marco de la revisión curricular en el Primer Plan Decenal de la educación dominicana a principios de los 90, surgió como una dirección para traer a la luz las acciones de las mujeres en la educación. Esta dirección tiene como estructura general tres departamentos: a) Promoción de la Política de Igualdad, Equidad y Desarrollo; b) Atención a Normativas y Derecho; c). Monitoreo y Evaluación (INTERED 2018).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Antes de iniciar con Los Objetivos del Desarrollo Sostenible es pertinente explicar su surgimiento a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En septiembre del 2000 gobernantes de los 189 países acordaron en la Sede Central de las Naciones Unidas firmar la Declaración del Milenio. Allí pactaron cumplir antes del 2015 ocho objetivos cuantificables los cuales incluía: reducción de la pobreza y de la mortalidad infantil, promoción de la igualdad de género, entre otras. Estos fueron de gran impacto, ya que para la fecha propuesta se había cumplido el primer objetivo de disminuir la pobreza extrema, pero más adelante se visualizó que los alcances de estas metas fueron desiguales por lo que luego se realizó una nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (Sustainable Development Goals Found, s.f)

En el 2015 la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 que lleva a cabo 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales buscan eliminar la pobreza, luchar contra la desigualdad e injusticia, proteger el medio ambiente y combatir el cambio climático. La República Dominicana se ha comprometido a realizar estos objetivos para el 2030. Dentro de los 17 objetivos existen dos que son pertinentes a esta investigación:

El Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas.

Cabe destacar que dentro de este objetivo se encuentran 9 metas y que la meta 4.5 expresa el compromiso de eliminar las desigualdades de género en la educación para el año 2030.

El Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

El culminar con toda discriminación contra las mujeres y niñas representa un derecho humano básico para el desarrollo sostenible (Intered 2018).

La coeducación: Un modelo de desconstrucción de los estereotipos de género.

A partir de que se busca una solución para disminuir o erradicar los estereotipos de género en la escuela, surge una propuesta educativa la cual busca desconstruir los conceptos estereotipados hacia los niños y niñas. La coeducación es definida como un modelo de educación que presenta como meta aceptar a los alumnos y alumnas con igualdad de derecho y oportunidad (Quesada, 2014).

Otra definición es realizada por Elena Simón, docente de Educación Media, y con amplias experiencias en Educación no sexista, explica que:

...un método y una fórmula para reequilibrar la adquisición de conocimientos y la convivencia entre los dos sexos de forma normalizada, respetando las diferencias, pero manteniendo como objetivo la igualdad e introduciendo cuantos conocimientos y actividades fueran necesarios para alcanzarla (Simón, 2010, p.123)

Otra definición posiblemente más clara es la ofrecida por Rodríguez (2017):

La coeducación es el proceso educativo que trata de eliminar la desigualdad de género de forma explícita, orientándose a la transformación social mediante la identificación y superación de los rasgos del androcentrismo y desde el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades entre

personas de distinto sexo, la valoración positiva de las diferencias, la aceptación personal y el respeto mutuo, con el objetivo de construir una sociedad más justa y democrática. (Rodríguez, 2017, p. 100)

En ocasiones se puede confundir lo que conlleva una verdadera coeducación, llegando a entender que con simplemente tener jóvenes de ambos géneros conviviendo dentro de un mismo espacio es suficiente. En ese caso estaríamos hablando simplemente de escuela mixta, pero más allá de esto la coeducación hace referencia a que tanto varones como hembras reciban una educación que promueva un crecimiento integral de su personalidad sin estar ligados a los estereotipos de género. (Rodríguez, 2017)

Quesada (2014), a partir de la Guía Didáctica de Coeducación del Seminario de Alicante presenta algunas pautas para poner en práctica el modelo educativo:

- Difundir un modelo de persona íntegra y autónoma independientemente de su sexo.
- Incentivar el crecimiento conjunto de actuaciones entre la familia y la escuela. La coeducación no puede quedar atrapada solamente en la escuela, ya que la familia es un núcleo principal de socialización.
- Identificar y modificar aquellos elementos sexistas infiltrados en el centro educativo (lenguaje, cuentos, invisibilización de las mujeres, imágenes, textos, uso de los espacios, jerarquías etc.)
- Ser conscientes de manera real sobre nuestras propias acciones y actitudes sexistas.
- Visibilizar y valorar las actitudes consideradas tradicionalmente como femeninas.
- Debatir acerca del sistema patriarcal furibundo existente en nuestra sociedad.
- Establecer nuevos documentos que promuevan la igualdad y evidencien los aportes de las mujeres a la sociedad.
- Recapacitar acerca de los comportamientos violentos y educar en la paz, respeto, tolerancia y solución pacífica de conflictos.
- Desarraigar el modelo educativo donde predomine el sexo masculino como único y válido para todas las personas
- Borrar del currículo todos aquellos elementos que puedan considerarse sexistas.
- Eliminar el uso sexista del lenguaje.
- Capacitar y sensibilizar a toda la comunidad educativa acerca de la igualdad de género.

De esta manera podemos obtener una escuela con una pedagogía democrática, un modelo igualitario, que valore las diferencias de manera positiva, con una orientación de igualdad de derechos y un método que realce los saberes de la persona, no de un género en específico. (Rodríguez, 2017)

Metodología

La presente sección describe el método utilizado llevado a cabo en este estudio. El mismo con el diseño metodológico, siguiendo por los detalles de los participantes y escenario donde se llevó a cabo la investigación. Este apartado también expone los procedimientos y diseño de análisis de datos a ser utilizados.

Diseño Metodológico

Esta investigación se basó en un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico, de corte transversal.

Participantes y Escenario

Este estudio se realizó en un centro educativo público de Santo Domingo, República Dominicana. Según el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016) para el 2016 la cantidad de docentes era de 90,188.

Esta investigación reclutará a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional a 10 docentes del sistema educativo público dominicano, que se encuentren actualmente activos, laborando en un centro educativo de Santo Domingo, República Dominicana. Por lo que nuestros principales criterios de inclusión para participar de este estudio son:

1. Ser dominicano/a
2. Ser partícipe voluntario de esta investigación
3. Ser docente activo
4. Laborar en una institución escolar pública como docente
5. Ser mayor de edad
6. Aceptar el consentimiento informado

Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas que se utilizaron para este estudio fueron: Entrevista semi-estructurada, observación no participante y análisis de contenido.

Las entrevistas semi-estructuradas permitieron conocer mejor a las participantes y recolectar información básica acerca de las opiniones y experiencias de las y los docentes en cuanto al tema. La observación no participante permitió conocer aspectos relevantes y significativos con respecto al lenguaje no verbal de las y los participantes. En el análisis de contenido se evaluaron las opiniones y comentarios sobre el tema en cuestión.

Diseño del Análisis

La data fue analizada por medio de métodos de análisis cualitativos, específicamente a través de un enfoque de análisis fenomenológico. Para esto, se crearon categorías y subcategorías a partir de las respuestas dadas por las y los docentes. Se compararon e interpretaron los resultados arrojados, buscando desglosar experiencias individuales en la riqueza de la narrativa.

Procedimientos

Se le presentó el anteproyecto al Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) y luego de ser aprobado, se procedió a la elección de un centro educativo del Distrito Nacional donde se le solicitaron los permisos correspondientes para luego proceder a seleccionar a las y los participantes que formaron parte de la presente investigación. Se les entregó un consentimiento informado a aquellas personas que accedieron a ser partícipes de este estudio, enfatizando que su colaboración es de carácter voluntario, anónimo y confidencial.

Una vez firmado el consentimiento se le pidió a cada participante contestar de manera oral el instrumento diseñado para este estudio. Más adelante se procedió al análisis de la data.

Resultados

En esta sección se presentan los resultados de la investigación, cuyo objetivo principal consiste en identificar posibles estereotipos en una muestra de diez docentes de una escuela secundaria de Santo Domingo, República Dominicana. Estos resultados se presentan haciendo uso de un proceso de categorización, propio del análisis fenomenológico.

Análisis Cualitativo

La información para el análisis cualitativo fue recolectada haciendo uso de la entrevista semi-estructurada, donde se pidió a las personas participantes responder preguntas sobre su diario vivir en el aula. Durante la entrevista semi-estructurada se formularon preguntas a los participantes en relación a sus experiencias en el aula, así como manejo de situaciones, diferencias entre los géneros entre otras. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y luego analizadas exhaustivamente. De este proceso surgieron tres categorías principales: "Son así", "El deber asociado a mi género", "En el aula" y "Todos somos iguales". A continuación, se presentan detalles para cada categoría y las sub-categorías correspondientes.

Categoría 1: Son así. Esta categoría define los estereotipos de género que fueron evidentes en los docentes al preguntarles cuáles son las características generales que ellos asocian al comportamiento de un chico, y por otro lado de una chica. De aquí surgen dos subcategorías: Y las chicas son así y los chicos son así.

Y las chicas son así. En esta subcategoría se describen aquellas ideas relacionadas a la manera de ser de las féminas, ya que para las y los participantes las mujeres son: tranquilas, sumisas, más manejables que los varones y apegadas a la familia. Por ejemplo:

Son menos (pausa) menos fuertes que los varones, ellas [...] y (pausa) más bien podríamos decir un poco más (pausa) tranquilas, sumisas. (Participante B)

Las mujeres son más manejables de los varones, porque uno le busca la forma y eso, no le diría sexo débil de las féminas, pero (pausa larga) uno le busca la forma (Participante F)

También se pudo observar cómo la religión estuvo presente para describir el estereotipo, tal es el caso del participante F que nos afirma:

Tenemos la palabra de Dios que nos dice que son (las mujeres) un vaso frágil (Participante F)

Por otro lado, en cuanto a la familia otro participante afirma:

Las muchachas están más apegadas a la familia por eso vienen más a la escuela [que los muchachos]. (Participante E)

De igual manera varios participantes hicieron énfasis en cómo tiene que verse una joven haciendo referencias a la parte física y de posible comportamiento, es decir, que la mujer es caracterizada por ser alguien que debe estar bien arreglada y tener buena presentación, y en relación a su conducta se espera de ellas tolerancia y respeto. Esto se ejemplifica en las siguientes citas:

La joven tiene que tener higiene, sobre todo. Eh (pausa larga) bien arreglada. Eh (pausa) tolerancia y respeto. (Participante D)

La mujer debe llevar una presentación buena, no es que ande con la ropa más cara ni eso, pero como dicen en República Dominicana, lo que tu presenta eso es lo que tú eres. (Participante I)

Y los chicos son así. Esta subcategoría muestra aquellas características que según las y los docentes se encuentran asociadas a los jóvenes de género masculino, describiendo a los varones como agresivos, siempre interesados en los deportes y el dinero, además de desafiantes. Por ejemplo:

Los varones, regularmente son agresivos, están a la expectativa siempre para defenderse. (Participante A)

Los varones, en este caso, que (pausa) eh, siempre se interesan por la práctica de algún deporte. (Participante B)

A veces son más agresivos [...] el hombre se va más a lo salvaje, a lo rápido. [...] Los varones son más del beneficio directo que las hembras. [...] Los varones normalmente son desafiantes, se paran, le ponen los puños a uno, desafiando. Quieren privar en que son hombreros y quieren desafiar y dar que tienen los cojones como dicen vulgarmente y se ponen como leones. (Participante F)

Categoría 2: El deber asociado a mi género. Esta categoría, define cuáles son los roles asignados según el género descrito por los docentes. En esta oportunidad se les preguntó sobre ¿Cuál es el deber de un hombre? Y ¿Cuál es el deber de una mujer? De aquí surgen tres subcategorías las cuales son: Es mi deber como mujer, Mujeres empoderadas y Es mi deber como hombre.

Es mi deber como mujer. Estas fueron las respuestas obtenidas a partir de las expectativas que tienen los docentes respecto al género femenino. Queda evidenciado que los deberes de las mujeres son ser respetuosas, damas, tener autocontrol, y ser hogareñas, no obstante, a la mujer se le asocia con el hogar, se le permite tiempo fuera de este, lo que parecería que es un logro, sin embargo, denota control en su manejo del tiempo y de lo que hace. Cabe destacar que estas respuestas fueron obtenidas tanto por hombres como por mujeres.

Bueno, las chicas deben ser respetuosas, sobre todo damas, simpáticas, sinceras. Eh, y un sinnúmero de cosas más. (Participante A)

Debe tener mucho control y dominio propio, ser respetuosa de sí misma, de su familia, de su madre y su padre. [...] Debe tener pudor y respeto de sí misma y de su cuerpo. [...] la joven que se deja persuadir es porque tiene poco control de sí misma, poco dominio. (Participante F)

Debe ser responsable, honesta, cumplidora, tiene que ser hogareña pero también puede tener su momento de salir. (Participante I)

Por otro lado, sale a relucir que el manejo de la educación de los hijos debe ser responsabilidad de la mujer y que su ausencia, debido a que ella se encuentra inserta en los ámbitos laborales, trae como consecuencia una participación disminuida de la mujer en la educación en el hogar, lo que sugiere que es una función única de lo femenino en oposición a una ausencia de involucramiento del hombre en las responsabilidades educativas dentro del hogar. Por ejemplo:

Tener respeto. Y si hay niños también. Si hay niños también que le den educación. (Participante D)

La responsabilidad de la mujer es la siguiente, si el hombre está cumpliendo bien con ella, debe cumplir bien con su hombre, y formar bien los niños, que ella fue quien los tuvo 9 de meses y su rol normalmente es (pausa) ya, nos salimos del rol de las mujeres en la casa, si la mujer quiere prepararse, formarse, ser útil a la sociedad de diferentes formas, útil, verdad -estoy hablando de manera positiva-, puede de verdad, su potencial explotarlo al igual que el hombre, que no es lo mejor, bueno, no es lo mejor, porque a veces los muchachos quedan solos. El rol de la mujer es cumplir con su obligación de mujer. ¿Cuáles? En la sociedad tiene todo el derecho, ya que, ya en ese sentido nos hemos descentralizado de que ella era solo para cocinar, lavar y planchar, ya ella puede aportar de manera positiva, e ir mejorando su perfil. En el hogar, llevar bien el hogar, respetar, ser responsable y aportarles cosas positivas a sus hijos, dar un buen consejo y ser un buen ejemplo (Participante F)

La educación de los muchachos, por eso es que hago hincapié en que se ha perdido eso en el hogar, porque la mamá es la que siempre debe estar y el hombre ayudar, no, ayudar no, resolver los problemas económicos. (Participante H)

De igual forma, en este ejemplo se ilustra cómo uno de los participantes masculinos entiende que la mujer tiene mayores deberes que el hombre:

[...] yo diría que muchas (responsabilidades). Más que el hombre. Más valores, más responsable. (Repite) Valor, responsabilidad.

Mujeres empoderadas. Esta subcategoría surge a partir de una respuesta que busca un crecimiento que aparente igualdad entre el hombre y la mujer, incentivando a esta última a desarrollarse en diferentes aspectos para lograr su autonomía. Por ejemplo:

Las responsabilidades de las mujeres (pausa), creo que, al igual que el hombre, debe cultivarse y estudiar. Salir adelante y, algo fundamental, en mi opinión, romper con la idea machista que reina en este país, que la mujer sea independiente. Que estudie, salga adelante y que no tenga que depender de un hombre para tener un vehículo, tener una casa...O echar para adelante a sus hijos. Y si tiene su pareja, que los dos, al mismo tiempo, juntos puedan progresar. (Participante C)

Es mi deber como hombre. Estas fueron las respuestas obtenidas a partir de las expectativas que tienen las y los docentes respecto al género masculino, el cual debe ser bien formado, caballero, galán, fuente de ingreso económico e inclinado a los estudios. Cabe recalcar que estas respuestas fueron obtenidas tanto por hombres como por mujeres. Por ejemplo:

Debe ser bien formado, respetuoso, caballero. Gentil, amable, simpático. Un galán -risas- (Participante A)

Creo que la responsabilidad del hombre dominicano es cultivarse, es ir a estudiar, eh (pausa) tener eh, una fuente de ingreso para el sustento de él mismo y de una familia. Tratar de que a través de que se vaya cultivando eh, en el estudio, pues también vayan creciendo los valores. (Participante C)

La carga económica del hogar reside principalmente en el género masculino al menos así lo expresaron las y los participantes como deber del hombre. Ejemplos:

Ser proveedor, debe de ser una de sus principales responsabilidades, tener un trabajo y contribuir con la sociedad (Participante A)

Dios nos creó primero a nosotros, luego creo a una mujer de nuestra costilla, así que nosotros debemos ser la cabeza, el responsable, de la casa, para darle amor y cariño y todo lo positivo a la esposa [...] y lo que es claro, cumplir con nuestro rol de ser un padre responsable en la casa, que no falte el fruto del olivo, que es el resultado, el pan. Y darles buen consejo a los niños. (Participante F)

Responsable en cuanto a los muchachos, que no tenga la mujer tanta carga económica, porque hay hombre que no resuelven en la casa. (Participante H)

Categoría 3: En el aula. Bajo esta categoría los docentes describen pequeños eventos donde fueron evidentes los estereotipos de género por medio de sus alumnos y alumnas; de igual manera actitudes tomadas por las y los docentes que podrían ser descritas como ambivalentes. Esta tercera y última categoría se divide en dos subcategorías "Lo siento, esto no corresponde a mi género" y "Ambivalencias".

Lo siento, esto no corresponde a mi género. Esta categoría expone cómo estudiantes han rehusado participar de actividades dentro de clases, porque entienden que las mismas atentan contra lo que ellos creen que corresponde a su expresión de género. De igual manera fue interesante observar la respuesta de la persona docente ante esta situación las cuales sirvieron de guía para aclarar que estas actividades no representan a ningún género en específico. Cabe destacar que las y los docentes hacían un esfuerzo ingente por desarticular la asociación de la expresión de género a las actividades. Ejemplo:

Bueno, eh, en una clase de voleibol con un chico. Él no quería jugar voleibol, porque eso es de niñas, de hembra y yo soy un hombre y no quería jugar. Piensa que los demás chicos podrían burlarse de él, porque lo ven jugando el deporte que no corresponde a su sexo. En ese caso hice mi trabajo como educador, hacerle ver a él que el deporte no define el sexo de una persona y el deporte está ahí, abierto para cualquier tipo de género. Eso no tiene nada que ver. (Participante B)

Eh (pausa), había una escena donde eh (pausa), había que bailar. Había que bailar y el joven tenía como ese... ese miedo, a lo cual yo tuve después que sentarme con él, explicarle que no importa, que el arte no discrimina y es arte, y porque... tu estés bailando no significa que

eres o te van a identificar, tú lo que estás mostrando es arte y... por ende, no te puedes sentir cohibido de expresarte, de decir lo que quieres decir y lo que yo quiero transmitir a través de ti. Y ya después de que hablé con el joven, accedió a hacer mi mandato. (Participante C)

Cuando se sanciona un estudiante por algo que se hizo, se le dice tú vas a recoger la basura o a suapear ese pasillo, eso en ocasiones, ellos dicen yo no voy hacer eso, es de mujeres, en mi casa los varones ni friegan ni suapean ni lavan. Y las hembras cuando les dicen tú vas a suapear o a bajar la basura, te dicen que ella la recoge, pero que no la va a sacar, porque eso es cosa de hombre, porque eso es fuerza, que hay que hacer para ir a buscar la cubeta para suapear. Yo le digo que si las mujeres van a suapear hay que llevar el agua y que ellos si son dos, por que usualmente son dos, pueden ir llenándolo poco a poco o cargar de mitad en mitad. (Participante J)

Se evidenció el caso de que no solo al realizar alguna actividad escolar las y los estudiantes se han sentido incómodos, sino que también a temas propios de alguna materia particular, por ejemplo:

Yo, que soy docente de Naturales, a veces a los varones no les gusta participar de la clase del ciclo menstrual, ellos dicen que es porque a ellos no les da, pero yo les digo que le da a su mamá, a su novia, a su hermana. Y también me pasa con las hembras que cuando estoy dando las clases de Enfermedades de Transmisión Sexual no quieren ver, algunas porque son cristianas o por lo que sea. (Participante I)

Ambivalencias. En esta subcategoría se constata la ambivalencia en algunos discursos de las y los docentes, ya que estos exponen tratar a todas y todos por igual, pero mantienen actitudes y comportamientos diferenciados por el género. De esa manera a las mujeres se le confieren roles y actividades sutiles de colaboración, y que no impliquen fuerza física ni tampoco sean complejas. Por ejemplo:

Le asigno a la joven siempre lo más sutil, siempre lo más sutil (pausa) yo tengo un renglón en registro que se llama colaboración y a veces me faltan butacas en el aula, y yo no puedo mandar una chica a buscar una butaca, yo envío a un chico y ya ganan nota por eso. [...] por ejemplo en el caso mío, que soy varón obviamente, siempre que hablo con una chica busco un testigo, porque es delicado eso. Y yo usualmente busco actividades que sean más sencillas para ellas, corte y pegado ¿Es decir que usted les pone actividades más sencillas a las chicas que a los chicos? Si (pausa)y, nada personal, por ejemplo, yo no me ligo con los muchachos (pausa) ni hembras ni varones. (Participante F)

Es notable una diferencia en cuanto a las actividades extracurriculares que las y los docentes les recomiendan a sus estudiantes con respecto a su género; así los varones son designados en tareas prácticas que no involucren muchos aspectos conceptuales, sugiriendo el docente, sin darse cuenta, que el joven como prefiere lo concreto se le dificulta el proceso reflexivo, es decir, el análisis, lo teórico. Las mujeres, sin embargo, se le adjudican labores simples y pasivas como cortar y pegar, pasar tiempo con la familia, leer y, de vez en cuando alguna actividad física como deporte o danza. Ejemplo:

(Para los chicos recomienda) Proyección audiovisual de actividades que ellos hagan cosas, que no le den mucha teoría, porque ellos les gusta crear y hacer cosas y (para las chicas) cortado y pegado, cosas sencillas, aunque yo no me meto mucho en eso. (Participante F)

(Para los chicos recomienda) Deporte, arte, técnico y (para las chicas) que lean, estudien, que compartan con sus familias, también se pueden poner algún deporte o danza. (Participante G)

Categoría 4: Todos somos iguales. Esta última categoría recoge la manera en que uno de los docentes expone su visión de género ante los estudiantes, explicando cómo trabaja en su asignatura, la cual probablemente es más propensa a ser permeada y clasificada por los estereotipos. Cabe destacar que esta categoría se reviste de importancia, ya que se acerca de manera concreta a modificar los estereotipos de géneros imperantes los cuales suelen segregar a las y los jóvenes por actividad deportiva, y el trabajo es la integralidad del deporte por preferencias y capacidades individuales, no por género.

Básicamente estamos tratando de...de romper. Eh, el mito que existe de que, de que los deportes son para un género, que hay deportes para un género y otros para otro género. Entonces, mi rol aquí, siempre trato de integrarlos a todos en cada una de las actividades. Eh, que ya no se diga que el voleibol solamente es para las chicas y que el baloncesto solamente es para los chicos. Claro que no. Todo, yo, siempre digo que el deporte no define el sexo de una persona, por lo tanto, todos debemos practicar cualquier deporte que sea, siempre y cuando nos guste, obviamente. Entonces...no los separo, trato de hacer una conformación mixta entre todos, no hay separación de género aquí. De hecho, las formaciones de la fila, cuando las hacemos, ah, siempre tratamos de que...no importa que haya varones y hembras en una misma hilera, eso no importa, la idea es que todos...eh, estén compenetrados, sin tener que clasificar un género y poner uno de un lado y otro de otro.

Discusión

En esta sección se discuten los hallazgos del estudio, vinculándolos a los objetivos planteados y a la literatura anteriormente descrita. Seguido, se abarcan las limitaciones encontradas y recomendaciones de lugar para futuras investigaciones. Finalmente, se presenta una breve conclusión de lo alcanzado.

Hallazgos Generales

Los resultados de esta investigación mostraron la realidad de que en las y los participantes existen estereotipos de género profundamente arraigados, que afloran de manera inconsciente en sus comportamientos y actitudes. Es decir, muchas de las personas participantes acogían la propuesta de no estereotipar a los niños y las niñas, sin embargo, en sus valoraciones y juicios y caracterizaciones se comprobaba un nexo entre rol, actitudes y comportamientos de mujeres y varones a partir de su representación de género. Este hallazgo realza lo esbozado por Hernández-Mella & Liranzo-Soto (2014) de que lo masculino y femenino permanece en la actualidad circunscrito a una gran cantidad de estereotipos, aunque las y los individuos no estén conscientes de este acontecimiento. El patriarcado se convierte entonces en un estilo de subyugación de la mujer, que sigue generando efectos opuestos tanto para la sana masculinidad como para una feminidad integral.

Se evidencian paradigmas que pretenden regular o definir de manera errática el comportamiento del hombre o la mujer y se afirma lo que expuso Zamora (2008), de que las personas pueden asumir roles determinados en respuesta a las expectativas sociales. Se reveló cómo la agresividad, la autoridad, y la competitividad demuestran ser parte de las definiciones de la personalidad de un hombre y que la sumisión, pasividad y delicadeza son características propias del género femenino, apoyando los postulados presentados por Valenzuela (2003).

La mayoría de las y los participantes manifestaron que parte del rol de la mujer estaba vinculado al hogar y a la educación de los hijos e hijas, corroborando así los estudios realizados por Zamora (2008), los cuales señalaban que las funciones de la mujer estaban estrechamente relacionadas a las labores relativas al funcionamiento del hogar. En ese sentido Pacheco (2008), explica que

“El patriarcado configura identidades femeninas a partir de la negación y la demostración de las propias capacidades. Se trata de una combinación entre un no *debes* y *debes demostrar que eres capaz*, que a su vez se vincula con la atribución de la razón como máximo atributo lógico humano de lo masculino” (Hernández-Mella & Liranzo-Soto, 2014, p. 47).

Con respecto al hombre, este fue representado como único y principal encargado de la manutención económica de los gastos familiares, dándole un acento al rol de proveedor en detrimento de cualquier otra función.

Otro elemento a destacar es que las definiciones de las cualidades de los hombres lo ubican en una posición donde los sentimientos son negados, por lo cual experimentar vulnerabilidad, sentirse débil, no es parte de su condición de hombre. ¿De qué manera entonces un hombre que se encuentre identificado con sus sentimientos y con su conocimiento propio desligado de las ideas estereotipadas encajaría en esta realidad?

En cuanto a la escuela afloraron aquellos estereotipos en los cuales a las chicas se les asignaban tareas que son consideradas fáciles desde la perspectiva del docente, de igual forma en las recomendaciones realizadas por el docente era evidente una diferenciación entre las actividades, dado que a las chicas se les sugería tomar trabajos que pudiesen ser definidos como “pasivos”, leer, estudiar, y temas relacionados al hogar, mientras que a los jóvenes se les insistía en actividades prácticas, con enfoques de éxito y con niveles más bajos de pensamiento profundo. Esto confirma lo que exponía el artículo realizado por INTERED (2018) que visibiliza cómo aquel currículo oculto perpetuaba de alguna manera los estereotipos de género.

Otro hallazgo importante manifestado en el proceso de levantamiento de la información fue la dificultad de las y los docentes de utilizar un lenguaje inclusivo, ya que los términos masculinos primaban en sus discursos e indicaban una generalización en la cual las féminas eran identificadas, es decir, si se hablaba de niños, se entendía que las niñas eran parte, lo que ratifica lo postulado por Flores (2006), que indica que en el salón de clases los vocablos masculinos predominan y son aceptados como universales.

Finalmente a pesar de los resultados antes descritos, que apuntan a la confirmación de los estereotipos de género transmitidos por los docentes en los espacios educativos, por otra parte y en menor medida se manifestó cómo, solo un docente expresó coherencia en su discurso y trabaja a favor de la disminución de los estereotipos de género sirviendo como un guía de concientización hacia una educación inclusiva que fomente la igualdad del valor del ser humano más allá de su sexo y expresión de género.

Este estudio presenta una limitación, dado el reducido tamaño de la muestra, ya que no permitió la saturación de la información emergente de las y los participantes; a pesar de esto, para investigaciones de carácter cualitativo en las ciencias sociales, tamaños reducidos de la muestra suelen ser contemplados como aceptables (Trochim, 2006), puesto que el propósito de esta investigación fue enfocado en profundizar los pensamientos, experiencias y actitudes de estos y estas diez docentes. El estudio se realizó solo a esta cantidad, ya que el tiempo era limitado, de igual forma el mismo se llevó a cabo en la etapa final de cierre de período escolar, por lo que varias personas del cuerpo docente ya se habían retirado a tomar sus vacaciones. A pesar de estas limitaciones, este estudio aporta al vacío de información respecto al tema en la República Dominicana.

Conclusiones

Este estudio cualitativo se enfocó en identificar los estereotipos de género en 10 docentes que imparten clases en una escuela pública de Santo Domingo, República Dominicana. Se reveló el cómo los estereotipos de género afloran en este personal docente y pueden manifestarse en prácticas y actitudes en el aula con las y los estudiantes. En sentido general los resultados reflejan que es necesario un trabajo de deconstrucción de los estereotipos en búsqueda de una escuela y sociedad más inclusiva. Se exhorta a futuros investigadores a profundizar aún más en este tema en la República Dominicana.

Partiendo de los hallazgos de este estudio, se exhortan investigaciones a modo de réplica haciendo uso de muestras similares en cuanto a características, pero más amplia en número de participantes. Es importante aclarar que este estudio de carácter cualitativo no busca generalizar, aun así, para fines de generalización, se recomienda un proceso de muestreo probabilístico. Del mismo modo, para futuros estudios se recomienda indagar acerca de la perspectiva de las y los estudiantes respecto a este tema, puesto que evidenciaría la manifestación de los estereotipos de género existentes en las y los docentes, extenderlo a todo el personal académico, también resultaría interesante.

Referencias bibliográficas

- Blández Ángel, J., & Fernández García, E., & Sierra Zamorano, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (2) Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>
- Bonder, G. (1993). La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa. Argentina Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/90183>
- Fernandez, J; Barbera, E. (1998) Género y Sociedad, Pirámide, España. pp. 89-95.
- Feldman R, Olds S & Papalia D, (2005). Psicología del desarrollo, México: McGraw Hill Recuperado de: <https://iessb.files.wordpress.com/2015/03/175696292-desarrollo-humano-papalia.pdf>
- Flores, N. (2006) Género y educación, estudio de casos. Flacso. Ecuador
- Fuentes, M., Pérez, M^a. V. Y Freixas, A. (1989). "Educación no sexista y formación del profesorado", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, N° 6, Págs. 477-483. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117679.pdf>
- García, N. B. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. In *El Harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 119-148). Graó.
- Hernández-Mella, R. & Liranzo, P. (2014) Las diosas sometidas: Autoconcepto en mujeres de grupos vulnerables. Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- INTERED (2018). El enfoque de Género en la Educación en República Dominicana, marco legal y realidad en las escuelas. (18). Recuperado de: <https://www.intered.org/participa/noticias/enfoque-de-genero-en-la-politica-y-practica-educativa-en-republica-dominicana>
- Lafuente W. (2010) Los roles de género y su relación con la orientación académica en los estudiantes de segundo año de bachillerato de la unidad educativa "Colón" y Colegio Los Alpes de la ciudad de Quito en la provincia de Pichincha. Ecuador. Recuperado de: <http://text-mx.123dok.com/document/6zkgxpqx-los-roles-de-genero-y-su-relacion-con>

la-orientacion-academica-en-los-estudiantes-de-segundo-ano-se-bachillerato-de-la-unidad-educativa-colon-y-colegio-los-alpes-de-la-cuidad-de-quito-en-la-provincia-de-pichincha.html

Nussbaum, N. (2009) India. Democracia y violencia religiosa. Paidós Estado y Sociedad. España. p. 302. Informe PNUD

Quesada Jiménez, J. (2014). Estereotipos de géneros, usos de la lengua. Un estudio descriptivo en las aulas y propuestas de intervención didáctica (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/134960>

Real Academia Española. (2017). Estereotipo. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=estereotipo>

Rius, L. (2004) Roles de Género - Mujeres Académicas - ¿Conflictos? [En línea] Organización de Estados Americanos, disponible en: <http://www.oei.es/salactsi/lourdes.htm>

Rodríguez, P., & María, A. (2017). El tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de educación infantil y primaria de Ceuta. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/2678502x.pdf>

Simón, M. E. (2010). La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación. Madrid: Narcea. Recuperado de: https://books.google.com.do/books?id=MOdcFNs9s_UC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Sustainable Development Goals Found (s.f) Objetivos de Desarrollo del Milenio, New York, EU. Recuperado de: <http://www.sdgfund.org/es/de-los-odm-los-ods>

Torres, S, J. (1991) El currículo Oculto. Madrid. Morata, p. 198. Recuperado de: http://www.formacionramoncid.es/moodle/pluginfile.php/209/mod_label/intro/Torres_Jurjo_-_El_Curriculum_Oculto.PDF

Trochim, W. (2006). Non-probability sampling: Purposive sampling. Ithaca, NY.

Valenzuela, M. L. (2003) Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos. Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C. México p.p. 17-28

Valdivia, B. (2004) El rol del docente en la orientación y elección vocacional en la escuela secundaria técnica.

Zamora, B. J. B. (2008). Estereotipos de género y su expresión en las prácticas educativas de los profesores de preescolar (Doctoral dissertation, UPN-Ajusco). Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/25429.pdf>



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do



ISSN 2676-0983

