



# **INFORME DEL PROGRAMA JOVEN INVESTIGADOR PRIMERA VERSIÓN 2015**

Santo Domingo,  
República Dominicana  
**2017**



# **Informe del Programa Joven Investigador Primera versión 2015**

Santo Domingo,  
República Dominicana  
**2017**



---

## **Informe del Programa Joven Investigador, primera versión 2015**

### **Equipo Técnico de IDEICE**

Dinorah de Lima  
Juan Miguel Pérez  
Luis Camilo Matos de León  
Dilcia Armesto Núñez  
Massiel Cohén Camacho  
Julián Álvarez Acosta

### **Director de Programas Especiales**

Julián Álvarez Acosta

### **Encargada del Programa Investigadores Jóvenes, Asistente de Investigación**

Desiree K. Castillo

### **Centro de Gestión de la Información y Documentación**

Dilcia Armesto Núñez

### **Divulgación Científica**

Luis Camilo Matos de León  
Francisco Martínez Cruz

### **Diseño y Diagramación**

Natasha Mercedes Arias  
Yeimy Olivier Salcedo

### **Corrección de Estilo**

Luis Emilio Segura

### **Derechos Reservados**

Ministerio de Educación de la República Dominicana

### **Abril 2017**

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

### **ISSN: 2676-0983 en línea**

Santo Domingo, D.N.  
República Dominicana



**Danilo Medina Sánchez**  
Presidente de la República

**Margarita Cedeño de Fernández**  
Vicepresidenta de la República

**Andrés Navarro García**  
Ministro de Educación

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

**Freddy Radhamés Rodríguez**  
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 .....   | 1        |
| INTRODUCCIÓN .....   | 2        |
| JUSTIFICACIÓN .....  | 2        |
| OBJETIVOS DEL PROGRAMA .....   | 3        |
| CONVOCATORIA DE LA PRIMERA VERSIÓN .....   | 3        |
| CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y REQUISITOS DE PERMANENCIA EN EL PROGRAMA.....  | 3        |
| CRITERIOS DE PERMANENCIA EN EL PROGRAMA .....  | 4        |
| FORMACIÓN Y MENTOR .....   | 5        |
| PRESENTACIÓN FINAL DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN .....  | 6        |
| <b>I. INFORME DE LOS TRABAJOS DEL PROGRAMA INVESTIGADORES JÓVENES.</b>   |          |
| <b>PRIMERA VERSIÓN 2015 .....</b>  | <b>9</b> |
| Factores que afectan la Intención de Abandono Escolar en Estudiantes de 1ro de Media del Sistema de Educación Pública en Santo Domingo, República Dominicana. <b>Rosa Hilda Cueto</b> .....  | 9        |
| Implementación del Juego como Estrategia para Superar la Matefobia y Propiciar el Interés por el Aprendizaje de las Matemáticas. <b>Eno Francisco Núñez García</b> .....   | 23       |
| Adolescentes y el Liceo. Motivación y Valoración. Estudio Comparativo entre alumnos de 8vo grado de nivel básico y 4to grado del nivel medio en Liceos y Escuelas de Zonas Urbanas y Rurales. <b>Aritza Del Rosario Vega</b> .....         | 103      |
| MITOS, TABUES Y EDUCACION SEXUAL. Prevalencia de Mitos y tabúes sexuales en estudiantes adolescentes de los Liceos Hato Damas y Pomier, Distrito Educativo 04-02, San Cristóbal, República Dominicana. <b>Jalinton Reyes Lemos</b> . ..... | 141      |
| Hacia una concepción integral de Patrimonio Cultural en la Educación Formal. Julio 2015. <b>Ruth Carolina Pión</b> .....   | 169      |
| Arte Al Pensar, Arte al Sentir: Las artes en el desarrollo del pensamiento abstracto y la afectividad en educación. <b>María Eugenia Amorós Teijeiro y Mariano Alberto Soto Jáquez</b> .....   | 223      |
| Valoración de los Estudiantes hacia el Rol del Docente. <b>Dihara Soto Yunes</b> .....   | 245      |
| Influencia de la instrucción musical en el razonamiento general, numérico, y espacial de los estudiantes de Nivel Medio de Santo Domingo. <b>Koral Melissa Núñez Javier</b> .....  | 255      |
| Índice de higiene oral (placa bacteriana) En dos centros del sector público. <b>Lewelyne Paniagua Andújar</b> .....  | 263      |





## Presentación

---

El Programa Investigadores Jóvenes es una iniciativa del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) que procura ir captando y desarrollando, una comunidad de talentos jóvenes en el área de la investigación educativa. Al mismo tiempo que procura enriquecer la bibliografía con estudios realizados por jóvenes desde sus propios intereses y perspectivas.

Para la realización de este Programa se hace una solicitud a las Instituciones de Educación Superior del país para que envíen nombres de estudiantes de término de carrera, no importa cuál sea, como candidatos a participar en dicho Programa. Los criterios principales son que se hayan destacados como investigadores, además de tener interés y tiempo para participar. Se les pide que envíen su currículum y una comunicación donde expresan su interés en participar y las razones que les motiva. Se realiza un proceso de selección que implica la revisión del currículum, la carta de expresión de interés, así como una entrevista por funcionarios del área técnica de investigación del Instituto. Se procura que en la selección del grupo final haya estudiantes de las diferentes universidades que enviaron candidatos. Pasado este proceso se inicia una primera fase de capacitación en temas relativos a la educación y metodología de la investigación aplicada al campo educativo.

Este primer grupo estuvo conformado por doce jóvenes provenientes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Universidad Iberoamericana e Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña de sus recintos (LNNM y EPH). Jóvenes estudiantes de término de las carreras de Medicina, Educación, Psicología y Antropología aceptaron el reto que suponía el desarrollo del Programa.

La diversidad temática se aprecia en los propios títulos de los trabajos realizados: Factores que afectan la Intención de Abandono Escolar en Estudiantes de 1ro de Media del Sistema de Educación Público en Santo Domingo, República Dominicana; Implementación del Juego como Estrategia para Superar la Matefobia y Propiciar el Interés por el Aprendizaje de las Matemáticas; Hacia una concepción integral de Patrimonio Cultural en la Educación Formal; Arte Al Pensar, Arte al Sentir: Las artes en el desarrollo del pensamiento abstracto y la afectividad en educación; Valoración de los Estudiantes hacia el Rol del Docente; Adolescentes y el Liceo. Motivación y Valoración. Estudio Comparativo entre alumnos de 8vo grado de nivel básico y 4to grado del nivel medio en Liceos y Escuelas de Zonas Urbanas y Rurales; Prevalencia de Mitos y tabúes sexuales en estudiantes adolescentes de los Liceos Hato Damas y Pomier, Distrito Educativo 04-02, San Cristóbal República Dominicana; Influencia de la instrucción musical en el razonamiento general, numérico, y espacial de los estudiantes de Nivel Medio de Santo Domingo; Índice de Higiene Oral (placa bacteriana) en dos Centros Educativos del Sector Público.

El mejor indicador de la calidad de los trabajos realizados lo fue las reacciones de los participantes en los paneles de investigación del pasado 6to. Congreso Internacional IDEICE 2016, que no dejaban de señalar la calidad de estas presentaciones y el interés que provocaron en el debate de los temas.

El Programa Investigadores Jóvenes nació con buen pie. Es responsabilidad del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa seguir su desarrollo y profundización. Con ello se reafirma el compromiso institucional de ir generando una cultura de la investigación y la evaluación, al mismo tiempo, que ir creando una nueva generación de investigadores que empiecen a mirar los temas educativos desde otras perspectivas, y con ello la posibilidad de nuevas preguntas, o por lo menos, de nuevas respuestas si las preguntas fueren las mismas.

## 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, de ir aportando a la creación de una cultura de investigación. Por tal razón la Dirección Ejecutiva y el Equipo Técnico de Investigación, en el año 2014, acordaron la creación del **“Programa Investigadores Jóvenes”**. El mismo Surge como una iniciativa que busca promover y orientar a una nueva generación de académicos interesados en la investigación educativa con el propósito de mejorar el conocimiento de la realidad educativa en República Dominicana, mediante la promoción y realización de investigaciones y evaluaciones de carácter científico. El Programa Investigadores Jóvenes forma parte de un conjunto de programas del instituto con el cual se busca fortalecer la cultura académica en el país, al mismo tiempo de formar y orientar a una nueva generación de académicos jóvenes interesados en el área educativa.

El presente documento deja constancia de todo el proceso seguido en la **Primera Versión** de la realización del **Programa Investigadores Jóvenes** para que quede documentada, y en cada momento, como una buena acción, pueda ser replicada en numerosas versiones. Se da cuenta de la fundamentación conceptual, los objetivos perseguidos y todo el proceso seguido en la primera versión. Además, se publica el primer informe de los trabajos finales realizados por los participantes en la primera 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 en curso; 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 estudiantes universitarios de término y de graduación reciente.
- Contribuir con la edificación de una mejor comprensión de los temas educativos y de la concepción de políticas educativas que se nutran del trabajo académico.

## Convocatoria de la primera versión

---

La convocatoria para una primera versión del programa se realizó a través de las áreas de investigación de las instituciones de educación superior dominicanas. Se les comunicó la naturaleza y objetivos del programa, así como la petición de proponer candidatos para su participación. En esta versión se postularon un total de 40 candidatos, de los cuales, el equipo evaluador constituido por el Equipo Técnico del IDEICE, seleccionó, según los criterios establecidos, un total de 12 jóvenes de diferentes universidades y carreras.

### Criterios para la selección y requisitos de permanencia en el programa

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

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

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

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

Estos son los nombres de los doce (12) jóvenes seleccionados para la primera versión:

| NO. | NOMBRES         | APELLIDOS        | UNIVERSIDAD   | CARRERA      |
|-----|-----------------|------------------|---------------|--------------|
| 1   | Clares Shayra   | Pérez            | UASD          | Medicina     |
| 2   | María Eugenia   | Amorós Teijeiro  | INTEC         | Psicología   |
| 3   | Koral Melissa   | Núñez Javier     | UNIBE         | Educación    |
| 4   | Rosa Hilda      | Cueto Rodríguez  | UNIBE         | Psicología   |
| 5   | Jalinton        | Reyes Lemos      | UASD          | Antropología |
| 6   | Eno Francisco   | Núñez García     | ISFODOSU LNNM | Educación    |
| 7   | Aritza Mairelys | Del Rosario Vega | UASD          | Odontología  |
| 8   | Mariano Alberto | Soto Jáquez      | INTEC         | Psicología   |
| 9   | Ruth Carolina   | Piñón Vizcaino   | UASD          | Antropología |
| 10  | Dihara          | Soto Yunes       | INTEC         | Psicología   |
| 11  | Alfa Licelote   | Santos           | ISFODOSU EPH  | Educación    |
| 12  | Lewelyne        | Paniagua Andújar | UASD          | Odontología  |

### **Criterios de permanencia en el programa**

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

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

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

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

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

## Formación y Mentor

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

### Plan de formación Programa Investigador Joven. Primera Versión

| MÓDULO   | CANTIDAD DE HORAS | FACILITADOR                                      |
|--|-------------------|--|
| Filosofía y socio-antropología de la Educación   | 14 horas          | Mtro. Juan Miguel Pérez                          |
| Economía política de la cosa educativa           | 8 horas           | Mtro. Juan Miguel Pérez                          |
| Psicología de la educación                       | 10 horas          | Dr. Leonardo Valeirón                            |
| Taller Métodos Cualitativos de la Investigación  | 6 horas           | Dra. Rocío Hernández y la Mtra. Patricia Liranzo |
| Taller Métodos Cuantitativos de la Investigación | 6 horas           | Dr. Daniel Morales                               |
| Total  | 54 horas          |  |

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

| PROGRAMA INVESTIGADORES JÓVENES- PRIMERA VERSIÓN |  |                         |
|--|--|-------------------------|
| Trabajos investigativos                          |  |                         |
| Joven investigador                               | Tema de Exposición   | Mentor                  |
| Rosa Cueto                                       | Factores que afectan la intención de abandono escolar en estudiantes de 1ro de media del sistema de educación pública en Santo Domingo   | Mtra. Massiel Cohen     |
| Aritza del Rosario                               | Adolescentes y el liceo. Motivación y valoración. Estudio comparativo entre alumnos de 8vo grado del nivel básico y 4to grado del nivel medio en Escuelas y Liceos de Zonas Urbanas y Rurales. | Mtro. Juan Miguel Pérez |
| Eno Núñez-                                       | Implementación del Juego como Estrategia para Superar la Matefobia y Propiciar el Interés por el Aprendizaje de las Matemáticas.   | Mtro. Nery Taveras      |
| Dihara Soto                                      | Valoración de los estudiantes hacia la imagen docente.   | Dr. Luis Camilo Matos   |
| Ruth Piñón                                       | Patrimonio Cultural en el Currículo del Nivel Medio.   | Dr. Luis Camilo Matos   |
| Lic. María Amorós y Mariano Soto                 | Arte al Pensar, Arte al Sentir: Las artes en el desarrollo del pensamiento abstracto y la afectividad en educación.  | Dr. Julio L. Valeirón   |
| Koral Núñez                                      | Influencia de la instrucción musical en el razonamiento General, Numérico, y Espacial de los estudiantes de nivel medio de Santo Domingo.  | Dr. Julio L. Valeirón   |
| Jalinton Reyes                                   | Prevalencia de mitos y tabúes sexuales en jóvenes estudiantes de los liceos El Pomier y Hato Damas, San Cristóbal.   | Dr. Julián Álvarez A.   |
| Lewelyne Paniagua                                | Índice de placa bacteriana en escolares del sector público.  | Mtra. Dinorah de Lima   |
| Clares Shayra Pérez                              | Práctica ortográfica en estudiantes del nivel medio. Un estudio sobre los estudiantes del 4to bachillerato en el Liceo Estados Unidos de América y en el Instituto Montessori.                 | Mtro. Juan Miguel Pérez |

## Presentación final de los trabajos de investigación

La primera versión del programa terminó con un evento de presentación de los trabajos de investigación. Dicho evento se realizó los días 18 y 25 del mes de agosto del año 2015 en el aula virtual del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del magisterio (INAFOCAM). Al término de cada presentación, el trabajo era comentado por dos profesionales seleccionados para tales fines. De acuerdo a la temática de los trabajos se invitó a personal del Ministerio de Educación y otros profesionales del área de la investigación educativa, contando con su distinguida presencia. El día final de la presentación se entregó a los jóvenes un certificado de participación.

El programa seguido el primer día de la presentación de los trabajos finales fue:

| PROGRAMA INVESTIGADORES JÓVENES- PRIMERA VERSIÓN                    |  |                                      |
|---|--|--------------------------------------|
| Exposición final de trabajos de investigación- 18 de agosto de 2015 |  |                                      |
| Hora  | Tema de Exposición   | Invitados especiales                 |
| 9:00am-9:15am   | Palabras de apertura   | Dr. Julio L. Valeirón                |
|   | Metodología  | Lic. Desiree Castillo                |
|   | Tema de Exposición   | Expositor                            |
| 9:15am-9:40am   | Arte al Pensar, Arte al Sentir: Las artes en el desarrollo del pensamiento abstracto y la afectividad en educación.  | María Amorós y Mariano Soto<br>INTEC |
| 9:40am-9:55am   | Sesión de preguntas  |                                      |
| 9:55am-10:20am  | Influencia de la instrucción musical en el razonamiento General, Numérico, y Espacial de los estudiantes de nivel medio de Santo Domingo.                                      | Koral Núñez- UNIBE                   |
| 10:20am-10:35am   | Sesión de preguntas  |                                      |
| 10:35am-11:00am   | Patrimonio Cultural en el Currículo del Nivel Medio.   | Ruth Pión- UASD                      |
| 11:00am-11:15am   | Sesión de preguntas  |                                      |
| 11:15am-11:40am   | Prevalencia de mitos y tabúes sexuales en jóvenes estudiantes de los liceos El Pomier y Hato Damas, San Cristóbal.   | Jalinton Reyes- UASD                 |
| 11:40am-11:55am   | Sesión de preguntas  |                                      |
| 11:55am-12:20pm   | Índice de placa bacteriana en escolares del sector público.  | Lewelyne Paniagua- UASD              |
| 12:20pm-12:45pm   | Práctica ortográfica en estudiantes del nivel medio. Un estudio sobre los estudiantes del 4to bachillerato en el Liceo Estados Unidos de América y en el Instituto Montessori. | Clares Pérez- UASD                   |
| 12:45pm-1:00pm  | Sesión de preguntas  |                                      |
| 1:00pm-1:15pm   | Palabras de cierre-Refrigerio  | Dr. Julián Álvarez                   |

Este es el programa que se siguió el segundo día de la presentación de los trabajos finales

| PROGRAMA INVESTIGADORES JÓVENES- PRIMERA VERSIÓN                  |   |                       |
|---|---|-----------------------|
| Exposición final de trabajos investigativos- 25 de agosto de 2015 |   |                       |
| Hora  | Tema de Exposición  | Invitados especiales  |
| 9:00am-9:15am   | Palabras de apertura  | Dr. Julio L. Valeirón |
|   | Metodología   | Lic. Desiree Castillo |
|   | Tema de Exposición  | Expositor             |
| 9:15am-9:40am   | Valoración de los estudiantes hacia la imagen docente.  | Dihara Soto- INTEC    |
| 9:40am-9:55am   | Sesión de preguntas   |                       |
| 9:55am-10:20am  | Implementación de Estrategias Innovadoras para desarrollar el interés de las Ciencias Naturales en Educación Inicial. | Alfa Santos- ISFODOSU |
| 10:20am-10:35am   | Sesión de preguntas   |                       |

| Hora              | Tema de Exposición   | Expositor                |
|-------------------|--|--------------------------|
| 10:35 am-10:50 am | Receso con refrigerio Ligero   |                          |
| 10:50am-11:15am   | Adolescentes y el liceo. Motivación y valoración. Estudio comparativo entre alumnos de 8vo grado del nivel básico y 4to grado del nivel medio en Escuelas y Liceos de Zonas Urbanas y Rurales. | Aritza del Rosario- UASD |
| 11:15am -11:30am  | Sesión de preguntas  |                          |
| 11:30am -11:55am  | Prevalencia de mitos y tabúes sexuales en jóvenes estudiantes de los liceos El Pomier y Hato Damas, San Cristóbal.   | Jalinton Reyes- UASD     |
| 11:55am-12:10 pm  | Sesión de preguntas  |                          |
| 12:10 pm -12:35pm | Índice de placa bacteriana en escolares del sector público.  | Lewelyne Paniagua- UASD  |
| 12:35pm -12:50 pm | Sesión de preguntas  |                          |
| 12:50 pm- 1:00 pm | Palabras de cierre- Entrega de certificados-Refrigerio   | Dr. Julián Álvarez       |

## Inversión

La realización del programa tuvo una inversión de **RD\$ 1,992, 000.00 (Un millón novecientos noventa y dos mil pesos)**. 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 cuenta del trabajo realizado y como aporte a la memoria histórica de la institución. En este sentido, el IDEICE reconoce, de manera particular, al Maestro Juan Miguel Pérez, miembro del Equipo Técnico del IDEICE, el haber iniciado la primera versión del Programa Jóvenes Investigadores, y de igual manera, a la licenciada Desiree Castillo en su condición de asistente de investigación por la coordinación y ejecución del programa.





## I. Informe de los trabajos del Programa Investigadores Jóvenes. Primera Versión 2015

---

### Factores que afectan la Intención de Abandono Escolar en Estudiantes de 1ro de Media del Sistema de Educación Pública en Santo Domingo, República Dominicana.

Rosa Hilda Cueto

#### Resumen

El abandono escolar es un tema de gran importancia en nuestro país. El propósito de este estudio es identificar aquellos factores que están correlacionados con la intención de abandono escolar en estudiantes de 1ro de media del sistema de educación pública en Santo Domingo, República Dominicana. Los 100 participantes de tres escuelas fueron seleccionados a conveniencia, y llenaron un cuestionario sociodemográfico, la Escala de Motivación Educativa (EME), el Cuestionario de Autodescripción II (SDQ-II), y los tres ítems de intención de abandono de Hardre y Reeve.

Los resultados indican que se analizó una población en riesgo de abandono (pobreza, sobre edad, trabajo), donde se encontraron correlaciones positivas significativas entre la intención de abandono y el consumo de sustancias y la desmotivación; que a su vez se relaciona con la autoestima. De igual forma se encontró una correlación negativa entre el rendimiento académico y la intención de abandono. Se observaron factores importantes que pueden incluirse en planes de intervención y prevención de abandono. Sin embargo, dadas las limitaciones estadísticas y metodológicas de este estudio se recomienda una investigación más profunda.

#### Introducción

A lo largo de la adolescencia, los adolescentes toman muchas decisiones importantes, como si persistir o no en la educación formal. En lo que toman estas decisiones, deben afrontar situaciones como oportunidades de empleo, responsabilidades familiares, y/o políticas disciplinarias que pueden alejarlos de la escuela (Stearns & Glennie, 2006). Abandonar la escuela no es solo un problema educacional, sino que también es un problema social. De hecho, tiene ramificaciones psicológicas, sociales y económicas, tanto para la persona como para el país (Vallerand, 1997).

El objetivo general de este estudio es identificar aquellos factores que están correlacionados con la intención de abandono escolar en estudiantes de 1ro de media del sistema de educación pública en Santo Domingo, República Dominicana. En el 2012 la tasa de conservación de estudiantes en riesgo de 8vo grado fue de apenas alrededor de un tercio de la población, y las tasas reportadas de abandono intra-anual y reprobados aun sigue siendo preocupante (2.8% y 4.8% respectivamente) (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2015). Es por eso que este estudio está centrado en esta población, y la gran cuestión es, ¿cuáles factores marcan la diferencia entre esos que tienen la intención de abandonar y aquellos que no?

La motivación es un estado interno propio que nos dirige hacia ciertas direcciones y nos mantiene en ciertas actividades; es determinante en si aprendemos y cómo aprendemos, (Ormrod, 2004). La teoría de la auto-determinación articula la motivación en tres posiciones fundamentales que reflejan el grado de autonomía de los comportamientos: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca (Stover, 2012).

El auto-concepto académico es la percepción de los estudiantes sobre su habilidad académica (York, 2013). Un auto-concepto positivo es valorado como deseado en varios escenarios educativos y es continuamente presentado como una variable mediadora que podría facilitar el logro de otras metas positivas, como el logro académico (Marsh, 1990). La autoestima podría definirse como el sentimiento global de valor propio, o un sentimiento generalizado de auto-aceptación, bondad, valor y respeto propio (Crocker & Mayor, 1989).

Los participantes de tres escuelas fueron seleccionados a conveniencia (según quienes entregaban el consentimiento informado de los padres), y llenaron un cuestionario sociodemográfico, la Escala de Motivación Educativa (EME), el Cuestionario de Autodescripción II (SDQ-II), y los tres ítems de intención de abandono de Hardre y Reeve.

Se hicieron pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales (correlaciones), y los resultados indican, que en efecto se analizó una población de alto riesgo de abandono; era una población de escasos recursos, con mucha sobre edad, trabajadora, que vive en barrios marginados. Se encontraron correlaciones positivas significativas entre la intención de abandono y el consumo de sustancias y la desmotivación; que a su vez se correlaciona negativamente con la autoestima. De igual forma se encontró una correlación negativa entre el rendimiento académico y la intención de abandono. Se observaron factores importantes que pueden incluirse en planes de intervención y prevención de abandono. Sin embargo, dadas las limitaciones estadísticas y metodológicas de este estudio se recomienda una investigación más profunda, y con mejores criterios metodológicos.

### **Planteamientos del problema**

La adolescencia es una etapa en que las personas se enfrentan una gran variedad de situaciones de vida, especialmente aquellas poblaciones en riesgo que deben tomar grandes decisiones referentes a educación, oportunidades de trabajo, apoyo familiar; estas decisiones muchas veces desembocan en abandono escolar y este a su vez tiene consecuencias más allá de las obvias. El abandono escolar tiene consecuencias psicológicas, sociales y económicas tanto para la persona que lo vive, como para el país (Stearns & Glennie, 2006; Vallerand, 1997). Por su bajo nivel de habilidades académicas, muchas de las personas que desertan, encuentran difícil asegurar un trabajo y tener un salario adecuado; además, como desventaja, tienen menos oportunidades de obtener educación adicional o entrenamiento que les permitan ser competitivos en el mercado de trabajo (Ruberg, 1987).

De igual forma, las personas que abandonan la escuela corren mayor riesgo de requerir servicios sociales como asistencia médica, ayuda a desempleados, mayor probabilidad de verse envueltos en crímenes, tener menos salud y baja participación política (Levin, 1972). Rumberger (1987) escribió que el tema de la deserción escolar probablemente aumentaría su popularidad y que cada vez más investigadores, políticos y educadores prestarían atención a la misma. Por esto y más, luego de varias décadas de estos estudios, aun se sigue investigando sobre la deserción y qué realmente la causa.

Abandonar la escuela antes de tercero de bachillerato ha sido asociado a diferentes riesgos que se dan en séptimo grado como agresión, problemas académicos, bajo estatus socioeconómico y la asociación con amigos que hayan desertado (Caims et al., 1989). En numerosas ocasiones se ha estudiado la relación con los iguales y la complejidad de cómo esto afecta el futuro de los niños. Por ejemplo, asociarse con iguales agresivos en séptimo grado estuvo vinculado con la deserción para niños agresivos (Farmer et al., 2003). Así mismo Hickman et al. (2008), estudiaron si habían diferencias en los patrones de desarrollo entre los que desertan y los que se gradúan, encontrando diferencias tan temprano como en pre-escolar. De igual forma, otros

han examinado el estatus socioeconómico (Battin-Pearson et al., 2000), académico (Christenson & Thurlow, 2004), comunitario (Crowder & South, 2003) y las características individuales (Farmer et al. 2003). Otros como Rumberger (1987) analizan el hecho de que en cierto punto hay estudiantes que faltan tanto a la escuela que deberían considerarse abandono.

En República Dominicana es de conocimiento popular, que muchas personas viven en situaciones de riesgo psicosocial; lo cual se define como el conjunto de circunstancias, familiares, sociales y/o económicas (que se muestran en problemáticas como abandono, negligencia, maltrato) que incrementan la probabilidad de que una persona debute o continúe en situaciones o prácticas que afecten su desarrollo integral (consumo de drogas, deserción escolar, agresividad) (Vasquez & Silca, 2012). Dadas las bajas tasas de conservación de estudiantes en riesgo, y altas tasas de abandono y reprobados reportadas por el MINERD, que exponen claramente la necesidad de conocer más a fondo esta población, se ha seleccionado el 1er grado de media como población para extraer la muestra de este estudio (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2015). La investigación por tanto, persigue conocer más a fondo los riesgos que presenta esta población y que marca la diferencia entre los distintos grados de intención de abandono.

## **Objetivos**

### **General**

Identificar aquellos factores que están correlacionados con la intención de abandono escolar en estudiantes de 1ro de media del sistema de educación pública en Santo Domingo, República Dominicana.

### **Específicos**

Reconocer si nos enfrentamos a una población de alto riesgo, y que factores de alto riesgo posee;

Utilizar la información obtenida como base para próximos estudios y planes de intervención sobre intención de abandono.

### **Justificación**

El abandono o deserción escolar representa un gran problema social, económico y político en nuestro país. Este afecta no solo a la persona que abandona, sino en cómo ésta se proyecta y funciona en la sociedad y la economía. En el 2012 la tasa de conservación de estudiantes en riesgo de 8vo grado fue solo un 31.7%, el abandono intra-anual un 2.8% y la tasa de reprobados un 4.8% (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2015). En secundaria estos abandonos aumentan. Este estudio es importante, pues ayuda a identificar posibles puntos de intervención para prevenir el abandono en los jóvenes dominicanos.

## **Marco Teórico**

### **Motivación Académica**

La motivación juega un papel crucial en todo lo que hacemos. Esta es definida por el Diccionario de Psicología (Corsini, 2002) como el proceso de iniciar, sostener y dirigir actividades físicas y psicológicas, incluyendo fuerzas internas como impulsos o deseo. Menciona también que

los motivos pueden funcionar de manera consciente e inconsciente y son frecuentemente divididos entre fisiológicos (primarios u orgánicos como ¿qué significa?) y psicológicos (secundarios o personales/sociales, como afiliación, competición y metas o intereses individuales). La motivación también es vista como un estado interno propio que nos dirige hacia ciertas direcciones y nos mantiene en ciertas actividades. Además, muchas veces la motivación es determinante en si aprendemos y cómo aprendemos, sin importar si tenemos la capacidad o no y tomando en cuenta que esto se da sobre todo si los procesos para realizar este aprendizaje son voluntarios y por tanto dependen de la persona. (Ormrod, 2004).

Otros autores definen la motivación como la necesidad o deseo único que activa el organismo y lo dirige hacia una meta específica; y que todos ellos son producto de algún estímulo, que puede ser una condición corporal, un sentimiento, una señal en la calle, otros. (Morris & Maisto, 2009). Estos autores también definen los diferentes tipos de motivación, los cuales son intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca es aquella que es proporcionada por la actividad que se está realizando, como el juego; mientras que la extrínseca es aquella que resulta de las consecuencias de las actividades, como hacer la tarea para que te lleven a cenar pizza (Morris & Maisto, 2009). Según Ormrod (2004) la motivación afecta el aprendizaje y el rendimiento en al menos cuatro formas: (1) Eleva los niveles de energía y actividad en la persona; (2) hace que la persona se concentre en ciertas metas; (3) Ayuda a iniciar nuevas actividades y a que se mantengan; y (4) Influye en los procesos y estrategias que utiliza un individuo para hacer una tarea.

La motivación académica ha sido estudiada en numerosas ocasiones. Por un lado, ha sido relacionada al uso de la teoría de la auto-regulación, y por otro lado ha sido asociada a la percepción de auto-eficacia, establecimiento de metas, generación de logros, entre otros (Stover, 2012). Incluso, en ocasiones ha sido sugerido que el bajo logro, la deserción y las dificultades en la transición de niveles educativos deberían ser tratados desde una perspectiva motivacional (Oliver et al, 2011; Vázquez, 2009).

La teoría de la auto-determinación es una macro-teoría relacionada al desarrollo humano y la función de la personalidad en diferentes contextos sociales. Esta teoría considera que la motivación puede ser expresada a través de un continuum de auto-determinación creciente con tres posiciones fundamentales que reflejan el grado de autonomía en los cuales se basan los comportamientos: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca (Stover, 2012).

La desmotivación representa el extremo del continuum no regulada, y se caracteriza por la percepción individual de falta de control sobre eventos, incompetencia, y ausencia de propósito (Stover, 2012). La motivación intrínseca representa una característica muy positiva de la naturaleza humana, es la actividad natural y la curiosidad (Ryan & Deci, 2000). Esta representa el otro extremo del continuum y se construye bajo la regulación autónoma, donde el placer de ejecutar por decisión propia permanece, convirtiendo actividades en metas u opción propia (Stover, 2012). Tiempo después la teoría fue expandida introduciendo una nueva división de tres subtipos que se refieren al área académica. Estos son la orientación hacia el conocimiento (la tarea es llevada a cabo como resultado del placer de crear nuevo conocimiento), orientación hacia el logro (la satisfacción nace cuando el producto es generado o cuando se superan los límites personales) y orientación hacia experticias estimulantes (engloba actividades desarrolladas para percibir el confort de las sensaciones sensoriales o intelectuales) (Vallerand et al, 1998). La Escala de Motivación Académica es uno de los instrumentos más utilizados para valorar la motivación académica (Vallerand et al., 1998).

La motivación extrínseca es el punto medio del continuum, donde la meta que se persigue se convierte en el principal motor o fuerza motivadora. Se divide en cuatro subtipos de regulación progresiva: externa (las acciones son forzadas por otros y llevadas a cabo para evitar castigo u obtener una recompensa), introyectiva (las acciones son ejecutadas en búsqueda de aumentar la auto-estima o evadir la ansiedad y/o culpa que puede nacer de no llevarlas a cabo), identificada (el individuo elige las actividades o acciones por motivos extrínsecos como estudiar, porque es lo socialmente aceptado) e integrada (se da en la adultez cuando los valores y las necesidades se convergen con aquello esperado por el contexto social) (Stover, 2012).

En un estudio longitudinal (Vallerand et al., 1997) resultó que los estudiantes que habían abandonado la escuela tenían menores niveles de motivación auto-determinada y un más alto nivel de desmotivación en cuanto a las actividades escolares, en comparación con aquellos que continuaron sus estudios.

### **Auto-concepto Académico**

El auto-concepto es considerado un constructo multidimensional que se refiere a una percepción individual del propio ser en interacción con el ambiente y con otros (Marsh & Shavelson, 1985). Según Marsh (1987) el auto-concepto académico es como una sub-escala del auto-concepto; indica la percepción de los estudiantes sobre su habilidad académica (como citado en York, 2013, p.2). Marsh y Hau (2003) y Tan y Yates (2007) discutieron por qué es importante el auto-concepto, concluyendo en que es importante, pues tiene gran influencia en indicadores educativos de relevancia como el logro académico, aspiraciones educativas, terminación de la escuela y futura matrícula universitaria (York, 2013).

Un auto-concepto positivo es valorado como deseado en varios escenarios educativos y es continuamente presentado como una variable mediadora que podría facilitar el logro de otras metas positivas, como el logro académico (Marsh, 1990).

### **Auto-estima**

La auto-estima podría definirse como el sentimiento global de valor propio, o un sentimiento generalizado de auto-aceptación, bondad, valor y respeto propio. Es importante entender que aunque se pueda tener una buena auto-estima general, podemos tener baja auto-estima en partes de la misma, como la auto-estima colectiva (como parte de un grupo) o auto-estima ejecutiva, entre otros. (Crocker & Mayor, 1989).

### **Aspectos Metodológicos**

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, con un diseño no-experimental, y un tipo de estudio correlacional y descriptivo.

### **Participantes**

Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico a conveniencia, estando compuesta la muestra por estudiantes de 1ro de media en el segundo periodo del sistema de escuelas públicas de la Regional 10 del Distrito Nacional de la Republica Dominicana. Las tres escuelas participantes fueron elegidas a conveniencia dentro de una base de datos de escuelas de la regional ya mencionada. El tamaño de la muestra fue definido por el número de niños que presentaron el consentimiento informado firmado por sus padres y que dieron un consentimiento verbal a participar en el estudio; resultando en 100 participantes.

## Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario sociodemográfico diseñado por la autora, una prueba de motivación académica, y una prueba de auto-concepto académico y auto-estima.

El instrumento utilizado para medir la Motivación Académica fue la Escala de Motivación Educativa (EME) creada por Vallerand (1992), que se basa en la Teoría de la Auto-determinación. Esta prueba ha sido aplicada en décadas recientes, tanto en educación escolar como universitaria. La EME consta de cinco sub-escalas que miden la desmotivación, regulación externa, regulación introyectiva, regulación identificada y la motivación intrínseca. Cada sub-escala consta de cuatro ítems que responden a la pregunta "Por qué asistes a la escuela", y las posibles respuestas para cada ítem están basadas en una escala de 7 puntos donde 0 sería "no corresponde para nada" y 7 "corresponde exactamente". Ha sido validada en varios idiomas, grados universitarios y escolares, tiempo y género (Grouzet et al, 2006). Para fines de estandarización de nuestro cuadernillo, todas las escalas fueron llevadas a una escala de acuerdos, donde 5 sería totalmente de acuerdo y 1 nada de acuerdo.

Para medir el auto-concepto académico y la auto-estima se utilizó el SDQ-II o Cuestionario de Auto-descripción II, el cual se basa en un modelo de auto-concepto propuesto por Shavelson et al. Son tres cuestionarios, el I para pre-adolescentes, el II para adolescentes y el III para finales de la adolescencia y edad adulta. Esta prueba mide diferentes partes del auto-concepto académico, que son el lenguaje, las matemáticas y académico general. Luego mide diferentes áreas del auto-concepto no académico, como relaciones con las personas del sexo opuesto, sinceridad-veracidad, autoestima, entre otros (Normas de corrección y aplicación del SDQ-II). Para fines de esta investigación se adaptó la prueba para solo utilizar los ítems de auto-concepto académico general y auto-estima; esto porque estos son los que están dentro de nuestro interés de estudio y de lo contrario, la prueba sería demasiado larga, lo que podría agotar a los participantes y sesgar de una u otra forma la misma.

La intención de abandono fue cuantificada a través de los tres ítems utilizados originalmente por Hardre y Reeve (2003). Estos ítems, constituidos por dos ítems utilizados originalmente por Vallerand et al. (1997), los cuales tuvieron una gran correlación entre uno y otro, y predijeron el comportamiento de abandono un año antes, más uno creado por ellos mismo sobre la intención de continuar la escuela. Este último se acopló perfectamente, teniendo una correlación tan alta que fue el utilizado por los investigadores, pues los ayudaba al alcance y la confiabilidad de su prueba. (Hardre & Reeve, 2003). Los ítems que nos ayudaron a medir esta variable fueron: "A veces considero abandonar la escuela", "pretendo dejar la escuela" y "A veces me siento inseguro acerca de continuar mis estudios año tras año"; y para fines de mejor entendimiento fueron re-estructuradas a "¿Has pensado en abandonar la escuela?", "¿Crees que dejarás la escuela antes de terminar el bachillerato?" y "¿Te sientes inseguro de continuar la escuela año tras año?"

El cuestionario sociodemográfico fue creado por la investigadora, específicamente para esta investigación, este incluye todos los datos sociodemográficos básicos, como sexo, edad, formación familiar, entre otros; y además ciertas preguntas que embarcan variables o factores de interés para la investigación, como si realizan actividades extracurriculares.

## Procedimiento

Para la recolección de datos se fue a las escuelas en una primera visita, donde se les explicó a los participantes sobre la investigación y se les entregó el consentimiento informado que deberían llenar sus padres o tutores. En la segunda visita se pasaron los instrumentos a

aquellos que se presentaron con el documento lleno. Hubo un protocolo pre-establecido a seguir durante estas visitas, de manera tal que todos sean instruidos e informados de la mejor y menos sesgada manera posible. El engaño fue utilizado, para que no sea vea dañada o sesgada la información obtenida.

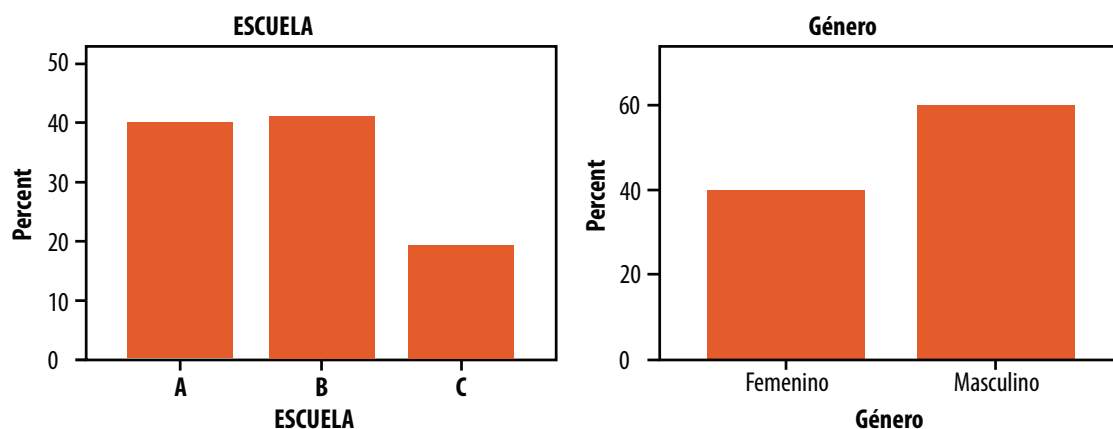
La aprobación ética para este estudio fue enviada al Comité de Ética de Investigación de la Universidad Iberoamericana, y la aprobación fue recibida.

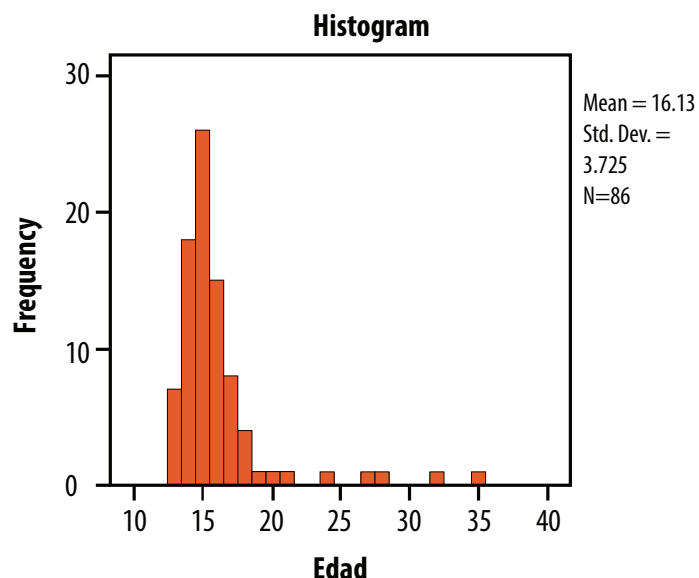
### Análisis estadístico

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS Statistics v.20., Análisis estadísticos descriptivos e inferenciales fueron realizados, para obtener los resultados. Se utilizó la correlación de Pearson y Spearman para obtener la correlación entre variables numéricas y ordinales.

### Presentación y Análisis de los Resultados

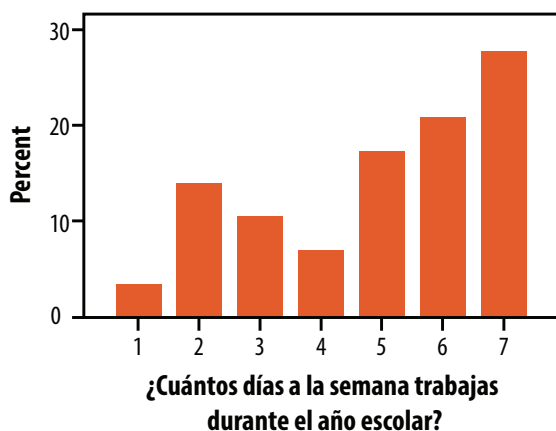
El análisis de los resultados se llevó a cabo en una plataforma iOS, con el programa estadístico SPSS v.20, de licencia académica común. De los 100 participantes 12 fueron descartados, pues fallaron la prueba de validación con menos de un 50%. Es decir, contestaron correctamente menos de la mitad de las preguntas de validación. De estos 88 participantes un 39.8% pertenecen a la escuela A, un 40.9% a la escuela B, y un 19.3% a la escuela C. El análisis descriptivo detalla que la media de la edad de los participantes es 16.13 años (DE = 3.73) con un rango que varía entre 13 y 35 años de edad (rango= 22). El género predominante de nuestra muestra fue masculino con un 60.2%, siendo el 100% de los participantes de nacionalidad Dominicana. El 78.4% de los jóvenes dicen que viven con su madre, de las cuales reportan que no trabajan en un 38.4% de los casos. Así mismo, un 62.5% reporta que no vive con su padre, y que el 71.8% de los padres tiene un trabajo.



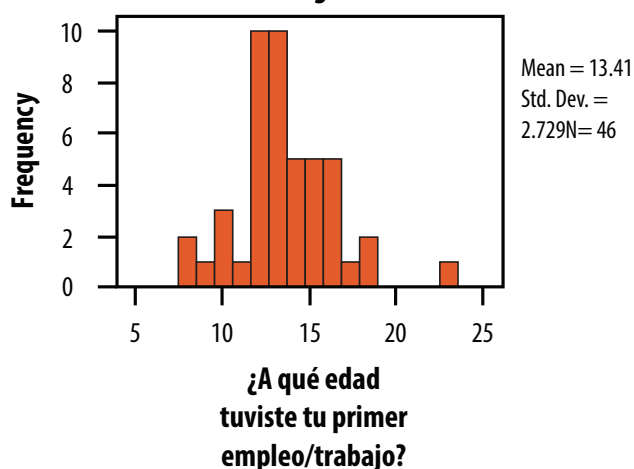


La mayor parte de nuestra muestra tomó alcohol por primera vez antes de los 18 años (93.0%) siendo la media 13.41 años ( $DE = 3.958$ ). En cuanto a la frecuencia de consumo de alcohol un 47.7% reporta que nunca lo toma y un 19.3% afirma tomarlo al menos dos veces por mes. El 90.9 % afirma nunca haber fumado cigarrillo, sin embargo, del 9.1% que si lo hace, la edad media de inicio es por debajo de los 13 años ( $M = 12.33, D = 2.34$ ). De los participantes solo un 5.9% reporta tener hijos y un 38.6% tiene un empleo/trabajo durante el año escolar. Los resultados indican que un 72.4% trabaja más de 4 días a la semana, siendo la media 4.93% ( $DE = 1.93$ ) y el 80.4% reporta que trabaja desde antes de los 15 años de edad ( $M = 13.41, DE = 2.73$ ) con un rango de inicio de entre los 8 y los 23 años (rango= 15). El 70.5% de los participantes que trabaja son varones. Dentro de las categorías de trabajo más comunes estuvieron, trabajar en un colmado como delivery, en un centro de internet o como mecánico o algún servicio relacionado con carros. La actividad extra curricular más llevada a cabo por los participantes fue algún deporte (72.7%).

**¿Cuántos días a la semana trabajas durante el año escolar?**

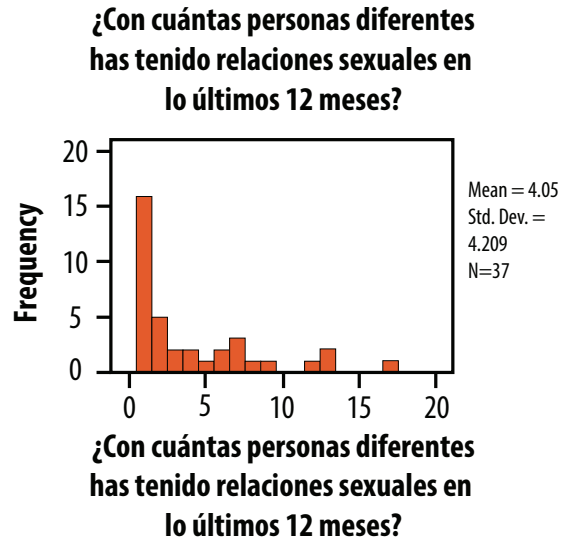
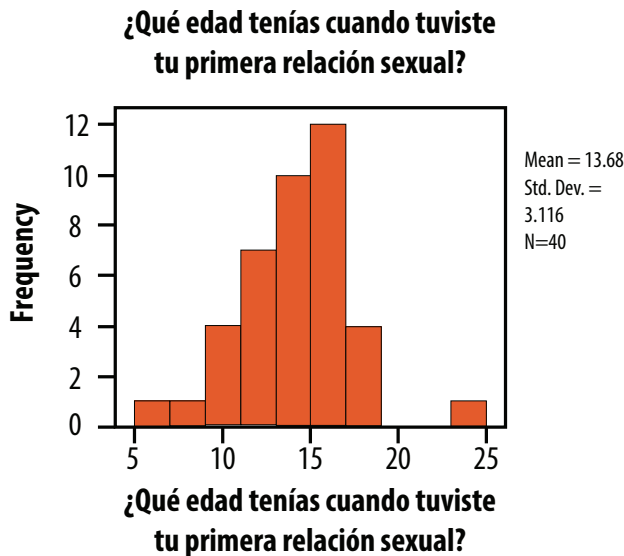


**Histogram**





El 45.5% de los participantes ha tenido relaciones sexuales y la edad media de inicio es 13.68 años ( $SD = 3.12$ ) con un rango que varía entre 6 y 24 años (rango= 18). El número de parejas sexuales promedio de aquellos que tuvieron relaciones sexuales en los últimos 12 meses es de 4.05 ( $SD = 4.21$ ), un 3.4% de los participantes fueron obligados a tener relaciones sexuales, y un 4.6% afirma haber tenido relaciones sexuales por dinero o algún bien material, como celulares, vivienda, entre otros. En el área de los métodos preventivos, un 9.1% indica no haber utilizado un método preventivo en su última relación sexual, un 35.2% expone haber utilizado el condón masculino (convirtiéndolo en el más utilizado y un 3.4% la píldora anticonceptiva).



Puntualizando ya el aspecto académico, un 19.3% describe sus notas en un rango de A (90-100), un 60.2% en un rango de B (80-89) y un 20.5% de C (70-79) o inferior. Un 28.4% de los participantes ha pensado alguna vez en abandonar la escuela, un 4.5% entiende que abandonará la escuela antes de terminar el bachillerato y un 37.5% se ha sentido inseguro de continuar la escuela año tras año. Un 12.5% de los participantes ha abandonado alguna vez la escuela, ya sea de manera temporal (dejando de asistir a clases por semanas o meses) o definitivo (ausentándose por más de un año). La razón más común por la cual abandonaron la escuela fue porque no tenían dinero (5.7%), otras razones fueron porque se burlaban de ellos (1.1%), no les gustaba la escuela (1.1%), era muy difícil (1.1%) o porque se aburrían (2.3%), se casaron (1.1%), entre otras. La edad promedio para abandonar la escuela en nuestra muestra es de 15.90 años ( $SD = 2.89$ , rango = 9), y un 19.3% dice no haber recibido ayuda para que no abandonara la escuela cuando estuvieron en riesgo de hacerlo.

En cuanto a asuntos penales, solo un 2.3% de los participantes ha sido institucionalizados o privado de libertad por posesión de armas (1.1%) e intento de homicidio (1.1%).

En la prueba de Autoestima, la media de la puntuación directa es 29.56 ( $SD = 4.75$ , rango = 28), donde la puntuación mínima podía ser 10 y la máxima 50. En la prueba de auto-concepto escolar, se obtuvo una media de 28.38 ( $SD = 4.71$ , rango = 26), siendo la puntuación mínima y máxima las mismas que en la prueba de Autoestima. En la prueba de Motivación Escolar, donde la puntuación máxima es de 135 y la mínima de 27, se obtuvo una media de 101.86 ( $SD = 15.72$ , rango 119).

Algunas preguntas o ítems de las pruebas que se resaltan, se muestran en el siguiente cuadro:

| ITEM   | %     | RESPUESTA              |
|--|-------|------------------------|
| En general no soy buena persona.   | 8.2%  | Muy de acuerdo.        |
|  | 9.4%  | Totalmente de acuerdo. |
| Siento que mi vida no es muy útil.   | 3.4%  | Muy de acuerdo.        |
|  | 11.5% | Totalmente de acuerdo. |
| Pienso que la educación secundaria me ayudará a estar mejor preparado/a para el proyecto de vida que decida. | 27.3% | Muy de acuerdo         |
|  | 63.3  | Totalmente de acuerdo  |
| Se necesita por lo menos un título secundario para encontrar un trabajo bien pagado en el futuro.            | 23.9% | Muy de acuerdo.        |
|  | 60.2% | Totalmente de acuerdo. |
| Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en el colegio.                        | 6.8%  | Muy de acuerdo.        |
| Me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso.  | 23.9% | Muy de acuerdo.        |
|  | 60.2% | Totalmente de acuerdo. |
| ITEM   | %     | RESPUESTA              |
| Voy a la escuela para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.                                       | 16.3% | Muy de acuerdo.        |
|  | 73.3% | Totalmente de acuerdo. |
| Hace un tiempo tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no.           | 45.3% | Nada de acuerdo.       |
|  | 11.6% | Muy de acuerdo.        |
|  | 14%   | Totalmente de acuerdo. |
| Voy a la escuela porque en nuestra sociedad, es importante ir a la escuela.                                  | 29.9% | Muy de acuerdo.        |
|  | 55.2% | Totalmente de acuerdo. |
| Voy a la escuela porque no quiero ser un fracasado.  | 25%   | Muy de acuerdo         |
|  | 58.1% | Totalmente de acuerdo  |
| Tener un mejor sueldo en el futuro.  | 22.7% | Muy de acuerdo.        |
|  | 64.8% | Totalmente de acuerdo. |
| No puedo entender por qué voy a la escuela y, francamente, me importa muy poco.                              | 6.9%  | Muy de acuerdo         |
|  | 4.6%  | Totalmente de acuerdo. |
| Voy a la escuela porque creo que mi educación mejorará mis capacidades como trabajador/a.                    | 28.4% | Muy de acuerdo.        |
|  | 61.4% | Totalmente de acuerdo. |
| No puedo entender porque voy a la escuela.   | 4.5%  | Muy de acuerdo.        |
|  | 11.4% | Totalmente de acuerdo. |
| Soy muy malo en la escuela como para poder ingresar a una buena universidad.                                 | 1.2%  | Muy de acuerdo.        |
|  | 7%    | Totalmente de acuerdo. |
| La mayoría de las clases simplemente son muy difíciles para mi   | 9.3%  | Muy de acuerdo.        |
|  | 4.7%  | Totalmente de acuerdo. |

En cuanto a las estadísticas inferenciales se pudo observar que las puntuaciones directas (PD) de autoestima están correlacionadas con las PD de motivación escolar ( $r = .21, p < .04$ ) y con las PD de auto-concepto escolar ( $r = .34, p < .001$ ). Así mismo, se observan correlaciones estadísticamente significativas entre la intención de abandono y la frecuencia de consumo de alcohol ( $r < .26, p < .02$ ) y que a la vez esta se encuentra correlacionada con la edad ( $r < .33, p < .002$ ).

De igual forma se observó correlación entre las calificaciones que reportan obtener los alumnos y la intención de abandono ( $r = -.25, p < 0.02$ ), y entre la intención de abandono y el pensar si se es una buena persona o no ( $r = -.379, p < .000$ ). Se mostró una correlación positiva entre la intención de abandono y la sub-escala de desmotivación escolar/académica ( $r = .39, p = .000$ ).

## Conclusión

Investigaciones previas han evidenciado diferentes razones para abandonar la escuela, como lo son bajo rendimiento académico, disgusto hacia la escuela, dificultades económicas, trabajo (Rumberger, 1987). Esto podría indicar que en nuestra muestra hay un riesgo de abandono, pues de por sí se está observando a una población de escasos recursos económicos, y en la muestra, más del 38% trabaja durante el año escolar, un 20% indica que su desempeño escolar no es bueno, y hay de un 6-7% que no le encuentran sentido a la escuela.

Así mismo, existen otros factores de riesgo asociados al abandono, como el consumo de sustancias. Swaim et al (1997) indican en su estudio que la juventud que ha abandonado es comúnmente mayor consumidora de sustancias ilícitas que las que se quedan en la escuela, incluyendo alcohol y otras drogas como la marihuana. Así mismo encontraron que los estudiantes que reportaban mayores ausencias a la escuela, también reportaban mayor uso o consumo de sustancias. Corroborando esto, se calculó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la frecuencia del consumo de alcohol y la intención de abandono. Esta de igual forma está correlacionada con la edad, lo que podría indicar que mientras más en sobre-edad están los estudiantes, más alcohol consumen y mayor intención de abandono tienen. Esto es importante, tomando en cuenta que la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra sobrepasan la edad media adecuada para primero de media.

Otro estudio realizado por Kaplan et al. (1997) sostiene efectos directos entre el abandono y el rendimiento académico, coincidiendo con la correlación obtenida entre las notas que los jóvenes reportan y la intención de abandono. Indicando que mientras mejor es su rendimiento, menos intención de abandono existe. Esto no es sorpresa, pues por igual Bandura et al. (2008) reportaron que mientras más altas las notas, más la probabilidad de permanecer en la escuela. Según los mismos se confirman que las capacidades que se creen tener regulan no solo la actuación del estudiante, sino su rendimiento, lo que se convierte en un círculo de motivación interna.

Las personas con alta autoestima suelen ser personas diligentes, que confían grandemente en sus juicios propios y están seguros de que van obtener sus logros de manera positivas (Ferola, 2012). En el análisis de datos se muestra una correlación entre pensar si se es buena persona o no y la intención de abandono. Este ítem es parte de la prueba de autoestima, y se interpreta que mientras más de acuerdo se está con que es una mala persona, mayor intención de abandono existe. Esto podría explicarse pues cuando una persona posee una autoestima no muy fuerte o inadecuada, esta va a afectar todo lo que hace, pues existe menos confianza para enfrentar los desafíos y llevar una vida optima, se es más inconstante y se tiene poca tolerancia hacia las críticas constructivas (Ferola, 2012).

El auto-concepto general es un concepto multidimensional, lleno de facetas, como lo son el auto-concepto académico/escolar y la autoestima. La autoestima es la percepción de sí mismo, mientras que el auto-concepto académico es visto como la percepción de la persona de sí mismo respecto a su rendimiento académico. Alrededor de estos conceptos hay cierta duda, pues se dice que las personas con bajo rendimiento académico pudiesen sufrir de baja autoestima, y que de igual forma la baja autoestima puede llevar a bajo rendimiento académico (Yu & Yates, 2007). Lo que está un poco más claro, es que definitivamente estas están correlacionadas, como se muestra en este estudio.

Así mismo la autoestima y la motivación escolar están correlacionadas. Sabiendo ya que la percepción de sí mismo puede afectar grandemente a las personas y su desenvolvimiento académico, podría entenderse que no se sientan motivadas hacia la escuela cuando hay baja autoestima, tal como indica la correlación positiva entre ambas (Yu & Yates, 2007).

Quizás el mayor hallazgo de este proyecto sea que, si bien la motivación escolar no tiene una correlación estadísticamente significativa con la intención de abandono, la sub-escala de desmotivación sí la tiene. Uno de los problemas más prominentes de la juventud de hoy en día es la falta de motivación hacia actividades académicas, y definitivamente la ausencia de motivación escolar puede llevar a sentimientos de frustración y tristeza, así mismo como disminuir la productividad y el bienestar general. La desmotivación ha sido asociada anteriormente además con constructos psicológicos y de pensamientos perjudiciales (Legault et al., 2006). La escala de desmotivación utilizada se enfatiza en la falta de sentido o razón para ir a la escuela, y se muestra en una correlación positiva y estadísticamente significativa, esta indica que es probable que mientras exista, esa intención de abandono coexista.

### **Limitaciones**

Como todo estudio, éste tuvo sus limitaciones. La más influyente sería quizás que el 60% o más de los jóvenes a quienes se les entregó el consentimiento informado para participar en el estudio nunca lo regresaron debidamente firmados. Esto bajó considerablemente el número esperado de la muestra.

El tiempo fue otra limitación del estudio, pues como este fue parte de un programa de formación/ejecución de 6 meses, los objetivos no podían ser muy ambiciosos, sino realistas, para lograr un buen trabajo en el tiempo determinado. De igual forma, como parte del proyecto, existió una limitación de presupuesto a respetar.

La validación y estandarización de las pruebas siempre es una limitación en nuestro país pues existen pocas pruebas que lo estén. Esto no permite utilizar las categorizaciones de las pruebas, por eso solo fueron utilizadas las PD a la hora de hacer estadísticas inferenciales.

### **Recomendaciones**

Además de los datos obtenidos, conocer más de cerca el sistema educativo público del país brinda una nueva perspectiva de las necesidades. Los resultados de este proyecto brindan resultados reales. Se necesita poner un mayor empeño no solo en brindar contenidos, sino en cómo éstos pueden servir y ser llevados a la práctica; quizás de tal forma los estudiantes encuentren sentido en ir a la escuela.

Los problemas de autoestima han estado presentes desde hace décadas, y hoy por hoy se sabe que de esta depende la auto-determinación de un ser humano. Crear seres humanos seguros de sí mismos y que confían en su trabajo y en lo que puede resultar de ellos es indudablemente algo clave para obtener personas que se esfuercen por más que buenas notas o un deber familiar.

El temprano consumo de sustancias en República Dominicana, sobre todo de alcohol, representa un riesgo constante para la juventud. Este es de fácil acceso, tanto por el costo como su método de obtención, y aunque existen regulaciones éstas no son comúnmente llevadas a cabo. El consumo de alcohol en jóvenes se puede ver como algo que forma parte de la cultura popular y que la sociedad no reconoce como un riesgo social. Ejercer estas regulaciones podría aportar hacia la disminución no solo de los abandonos escolares sino también el rendimiento escolar como tal.

En conclusión, prestar atención a los factores mencionados en este estudio podría prevenir muchos abandonos escolares. Hacer un estudio más grande con menos limitaciones, que permita ver la foto más grande de este panorama. Es posible que en la educación se necesite como en la medicina trabajar más en la prevención, que en tener la intención de cuidar luego de que ya es muy tarde.

## Referencias

- Bandura, A., V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Caprara, G. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of educational psychology, 100*(3), 525.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of educational psychology, 92*(3), 568.
- Cairns, R. B. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge University Press.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science, 13*(1), 36-39.
- Corsini, R., (2002). *Dictionary of Psychology*. New York, New York: Brunner-Routledge.
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological review, 96*(4), 608.
- Crowder, K., & South, S. J. (2003). Neighborhood distress and school dropout: The variable significance of community context. *Social Science Research, 32*(4), 659-698.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M. C., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology, 41*(3), 217-232.
- Ferola, M. S. (2012). Motivaciones académicas en alumnos de 5to año y 6to año de secundaria de escuelas públicas y privadas y su relación con la autoestima. *Universidad Abierta Interamericana, 1*-122.
- Grouzet, F. M., Otis, N., & Pelletier, L. G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling, 13*(1), 73-98.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology, 95*(2), 347.
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J., & Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Research, 102*(1), 3-14.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology, 98*(3), 567.
- Levin, H. M. (1972). *The Costs to the Nation of Inadequate Education. A Report Prepared for the Select Committee on Equal Educational Opportunity of the United States Senate*.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of educational psychology, 82*(4), 646.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2015). Análisis de Indicadores Educativos y Alerta Temprana. Extraído de <http://apps.see.gob.do/analisisdeindicadores/indice.asp>, febrero 24 del 2015.
- Morris, C. G., & Maisto, A. A., (2009). Psicología. Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación.
- Oliver, M. C., Eimer, G. A., Bálsamo, N. F., & Crivello, M. E. (2011). Permanencia y abandono en química general en las carreras de ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Córdoba (UTN-FRC), Argentina. *Avances en Ciencias e Ingeniería*, 2(2), 117.
- Or Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, Spain: Pearson Educación.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of educational research*, 57(2), 101-121.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38(1), 29-57.
- Stover, J. B., de la Iglesia, G., Boubeta, A. R., & Liporace, M. F. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83.
- Swaim, R. C., Beauvais, F., Chavez, E. L., & Oetting, E. R. (1997). The effect of school dropout rates on estimates of adolescent substance use among three racial/ethnic groups. *American Journal of Public Health*, 87(1), 51-55.
- Joyce, T. B. Y., & Yates, S. M. (2007). A Rasch Analysis of the Academic Self-Concept Questionnaire. *International Education Journal*, 8(2), 470-484.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vázquez, S. M. (2010). Rendimiento académico y patrones de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Ingeniería y Universidad*, 13(1).
- Yorke, L. (2013). VALIDATION OF THE ACADEMIC SELF-CONCEPT QUESTIONNAIRE IN THE VIETNAM SCHOOL SURVEY ROUND.
- Joyce, T. B. Y., & Yates, S. M. (2007). A Rasch Analysis of the Academic Self-Concept Questionnaire. *International Education Journal*, 8(2), 470-484.

# Implementación del Juego como Estrategia para Superar la Matefobia y Propiciar el Interés por el Aprendizaje de las Matemáticas.

Eno Francisco Núñez García

## Resumen

El estudio que se presenta está estructurado en IV capítulos, además, de la sección de agradecimientos, dedicatoria, introducción y anexos. En cada capítulo, al inicio, se hace una breve descripción para facilitar la comprensión de su contenido. Además, cada uno de los capítulos va dirigido a dar respuesta a los objetivos que se plantearon en este estudio de caso, siendo el objetivo general: lograr la superación de la Matefobia y el interés hacia las Matemáticas a través de la implementación del juego como estrategia; y los objetivos específicos: identificar las actitudes positivas y de rechazo que tienen los alumnos para el aprendizaje de las Matemáticas; conocer los factores que inciden en el aprendizaje de las Matemáticas; analizar las actitudes de los estudiantes frente a las Matemáticas divertidas; describir los juegos que pueden utilizarse como estrategia para superar la Matefobia y conocer las percepciones y opiniones de los estudiantes acerca de la implementación del juego como estrategia. Para poder satisfacer las exigencias de los objetivos, se procedió a idear seis fases que fueron propuestas para cumplir de forma específica los requerimientos de cada propósito, enriqueciendo de forma positiva, cada fase, a la conformación del trabajo que se presenta.

## Introducción

El estudio que se presenta a continuación pretende dar una explicación acabada de los resultados obtenidos del estudio de caso titulado: Implementación del Juego como Estrategia para Superar la Matefobia y Propiciar el Interés por el Aprendizaje de las Matemáticas. De igual manera, se aspira con las nuevas teorías que se aporten puedan contribuir a la mejora de la calidad educativa de la República Dominicana. Este estudio se centró en la Matefobia porque es un fenómeno que ha repercutido de forma negativa en el desarrollo de los y las estudiantes, propiciando que obtengan malas calificaciones en la asignatura en pruebas locales, nacionales e internacionales, propiciando esto que el país se lleve los últimos lugares en el ámbito académico compitiendo con otros estudiantes de la región. Entonces, el investigador vio como necesario que se implementara el juego como estrategia para de esa forma presentar a los estudiantes los contenidos matemáticos de una forma divertida, esperándose que la reacción que proporcione la aplicación del juego como estrategia supere el miedo hacia las Matemáticas por parte de los estudiantes y que propicie el interés en el aprendizaje de las Matemáticas. La muestra estudiada, eran estudiantes de sexto grado de la Escuela experimental Luis Napoleón Núñez Molina, debido a que sentían temor a las Matemáticas y por ello fue factible realizar el estudio teniéndolos a ellos como objetos del trabajo que se presenta a continuación.

## Capítulo I. Aproximación a la realidad

Este capítulo comprende el planteamiento del problema, la justificación, los antecedentes, el marco teórico que sustenta la investigación, la contextualización y los objetivos de la investigación.

### 1.1 Planteamiento del problema

La fobia que sienten los estudiantes hacia las Matemáticas es una problemática que afecta directamente el desarrollo intelectual de éstos, cerrándoles las posibilidades de adquirir aprendizajes que le sirvan para la vida. Este miedo se manifiesta en los estudiantes al expresar

verbalmente el terror que sienten al tener que tomar un examen de Matemáticas, al decir “a mí no me gustan las Matemáticas ¡las odio!”, al estar inquietos cuando van al pizarrón, al expresar que no son genios para entender las Matemáticas, al no desear participar en las clases de Matemáticas, al ser incapaces de resolver problemas y al obtener bajas calificaciones en la asignatura.

Lo que expresan y sienten los estudiantes hacia las Matemáticas viene determinado por diversas razones, entre estas las estrategias con las que el maestro enseña, siendo muchas veces inadecuadas y tradicionalistas, que implican el desuso de recursos, con el planteamiento de problemas para que el estudiante los resuelva sin las técnicas o métodos adecuados, agregando la recriminación cuando no logran resolverlos.

En relación a lo planteado con anterioridad, acerca de la Matefobia, se percibe que esta viene determinada por la forma en que el maestro enseña las Matemáticas, propiciando esto que el estudiante no encuentre gracia alguna en la asignatura y que llegue hasta el punto de tenerle fobia. Sin embargo, si se enseñaran las Matemáticas de una forma divertida a través de juegos, se podría lograr que los alumnos desarrollen su capacidad cognitiva, que no vean el proceso enseñanza aprendizaje de la Matemática como algo a lo que hay que temerle y que no sientan miedo, ni sensación de gravedad al hacer un ejercicio matemático mal; de acuerdo con esta idea, Costanzo, Carbonari y Boromei (s.f) plantean que:

“El juego reduce la sensación de gravedad frente al error o el fracaso, ya que permite: la exploración y el descubrimiento, el ensayo y el error. Este esquema mental ayuda y estimula enormemente al estudiante a proseguir, continuar, crecer, etc.” (s.p).

Lo expuesto por los autores citados, implica que al momento de enseñar y utilizar como estrategia el juego, estamos contribuyendo a desarrollar un estudiante amante al conocimiento, que es totalmente lo opuesto a lo que logra la Matefobia, debido a que a través del juego se abre la oportunidad de equivocarse y aprender de esos errores.

En fin luego de identificada la problemática, se logró percibir que los estudiantes tienen poca habilidad para utilizar los conocimientos matemáticos, que dominan poco los contenidos trabajados, que muestran actitudes de aceptación ante las demás asignaturas y que manifiestan mucho interés en realizar actividades de recreación, donde no se les reprocha si hacen algo mal.

## **1.2 Justificación**

Implementación del Juego como Estrategia para Superar la Matefobia y Propiciar el Interés por el Aprendizaje de las Matemáticas, es un estudio que ayuda a los estudiantes a insertarse exitosamente en el maravilloso mundo de las Matemáticas, el cual es sumamente necesario en el mundo actual. Esto es debido a que desde un punto de vista didáctico y divertido, se potencializa la superación de la Matefobia o el miedo que sienten los estudiantes hacia las Matemáticas. Además, cabe resaltar, que el juego es una de las actividades que tanto los niños como los adolescentes y adultos aman realizar, ya que proporciona placer y no trae consigo responsabilidades lo cual facilita la construcción del conocimiento sin que el individuo necesariamente esté consciente de que está aprendiendo.

En el mismo orden, este proyecto se ve motivado en que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios en el área al dejar de lado el miedo que sienten hacia las Matemáticas, lo cual les proporcionará en su vida futura una gran estela de oportunidades en el ámbito profesional. De igual modo, el proyecto se ve motivado en el analfabetismo matemático en el que ha estado el país durante toda su historia, ya que no se ha enseñado la Matemática desde un enfoque divertido, lo cual ha traído como consecuencia el fenómeno conocido como Matefobia



que produce que los estudiantes tengan bajo rendimiento académico en pruebas aplicadas en el centro educativo, a nivel nacional e internacional y que por consiguiente el país obtenga el último lugar en los estándares de calidad educativa del área.

### 1.3 Antecedentes

Para la realización de este trabajo se tomaron como punto de partida varios proyectos de investigación relacionados con la Matefobia. Dichos proyectos fueron realizados por prominentes de diferentes países y aportan información relevante al tema. De cada proyecto se hace alusión al título del trabajo, a la fecha, al autor, a los objetivos, a una síntesis de la situación problemática, a la metodología y a los resultados y conclusiones obtenidos por los investigadores.

En primera instancia se presenta el trabajo titulado: “¿Miedo a las Matemáticas?” de Jesús Villegas Saucillo y de Ma. Del Carmen Cornejo Serrano quienes en el año 2010 plantearon que la Matemática es una de las materias escolares más importantes que los estudiantes de hoy deben estudiar, y al mismo tiempo, es una de las peor comprendidas. Su reputación intimida y pocas personas se sienten cómodas con ella, hasta el punto de que en muchos países es natural afirmar que se le tiene miedo a las Matemáticas. Este estudio tuvo como objetivo identificar a los estudiantes del Instituto Tecnológico de Celaya que presentaban ansiedad Matemática.

La metodología utilizada para este estudio fue cuantitativa, la cual se llevó a cabo utilizando como instrumento un cuestionario para dar respuestas al objetivo planteado. A partir de las informaciones obtenidas con la aplicación del instrumento a los estudiantes se llegó a las siguientes conclusiones: que las Matemáticas no se pueden atender rápidamente, sino que necesitan tiempo y concentración, en contraste con una sociedad que exige la inmediatez y que no dedica tiempo a la lectura; que esta asignatura no se aprende de manera inmediata ya que requiere estudiar una y otra vez el mismo tema, de manera que la cultura de esto es del curso pasado y yo ya lo aprobé, no vale y que para progresar de un aprendizaje matemático a otro más elevado, hay que mantener fresco lo estudiado.

De igual manera, otra investigación relacionada a la fobia a las Matemáticas fue: Identificación de Tipologías de Actitud hacia las Matemáticas en estudiantes de Séptimo y Octavo Grado de Educación Primaria; la cual fue realizada por Claudio Sebastián Cárdenas Mansilla en el año 2008. Cárdenas, sustentó que, en Chile, la discusión sobre cómo mejorar el logro académico se centra en factores estructurales tales como: programas de educación, el profesor, los recursos, o los planes de estudio. Sin embargo, poca atención se ha dado a las características de los estudiantes, tales como: ¿Cuánto les gustan las Matemáticas?, ¿Cuán importantes piensan que son?, ¿Qué tan difíciles las perciben?, ¿si serán útiles para su futuro y los factores que creen afectan su rendimiento matemático? Esta situación le generó inquietud al investigador el cual decidió indagar la situación, teniendo como objetivo determinar la predisposición de los estudiantes frente a determinadas situaciones y afirmaciones referentes a las Matemáticas.

Para el proceso investigativo utilizó la metodología mixta apoyándose en un cuestionario como instrumento y en la observación para obtener la información necesaria y dar respuesta al objetivo que se propuso al realizar la investigación. De esta forma, Cárdenas llegó a las conclusiones de que existen cuatro tipologías de actitud hacia las Matemáticas en los alumnos de séptimo y octavo de básica, que son: T1 Alumnos de nivel medio, T2 Alumnos con problemas de aprendizaje, T3 Alumnos de nivel superior, T4 Alumnos indiferentes; que dos de estas tipologías, T1 y T2, de alumnos identificados creen que los estudiantes que son buenos para las Matemáticas son más inteligentes que ellos; que tanto la tipología T2 como la T4 incluyen alumnos que se ponen ansiosos frente a los problemas o ejercicios matemáticos y que la media de tiempo que le dedican al estudio antes de un examen de Matemáticas es de una hora.

En el mismo orden, otra consulta fue la realizada al trabajo: “La Reprobación en Matemáticas. Dos Experiencias”. El cual fue realizado por Alejandro Castañeda González y Ma. De Jesús Álvarez Tostado Uribe en el año 2004, al realizarse la siguiente interrogante: ¿Qué relación existe entre la reprobación en Matemáticas en los planteles “Lic. Adolfo López Mateos” y “Nezahualcóyotl” de la Escuela Preparatoria de la UAEM y la actitud de los alumnos hacia esta materia? Al tener esta incógnita sin respuesta, se dieron a la tarea de investigar teniendo como norte el objetivo de establecer el tipo de relación existente entre la reprobación en Matemáticas de los alumnos mencionados y la actitud de los mismos hacia esta materia. Para la realización del proceso de investigación utilizaron una metodología correlacional; estudiándose y midiéndose dos variables en el mismo sujeto para analizar la correlación entre esas dos variables.

Luego de la aplicación de los instrumentos pertinentes, el equipo investigador llegó a las siguientes conclusiones: que el 54.16% de los alumnos encuestados de ambos planteles están reprobados y 45.83% están aprobados, demostrándose que este modelo tradicional de enseñanza arroja un significativo índice de reprobación en un poco más de la mitad en sus alumnos de los diferentes grados en el área de Matemáticas; que los estudiantes del plantel “Nezahualcóyotl”, se manifiestan indiferentes hacia la utilidad de las Matemáticas y sus contenidos y que el nivel de desagrado hacia las matemáticas aumenta conforme aumenta la aversión que viene acompañada de los grados más elevados.

El último estudio consultado fue: “El Juego en la Enseñanza de la Matemática”. El cual fue realizado por un equipo de investigadores del Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina en el año 2011. A este equipo le surgió el interés de indagar el papel del juego en la enseñanza de las Matemáticas, ya que observaron que los estudiantes que ingresaban al instituto tenían una concepción mecánica de las Matemáticas y se percataron que los docentes en formación continua se interesan por propuestas de enseñanza que les permitan afrontar las dificultades que suelen encontrar al trabajar Matemática con los niños y niñas en edad escolar.

El equipo se trazó como objetivos, en primer lugar, analizar la relación entre las biografías escolares y las concepciones sobre las Matemáticas; y en segundo lugar, elaborar, seleccionar y realizar el análisis matemático y didáctico de juegos que promuevan el aprendizaje de las Matemáticas.

La metodología empleada para la realización del trabajo de campo y dar respuesta a los objetivos propuestos fue la investigación cualitativa, empleándose la variante de la investigación-acción, utilizándose como instrumentos la encuesta y la observación. Luego de obtener las informaciones necesarias el equipo investigador llegó a las siguientes conclusiones: que: “a partir de los talleres implementados en el marco de esta investigación, los juegos motrices y actividades expresivas fueron reconocidos por los estudiantes como experiencias relevantes para comprender otro modo, fuera del habitual, de abordaje de la Matemática. Sin embargo, aparecen en forma escasa en las prácticas posteriores de los docentes.” Que “los docentes en ejercicio y los estudiantes en formación coinciden que en los niveles primario y secundario aprendieron Matemáticas de manera mecánica y memorística, y no recuerdan haber vivido situaciones de juego en esta área. Señalaron que en el nivel terciario aprendieron Matemáticas de manera más dinámica, con juegos y que conocieron otras formas de aprender” y que “antes de los talleres, las concepciones explícitas de los estudiantes y docentes respecto del juego en las propuestas de enseñanza de las Matemáticas fue que reconocían su rol motivador.”

## 1.4 Marco teórico

El miedo a las Matemáticas o Matefobia es un concepto poco conocido por gran parte de la comunidad educativa, pero que a pesar de no conocerse muy bien es un fenómeno padecido por gran cantidad de estudiantes. En este sentido, Novelo, Herrera y Salinas (2014) expresan que: "la Matefobia es lo que sienten algunos estudiantes al no poder comprender o el hecho de no saber al momento de un examen o simplemente dentro del salón de clase" (p.5). Igualmente, la Matefobia, se presenta en primera instancia de forma silenciosa en el estudiante al tener sentimientos negativos hacia la asignatura, ya que la asignatura ha hecho desencadenar en ellos sensaciones desagradables que les han segado la oportunidad de rendir académicamente.

La Matefobia hace que los estudiantes no se sientan identificados con las Matemáticas, lo cual los lleva a rendir poco en la asignatura. Sin embargo, a medida que los estudiantes muestran simpatía hacia una asignatura tienen mayor probabilidad de alcanzar el éxito en la misma, ya que tienen uno de los elementos más importantes de su lado: las emociones. En este orden, Gil, Blanco y Guerrero (2005) plantean: que "si un estudiante manifiesta sentimientos positivos hacia la materia, esto puede condicionar el que pueda obtener un mayor éxito académico que otro que haya desarrollado actitudes negativas" (s. p). Y Gómez (2000) plantea: que "desarrollar actitudes positivas es fundamental para el estudio de cualquier asignatura, pues así el alumno tendrá una predisposición favorable, se creará capaz y hará uso de la materia cuando le sea necesario" (p. 23).

Además, de tener sentimientos positivos hacia las Matemáticas para tener un buen desempeño académico se hace necesario otro factor que es importante, la confianza en uno mismo. Pues, sin seguridad se hace imposible rendir de forma adecuada en cualquier asignatura. En relación a esto, Guerrero (2006) en su estudio plantea haber encontrado que: "el 37% de los alumnos manifiesta no tener confianza en sí mismos cuando se enfrentan a la resolución de problemas, frente a un 51% de las alumnas" (s. p). Este factor marca negativamente la visión que tienen los estudiantes hacia las Matemáticas y su rendimiento en la asignatura.

Un detonante eficaz para poner de manifiesto las actitudes de los estudiantes hacia las Matemáticas son las asignaciones que hace el maestro al estudiante, ya sea dentro del aula o fuera de ella. Pues, las actitudes de los estudiantes hacia las Matemáticas se manifiestan de forma interiorizadas hasta que el estudiante se ve frente a un compromiso al cual no puede huir, ya sea el de ir al pizarrón, resolver problemas en su cuaderno o tener que llenar un examen. Entonces, frente a esta situación se presentan manifestaciones observables de actitudes de los estudiantes hacia las Matemáticas. En este sentido, Gómez (1998) dice que: "las actitudes de los estudiantes hacia las Matemáticas se ponen de manifiesto en la forma en que se acercan a las tareas; sea con confianza, deseo de explorar caminos alternativos, perseverancia o interés y en la tendencia que muestren al reflejar sus propias ideas" (p. 17).

De igual forma, en este trabajo se hace necesario conocer dos definiciones que son de suma importancia. Estas son: miedo y matemáticas. Por un lado, "la palabra miedo es una perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario. Recelo o aprensión que alguien tiene de que le suceda algo contrario a lo que desea" [1]. Por el otro lado, "la palabra Matemáticas significa conocimiento: Ciencia deductiva que estudia las propiedades de los entes abstractos, como números, figuras geométricas o símbolos, y sus relaciones" [2]. Si ambos conceptos se unen obtenemos que la Matefobia o miedo a las Matemáticas no es más que: una angustia al conocimiento. En relación a la Matefobia Bernardo Gómez (2008) dice: que "las Matemáticas no sólo generan antipatía, sino que también pueden llegar a provocar ansiedad" [3].

En el mismo orden, se puede decir que los individuos que les tienen fobia a las Matemáticas son conocidos como matéfobos. Los matéfobos según Novelo, Herrera y Salinas (2014) presentan: más un sentimiento de tristeza, enojo y decepción, que algo físico como un golpe en la cabeza o en los brazos, pero que lastima al individuo de forma interna, llegándose a apreciar externamente, donde se identifica a la no participación, nerviosismo al preguntarle o a lo más simple, que es reprobar la materia (p.6).

De igual forma, es importante señalar que el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014), haciendo alusión a las estrategias usadas por el docente en el aula, define las estrategias como: “la forma de planificar y organizar sistemáticamente las actividades para apoyar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar, en permanente interacción con el contexto” (p.32).

En la misma secuencia, El Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014) sustenta que: “el juego, como elemento primordial en las estrategias para facilitar el aprendizaje, se considera como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores” (p.40). Además, Torres (2002) plantea que “el juego como estrategia de aprendizaje ayuda al estudiante a resolver sus conflictos internos y a enfrentar las situaciones posteriores con decisión y sabiduría, toda vez que el facilitador ha transitado junto con él ese camino tan difícil como es el aprendizaje que fue conducido por medios represivos y tradicionales” (p. 127); quien plantea además que: “al incluirse el juego en las actividades diarias de los alumnos se les va enseñando que aprender es fácil y divertido y que se pueden generar cualidades como el actuar con más seguridad y comunicarse mejor, es decir, expresar su pensamiento sin obstáculos” (p. 132).

También, es importante resaltar que existen diferentes tipos de juegos que se pueden utilizar en las clases de Matemáticas para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje y propiciar la superación de la Matefobia. En relación a esto, Salvador (s. f.) propone que: “los juegos cooperativos se caracterizan por eliminar la competencia, no hay nadie que pierda o gane. La meta que se persigue no es ganar sino obtener un determinado objetivo del equipo” (p. 59). Esta autora plantea además que: “la competición produce sentimientos de frustración y hace sentir a las personas como torpes, pero los juegos cooperativos favorecen el desarrollo de las capacidades nuevas” (p. 60).

Además, existen otros tipos de juegos que se pueden emplear en las clases de Matemáticas entre estos tipos están los planteados por Corbalán (1994) citado por Muñoz (s.f) quien dice que: “Existen juegos de conocimiento en los que hay que poner en funcionamiento un determinado contenido matemático de la enseñanza y, su utilización persigue desarrollar una enseñanza más activa, creativa y participativa. Juegos de estrategias que son aquellos que, para conseguir su objetivo en cada momento el jugador debe elegir una de las diversas posibilidades existentes. Y juegos de azar que se caracterizan por tener un desarrollo aleatorio. Son juegos que resultan familiares a los alumnos y proporcionan oportunidades para buscar regularidades, realizar recuentos sistemáticos y asignar probabilidades” (p. 19).

A modo de conclusión, se sustenta que la Matefobia afecta directamente el proceso enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas y que ésta se caracteriza por producir en los estudiantes ansiedad y antipatía hacia la materia, sentimiento de tristeza, enojo y decepción, lo cual se transfiere en nerviosismo y no participación. Asimismo, existen juegos para trabajar las Matemáticas de forma exitosa, los cuales se clasifican en: juegos cooperativos, de conocimientos, de estrategias y de azar.

## **1.5 Contextualización**

### **1.5.1 Población**

Esta investigación se realizará en la Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina que es una institución de educación pública, del distrito 03 de Licey, perteneciente a la regional 08 de Santiago, la cual está ubicada en el distrito municipal de Las Palomas.

En la actualidad la escuela cuenta con un total de veintinueve (29) maestros distribuidos de la siguiente manera: trece en la tanda matutina y dieciséis en la tanda vespertina, un total de 499 estudiantes, con dos (2) psicólogas, dos (2) porteros en las respectivas tandas y tres (3) conserjes por tanda.

### **1.5.2 Muestra**

Dado que la investigación es un estudio de caso, como muestra se tomarán los estudiantes del 6to grado, sección A, de la Educación Primaria del centro educativo Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina. En total son 22 estudiantes, 10 mujeres y 12 hombres, los cuales oscilan entre los 11 y 13 años de edad.

## **1.6 Objetivos de la investigación**

### **1.6.1 Objetivo general**

Lograr la superación de la Matefobia y el interés hacia las Matemáticas a través de la implementación del juego como estrategia.

### **1.6.2 Objetivos Específicos**

Identificar las actitudes positivas y de rechazo que tienen los alumnos para el aprendizaje de las Matemáticas.

Conocer los factores que, inciden en el aprendizaje de las Matemáticas.

Analizar las actitudes de los estudiantes frente a las Matemáticas divertidas.

Describir los juegos que pueden utilizarse como estrategia para superar la Matefobia.

Conocer las percepciones y opiniones de los estudiantes acerca de la implementación del juego como estrategia.

## **Capítulo II. Diseño y metodología del estudio**

En este capítulo se da a conocer la metodología utilizada para la realización del estudio abordado y se señalan las fases llevadas a cabo a lo largo del proceso de recolección de datos. Además, se presentan las técnicas de recogida de información a través de las cuales fue posible obtener las aclaraciones pertinentes para dar respuestas a los objetivos.

## 2.1 Metodología

El tipo de investigación a utilizarse en este trabajo es el estudio de caso que facilita que se investigue una situación particular de forma exhaustiva, lográndose de esta forma la extracción de informaciones y teorías importantes del caso estudiado; en este orden, Reyes (s.f) sustenta que: “el estudio de caso es un examen intensivo de una entidad individual de una categoría o especie”. Y que “la técnica del estudio de caso permite la recopilación e interpretación detallada de toda la información posible sobre un individuo, una sola institución, una empresa, o un movimiento social particular” (p.4).

De igual forma, el estudio de casos según Sabariego, Massot y Dorio (2009) “es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas”, (p.309).

En el mismo sentido, Pérez Serrano (1994), citado por Sabariego, Massot y Dorio (2009), plantea que: “las características de un estudio de caso son las siguientes: es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo” (p.312, 313). Es particularista porque se caracteriza por un enfoque claramente ideográfico, orientado a comprender profundamente la realidad singular: un individuo, un grupo, una institución social o una comunidad.

Es descriptivo porque como producto final de un estudio de caso se obtiene una rica descripción de un individuo o evento de tipo cualitativo.

Es heurístico porque ilumina la comprensión del lector sobre el caso: puede descubrirle el significado, puede ampliar su experiencia o confirmar lo que ya sabe.

Es inductivo porque la mayoría de estudios de caso se basan en el razonamiento inductivo para generar hipótesis y descubrir relaciones y conceptos a partir del examen minucioso del sistema donde tiene lugar el caso objeto de estudio.

## 2.2 Fases del estudio

Además, para la realización de este estudio de caso se han de tomar en cuenta seis fases:

1. La primera fase es diagnóstica, la que se llevará a cabo a través de un cuestionario con el fin de determinar las actitudes de los alumnos hacia las Matemáticas.
2. La segunda fase es de planificación de las acciones que se realizarán en el aula para superar la Matefobia y propiciar el interés por el aprendizaje de las Matemáticas.
3. La tercera fase es de aplicación donde se implementarán los juegos que se tienen previstos para reducir el miedo hacia las Matemáticas.
4. La cuarta fase será de análisis de los factores que inciden en el aprendizaje de las Matemáticas por medio de un análisis minucioso de las observaciones realizadas a los estudiantes y de la realización de una encuesta.
5. La quinta fase es de evaluación de los resultados por medio de la cual se ha de recoger información a través de grupos de discusión y de la aplicación nuevamente del cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas; esto, para determinar si los alumnos han mejorado sus actitudes hacia las Matemáticas a partir de los juegos o si los mismos no se han dado.

6. En la sexta fase se presentarán las limitaciones, prospectivas, recomendaciones y conclusiones del estudio abordado.

En la misma secuencia, es importante señalar que esta investigación se asume desde el enfoque cualitativo, ya que ayuda a recoger informaciones de manera objetiva y sin medición numérica y contribuye aportando conocimientos que hacen una interpelación directa a la realidad.

### 2.3 Técnicas de recogida de información

En este estudio se utilizarán técnicas cuantitativas y cualitativas para la recogida de información:

- a) Se aplicará, en la fase diagnóstica, un cuestionario de actitudes ante las Matemáticas. Este cuestionario será un instrumento que ya ha sido validado por Valdez C., Eréndira.
- b) Observación participante. Con esta técnica se implementarán juegos para superar la Matefobia y propiciar el interés por el aprendizaje de las Matemáticas y se registrarán en el diario del investigador las acciones realizadas en el aula por los estudiantes y sus actitudes ante el juego para el aprendizaje de las Matemáticas.
- c) Grupo de discusión. Los grupos de discusión se realizarán con los alumnos posteriormente a la aplicación de los juegos, para conocer sus percepciones y opiniones respecto a la estrategia implementada.
- d) Encuesta. Se realizará para descubrir algunos de los factores que inciden en el aprendizaje o no de los estudiantes.
- e) Grabación. Esta se utilizará para obtener las informaciones que proporcionen los grupos de discusión.

Según, Rodríguez, Alelú, Cantín y López (s.f) la encuesta: “es una técnica de investigación que consiste en una interrogación verbal o escrita que se les realiza a las personas con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación” (p.3).

De igual forma, según el equipo de Definición ABC (s.f), la grabación: “se designa a la acción a través de la cual se recogen o registran imágenes, sonidos, datos, normalmente haciendo uso de algún aparato o máquina; tal es el caso de un grabador, una filmadora, una cámara, entre otras, que los registrarán en un determinado soporte para luego poder ser reproducidos” (s.p).

El cuestionario es un instrumento en el que se utilizan preguntas abiertas o cerradas, las cuales ayudan a recoger informaciones muy valiosas. El cuestionario se usa para recoger informaciones de una manera más segura y así saber si el problema que se descubrió por medio de la observación y la entrevista, es real. Este está estructurado por una serie de preguntas que se aplicaron a los estudiantes. Según Tenbrink (2006) el cuestionario “es simplemente una lista de preguntas anotadas para ser leídas y contestadas por un sujeto” (p.141).

Boggino y Rosekrans (2004), plantean que “la observación es un recurso frecuentemente utilizado en investigaciones sobre la práctica educativa. Por lo general, se utiliza cuando el propósito es cambiar las prácticas en la escuela y/o en el aula” (p.75).

Además, Latorre (2007) plantea que: “la expresión observación participante se usa con frecuencia para designar una estrategia metodológica que implica la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos en los que se incluyen la observación y la participación directa” (p. 57).

Gimeno (1998) plantea que el diario del investigador “es donde de forma más ordenada y sistemática se organizan los datos y se expresan las reflexiones sobre los mismos, elaborando las impresiones y proponiendo las futuras líneas de observación y los focos problemáticos de análisis, que se consideran más relevantes” (p. 16).

Se usará de igual manera, la técnica de los grupos focales, para obtener informaciones a partir de las discusiones generadas en los estudiantes acerca de sus actitudes y percepciones hacia las Matemáticas luego de la aplicación del juego como estrategia. En relación a los grupos focales, Reyes (s.f) plantea que: “los procedimientos cualitativos como los grupos focales o las entrevistas individuales, capacitan al investigador para alinearse con el participante y descubrir cómo la persona ve la realidad” (p. 4).

Otra técnica que ha de ser empleada es la fotografía que permitirá obtener evidencias sobre actividades y acciones. En relación a esta, Boggino y Rosekrans (2004) dicen: que “la fotografía sirve para captar los hechos y analizarlos con mayor fidelidad” (p.77).

### Capítulo III. Resultados del estudio

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de forma detallada, desde la primera hasta la quinta fase

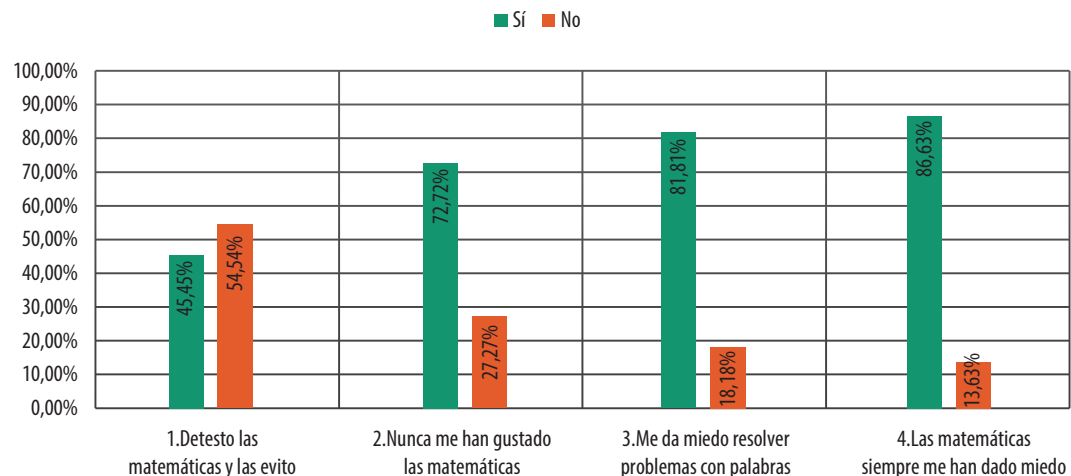
#### 3.1 Primera fase: diagnóstico

En este apartado se presentan los resultados obtenidos al realizar el diagnóstico a los estudiantes por medio del cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas. Se presentan los gráficos correspondientes a las interrogantes con una descripción al pie de cada gráfico, además, se muestra al final de esta sección un análisis de las repuestas dadas por los estudiantes a partir de las cuales se dan respuestas concretas por medio de porcentajes.

El instrumento fue aplicado a 22 estudiantes del nivel primario, los cuales están cursando sexto grado. De los encuestados, 54.54% eran hombres y restante 45.45% eran mujeres.

Gráfico 1

Gráfico de la pregunta 1,2,3 y 4 del cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas.



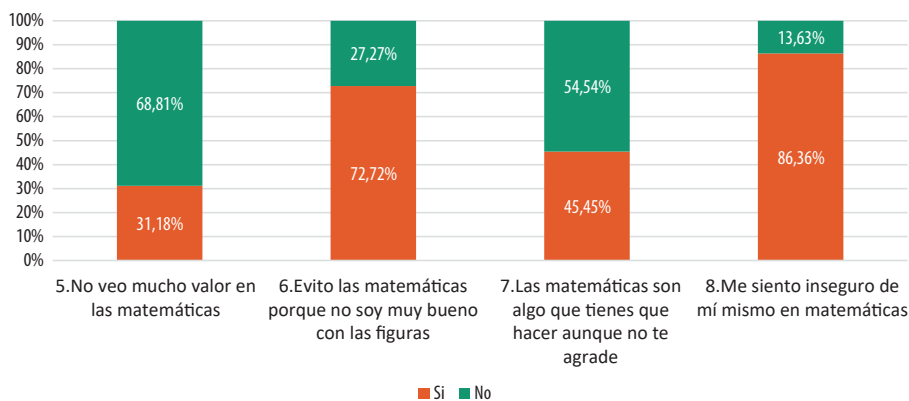
Fuente: primer cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas



Los estudiantes manifestaron con una frecuencia de 54.54% que no detestaban las Matemáticas y que nunca las evitan, mientras que 45.45% expresó lo contrario; 72.72% dijo que nunca les han gustado las Matemáticas, mientras que el 27.27% declaró que siempre les han gustado las Matemáticas; 81.81% aclaró que le da miedo resolver problemas con palabras mientras que el 18.18% dijo que no le daba miedo; El 13.63% expresó que las Matemáticas nunca les han dado miedo, mientras que el 86.36% expresó que las Matemáticas si les han dado miedo.

**Gráfico 2**

**Pregunta 5, 6, 7 y 8 de cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas.**

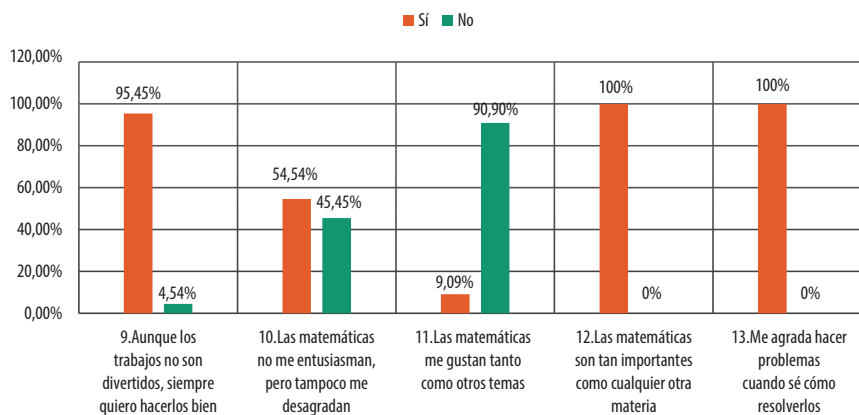


Fuente: primer cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

Conforme al gráfico anterior, los datos obtenidos son los siguientes: 31.18% manifestó que no ven mucho valor en las Matemáticas en contraste con el 68.81% restante que expresó ver valor en las Matemáticas; 72.72% de los estudiantes enunció que evitan las Matemáticas porque no son muy buenos con las figuras mientras, que 22.27% expresó no evitar las Matemáticas por no ser buenos con las figuras; por otro lado el 45.45% dijo ver las Matemáticas como algo que se tiene que hacer aunque no les agrade, en cambio, 54.54% declaró que no ven las Matemáticas como algo que hay que hacer aunque no les agrade; de los estudiantes un 86.36% expresó sentirse inseguro en Matemáticas y 13.63% dijo sentirse seguro en Matemáticas.

**Gráfico 3**

**Gráfico de las preguntas 9, 10, 11, 12 y 13 del cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas**

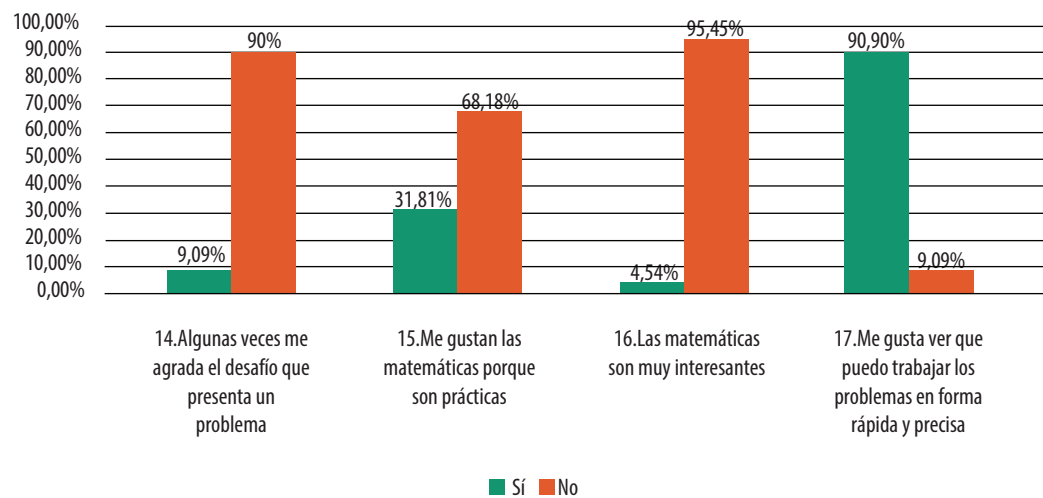


Fuente: primer cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

En el mismo orden un 95.45% de los estudiantes encuestados expresó que aunque los trabajos no son divertidos quieren hacerlo bien, mientras, que 4.54% dijo que si los trabajos no son divertidos no los quieren hacer bien; 54.54% sustentó que las Matemáticas no les entusiasman pero tampoco les desagradan, es decir que son indiferentes, mientras, que el 45.45% expresó no mostrarse indiferentes a las Matemáticas; 9.09% dijo que las Matemáticas les gustan como otros temas, en cambio, el 90.90% restante expresó que las Matemáticas no les gusta como otros temas; en general los estudiantes están de acuerdo en que las Matemáticas son tan importante como cualquier materia y que les agrada resolver problemas cuando saben cómo resolverlos.

**Gráfico 4**

**GRÁFICO DE LAS PREGUNTAS 14, 15 16 Y 17 DEL CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LAS MATEMÁTICAS**

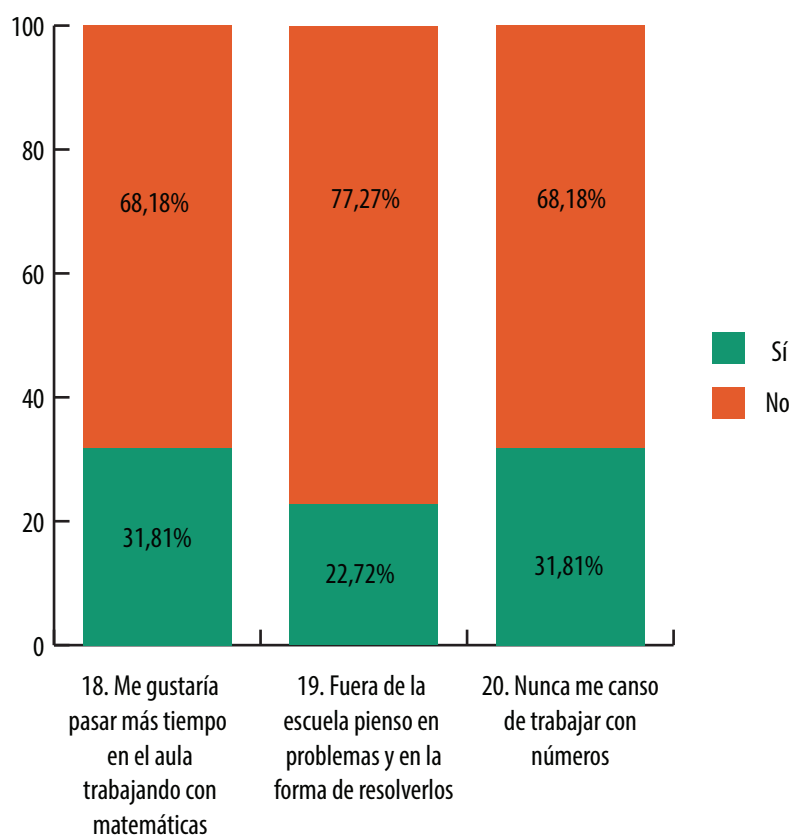


Fuente: primer cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

También, es importante resaltar que 9.09% de los estudiantes les agrada a veces el desafío de un problema y 90.90% dijo no agradales el desafío de un problema; 31.81% dijo gustarles las Matemáticas porque son prácticas y 68.18% expresó que no; 4.54% dijo que las Matemáticas son interesantes y 95.45% dijo que no son interesantes; 90.90% declaró gustarles ver que pueden trabajar los problemas de forma rápida y precisa y 9.09% dijo que no les gustaba.

Gráfico 5

### Gráfico de las preguntas 18, 19 y 20 del cuestionario de actitudes hacia las Matemática

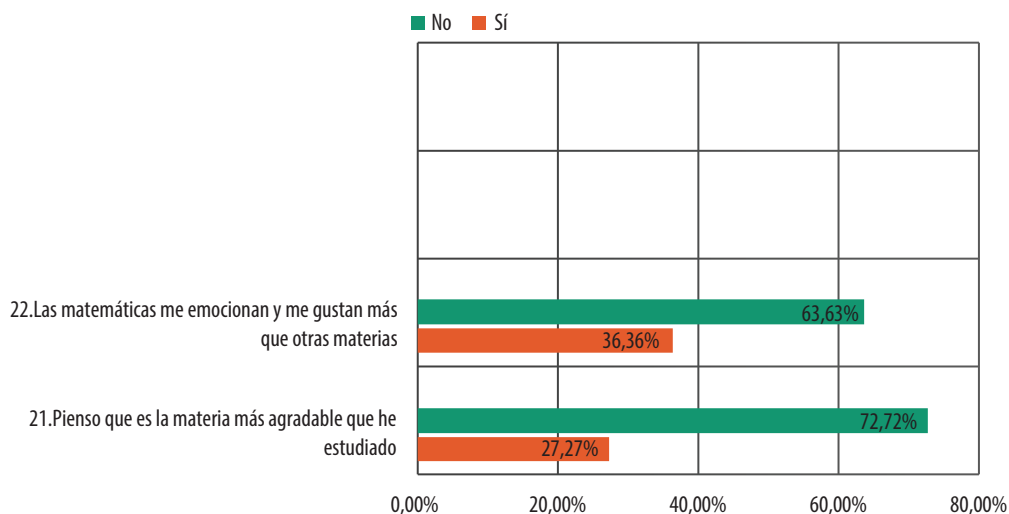


Fuente: primer cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

El 31.81% expresó querer trabajar más tiempo las Matemáticas en el aula y el 68.18% restante expresó lo contrario; un 22.72% dijo pensar en resolver problemas cuando están fuera de la escuela mientras que el 77.27% dijo que no piensan en resolver problemas fuera de la escuela. De igual manera, 31.81% de los estudiantes dijo que nunca se cansan de trabajar con números y 68.18% expresó lo contrario.

Gráfico 6

### Gráfico de las preguntas 21 y 22 del cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas.



Fuente: primer cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

El 27.27% de los estudiantes dijo que la Matemática es la materia más agradable que han estudiado y 72.72% enunció que las Matemáticas no es la materia más agradable que han estudiado y 36.36% dijo que las Matemáticas les emocionan y les gustan más que otras materias y el 63.63% restante declaró que las Matemáticas no les gustan y emocionan más que otras asignaturas.

Luego de analizar las respuestas dadas por los estudiantes se logró determinar que el 58.85% de los estudiantes respondieron de forma negativa a las preguntas. Es decir, están en desacuerdo a las Matemáticas, lo cual representa a 13 estudiantes que padecen de fobia a las Matemáticas; mientras, que el 41.14% restante manifestó estar de acuerdo o a favor de las

Matemáticas, lo cual representa una cantidad de 9 estudiantes que no tienen Matefobia, tomando como parámetro el cuestionario de Valdez, C. Eréndira (2000).

Estos porcentajes se determinaron a través de la contabilización de las respuestas dadas y buscar el promedio de dichas respuestas. Luego se determinó el porcentaje real de estudiantes que poseen Matefobia y los que no poseen Matefobia sumando el porcentaje de aciertos negativos y buscando la razón entre dicha suma y el número de la muestra de estudiantes, lo cual se expresa a través de las siguientes fórmulas:  $\text{porcentaje} = \frac{\%p1 + \%p2 + \dots + \%p22}{m}$ . Luego de obtenido el porcentaje real se procedió a buscar el número de estudiantes que eran matéfobos y los que no poseían Matefobia a través de la fórmula siguiente:  $(P.\text{real}) \cdot (m) / 100$ .

A modo de conclusión, cabe resaltar que, aunque el mayor porcentaje de estudiantes se caracterice por tenerle fobia a las Matemáticas, se evidenció a través del cuestionario que: los estudiantes ven valor en las Matemáticas, reconocen que es una materia importante y que les agrada resolver problemas cuando saben cómo hacerlo. Además, están convencidos de que, aunque los trabajos no sean divertidos desean hacerlos bien.

### 3.2 Segunda fase: planificación

Es esta sección se plasma la planificación de las acciones a realizarse a través de las cuales se pretende lograr la superación de la Matefobia y propiciar el interés por el aprendizaje de las Matemáticas.

Objetivo general: Lograr la superación de la Matefobia y el interés hacia las Matemáticas a través de la implementación del juego como estrategia.

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS.   | ACTIVIDADES A DESARROLLAR.  | ESTRATEGIAS.  | TIEMPO/ FECHAS/ HORARIO.   | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS CONTROL DE LA ACCIÓN.               | RESULTADOS ESPERADOS.  |
|--|---|---|--|---|--|
| Analizar las actitudes de los estudiantes frente a las Matemáticas divertidas. | Instrucciones orales.<br>Resolución de multiplicaciones a través de los juegos: "adivina la cantidad" y del "juego del dado".<br>Resolución de ejercicios.<br>Instrucciones usando como ejemplos números extraídos a través de cartas.<br>Realización del juego denominado "qué cantidad tengo".<br>Canción de la tabla del 7.<br>Realización del juego competencia matemática.<br>Instrucciones usando como ejemplo números obtenidos por medio del juego "lanza y obtén la cantidad".<br>Juego del rompecabezas.<br>Realización del juego simón dice matemáticamente. | Resolución de problemas.<br>Socialización.<br>Exposición.<br>Lluvia de ideas.<br>El juego .<br>Trabajo en equipo. | Tiempo:<br>360 minutos o 6 horas.<br>Fechas:<br>22 de enero de 2015.<br>29 de enero de 2015.<br>06 de febrero de 2015.<br>13 de febrero de 2015. | La observación.<br>Fotografías.<br>Diario del investigador. | Identificación de las diferentes partes de una multiplicación y que resuelvan multiplicaciones de factores de un dígito.<br>Utilización de forma satisfactoria de la multiplicación de factores de dos dígitos.<br>Identificación de multiplicaciones atendiendo a sus propiedades y que distingan la propiedad asociativa de la distributiva. |

Objetivo general: Lograr la superación de la Matefobia y el interés hacia las Matemáticas a través de la implementación del juego como estrategia.

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS.  | ACTIVIDADES A DESARROLLAR.  | ESTRATEGIAS.   | TIEMPO/ FECHAS/ HORARIO.   | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS CONTROL DE LA ACCIÓN.               | RESULTADOS ESPERADOS.  |
|---|---|--|--|---|--|
| Identificar las actitudes positivas o de rechazo que tienen los alumnos para el aprendizaje de las Matemáticas. | Realización del juego rifa matemática.<br>Instrucciones orales usando un dado.<br>Realización del juego del bingo.<br>Resolución de ejercicios.<br>Realización del juego soy una potencia de base 10.<br>Lectura de un cuento.<br>Realización del juego pentágono de la suma de potencias.<br>Instrucciones orales.<br>Comentar experiencias vividas en la clase.<br>Tomar notas. | Exposición.<br>Resolución de problemas.<br>El juego.<br>Recuperación de saberes previos.<br>Trabajo en equipo.<br>El cuento. | Tiempo:<br>6 horas o 360 min.<br>Días/Fechas:<br>20 de febrero de 2015.<br>06 de marzo de 2015.<br>09 de marzo de 2015.<br>13 de marzo de 2015 | La observación.<br>Fotografías.<br>Diario del investigador. | Resolución de multiplicaciones problematizadas con situaciones de la vida diaria.<br>Que utilicen la potenciación para comprobar resultados.<br>Que nombren y resuelvan potenciaciones de base 10 y que resuelvan correctamente sumas de potenciaciones. |

### 3.3 Tercera fase: aplicación de los juegos como estrategia

En este apartado se presentan las acciones realizadas en el salón de clases y las observaciones pertinentes a cada acción, es decir, sentimientos, emociones y actitudes; tanto las acciones como las observaciones fueron registradas en el diario del investigador. Esto se realizó con la finalidad de identificar y analizar las actitudes que exhibían los estudiantes frente a las Matemáticas divertidas. Además, en esta sección se presenta una descripción de los juegos utilizados para superar la Matefobia.

#### 3.3.1 Diario del investigador

##### 3.3.1.1 Acciones realizadas en el salón de clases

La primera intervención se realizó el 22 de enero de 2015, iniciándose la clase con el saludo del investigador, Eno Núñez, a las 4:00 p.m. Luego de esto el investigador estableció las reglas del aula y continuó preguntando: "¿Qué asignatura vamos a trabajar en día de hoy?" A lo cual respondieron: "Matemática". De igual forma, se descubrió el tema a través de la escritura de un signo de multiplicación en la pizarra y de la pregunta: "¿A qué operación pertenece este signo?" A lo cual los estudiantes respondieron: "¡A la multiplicación!". Partiendo de la respuesta dada por los estudiantes se presentó el tema en la pizarra: La multiplicación de Números Naturales, asimismo, se enunciaron los propósitos.

También, el investigador preguntó a los estudiantes qué sabían acerca de la multiplicación a lo cual respondieron lo siguiente: "que hay que saberse la multiplicación para poder hacer multiplicaciones", "que es una suma repetida", y "que hay que saber multiplicar para pasar de curso". Luego, se presentó a los estudiantes una multiplicación resuelta en la pizarra por medio de la cual se les explicó a los estudiantes las partes de la multiplicación. Asimismo, se explicó que la multiplicación no es más que una suma repetida donde se repite un factor tantas veces como lo exija el otro factor.

En el mismo orden, se les pidió a los estudiantes que llenaran una tabla de multiplicar con dimensiones de 9 por 10. Después, se realizó el juego llamado: "el juego del dado" a través del cual se lanza un dado y se obtienen los factores de multiplicaciones. Para obtener cada dígito de las multiplicaciones se le otorgaba la oportunidad a un estudiante, después de completar la multiplicación en la pizarra se le daba la oportunidad a otro estudiante para resolverla. "Adivina la cantidad" fue otro juego realizado, en el cual se repartieron barajas o cartas a los estudiantes para que al señalar dos estudiantes dijeran la cantidad que tenían y al señalarse un tercero, decía el resultado de multiplicar los valores.

En fin, se escribió una multiplicación en la pizarra y se les preguntó a los estudiantes cuáles eran las partes de la multiplicación a lo que los estudiantes respondieron: "factores y producto". En la misma secuencia se les preguntó: ¿Qué les pareció trabajar la clase a través de juegos? A esto respondieron los estudiantes: "me pareció bien porque jugamos y multiplicamos", "me pareció bien porque utilizamos barajas para multiplicar", "me gustó porque hicimos algo diferente a lo que hacemos todos los días". De esta forma la clase concluyó a las 5: 30 p.m.

La segunda intervención fue realizada el 29 de enero de 2015. El practicante, Eno Núñez, inició la clase a las 4:30 p.m. con un cordial saludo. Luego, se presentó la asignatura a los estudiantes en el pizarrón: Matemática. En la misma secuencia se les preguntó a los estudiantes qué habían trabajado en la clase anterior, respondiendo los estudiantes: "la multiplicación de números naturales". El practicante logró que los estudiantes descubrieran el tema por medio de la escritura de una multiplicación con factores de dos dígitos y preguntar: "¿Qué operación

es esta?" y "¿Cuántos dígitos tienen los factores?" Luego de esto un estudiante respondió: "es una multiplicación" y otra estudiante dijo: "la operación tiene dos dígitos profe". A partir de estas respuestas se presentó el tema: multiplicación de números naturales con factores de dos dígitos. Luego se enunciaron los propósitos.

Además, el practicante escribió una multiplicación con factores de dos dígitos para explicar el procedimiento que se usa para resolverla. Luego, se platearon varios ejercicios en la pizarra, extraídas las multiplicaciones por medio de las barajas y se procedió a dar participaciones para resolverlas. Asimismo, se realizó el juego "qué cantidad tengo" el cual se realizaría con un dado, los estudiantes debían de multiplicar la cantidad extraída por la tabla del 6, luego, a los estudiantes se les entregó una hoja con una canción titulada: "la tabla del 7", esto con el fin de repasar dicha tabla.

En el mismo orden, se realizó el juego "competencia matemática" para lo cual se dividió el curso en dos bandos: hembras versus varones; se platearon en la pizarra 10 multiplicaciones de factores de dos dígitos, cinco para cada equipo. Luego, se les dio un tiempo de 2 minutos para que los equipos eligieran sus representantes. De esa forma, de cada equipo fueron 5 representantes a la pizarra y resolvieron las multiplicaciones, mientras sus compañeros los apoyaban. Después, se procedió a calificar el trabajo realizado, quedando ambos equipos empatados, por tal motivo el equipo de los varones aplaudió a las hembras y viceversa.

En fin, se les preguntó: "¿Qué aprendieron en la clase?", respondiendo a esto los estudiantes: "aprendí a resolver multiplicaciones con factores de dos dígitos", "conocí más acerca de la tabla del seis y del siete", "aprendí a multiplicar números del dado con la tabla del 6". De igual forma, se preguntó a los estudiantes: "¿Piensan que la Matemática es más divertida al aprenderse por medio de juegos?" a lo cual respondieron: "sí, porque es más fácil aprender así"; "sí, porque aprendemos de forma divertida", y "sí, porque es emocionante".

La tercera intervención se realizó el 06 de febrero del año 2015; el investigador, Eno Núñez, saludó a los estudiantes y de esa forma inició la clase a las 2:15 p.m. En conjunto con los estudiantes se organizó el aula en forma de semicírculo, además, a cada estudiante se le entregó un distintivo con su nombre para que se lo colocaran en el cuello. Luego, se les preguntó a los estudiantes qué asignatura correspondía, a lo cual respondieron que tocaba Matemática. Después se realizó la pregunta: "¿Qué trabajamos en la clase anterior?" a lo cual respondieron: "la multiplicación de dos dígitos"; luego, se descubrió el tema: propiedades de la multiplicación a través de la pregunta: "¿Cómo se le llama a una parte de terreno del cual alguien es propietario?" y de escribir un signo de multiplicación en la pizarra; así, luego de descubierto el tema se enunciaron los propósitos y se exploraron los saberes previos con una lluvia de ideas motivada con la pregunta: ¿Conocen ustedes algunas de las propiedades de la multiplicación? A lo cual respondieron los estudiantes: "Sí, la propiedad del elemento neutro", "yo conozco la propiedad del elemento absorbente".

En el mismo orden, se explicó el tema en el pizarrón con números extraídos por medio de una ruleta con el juego llamado: "lanza y obtén la cantidad". Esta actividad la realizaron varios estudiantes extrayendo con su participación números con los cuales se explicaron las propiedades de la multiplicación. Luego de esto, se procedió a la formación de equipos, 3 de 4 integrantes y 2 de 5. Esto se hizo necesario para la realización del "juego del rompecabezas", el cual consistió en armar los rompecabezas y explicar a los demás qué propiedad se cumplía y por qué; así lo hicieron los estudiantes y cada equipo agotó su oportunidad explicando a todo el curso.

Finalmente, se le preguntó a los estudiantes: “¿Qué tema trabajamos hoy?” y “¿Qué recuerdan?” a lo cual respondieron: “Trabajamos las propiedades de la multiplicación y recuerdo que la propiedad conmutativa da lo mismo multiplicar al derecho y al revés”, “Yo recuerdo la propiedad del elemento neutro que dice que si multiplicamos por cero el número da cero”, “Yo recuerdo la propiedad asociativa en la que se asocian los valores y el resultado no cambia”. Además, el practicante preguntó: “¿Qué parte de la clase te pareció más interesante y por qué?” y “¿Es más importante trabajar con juegos?” A estas interrogantes respondieron de la siguiente forma: “trabajar con juegos es interesante porque de esa forma es más rápido y divertido aprender”, “La parte que me gustó más fue la del rompecabezas porque fue divertido armarlo y conocer qué propiedad contenía” y “cuando fui a darle vuelta a la ruleta me gustó mucho”. De esa forma, la clase finalizó a las 3: 45 p.m.

La cuarta intervención se realizó el día 13 de febrero del año 2015. El investigador saludó a los estudiantes a las 2: 15 p.m. dando inicio de esa forma a la clase y realizando seguidamente la dinámica de los aplausos, la cual contenía el aplauso del rico y del pobre y el aplauso de los sordomudos. Luego, se preguntó a los estudiantes qué asignatura iban a trabajar a lo cual respondieron que Matemática y se retroalimentó la clase anterior a través de las preguntas: “¿Qué trabajamos la clase pasada? A esto respondió un estudiante: “las propiedades de la multiplicación” y se enunciaron los propósitos.

En el mismo orden, se explicaron en la pizarra todas las propiedades de la multiplicación a excepción de la propiedad asociativa y la distributiva. Asimismo, luego de la explicación se les entregó a los estudiantes un ejercicio escrito del cual debían llenar el apartado I. Luego, se explicó la propiedad distributiva en relación a la suma y a la resta para que llenaran el apartado II del ejercicio; después se explicó la diferencia entre la propiedad asociativa y distributiva para llenar el apartado III.

Luego se realizó el juego: “simón dice matemáticamente”. Para esto, los estudiantes se organizaron en un círculo. Luego con una pelota se realizó la dinámica patata caliente, pasándose la pelota de un estudiante a otro, cuando el maestro dijera ¡Ya! Quien tuviera la pelota debía contestar la pregunta, la cual se debe de hacer antes de que el balón empiece a circular y con el prefijo: simón dice matemáticamente. De este modo se realizaron interrogantes durante el juego.

Para concluir se realizaron las preguntas: “¿Cómo le pareció la clase? Y “¿Piensan ustedes que se aprende más jugando?” A estas interrogantes los estudiantes respondieron: “Para mí la clase fue interesante y pienso que se aprende rápido con los juegos”, “Cuando usted hace juegos aprendo fácil”, “me gustó la clase y el juego que hicimos”. De este modo, a las 3:45 p.m. finalizó la clase.

La quinta intervención se llevó a cabo el 20 de febrero del año 2015. El investigador, Eno Núñez, inició la clase saludando a los estudiantes a las 2:15 p.m. Se procedió a la presentación de la asignatura y en ese mismo orden, se realizó la retroalimentación por medio de la pregunta: ¿Qué se trabajó en la clase pasada? A lo cual los estudiantes respondieron: “Vimos la propiedad asociativa y la distributiva y las demás propiedades”. Luego se presentó el tema en la pizarra: La multiplicación en la vida diaria.

Luego se plantearon en la pizarra cuatro multiplicaciones con factores de 1 y 2 dígitos para explicar a modo de repaso el procedimiento que se utiliza para resolverlas. Después, el practicante escribió cuatro casos de multiplicaciones en la vida diaria para que los estudiantes las resolvieran; así cuatro estudiantes desfilaron por la pizarra resolviendo las operaciones.



En el mismo orden, se procedió a realizar el juego “rifa matemática”; se repartieron fichas de un dominó acompañado de un número para la rifa, de esta forma se extraían por medio de la rifa dos participantes los cuales formaban multiplicaciones de dos dígitos en la pizarra con el dominó y finalmente por medio de la rifa un tercero era agraciado para resolver la multiplicación.

Para concluir la clase el practicante hizo la pregunta: “¿Qué aprendieron en la clase de hoy?” a lo cual los estudiantes respondieron: “aprendí más de la multiplicación”, “Aprendí que la multiplicación de los factores da el producto”. Además, se hizo la siguiente pregunta: ¿Cómo les pareció el juego del día de hoy? A la cual respondieron: “me pareció bien porque fue como una lotería”, “Me gustó saber que con el dominó se puede multiplicar”, “el juego fue divertido porque cuando se sacaban los números yo estaba emocionada porque no sabía cuándo iba a salir mi número”. De esta forma concluyó la sesión de clase a las 3:45 p.m.

La sexta intervención fue realizada el día 06 de marzo del año 2015; el investigador, Eno Núñez, saludó a los estudiantes a su llegada al aula dejando así iniciada la clase a las 2:15 p.m. Se preguntó a los estudiantes que asignatura se iba a trabajar a lo cual un estudiante respondió: “Matemática”. Después, se les preguntó a los estudiantes, para retroalimentar, ¿Qué tema se trabajó la clase anterior? A lo cual una estudiante respondió: “reforzamos el tema de la multiplicación”. En la misma secuencia, se descubrió el tema a través de plantearse en la pizarra una potenciación y preguntarse a los estudiantes si sabían qué operación era esa; a esto, un estudiante respondió: “la potencia”, cuando ninguno de sus compañeros tenía las manos levantadas para responder. Luego, se presentó el tema en la pizarra y se enunciaron los propósitos.

Del mismo modo, el practicante procedió a explicar el tema en la pizarra al mismo tiempo que los estudiantes copiaban en sus cuadernos las explicaciones, después, se procedió a copiar un ejercicio en la pizarra para que los estudiantes lo resolvieran. Luego del ejercicio, se organizaron los estudiantes en equipos, 3 de 4 integrantes y 2 de 5, para jugar el juego llamado “el bingo matemático”. A los estudiantes se les proporcionó un bingo con potenciaciones expresadas y pequeños trozos de cartulina para que cuando se cantara un número ellos identificaran la potenciación que daba como resultado el número cantado; así cuando completaban una fila, una columna o una diagonal cantaban ¡Bingo! Y ganaban.

Finalmente, se asignó una tarea y se les preguntó: ¿Qué tal les pareció el juego del bingo? A esto los estudiantes respondieron: “me pareció emocionante porque aprendí más de las potenciaciones”, “fue divertido porque queríamos hacer bingo”, “Yo sentí que estaba atenta en todo porque quería cantar bingo”, “Fue bueno el juego porque practiqué la potenciación y aprendí más”. Así, de esta forma, finalizó la clase a las 3:45 p.m.

La séptima intervención se realizó el día 09 de marzo de 2015. El investigador, Eno Núñez, inició la clase a las 4:00 p.m. con un saludo a los estudiantes. Procedió inmediatamente a realizar la dinámica: “yo tengo una potencia”. Luego, se preguntó qué asignatura correspondía a lo que los estudiantes respondieron a coro: “Matemática”; asimismo, se realizó la retroalimentación de la clase pasada a lo cual los estudiantes respondieron: “se trabajó la potenciación”. De igual forma, se descubrió el tema por medio de la dinámica y de la escritura de un 10 en la pizarra. También se enunciaron los propósitos.

En la misma secuencia se explicó el tema en la pizarra: potencia de base 10 y la nomenclatura de potenciaciones. Además, los estudiantes realizaron un ejercicio individual. Después, se realizó un juego llamado: “soy una potencia de base 10”. Entre los estudiantes se repartieron números para que los colocaran de exponente del 10, luego debían de escribir en un trozo de

cartulina el número resultante a resolver esa potenciación de base 10. Luego, cada estudiante agotó su turno con el lema: yo soy una potencia de base 10 elevada a la... potencia y doy como resultado... Al mismo tiempo que presentaban la cantidad en la cartulina a sus compañeros.

En fin, se presentaron varios ejemplos de potenciaciones en el pizarrón y se preguntó cómo se leían, a lo que varios estudiantes respondieron correctamente. Luego se les preguntó: ¿Si fueran a describir la clase con unas solas palabras con cuál lo harían? A lo que respondieron los estudiantes: "maravillosa", "genial", "divertida", "emocionante", "entretenida", "alegre", "fantástica" y "educativa".

La octava intervención se realizó el día 13 de marzo de 2015; la clase inició a las 2:15 p.m. con el saludo del investigador Eno Núñez, hacia los estudiantes. Luego, el investigador procedió a leerles un cuento a los estudiantes, titulado: "Indiana y su tarea de Matemática". A lo cual los estudiantes replicaron y por qué yo estoy en el cuento, pues la narración contenía los nombres de los estudiantes. De igual forma, se les preguntó a los estudiantes que cuál tarea fue que se le asignó a Indiana en el cuento, a lo cual respondieron que la suma de potenciaciones. De esa forma, luego de presentarse la asignatura, se descubrió el tema que se iba a trabajar en la clase y se escribió en la pizarra. Asimismo, se enunciaron los propósitos de la clase.

En el mismo orden, el investigador procedió a explicar el tema, suma de potenciaciones, en la pizarra, a lo cual un estudiante luego del maestro preguntó: ¿Qué se debe hacer para sumar potenciaciones? Respondió: "debemos hacer cada potencia aparte y después sumar". El practicante asintió y expresó que era correcto. En la misma secuencia, el investigador planteó varias sumas de potenciaciones en la pizarra las cuales fueron resueltas por los estudiantes. Luego, se realizó el juego llamado: "el pentágono de la suma de potencia" el cual fue hecho por los estudiantes luego de recibir las orientaciones pertinentes. Esto lo hicieron en grupos de 2 estudiantes.

Al final se le preguntó a los estudiantes qué debían hacer para resolver suma de potenciaciones, a lo cual una estudiante respondió: "debemos sumar la potencia primero y luego sumar lo que te da" a lo cual el practicante contestó: "muy bien, eso es correcto". Luego, se les preguntó a los estudiantes: ¿Cuál fue la parte más interesante de la clase? A lo cual respondieron a coro: "el pentágono". Asimismo, se les preguntó a los estudiantes: ¿Si ustedes fueran el maestro que juego habrían utilizado? A lo cual respondieron: "habríamos utilizado el mismo juego del pentágono". De esta forma, la clase finalizó a las 3:45 p.m.

### **3.3.1.2 Observación de las acciones realizadas.**

En la primera intervención, los estudiantes durante el desarrollo de la clase se mostearon activos en su participación, pero dicha participación se intensificó cuando el investigador les presento el juego del dado, ya que todos deseaban lanzar el dado y decían con su mano en alto: "¡Yo profe!", "¡Yo profe!" Además, se mostraban disgustados cuando el investigador le daba la oportunidad a otro compañero. En el mismo orden, los estudiantes estaban activos en el juego adivina la cantidad, ya que levantaban las manos para que el investigador los señalara y de esa forma pudieran participar.

Asimismo, cuando se escribió la multiplicación en la pizarra para que los estudiantes identificaran sus partes, estos exhibían una conducta de desesperación por contestar. Además, al final cuando llegó el momento de recordar y hablar de lo sucedido en la clase estaban alegres y sonreían mostrando un alto grado de satisfacción.

En la segunda intervención, cuando el maestro explicaba procedimientos para resolver multiplicaciones de dos dígitos, los alumnos estaban atentos totalmente. Luego, cuando se repartían las participaciones para ir a la pizarra gran parte de los estudiantes tenían sus manos en alto para que el investigador los eligiera. Al cantarse la canción de la tabla del 7 no se mostraron muy a gusto en su gran mayoría, sin embargo, los pocos que estaban cantando lo hacían sonrientes.

En el mismo orden, cuando se realizó el juego competencia matemática los estudiantes se manifestaron contentos y competitivos ya que les decían a los del equipo contrario que ellos iban a ganar. Asimismo, cuando los representantes de los equipos estaban en el pizarrón resolviendo multiplicaciones, los demás gritaban apoyando a los de su equipo de modo que formaron un ambiente lleno de algarabía y competición. Además, al momento de calificarse los trabajos realizados por los equipos, los estudiantes estaban activos y defendían sus resultados con alto grado de seguridad ante el investigador y sus compañeros. Luego cuando se comprobó que los equipos quedaron empate, se les pidió que dieran un aplauso al equipo contrario, se mostraron resentidos y no deseaban hacerlo, pero, luego de una breve orientación del maestro lo hicieron. Cabe resaltar que cuando se iba a empezar el juego, un estudiante X no estaba integrado, pues estaba solo y triste en un rincón del aula. Pero, el investigador lo buscó y lo integró a su equipo y le dio participación en el juego de modo que durante el juego el estudiante participó, aunque no se le veía disfrutar de la actividad. Al final de la clase al realizarse el cierre, se mostraron contentos y enérgicos al responder a las preguntas que hacía el investigador.

En la tercera intervención, al docente llegar al aula, los estudiantes estaban contentos y aplaudieron mientras decían: “¡qué bueno que llegó el prof!”, “¡qué bueno que llegó el prof!” Además, cuando se les pidió que se organizaran en semicírculo lo hicieron contentos rápidamente. Asimismo, al preguntarles a los estudiantes para descubrir el tema, se mostraron confundidos al no entender la interrogante, pero, el investigador formuló la pregunta nuevamente y respondieron sin inconvenientes.

De igual forma cuando se les preguntó a los estudiantes si conocían alguna de las propiedades de la multiplicación respondieron animados que sí. Luego, al momento de formar equipos para resolver los rompecabezas mostraron resistencia para agruparse, pero luego de estar formados en grupo y dárseles las instrucciones estaban contentos y trabajaban muy laboriosos en armar sus rompecabezas. Asimismo, cuando tuvieron que ponerse de pie y explicar a sus compañeros lo hicieron muy emocionados y explicaron muy seguros de lo que decían.

También, al momento del cierre los estudiantes contestaron las preguntas y escuchaban atentamente a sus compañeros mientras hablaban de sus experiencias acerca del juego y lo que aprendieron. Cabe resaltar, además, que el estudiante X de la clase anterior mostró resistencia y disgusto al momento de formar equipo.

En la cuarta intervención los estudiantes, desde el inicio de la clase se mostraron activos e interesados de las actividades a realizarse en el aula; así, cuando se realizó la dinámica de los aplausos los estudiantes exteriorizaron sus sentimientos y emociones a través de risas y exclamaciones como: “¡yo no conocía esos aplausos!”. También, se logró notar la marcada participación de los estudiantes y la seguridad que mostraban al retroalimentarse la clase anterior.

Los estudiantes, en su totalidad, permanecieron atentos al explicarse el tema en el pizarrón y a la hora de hacer los ejercicios, algunos lo aceptaron con gusto. Sin embargo, otros decían: “¡ahí viene el profe con los ejercicios!”, pero a pesar de esto, todos, sin resistencia alguna completaron los ejercicios. Por otro lado, cuando se realizó el juego “simón dice matemáticamente”, los estudiantes se mostraban contentos y sonrientes cuando tenían que pasar la pelota. De igual manera, todos cantaban animosamente la dinámica de la patata caliente. Al final, cuando se hicieron las interrogantes de evaluación del juego, los estudiantes deseaban participar, en su gran mayoría, para contestar a la interrogante.

En la quinta intervención, los estudiantes mostraron placer y alegría al investigador llegar al aula debido a que algunos aplaudían y otros sonreían. Es importante resaltar el alto grado de participación de los estudiantes en la retroalimentación y al momento de ir al pizarrón a resolver las multiplicaciones planteadas por el investigador. Además, cuando se procedió a repartir las fichas de dominó y los papelitos con números, los estudiantes se preguntaban emocionados: “¿Qué irá a hacer el profe hoy? Al instante de explicarse en qué consistía el juego, los estudiantes se mostraron alegres y cuando se extraían los números de la rifa estaban ansiosos y en ocasiones preocupados, pues no sabían en qué momento podían ser los agraciados. En la fase final de la clase los estudiantes manifestaron verbalmente sus ideas acerca de las interrogantes hechas en relación al juego utilizado.

En la sexta intervención cuando el docente llegó al aula, los alumnos se llenaron de alegría, pues, algunos sonreían y decían a la vez: “¡qué bueno que llegó el profe!”, “¡qué chévere que es el profe!”. Luego, al momento de descubrirse el tema de la potenciación los estudiantes se mostraron confundidos y no sabían de qué trataba el tema, luego, el estudiante X, que se aislaba y mostraba resistencia a formar equipos, respondió: “eso es la potencia”. Después del investigador asentir, los alumnos se notaron aún más interesados de lo normal, pues nunca antes habían trabajado el tema.

De igual forma, cuando se plantearon los ejercicios en la pizarra, los estudiantes estaban deseosos de resolverlos. Asimismo, al momento de formar equipos lo hicieron alegres y no mostraron resistencias, mientras que algunos estudiantes murmuraban: “¡qué irá hacer el profe!”. Luego, cuando se les explicó la dinámica del juego, algunos aplaudían y sonreían pues estaban deseosos de empezar a jugar. También, cuando el investigador sacaba los números de la bolsa y los cantaba, los estudiantes presurosos buscaban el lugar correspondiente en el bingo y lo señalaban al igual que cantaban ¡Bingo! Emocionados al momento de poner cada ficha por lo cual se les explicó nuevamente cuando debían de cantar bingo. Por otro lado, cuando el primer equipo cantó bingo estaban muy emocionados y formaron una gran algarabía; así sucedió con los demás equipos cuando cantaron bingo.

En la séptima intervención cuando el investigador llegó al aula, los estudiantes se mostraron emocionados al igual que en las ocasiones anteriores. Además, al instante de realizarse la dinámica, yo tengo una potencia, se logró notar los estudiantes activos y alegres cuando ellos o alguno de sus compañeros se equivocaba en la secuencia.

En el mismo orden, al explicarse el tema en la pizarra, los estudiantes se mostraron maravillados al ver lo fácil y sencillo que se resolvía una potenciación de base 10. También, al repartírseles números, para la realización del juego soy una potencia de base 10, los estudiantes se emocionaron y en muchos casos deseaban que el investigador les proporcionara números más elevados; asimismo, al escribirse la cantidad resultante en la cartulina y explicarse, los compañeros mostraron seguridad y deseos de participar en la explicación de lo que habían hecho.

Para el final, al realizarse el cierre, los estudiantes respondieron activamente a las preguntas realizadas por el docente a la vez que mostraron su identificación con la intervención realizada al describir la clase con una sola palabra.

En la octava intervención, al investigador llegar al aula, los estudiantes gritaron emocionados, aplaudían y sonreían como en las intervenciones anteriores. De igual manera, cuando se leía el cuento, algunos sonreían y decían: “ummm mi nombre está en el cuento”. Asimismo, los estudiantes prestaban total atención a la lectura del cuento y estaban ansiosos por saber qué sucedía al final.

Por otro lado, mientras se explicaba el tema en la pizarra los estudiantes mostraron un marcado interés a la vez que, luego de saber de cómo se resolvían las sumas de potenciaciones, decían con sus rostros llenos de satisfacción: “¡waaaao qué fácil es eso!”, “¡yo creía que eso era más difícil!”, “¡Profe, eso es facilísimo!

De igual forma al reunirse en equipo, los estudiantes no mostraron resistencia al hacerlo y trabajaron laboriosamente en la realización del pentágono con mucha seguridad. También, los estudiantes se notaron risueños y alegres al contar sus experiencias al completar el pentágono de la suma de potencias.

### 3.3.2 Descripción de los juegos aplicados

Los juegos que se pueden utilizar para enseñar las Matemáticas son diversos y tienen su límite específicamente en la mente y la creatividad de quien enseña. De las cosas más sencillas que nos rodean en el aula y fuera de ella podemos crear juegos para que los estudiantes sean capaces de ver las Matemáticas de forma divertida y puedan apropiarse de los conocimientos que brinda el docente sobre dicha asignatura. A continuación, se presenta la totalidad de los juegos que se utilizaron en el estudio de caso, en qué consisten, objetivos que persiguen, contenidos trabajados, y una breve reflexión.

**Tabla. 1 Descripción de los juegos implementados.**

| NOMBRE DEL JUEGO    | EN QUÉ CONSISTE   | OBJETIVOS   | CONTENIDO   | REFLEXIÓN  |
|---------------------|---|---|---|--|
| Adivina la cantidad | Se reparten fichas de una baraja, luego, se señalan dos estudiantes para que digan que cantidad tienen expresada en su ficha: luego se elige a un tercero para que dé el resultado de multiplicar las cantidades. | Resolver multiplicaciones con factores de un dígito.  | La multiplicación de Números Naturales de un dígito.                | Los estudiantes se mostraron activos e interesados por participar evidenciándose en las manos levantadas para que se les cediera la oportunidad. |
| Juego del dado      | Se lanza un dado y se obtienen los factores de una multiplicación para que los estudiantes las resuelvan en la pizarra.   | Comprender la multiplicación para resolver problemas.   | La multiplicación de Números Naturales con factores de dos dígitos. | Este juego permitió la estimulación de los estudiantes a participar.   |
| Qué cantidad tengo  | Se toma un dado para que los estudiantes lo lancen y el número que obtengan lo deben multiplicar por la tabla de multiplicar que se esté trabajando.  | Reconocer la tabla de multiplicar del 7.<br>Fortalecer la capacidad cognitiva de los estudiantes. | La tabla de multiplicar del 7.                                      | Los estudiantes construyeron sus conocimientos de forma grupal, al interactuar entre ellos lanzando el dado.                                     |

| NOMBRE DEL JUEGO            | EN QUÉ CONSISTE  | OBJETIVOS   | CONTENIDO  | REFLEXIÓN  |
|-----------------------------|--|---|--|--|
| Competencia Matemática      | Se dividen los estudiantes en dos grandes equipos. A cada uno de los cuales se les asignan multiplicaciones para ser resueltas. El equipo que tenga más aciertos gana.   | Promover la integración de los estudiantes a las actividades del aula.<br><br>Reconocer el procedimiento para resolver multiplicaciones de dos dígitos. | Multiplicación de Números Naturales con factores de 2 dígitos. | Se creó un espíritu competitivo que propició gran desprendimiento de atención por parte de los estudiantes a la actividad realizada.   |
| Lanza y obtén la cantidad   | A través de girar una ruleta los estudiantes obtienen números, los cuales se utilizan para explicar las propiedades de la multiplicación   | Reconocer las propiedades de la multiplicación  | Las propiedades de la multiplicación                           | Se produjo gran sensación en los estudiantes al presentárseles la ruleta colorida y explicárseles la clase con ella.   |
| El rompecabezas             | Se forman equipos para armar rompecabezas con propiedades de la multiplicación, cada uno de los cuales, luego de armar su rompecabezas debe de explicar que propiedad se cumple en su rompecabezas y por qué.  | Diferenciar las propiedades de la multiplicación.<br><br>Promover el trabajo en equipo.   | Propiedades de la multiplicación.                              | Los estudiantes mostraron mucha dedicación y empeño al armar los rompecabezas. Además, mostraron un alto grado de seguridad al presentar de forma verbal ante sus compañeros las propiedades de la multiplicación. |
| Simón dice Matemáticamente  | Se organizan los estudiantes en semicírculo y se hace una pregunta con el prefijo Simón dice Matemáticamente. Luego se pasa un balón con la dinámica patata caliente, cuando el maestro diga ¡Ya! El estudiante donde el balón se detenga contesta.  | Afianzar los conocimientos de las propiedades de la multiplicación.<br><br>Promover el disfrute de los contenidos matemáticos.                          | Propiedades de la multiplicación.                              | Los estudiantes mostraron alegría al realizar el juego y deseo de que el balón se quedara en sus manos para contestar las preguntas realizadas.  |
| Rifa Matemática             | Se reparten dominós y números para la realización de una rifa con la finalidad de formar y resolver multiplicaciones   | Resolver multiplicaciones.  | La multiplicación.   | Se mostraron activos y ansiosos, pues en cualquier momento podía ser su turno.   |
| El bingo Matemático         | Se reúnen los estudiantes en equipos y reparten bingos, los cuales poseen debajo de las letras, potencias expresadas. El equipo que complete una fila, una columna o una diagonal canta bingo.   | Resolver problemas relacionados con la potenciación de Números Naturales.   | Potenciación de Números Naturales.                             | Se propició el aprendizaje de las potencias a través de que cada equipo quería cantar bingo primero que los demás, por ello trabajaron minuciosamente en la actividad a la vez que la disfrutaron.                 |
| Soy una potencia de base 10 | Se reparten números para ser usados como exponentes de una potenciación de base 10, luego escriben el resultado en un pedazo de cartulina y le explican a sus compañeros cómo se lee su potenciación a través del lema: soy una potencia de base 10 elevada a la... potencia y doy como resultado... | Nombrar potencias de base 10.<br><br>Resolver potencias de base 10.   | Potenciación de base 10.                                       | Los estudiantes mostraron un alto grado de dominio del tema y deseaban mostrar que sabían por medio de sus participaciones.  |

| NOMBRE DEL JUEGO                     | EN QUÉ CONSISTE  | OBJETIVOS  | CONTENIDO             | REFLEXIÓN  |
|--------------------------------------|--|--|-----------------------|--|
| El pentágono de la suma de potencias | Se forman equipos de 2 estudiantes. Se presenta un pentágono con todas sus diagonales interiores trazadas, el cual posee en los triángulos interiores suma de potencias, expresadas con el fin de que coloquen el resultado en el triángulo exterior. Finalmente resolverán la suma del centro, la cual deben explicar a sus compañeros. | Reconocer el procedimiento que se utiliza para sumar potencias.<br><br>Resolver suma de potencias. | La suma de potencias. | Trabajaron laboriosamente en completar el pentágono de la suma de potencias y exhibieron dominio del tema y seguridad en la forma que presentaban a sus compañeros el procedimiento utilizado. |

### 3.3.3 Actitud de los estudiantes frente a las matemáticas divertidas

A través de la implementación del juego como estrategia, se logró notar que los estudiantes mostraban actitudes diferentes a las que manifestaron al inicio del estudio, ya que luego de llevar los juegos al aula y los estudiantes interactuar con éstos se evidenció un cambio notable. Pues los estudiantes, al investigador entrar al aula de clases, sonreían y en algunas ocasiones manifestaban muy emocionados aplaudiendo: “¡qué bueno que llegó el prof!”

Asimismo, durante la implementación de los juegos, los estudiantes estuvieron emocionados e interesados por todo lo que se realizaba en el aula, deseando participar de forma activa en todas las actividades, ya que levantaban sus manos y se mostraban desesperados por participar, diciendo: “¡yo prof!”, “¡yo prof!” y se disgustaban cuando no se les daba la oportunidad. También, se logró notar que los estudiantes sentían gozo al tener que trabajar las Matemáticas a la vez que se sentían satisfechos al resolver problemas a través de la utilización de juegos. En el mismo orden, los estudiantes expresaron que las clases de Matemática son divertidas, dinámicas y que aprender con juegos es más sencillo y divertido. Además, están de acuerdo, en su totalidad de, que las clases son interesantes debido a que el investigador interviene en el aula cada día con elementos y situaciones diferentes lo cual supone una ruptura de la rutina.

Los estudiantes se mostraban alegres y sonrientes al hablar de los juegos utilizados en el aula y el impacto que provocaron en ellos, haciendo especial énfasis en que podían jugar y aprender a la vez. Estos, reconocieron que la adquisición de los conocimientos de esta forma, a través del juego como estrategia, fue satisfactoria ya que acogían el nuevo saber de forma natural y no como si fuera una obligación. Además, luego de las acciones realizadas, los estudiantes describen las clases de Matemática como: geniales, divertidas, emocionantes, entretenidas, alegres, fantásticas y educativas; manifestando de esta forma su agrado indiscutible hacia el aprendizaje de la Matemática de forma divertida.

Los alumnos exhibían, además, un alto grado de seguridad al compartir sus conocimientos con sus compañeros y el investigador ya sea en el pizarrón o de forma verbal. Igualmente, los estudiantes al desarrollarse las acciones en el aula se mostraban laboriosos y empeñados en cumplir con sus responsabilidades.

En el mismo orden, los estudiantes afirman que los contenidos presentados a través de la implementación del juego como estrategia son fáciles de comprender al hacer exclamaciones como: “¡Woooo qué fácil es eso!”, “¡Yo creía que eso era más difícil!”, “¡Profe, eso es facilísimo!”. Esto permite apreciar una de las partes más importantes en todo el proceso que es la exhibición de una conducta de interés por el aprendizaje de los contenidos matemáticos por parte de los estudiantes.

### 3.4 Cuarta fase: factores que inciden en el aprendizaje de las Matemáticas e identificación de actitudes positivas y negativas hacia las Matemáticas.

En esta fase del estudio, se hizo un análisis minucioso tanto del cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas como de las acciones y las observaciones registradas en el diario del investigador, para de esa forma determinar los factores que inciden en el proceso enseñanza aprendizaje de la Matemática en los estudiantes; además, se analizaron los documentos citados anteriormente con el fin de identificar actitudes positivas y negativas hacia las Matemáticas.

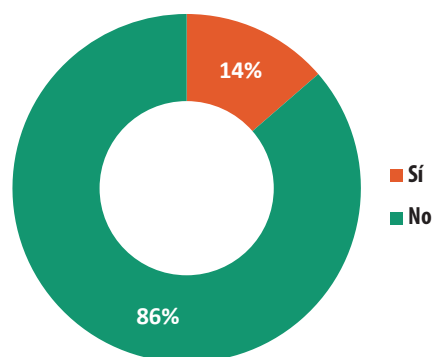
#### 3.4.1 Factores que inciden en el aprendizaje de las Matemáticas

Luego de haber realizado observaciones minuciosas y haber tomado las notas de campo, correspondientes a las clases impartidas por la docente del aula, se visualizó que entre los factores que inciden en el aprendizaje de las Matemáticas podemos encontrar: las estrategias utilizadas por la docente, ya que en el 100% de las clases observadas, la maestra nunca utilizó recursos que le ayudaran a ilustrar el nuevo saber y además la gran parte del tiempo era ella quien hablaba, mientras los estudiantes permanecían callados; otro factor que se visualizó fue la fragilidad existente en la relación docente-estudiantes ya que la maestra se dirigía a los estudiantes al momento de mantener la disciplina en el aula solo para amenazarlos con enviarlos donde el director o para mandarlos a callar de una forma abrupta y además, regañaba a los estudiantes por no ser capaces de poder resolver operaciones Matemáticas que ella les había explicado con anterioridad.

En otro orden, un factor que se consideró importante y de posible incidencia en la percepción negativa del alumnado hacia las Matemáticas fue la escasa participación de sus padres en el proceso de construcción de conocimientos matemáticos. Este escaso involucramiento de los padres se puso de manifiesto por medio de una encuesta realizada a los estudiantes en la cual se preguntó: "¿Tus padres te ayudan a realizar las tareas de Matemáticas?" a lo cual un 86.36% de los estudiantes respondió que no, mientras que un 14.63% respondió que sí.

Además, entre los estudiantes que respondieron que no, daban otra información acerca de que sus padres no tenían dominio de los contenidos que ellos les preguntaban, ya que siempre les referían donde otro familiar o donde uno de sus hermanos que están en cursos más elevados; esto con el alegato de que sus hermanos que estaban en cursos superiores ya habían tomado los contenidos de su curso. La encuesta realizada a los estudiantes acerca de si sus padres les ayudaban a realizar la tarea de Matemática se presenta ilustrada en el siguiente gráfico:

**Gráfico.7**  
**¿Tus padres te ayudan a realizar la tarea de Matemática?**



Fuente: encuesta realizada a los estudiantes



El hallazgo que representan los datos arrojados por la encuesta son de suma importancia, ya que los padres representan una pieza importante en las acciones realizadas en la escuela para educar a sus hijos. Además, la relación docente-estudiante representa un pilar que es indispensable para que se cree un clima de aprendizaje en el aula según los diferentes teóricos que han hecho aportes en esta dirección. Asimismo, la utilización de recursos y estrategias innovadoras son elementos que no pueden faltar en una clase, ya que a través de éstos las prácticas en el aula se hacen interesantes y se potencializa la identificación de los estudiantes con la asignatura y sus contenidos.

### 3.4.2 Actitudes positivas y de rechazo de los alumnos hacia el aprendizaje de las Matemáticas

Luego de aplicado el cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas (diagnóstico) se lograron observar y determinar actitudes positivas y negativas de los estudiantes hacia la Matemática. Estas actitudes se ponen de manifiesto en la tabla 2 que se presenta a continuación.

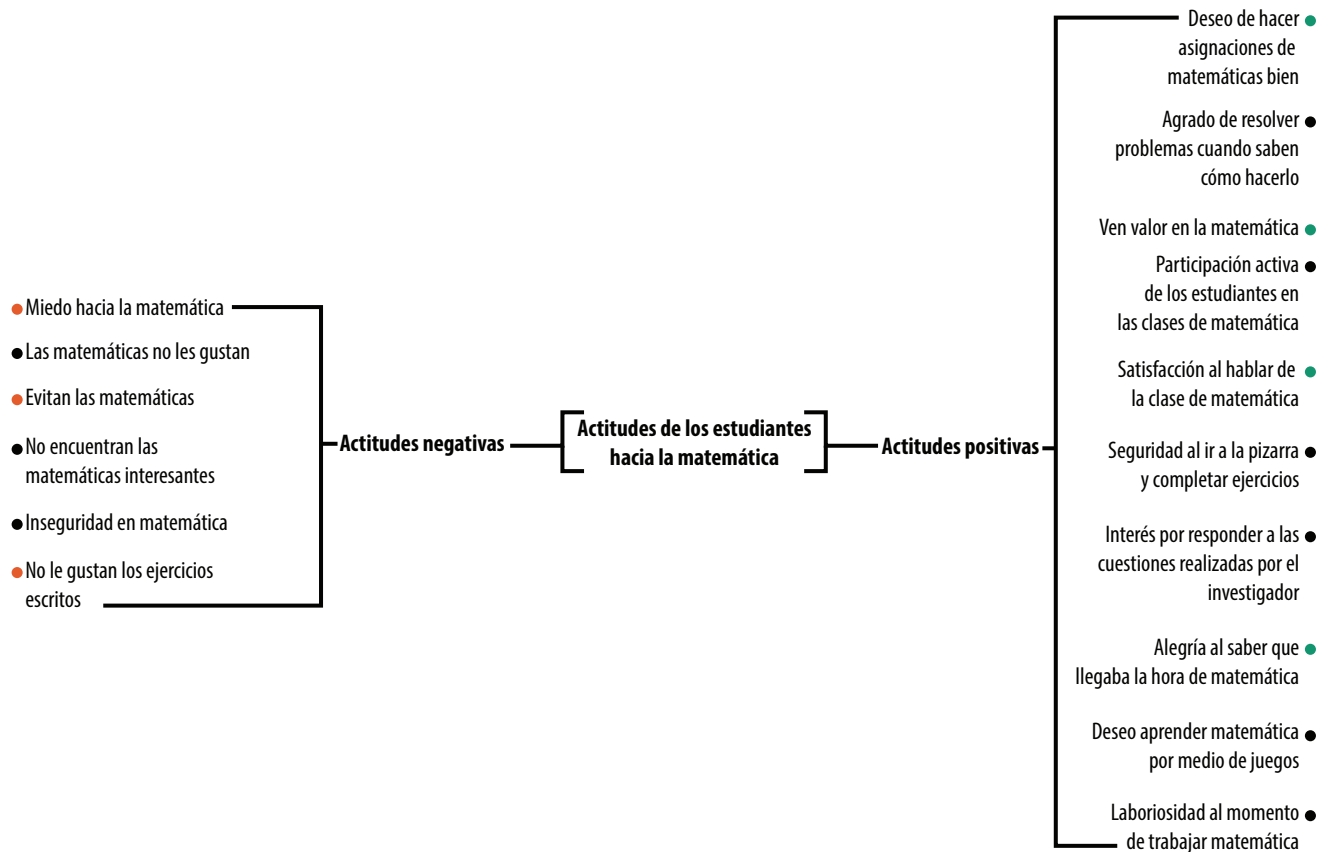
| ACTITUDES POSITIVAS HACIA LAS MATEMÁTICAS                                | ACTITUDES NEGATIVAS                         |
|--|---|
| Deseo de hacer asignaciones de Matemáticas bien.                         | Miedo hacia la Matemática.                  |
| Reconocer que la Matemática es una asignatura importante como las demás. | Las Matemáticas no les gustan.              |
| Agrado de resolver problemas cuando saben cómo hacerlo.                  | Evitan las Matemáticas.                     |
| Ven valor en la Matemática.  | No encuentran las Matemáticas interesantes. |
|  | Inseguridad en la clase de Matemática.      |

En el mismo orden, es importante resaltar que, a través de la participación, es decir, luego de haber interactuado con los estudiantes a lo largo de todo el proceso, se lograron observar actitudes tanto positivas como negativas hacia las Matemáticas. Se logró notar un gran número de actitudes positivas hacia las Matemáticas al implementarse el juego como estrategia, mientras, que las actitudes negativas se manifestaron en un grado mucho menor.

Entre las actitudes negativas se logró notar que los estudiantes al realizar ejercicios individuales se mostraban cansados y aburridos; pues, en algunas ocasiones demostraban su desagrado a la resolución de problemas de forma aislada: “¡Ahí ya viene el profe con esos ejercicios!” Siendo esta la única actitud de rechazo mostrada por los estudiantes al enseñárseles las Matemáticas por medio de juegos.

En relación a las actitudes positivas, es importante resaltar que los estudiantes mostraron sentimientos favorables hacia las Matemáticas al aprenderla jugando en el aula. Entre estas actitudes se pueden mencionar: participación activa de los estudiantes en las clases de Matemáticas, satisfacción al hablar de la clase de Matemáticas, seguridad al ir a la pizarra y completar ejercicios, interés por responder a las cuestionantes realizadas por el investigador, alegría al saber que llegaba la hora de Matemática, desesperación porque llegue el turno para participar en la clase, tristeza al creer que el investigador luego de finalizado el proyecto no volvería a dar clase de Matemática, deseo de aprender Matemática por medio de juegos, pues un estudiante luego de finalizado el grupo focal en el cual participó le dijo al investigador: “profe quédese con nosotros para que sea nuestro maestro titular,” a esto, sus compañeros respondieron: “Sí profe, quédese con nosotros.” Además, otra actitud positiva que se pudo identificar entre los estudiantes es que se mostraban laboriosos al momento de tener que

trabajar Matemática por medio de juegos. En fin, todas estas actitudes tanto positivas como negativas, que los estudiantes manifestaron en el cuestionario y en la observación participante se presenta de forma resumida en el esquema que se presenta a continuación:



### 3.5 Quinta fase: evaluación de la implementación del juego como estrategia

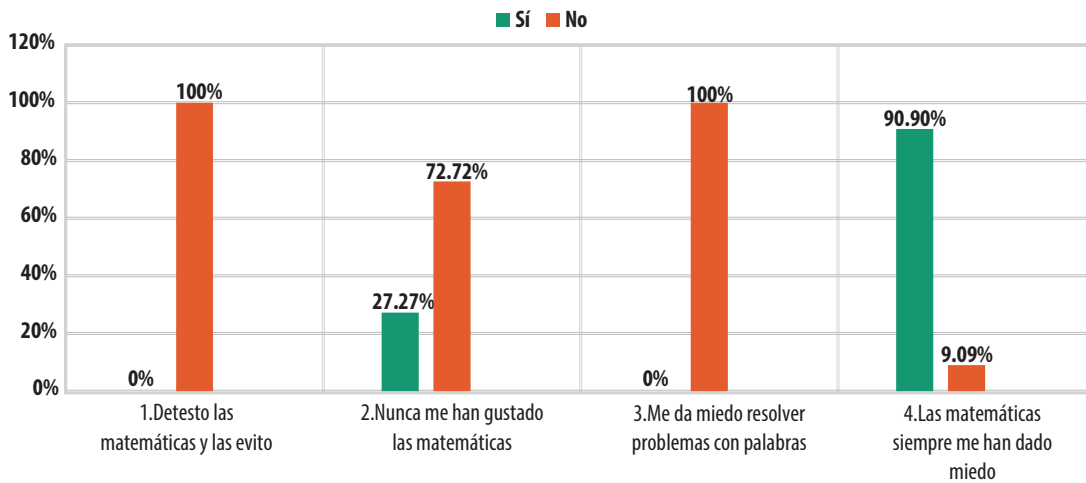
En este apartado del estudio se hace alusión a la evaluación del proceso de implementación del juego como estrategia; esto, por medio de dos mecanismos: en primer lugar, la aplicación nuevamente del cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas para confrontar los resultados del cuestionario aplicado antes de la implementación de los juegos y los resultados del cuestionario aplicado luego de la implementación de los juegos en las conclusiones del estudio. En segundo lugar, el otro mecanismo utilizado para evaluar fue la extracción de informaciones a través de la técnica de los grupos focales.

#### 3.5.1. Cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

Este instrumento se aplicó a 22 estudiantes del nivel primario, los cuales están cursando sexto grado. Cabe resaltar que este cuestionario fue aplicado luego de la implementación del juego como estrategia para superar la Matefobia y propiciar el interés por el aprendizaje de las Matemáticas y confirmar, de esta forma, el impacto producido por la implementación del juego como estrategia en las actitudes de los estudiantes hacia la Matemática.

De los encuestados 54.54% eran hombres y 45.45% mujeres, siendo estos exactamente la misma muestra a la que se le aplicó el cuestionario en forma de diagnóstico.

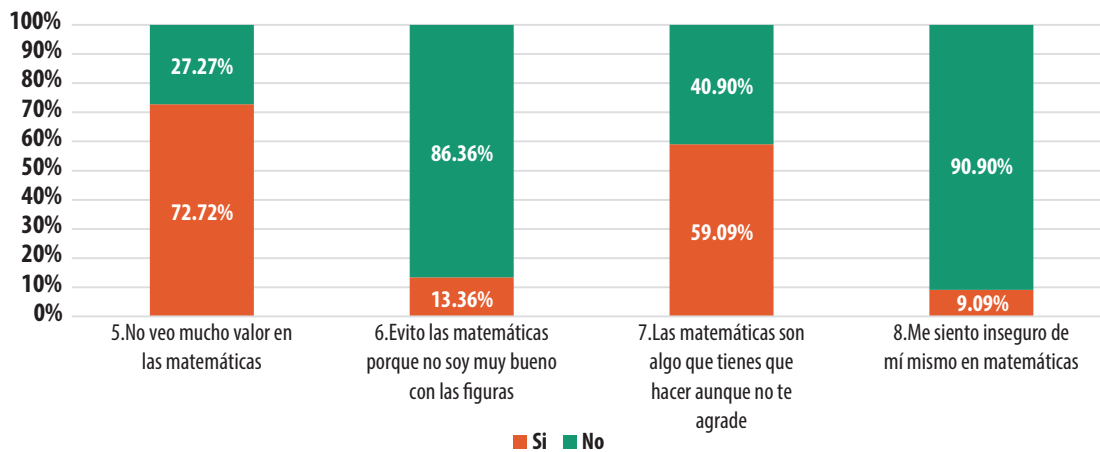
**Gráfico 8**  
**Gráfico de la pregunta 1,2,3 y 4 del cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas.**



Fuente: segundo cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

Los estudiantes manifestaron con una frecuencia de 100% que no detestaban las Matemáticas y que nunca las evitan. 27.27% expresó que nunca le han gustado las Matemáticas, mientras que 72.72% expresó lo contrario; De igual forma, 100% de los estudiantes, declaró que no le da miedo resolver problemas con palabras; el 90.90% expresó que las Matemáticas nunca les han dado miedo, mientras que el 9.09% expresó que las Matemáticas siempre les han dado miedo.

**Gráfico 9**  
**Pregunta 5,6, 7 y 8 de cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas.**



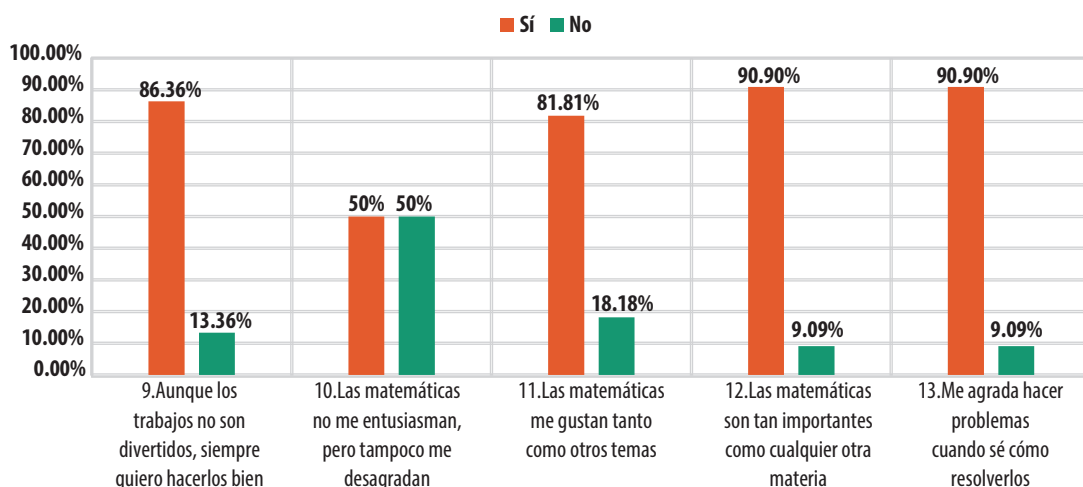
Fuente: segundo cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

Además, 72.72% manifestó que ven mucho valor en las Matemáticas en contraste con el 27.27% restante que expresó no ver mucho valor en las Matemáticas; 13.36% de los estudiantes enunció que evitan las Matemáticas porque no son muy buenos con las figuras mientras que 86.36% expresó no evitar las Matemáticas por no ser buenos con las figuras; 59.09% dijo ver las Matemáticas como algo que se tiene que hacer aunque no les agrade, en cambio, 40.90%

declaró que no ven las Matemáticas como algo que hay que hacer aunque no les agrade; de los estudiantes 90.90% expresó no sentirse inseguros en Matemáticas mientras que 9.09%, expresó sentirse inseguros en Matemáticas.

**Gráfico 10**

**Gráfico de las preguntas 9, 10, 11, 12 y 13 del cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas**

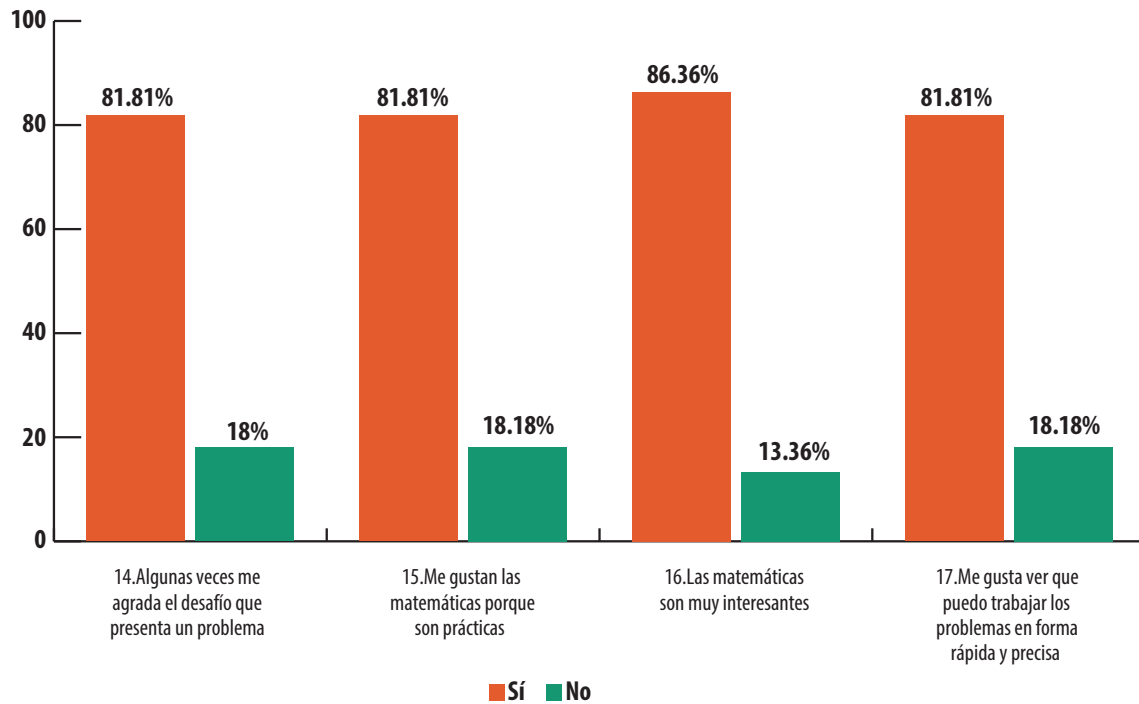


Fuente: segundo cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

En el mismo orden, 86.36% de los estudiantes encuestados dijeron que aunque los trabajos no son divertidos quieren hacerlo bien, mientras que 13.36% dijo que si los trabajos no son divertidos no los quieren hacer bien; 50% sustentó que las Matemáticas no les entusiasman pero tampoco les desagradan, es decir que son indiferentes, mientras, que el 50% expresó no mostrarse indiferentes a las Matemáticas; 81.81% dijo que las matemáticas les gustan como otros temas, en cambio, el 18.18% restante expresó que las Matemáticas no les gustan como otros temas; además el 90.90% de los estudiantes están de acuerdo en que las Matemáticas son tan importantes como cualquier materia y 9.09% expresó lo contrario; de igual forma, el 90.90% expresó que les agrada resolver problemas cuando saben cómo resolverlos y el 9.09% restante expresó no gustarles resolver problemas aunque sepan cómo hacerlo.

Gráfico 11

### Gráfico de las preguntas 14, 15, 16 y 17 del cuestionario de actitudes hacia las matemáticas

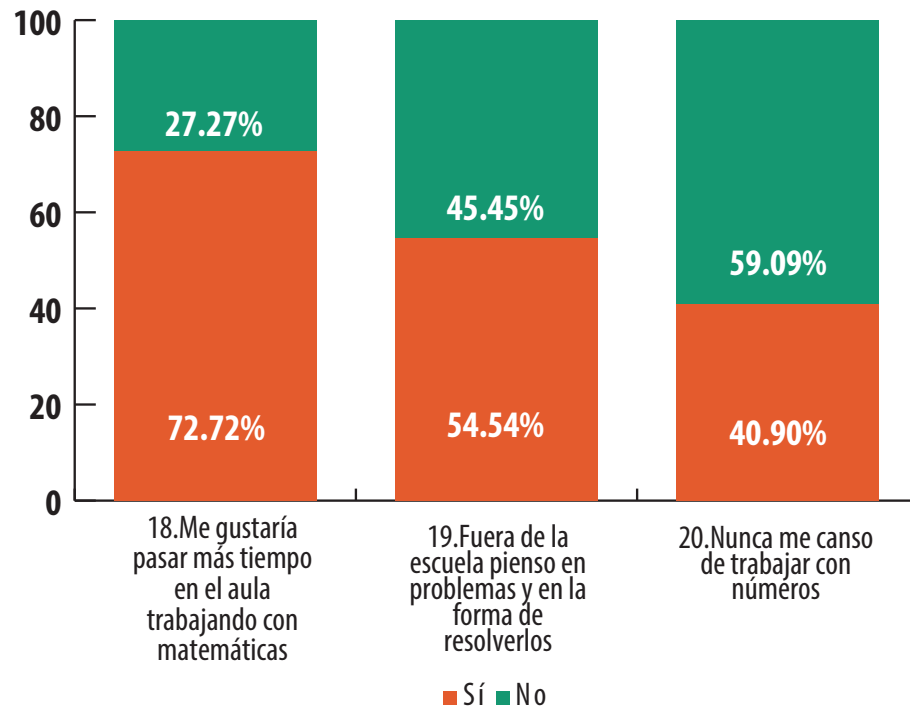


Fuente: segundo cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

También, es importante resaltar que un 81.81% de los estudiantes les agrada a veces el desafío de un problema y un 18.18% dijo no agradales el desafío de un problema; 81.81% dijo gustarles las Matemáticas porque son prácticas y 18.18% expresó que no; 86.36% dijo que las Matemáticas son interesantes y 13.36% dijo que no son interesantes; 81.81% declaró gustarles ver que pueden trabajar los problemas de forma rápida y precisa y 18.18% dijo que no les gustaba.

Gráfico 12

Gráfico de las preguntas 18, 19 y 20 del cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

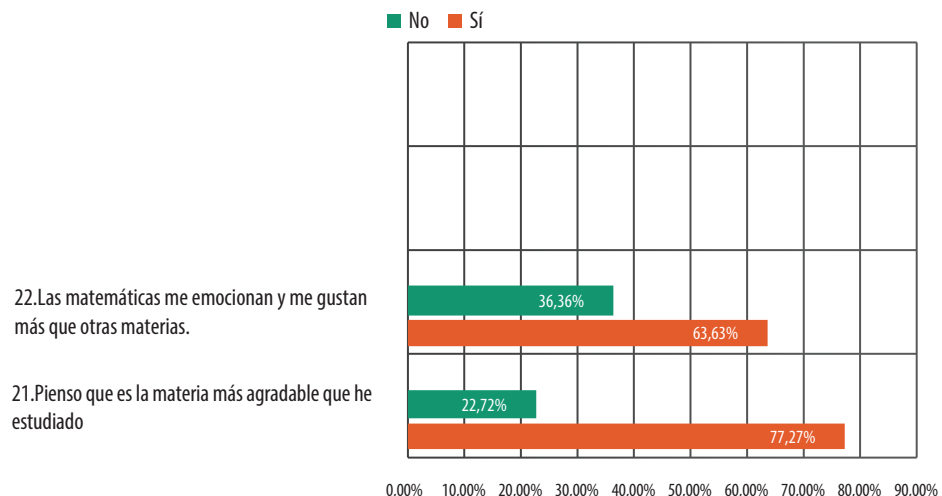


Fuente: segundo cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

El 72.72% expresó querer trabajar más tiempo las Matemáticas en el aula y el 27.27% restante expresó lo contrario; 54.54% dijo pensar en resolver problemas cuando están fuera de la escuela y 45.45% dijo que no piensan en resolver problemas fuera de la escuela; además, 40.90% de los estudiantes dijo que nunca se cansan de trabajar con números y 59.09% expresó lo contrario.

Gráfico 13

Gráfico de las pregunta 21 y 22 del cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas.



Fuente: segundo cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

En el mismo orden, 77.27% de los estudiantes dijo que las Matemáticas es la materia más agradable que han estudiado y 22.72% enunció que las Matemáticas no son la materia más agradable que han estudiado y 63.63% dijo que las Matemáticas les emocionan y les gustan más que otras materias y el 36.36% restante declaró que las Matemáticas no les gustan y emocionan más que otras asignaturas.

Luego de analizar las respuestas dadas por los estudiantes se logró determinar que el 22.2% de los estudiantes respondieron de forma negativa a las preguntas, es decir, en desacuerdo a las Matemáticas, lo cual representa a 5 estudiantes que padecen de fobia a las Matemáticas; mientras, que el 77.8% restante manifestó estar de acuerdo o a favor de las Matemáticas, lo cual representa una cantidad de 17 estudiantes que no tienen Matefobia, tomando como parámetro el cuestionario de Valdez, C. Eréndira (2000).

A modo de conclusión, luego de aplicados los cuestionarios, es importante resaltar que el mayor porcentaje de los estudiantes, un 77.8%, no presentan actitudes negativas hacia la Matemática, lográndose evidenciar en este porcentaje que la aplicación de juegos ha sido efectiva para propiciar el interés por el aprendizaje de las Matemática en los estudiantes, dando esto un giro casi radical en el modo de pensar y sentir de los estudiantes hacia la Matemática.

### **3.5.2 Grupos de discusión**

Luego de la implementación del juego como estrategia para superar la Matefobia y propiciar el interés por el aprendizaje de las Matemáticas, se realizaron 4 grupos de discusión con los estudiantes que fueron seleccionados como muestra. Esto se hizo necesario para extraer informaciones relevantes en relación a las experiencias y actitudes de los estudiantes hacia las Matemáticas al trabajarse esta asignatura por medio de juegos.

Se realizaron 7 interrogantes a los estudiantes en cada grupo de discusión, estas preguntas fueron las que se presentan a continuación: ¿Cómo se sintieron al trabajar cada clase de Matemática con juegos? ¿Qué piensan ustedes acerca de la Matemática? ¿Les gusta la Matemática y por qué? ¿De los juegos utilizados cuáles han sido los que te han gustado más? ¿De los juegos utilizados cuales fueron los que te ayudaron a aprender más Matemática? ¿Les gustaría que la profesora del aula use juegos para enseñarles Matemática y por qué? ¿Si tú fueras el profesor cuáles juegos utilizarías para enseñar Matemática? Las informaciones extraídas del proceso mayéutico de los grupos focales con las respectivas respuestas dadas por los estudiantes se presentan a continuación:

#### **Sentimientos al trabajar con juegos**

“A mí me encantó y además me gustó más porque era de mi materia favorita que se estaba tratando todo, eh... la Matemática, no tengo palabras para decir que a mí me encantó” (GF1)

“Me gustó y me encantó porque cada vez que usted iba allá era con juegos y también resolviendo operaciones” (GF1)

“A mí me gustó porque cada día que usted iba aprendíamos algo nuevo, compartíamos como personas yyy... también cuando estábamos trabajando con varias actividades (GF1)

“A mí me gustó porque usted nos enseñó también a a, como decirte, a responder las preguntas de la potencia y algunos no sabían y usted los enseñó y también, que cada día que usted iba allá, nos ponía en círculo y nos hacía juegos” (GF1)

"Me gustó que siempre que usted iba nos llevaba algo nuevo que no era así, dique si es la multiplicación la multiplicación, que no era lo mismo. Usted un día trajo la base... la base diez, la multiplicación, luego llevó potencia y después hicimos la suma de potenciación, a mí me encantó" (GF1)

"Nos sentimos bien, la clase no eran tan mal" (GF2)

"Me gustaron bastante todas las clases, espero que vuelva por allá" (GF2)

"Bueno profe, muy bien toda la clase y me gustó todos los juegos de usted" (GF2)

"¡Yo me sentí ready, profe!" (GF2)

"Me sentí muy bien, a mí me gustó bastante y que vuelva por allá" (GF2)

"Me gustó" (GF2)

"Fue divertido" (GF2)

"Muy bien, porque esa es la materia favorita mía" (GF3)

"Muy bien, porque uno aprendió mucho y se divirtió" (GF3)

"Excelente, porque es una de mis mejores materia" (GF3)

"Yo me sentí bien también, me gustaron los juegos" (GF4)

"Bien, porque estábamos jugando, porque nos estábamos divirtiendo en Matemática" (GF4)

"Yo me sentí súper, porque estábamos jugando unidos y estábamos compartiendo" (GF4)

"Muy bien, excelente, porque estábamos conviviendo" (GF4)

### ***Ideología de la Matemática***

"La Matemática es muy buena y también nos enseña que si usted no sabe sumar número, si usted le dan 200 pesos y le dan 200 más y usted no sabe cuánto son, otra persona le puede dar esos 400 y a usted lo pueden engañar" (GF1)

"La Matemática es importante porque hay algunas personas que no saben contar y a veces pierden" (GF1)

"La Matemática es buena porque eso es como si uno fuera al colmado y uno va a comprar la comida, la cena o el desayuno, que cuando nos devuelven algo que uno tiene que aprender que cuando uno lleva 100 pesos y la comida vale 90 pesos, uno tiene que saber que nos sobran 10 y también es que cuando uno va al colmado o a otra parte donde se compra, cuando nos devuelven entonces uno tiene que decir hay déjame multiplicar esto para ver cuánto son 50 por 3 que son 150 ya uno sabe que uno tiene conocimiento en la multiplicación y cuando uno le tiene que quitar" (GF1)



“Qué yo pienso de la Matemática, bueno yo pienso de la Matemática que nos enseña a nosotros porque cuando nosotros vamos a un colmado, un supermercado o una banca y llevamos mil pesos siii todo lo que compramos hizo trescientos, nosotros debemos saber que nos sobran setecientos, porque hay muchos lugares que engañan a las personas pero si ya nosotros tenemos el conocimiento a través de la Matemática nosotros podemos decirle que eso no está correcto tal como nos lo han dado y así nosotros sabemos cuánto nos sobra y cuánto se debe de quedar ahí. Por ejemplo si son 300 de mil él debe de quedarse con 300 y debe de devolverme 700, no que se quede con 200 y me devuelva 800 yo no lo puedo engañar a él ni él tampoco me puede engañar a mí” (GF1)

“Yo pienso que la Matemática es una cosa simple es como un juego” (GF2)

“Yo pienso que la Matemática es buena y divertida” (GF2)

“Pienso que es una materia buena y que uno debe de concentrarse en lo que uno está haciendo” (GF2)

“Yo pienso que la Matemática es algo sencillo” (GF2)

“Pienso que la matemática es buena y ayuda” (GF3)

“La Matemática es buena para nuestro mundo” (GF3)

“Que nos ayuda a pensar” (GF3)

“Que nos ayuda a resolver en nuestra mente” (GF3)

“Yo pienso que es muy importante porque uno compra. Si nosotros vamos a algún colmado, nos mandan a comprar aceite y la devuelta que te van a devolver, uno tiene que calcularla” (GF4)

“La Matemática es importante porque cuando tú va a un sitio, por ejemplo, una tienda y tú compra una camisa y te deben cien pesos y compra zapatos y te deben cuatrocientos, tú tienes que calcular para que no te engañen” (GF4)

### ***Simpatía hacia la Matemática y razones***

“A mí me gustan las Matemática porque ahí se aprende y cuando tus sales de la escuela si me preguntan tú sabes multiplicar esto con esto y yo le digo claro, porque yo sé, pero a algunas personas le hacen la pregunta y no saben y le hacen pasar la vergüenza” (GF1)

“Me gustan la Matemática porque como ya le había dicho, la Matemática es mi materia favorita y a mí me encanta sumar, restar multiplicar, dividir y toda esa cosa ¿y por qué me gustan? Porque me llama la atención aprender por como dice ella si una persona le pregunta que usted aprendió” (GF1)

“Me gusta la Matemática porque esa es una de las materias más reconocida a través de su potencial” (GF1)

“A mí no me encantan, me fascinan, porque cuando uno va a algún lugar y le hacen alguna pregunta y cuando uno tiene que llenar un examen o alguna prueba porque si uno no sabe pueden decir, mira en esa escuela no enseñan nada” (GF1)

“Sí, me gusta la Matemática porque te enseña nuevas cosas como la potencia y la base diez” (GF1)

“Me gustan porque puedo aprender mucho y desarrollarme” (GF2)

“Me gusta la Matemática porque esa es como la materia más fácil pa mi porque las otras materias son más complicadas” (GF2)

“Me gusta la Matemática porque las otras materias son como más complicadas, en Matemática hay que sumar, restar y multiplicar” (GF2)

“Ahora me gusta la Matemática porque no es resolver problema matemático también nos podemos desenvolver mejor en la vida cotidiana con problemas que a nosotros nos pueden pasar” (GF2)

“Sí me gusta la Matemática porque nos ayuda a desenredar nuestra mente y nos permite saber cuánto nos devuelven cuando uno va a comprar algo” (GF3)

“Me gusta para resolver los problemas” (GF3)

“A mí me gusta porque resuelve los problemas que no nos sabemos” (GF3)

“A mí me gusta porque es una materia muy hermosa y bonita y porque yo puedo calcular. Y porque yo puedo sumar para que no me engañen a mí también” (GF4)

“Me gusta la Matemática porque yo puedo resolver un problema que no sé” (GF4)

“A mí me gustan porque yo aprendí a calcular” (GF4)

“Me gusta porque nos ayuda también a resolver más rápido los problemas” (GF4)

### ***Identificación con los juegos***

“A mí, los que me han gustado más fueron tirar el dado para multiplicar y el otro es cuando usted nos dio la cosa de bingo, esa también me encantó y el otro de la cosa que usted puso los números para usarlos de exponente, ese fue el de la potencia de base 10, esos tres fueron los que más me encantaron, aunque los otros estuvieron bien” (GF1)

“A mí me gustó el del dado y el del bingo y el de la carta y el de la base que usted llevó, el de la base 10. A mí me gustó más el de la base 10 porque ahí ya uno sabe o tiene que reconocer que si a uno le dan el 7 de exponente debe de colocar el 1 y 7 ceros que da como resultado 10000000” (GF1)

“A mí me gustó el del dado porque era lanzando el dado a y multiplicando la cantidad por la tabla del 7” (GF1)

“A mí me gustaron el del bingo, el del dado y el pentágono que fue el último juego que realizamos. Estos me gustaron porque podemos desarrollar más la mente y podemos aprender cosas nuevas” (GF1)

“A mí uno de los que más me gustó fue el de la competencia porque al competir, al ir a la pizarra, resolviendo operaciones aprendí mucho” (GF1)

"De todos los juegos el que me gustó más fue el del dado porque multiplicamos" (GF1)

"A mí me gustó el bingo... y el del dado" (GF2)

"A mí me gustó el del dado, el bingo y la baraja" (GF2)

"A mí me gustaron el dado y el bingo" (GF2)

"A mí el dado y la baraja" (GF2)

"Todos, a mí me gustaron todos" (GF2)

"A mí me gustó la cosa esa... la estrella y la cosa esa que eran hembras y varones" (GF2)

"El dado, el pentágono y el de la potencia de base 10 porque es divertido" (GF3)

"A mí me gustó el pentágono porque nos enseña a hacer la potencia, la suma de potencia.

-Todos, porque son divertidos y uno aprende más" (GF3)

"Y a mí me gustaron todos, porque yo aprendí lo que no me sabía" (GF3)

"El bingo, el pentágono a mí me gustó más porque en el pentágono teníamos que resolver una potencia" (GF4)

"A mí me gustó cuando nosotros fuimos a la pizarra a la competencia" (GF4)

"A mí me gustó la competencia Matemática y el rompecabezas" (GF4)

"El de la competencia Matemática y el bingo porque uno debe aprender la potencia primero, para poder jugar bingo" (GF4)

"A mí me gustó más el del rompecabezas, porque ese tenía los elementos de la multiplicación" (GF4)

### **Juegos eficientes para aprender**

"El del dado y el otro... el de... el de la base 10" (GF1)

"A mí el que más me enseñó fue el del rompecabezas porque así nosotros ya reconocíamos cual propiedad era, ese juego y el del pentágono" (GF1)

"A mí uno de los que me ayudaron a aprender más fue el que él dijo, el que era poniendo los números en el cartón y el del dado porque yo aprendí a multiplicar" (GF1)

"El que me ayudó a aprender más fue el del rompecabezas y el del bingo" (GF1)

"El del pentágono y también el del rompecabezas que si un ejemplo, a uno le daban un rompecabezas para armarlo y tenía que decir cuál era la propiedad si era conmutativa, asociativa, elemento neutro, distributiva o elemento absorbente" (GF1)

"Yo aprendí más con la competencia" (GF2)

“Con el dado yo aprendí mucho” (GF2)

“¡Con todo, profe!” (GF2)

“Con el pentágono, porque es divertido” (GF3)

“La ruleta, porque nos enseña a multiplicar” (GF3)

“El dado, porque es divertido para uno resolver multiplicaciones” (GF3)

“La potencia de base 10” (GF4)

“El dado, la potencia y el dominó” (GF4)

“El bingo y la potencia” (GF4)

“El rompecabezas” (GF4)

“Simón dice Matemáticamente” (GF4)

“Con el pentágono y con el juego de Simón dice Matemáticamente” (GF2)

Deseo y razones para que la maestra use juegos

“A mí me gustaría, porque así es más divertido” (GF1)

“Sí, porque nada más no es escribir en la pizarra, también algunas veces hay que jugar y divertirse” (GF1)

“También, es bueno que la profesora trabaje con juegos, porque nada más no es escribir, leer, ver y escuchar. También uno debe de desarrollarse con cosas nuevas porque también hay algunos que cuando la profesora está explicando están durmiendo y están mirando lo que está pasando por otro lado” (GF1)

“A mí me gustaría que la profe usara juegos, porque con juegos uno se desarrolla más y además no es damá de juego ni tai copiando en la pizarra como dijo Milciades, sino que también hay que disfrutarlo, hay que divertirse y uno tiene que saber que la Matemática no es damá pa tai multiplicando sino que se puede jugar multiplicando” (GF1)

“Es bueno porque hay algunos estudiantes que no prestan atención a la clase, pero los juegos le llaman más la atención para ellos participar y aprender más rápido” (GF1)

“Me gustaría porque podemos desarrollar la mente” (GF1)

“Sí, me gustaría que use juegos porque aprendemos más” (GF1)

“Sí, por ejemplo, un día de Matemática ella puede dar juego y después los otros días dar lo que ella da” (GF2)

“Me gustaría, porque ayuda a aprender a multiplicar” (GF2)

“Me gustaría, porque yo no sabía mucho antes y ahora estoy aprendiendo” (GF2)

"A mí no me gustaría que la profesora use juegos, porque a esa profesora todo le molesta y cualquier cosa que pase ella va a dejar de hacerlos" (GF2)

"A mí me gustaría que la profe use juegos, porque aprendemos mucho más de lo que aprendemos" (GF2)

"Me gustaría, porque aprendemos más la multiplicación y aprendemos más la potenciación" (GF2)

"A mí me gustaría, porque la clase se hace divertida cuando hacen muchos juegos" (GF2)

-A mí me gustaría, porque aprendemos más (GF2)

"A mí me gustaría, porque los juegos son divertidos" (GF3)

"Me gustaría, porque aprendemos más la multiplicación y aprendemos más la potenciación" (GF3)

"A mí me gustaría, porque la clase se hace divertida cuando hacen muchos juegos" (GF3)

"Sí, porque podemos compartir en grupo" (GF4)

"Sí, porque podemos convivir en paz, relajado y sin discutir" (GF4)

"Sí, porque nos ayudaría a aprender Matemática" (GF4)

"Sí, porque nos divertimos y aprendemos más a multiplicar" (GF4)

### ***Juegos que usaría si fuera el docente***

"El del dado" (GF1)

"El rompecabezas y el dado y el bingo y también bloques" (GF1)

"Toditos, profe" (GF1)

"El del pentágono, bingo o baraja o dado" (GF1)

"El pentágono, los dados, las barajas y el rompecabezas y crear juegos nuevos como bloques de Matemática, esas cosas y entre otro" (GF1)

"Usaría además de los juegos usados otros porque uno debe de variar y usar cosas nuevas, porque no es solo lo mismo siempre" (GF1)

"El bingo" (GF2)

"La ruleta" (GF2)

"Yo utilizaría el bingo y lo que usted utilizó no hace mucho, el pentágono" (GF1)

"Los dados" (GF2)

“El rompecabezas y el dado” (GF2)

“Si yo fuera como usted dice, yo lo usara todos” (GF2)

“El dado, la ruleta” (GF3)

“Todos porque es divertido y enseñamos más” (GF3)

“Todos porque a los estudiantes le enseñamos lo que nosotros aprendimos” (GF3)

“La potencia de base 10” (GF4)

“El pentágono y la potencia de base diez” (GF4)

“La ruleta y el dado” (GF4)

-El pentágono y el rompecabezas.

“El dado” (GF4)

“El bingo, el pentágono y el rompecabezas porque enseña más Matemática y aprendemos más” (GF4)

“Yo usaría todos los juegos porque nos ayudan a prestar más atención y los juegos motivan más” (GF4)

## **Capítulo IV. Limitaciones, recomendaciones, prospectivas y conclusiones**

Este capítulo representa la sexta fase del estudio realizado en donde, además de las conclusiones de la entidad estudiada por medio del estudio de caso, se presentan las limitaciones a las que se enfrentó el investigador, las recomendaciones al docente, a la escuela y al Ministerio de Educación; y las prospectivas o posibles líneas de investigación en un futuro.

### **4.1 Limitaciones**

Entre las limitaciones del estudio realizado se destacan varios aspectos los cuales se ponen de manifiesto a continuación:

- a) Los datos recogidos se hubieran podido analizar mejor si se hubiese utilizado una herramienta como SPSS, ya que los datos se analizaron sin ayuda de un software informático.
- b) Las intervenciones realizadas a través de la observación participante se llevaron a cabo en ocho sesiones de clase de 90 minutos; sin embargo, con más sesiones de clase las informaciones obtenidas serían más claras y se podría ver aún mucho mejor los resultados arrojados por el estudio.
- c) Las actividades extracurriculares de la escuela, que impedían el desarrollo normal de la docencia ya que imposibilitaron en algunas ocasiones desarrollar las acciones planificadas en la fecha que se tenía calendarizada.

- d) La muestra seleccionada, ya que en este estudio habría sido factible utilizar como muestra a todos los estudiantes de sexto grado de la escuela y de esa forma comparar los resultados obtenidos por equipos para conocer si los resultados arrojados se correspondían.

## 4.2 Recomendaciones

En consecuencia, de las realidades aparecidas durante la ejecución del estudio, se realizan las siguientes recomendaciones:

1. El investigador sugiere, como propuesta de cambio al maestro, que ponga empeño y dedicación al instante de concebir las actividades que serán desarrolladas en el aula, para de esa forma, estar al tanto de las estrategias más favorables para enseñar Matemática y por consiguiente obtener mejores resultados en la receptividad de los estudiantes hacia la asignatura.
2. Se recomienda al Ministerio tener en cuenta la utilización de juegos para enseñar Matemática de forma divertida a los estudiantes, de modo que no vean la adquisición de conocimientos de la asignatura como algo forzoso que hay que hacer por obligación. Esto teniendo en cuenta que los juegos deben incluir al estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje y no dejarlo aislado en las actividades realizadas en el aula.
3. Se recomienda a la gestión de centro concientizar a los docentes de Matemática de la escuela acerca de la importancia de los juegos en la enseñanza de la asignatura para que de esta forma empiecen la práctica en las aulas a fin de que los estudiantes se sientan más identificados con la Matemática y obtengan mejores resultados.
4. Se le propone al docente que fomente la participación de los padres en la realización de las asignaciones individuales para el hogar (tareas) de los estudiantes.
5. Se recomienda tanto a la gestión de centro como a los docentes en general realizar actividades que tengan como objetivo promover el fortalecimiento de la relación docente-estudiantes, ya que la relación docente-estudiantes es un factor sumamente importante para que éstos se sientan identificados con una asignatura y por consiguiente puedan construir los conocimientos brindados por el docente.

## 4.3 Prospectivas

Entre las posibles líneas de investigación, luego de haber realizado el estudio abordado son las siguientes:

1. Investigar la influencia de la aplicación de juegos en el rendimiento académico de los estudiantes.
2. Indagar acerca de las estrategias utilizadas por los docentes que presentan mayor preparación académica y el rendimiento de los estudiantes.
3. Averiguar acerca de los resultados que arroje un estudio que incluya una mayor muestra, como todos los estudiantes de sexto grado del distrito educativo 03 de la regional 08 de Santiago.
4. Realizar un estudio de caso con la implementación de juegos en otras áreas tales como: Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Lengua Española, Educación Artística, Lenguas extranjeras, etc.

#### 4.4 Conclusiones

El estudio presentado se realizó con una muestra de 22 estudiantes de sexto grado de los cuales un 58.85% presentaba ansiedad Matemática o Matefobia por lo cual, la pretensión principal del estudio fue lograr la superación de la Matefobia y propiciar el interés por el aprendizaje de la Matemática a través de la implementación del juego como estrategia; lográndose con esto llegar a las siguientes conclusiones:

- a) Antes de la implementación del juego como estrategia un 58.85% de los estudiantes sentía fobia hacia la Matemática frente a un 22.27%. Luego de la implementación del juego como estrategia la superación de la Matefobia fue de un 36.65%.
- b) Los factores que inciden en el aprendizaje de la Matemática son múltiples, de los cuales se lograron determinar los principales: la utilización de estrategias aburridas por parte de la docente, la no utilización de recursos para ilustrar el nuevo saber, la mala relación entre docentes y estudiantes y la baja participación de los padres en la realización de las asignaciones individuales para el hogar (tareas).
- c) Los estudiantes, previo a la implementación del juego, presentaban actitudes negativas y positivas hacia el aprendizaje de la Matemática, destacándose entre las actitudes negativas: que profesaban temor y desagrado hacia las Matemáticas, además se sentían inseguros en las clases de Matemática y rehuían a esta asignatura; sin embargo, mostraban a la vez actitudes positivas tales como: la pretensión de hacer las asignaciones correctamente, estaban de acuerdo en que la Matemática es una materia significativa; además, consideraban agradable el solucionar problemas cuando estaban al tanto de cómo hacerlo.
- d) Frente a las Matemáticas divertidas los estudiantes presentaban actitudes positivas tales como: seguridad al plantear situaciones en la clase de Matemática, satisfacción al resolver problemas con juegos, gozo y placer al trabajar con Matemática en el aula, deseo de participar en las clases de forma activa, receptividad para la adquisición de los nuevos conocimientos y empeño y dedicación al realizar asignaciones en el aula.
- e) La utilización del juego como estrategia es favorable para propiciar la construcción de conocimiento en los estudiantes; además, favorece que los estudiantes se sientan identificados con la asignatura y que superen dificultades ligadas a la materia.
- f) Los juegos permiten mayor integración de los estudiantes en las actividades realizadas en el aula.
- g) Los estudiantes entienden que aprender Matemática por medio de juegos es más fácil, divertido, les ayuda a desarrollar la mente, a aprender más y a compartir en grupo las experiencias del proceso enseñanza-aprendizaje.



## Referencias bibliográficas

Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=miedo>

Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=Matem%C3%A1tica>

Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2006/11/27/157603.php>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014). *Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo*. Disponible en: [www.ibe.unesco.org/curricula/dominicanrepublic/dr\\_upr\\_2014\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curricula/dominicanrepublic/dr_upr_2014_spa.pdf)

Rodríguez, A. y Cantín, L. *Diseño de Encuestas*. Recuperado de: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BZD5FXT5RjEJ:https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/ENCUESTA\\_Trabajo.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BZD5FXT5RjEJ:https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/ENCUESTA_Trabajo.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es)

Constanzo, A. y Carbonari, R. y Boromei P. *El Juego como Recurso Didáctico*. Recuperado de: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:s4\\_rOpAlvSAJ:www.mendoza.edu.ar/colonias/apuntes/El%2520juego%2520como%2520Recurso%2520Didactico.doc+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:s4_rOpAlvSAJ:www.mendoza.edu.ar/colonias/apuntes/El%2520juego%2520como%2520Recurso%2520Didactico.doc+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es)

Latorre, A. (2007). *Investigación- Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. España: Editorial Grao.

Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: Reflexión Crítica Sobre la Práctica educativa: Orientaciones Prácticas y Experiencias*. Argentina: Editora Homo Sapiens.

Cárdenas, M. (2008). *Identificación de Tipologías de Actitud hacia las Matemáticas en Estudiantes de Séptimo y Octavo grado de Educación Primaria*. México. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982008000400005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400005)

Gil, N., Blanco, L. J. y Guerrero, E. (2005). *El Dominio Afectivo en el Aprendizaje de las Matemáticas. Una Revisión de sus Descriptores Básicos*. Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática. Disponible en: [http://www.fisem.org/www/union/revistas/2005/2/Union\\_002\\_004.pdf](http://www.fisem.org/www/union/revistas/2005/2/Union_002_004.pdf)

Gimeno, J. (1998). *Maestría en educación: Métodos cuantitativos aplicados 2*. México: Ediciones Morata.

Gómez Chacón, I. M. (2000). *Matemática Emocional. Los Afectos en el Aprendizaje Matemático*. Madrid. Narcea.

Gómez-Chacón, I. M. (1998). "Creencia y Contexto Social en Matemáticas". UNO: Revista de Didáctica de las Matemáticas. Disponible en: <http://circle.adventist.org/files/descarga/Actitudmat.pdf>

Guerrero, B. E. (2006). *Afrontar con Éxito las Tareas Matemáticas: ¿Cómo Afectan los Aspectos Afectivos en el Aprendizaje?* Disponible en: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=732](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=732)

Museo Comunitario Rabinal Achi. (2004). *Manual de formación audio visual, 1ra ed.* Guatemala: editora Cholsamaj.

Reyes, T. (s.f). *Métodos Cualitativos de la Investigación: Los Grupos Focales y el Estudio de Casos*. Recuperado de: <http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/programas/Grupofocalyestudiodecaso.pdf>

Sabariego, M. y Massot, T. y Dorio, J. (2009). *Métodos de la Investigación cualitativa*. En R. Bisquerra (coord.). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.

Sampieri, R. Collado, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3ra Edición: *El enfoque cualitativo*. México: Editora MacGraw-Hill/Interamericana.

Tenbrink, T. (2006). *Evaluación: guía práctica para profesores*, 8va. Edición. Madrid, España: Editora Narcea, S.A.

Torres, C. M. (2002). *El Juego como Estrategia de Aprendizaje en el Aula*. Recuperado de: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen\\_torres.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen_torres.pdf)

Valdez C., Eréndira. (2000). *Rendimiento y Actitudes. La problemática de las matemáticas en la escuela secundaria*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Novelo S.C.yHerrera S.C.ySalinas H.A.(2014).*La Evaluación en la Didáctica de las Matemáticas*. En [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8kDHyrudKZEJ:cenid.org.mx/ctes\\_2015/memorias/index.php/ctes/article/viewFile/153/152+&cd=6&hl=es&ct=clnk&gl=es](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8kDHyrudKZEJ:cenid.org.mx/ctes_2015/memorias/index.php/ctes/article/viewFile/153/152+&cd=6&hl=es&ct=clnk&gl=es)

Equipo de Definición ABC (s.f). *Definición de Grabación*. Disponible en: <http://www.definicionabc.com/general/grabacion.php>

Salvador A. (s.f). *El juego como Recurso Didáctico en el Aula de Matemáticas*. En <http://www2.caminos.upm.es/Departamentos/matematicas/grupomaic/conferencias/12.Juego.pdf>

Muñoz P. A. (s.f). *Juegos y Materiales para Construir las Matemáticas en Educación Primaria*. En <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iL5o7wlbrokJ:https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2594/1/TFG-B.128.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>

## Anexos

### Anexo A. Carta de solicitud de permiso a la escuela.



REPÚBLICA DOMINICANA  
*Ministerio de Educación*

**INSTITUTO DOMINICANO DE EVALUACION E INVESTIGACION DE LA CALIDAD EDUCATIVA - IDEICE -**

#### **Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa**

Santo Domingo D.N.  
12 de enero, 2015

A: Eliacim Serrata

Asunto: Solicitud de permiso

Saludos cordiales,

Les informamos que Eno Francisco Núñez García, portador/a de la cedula 402-2370433-5, participante del Programa Investigadores Jóvenes del IDEICE, está realizando una investigación acerca de la Implementación del Juego como estrategia para superar la Matefobia y propiciar el interés por el aprendizaje de las matemáticas, utilizando como muestra los estudiantes de sexto.

La Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina es uno de los centros educativos seleccionados. Cortésmente le solicitamos su aprobación para que Eno Francisco Núñez García, Investigador, pueda visitar su centro en el trimestre enero-marzo, para implementar su proyecto de investigación que implica que los estudiantes llenen un cuestionario de actitudes hacia las matemáticas, varias intervenciones en el área de matemáticas usando el juego como estrategia y la realización de grupos focales para discutir acerca de los resultados de la implementación del juego como estrategia con una muestra de 23 alumnos de sexto de primaria.

Agradecemos su cooperación,

**Dr. Julio Leonardo Valeirón Ureña**

Director Ejecutivo del IDEICE

## Anexo B. Consentimiento informado.



### Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa Consentimiento Informado para Participantes de la Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. La presente investigación es conducida por Eno Francisco Núñez García, participante del Programa Investigadores Jóvenes del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). Con esta investigación se pretende realizar un diagnóstico que permita valorar las actitudes de los estudiantes frente a las Matemáticas que enseña el docente en sexto grado de la Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina y aplicar el juego como estrategia para la enseñanza de las matemáticas y la superación de la Matefobia en los estudiantes de sexto grado.

Si usted accede a que su hijo(a) participe en este estudio, se le pedirá al niño (a) que llene un cuestionario de actitudes hacia las matemáticas, ser objeto de estudio durante varias intervenciones en el aula en el área de Matemáticas usando el juego como estrategia y además se le pedirá ser parte de grupos focales para discutir acerca de los resultados de la implementación del juego como estrategia. Su participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. La información obtenida será codificada y confidencial. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, se puede retirar del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Acepto participar voluntariamente en este proyecto, permitiendo que mi hijo(a) participe en esta investigación, conducida por Eno Francisco Núñez García. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es realizar un diagnóstico que permita valorar las actitudes de los estudiantes frente a las Matemáticas que enseña el docente en sexto grado de la Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina y aplicar el juego como estrategia para la enseñanza de las Matemáticas y la superación de la Matefobia en los estudiantes de sexto grado.

Me han indicado también que mi hijo (a) tendrá que llenar un cuestionario de actitudes hacia las matemáticas, ser objeto de estudio durante varias intervenciones en el aula de clases en el área de Matemáticas usándose el juego como estrategia y además, que será parte de grupos focales para discutir acerca de los resultados de la implementación del juego como estrategia. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Eno Francisco Núñez García, investigador, a esta dirección de correo electrónico [francisco04243020@gmail.com](mailto:francisco04243020@gmail.com). Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona encargada de la investigación en el correo anteriormente mencionado.

Nombre del Padre o Madre

Nombre del hijo o de la hija participante

Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo C. Cuestionario de actitudes hacia las Matemáticas

### Cuestionario de Actitudes hacia las Matemáticas

A través de este instrumento se desea explorar las actitudes de los estudiantes hacia las Matemáticas. Este Cuestionario de escala de actitud hacia las matemáticas fue validado y empleado por Valdez C. Eréndira (2000), en su libro *Rendimiento y Actitudes. La problemática de las matemáticas en la escuela secundaria*. Por favor responder a cada pregunta con total sinceridad marcando con una X el cuadro que corresponda a su respuesta.

| TIPO DE ACTITUD  | SI | NO |
|--|----|----|
| Detesto las matemáticas y siempre las evito.                             |    |    |
| Nunca me han gustado las matemáticas.                                    |    |    |
| Me da miedo resolver problemas con palabras.                             |    |    |
| Las matemáticas siempre me han dado miedo.                               |    |    |
| No veo mucho valor en las matemáticas.                                   |    |    |
| Evito las matemáticas porque no soy muy bueno con las figuras.           |    |    |
| Las matemáticas son algo que tienes que hacer aunque no te agrade.       |    |    |
| Me siento inseguro de mí mismo en matemáticas.                           |    |    |
| Aunque los trabajos no son divertidos, siempre quiero hacerlos bien.     |    |    |
| Las matemáticas no me entusiasman, pero tampoco me desagradan.           |    |    |
| Las matemáticas me gustan tanto como otros temas.                        |    |    |
| Las matemáticas son tan importantes como cualquier otra materia.         |    |    |
| Me agrada hacer problemas cuando sé cómo resolverlos.                    |    |    |
| Algunas veces me agrada el desafío que presenta un problema.             |    |    |
| Me gustan las matemáticas porque son prácticas.                          |    |    |
| Las matemáticas son muy interesantes.                                    |    |    |
| Me gusta ver que puedo trabajar los problemas en forma rápida y precisa. |    |    |
| Me gustaría pasar más tiempo en el aula trabajando con matemáticas.      |    |    |
| Fuera de la escuela pienso en problemas y en la forma de resolverlos.    |    |    |
| Nunca me canso de trabajar con números.                                  |    |    |
| Pienso que es la materia más agradable que he estudiado.                 |    |    |
| Las matemáticas me emocionan y me gustan más que otras materias.         |    |    |

### Anexo D. Encuesta del protagonismo de los padres en las tareas

Encuesta de los padres que ayudan a sus hijos a realizar la tarea de Matemática.

¿Tus padres te ayudan a realizar las tareas de Matemáticas?

| NO. | SI | NO |
|-----|----|----|
| 1   |    |    |
| 2   |    |    |
| 3   |    |    |
| 4   |    |    |
| 5   |    |    |
| 6   |    |    |
| 7   |    |    |
| 8   |    |    |
| 9   |    |    |
| 10  |    |    |
| 11  |    |    |
| 12  |    |    |
| 13  |    |    |
| 14  |    |    |
| 15  |    |    |
| 16  |    |    |
| 17  |    |    |
| 18  |    |    |
| 19  |    |    |
| 20  |    |    |
| 21  |    |    |
| 22  |    |    |

Observaciones: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Anexo E. Planificaciones

1.3 Esquema sugerido para una Unidad de Aprendizaje. Diseño Curricular y Modelo Pedagógico del Nivel Primario

Competencias Fundamentales:  Competencia Ética y Ciudadana  Competencia Resolución de Problemas  Competencia Ambiental y de la Espiritual  
 Competencia Comunicativa  Competencia Científica  Competencia Desarrollo Personal  
 Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico  Espiritual

Eje temático/ Nombre del Proyecto: *Implementación de juego como estrategia para superar la Multiplicación y Proporción en Matemática*  
 Áreas curriculares: *Matemática*  
 Tiempo Estimado: *40 minutos* Grado: *6to*  
 Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: *Verbalización, Exposición, resolución de problemas* Fecha: *22/1/20*

| Competencias Específicas   | Contenidos   | Actividades  | Indicadores de Logro   | Recursos  |
|--|--|--|--|---|
| Identifica los diferentes partes de una multiplicación.<br><br>Resuelve multiplicaciones de dos y tres factores con 2 y 3 dígitos. | Conceptuales:<br>Multiplicación de números naturales   | Inicio<br>- Saludos y presentación personal.<br>- Establecer los reglas del aula.<br>- Presentación de la asignatura.  | Comprende y utiliza la multiplicación para resolver problemas. | - Caja<br>- Pizarra<br>- Natural Imp (24 años).<br>- A. d. d.<br>- B. d. d. |
|  | Procedimentales:<br>Obtención de resultados de la operación de la multiplicación utilizando los números naturales. | - Recordamiento del tema a través de la escritura de un signo de multiplicación en la pizarra para preguntar en que operación matemática se usa el signo.<br>- Ejercitación de propósitos y de las competencias específicas. |  |   |

Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina  
 Licoy, Santiago, Rep. Dom.

Actitudinales:  
 el espíritu del trabajo en Matemáticas.

Exploración de saberes previos por medio de la pregunta: ¿Quiénes saben ustedes acerca de la multiplicación?

Desarrollo  
 Explicación del tema en la pizarra usando ejemplo de números proporcionados por los estudiantes.  
 • Realización de un ejercicio que consiste en rellenar los espacios en blanco de una tabla de multiplicación.  
 - Realización de ejercicios en la pizarra y el cuaderno utilizando como recurso el "Juego del dado" para la obtención de los números que van a usarse en la multiplicación.  
 Realización de ejercicios

|                       |   |  |
|-----------------------|---|--|
| <p>Actitudinales:</p> | <p>utilizando como medio el juego "adivina la cantidad" que consiste en repartir fichas de pinta baraja a los estudiantes para que dos de ellos al ser señalados digan el número que tienen y un tercero diga el resultado de multiplicar dichas cantidades</p> <p><u>Cierre</u></p> <p>Pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir una multiplicación en la pizarra de dos factores con su resultado para preguntar cómo se llama cada parte.</li> <li>- Preguntar a los estudiantes qué se debe de tomar en cuenta para multiplicar operaciones que tengan más de un dígito.</li> </ul> |  |
|-----------------------|---|--|

Fuente: planificación usada en la primera intervención en la escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina en 6to A. El día 22 de enero de 2015.

... sugiere un modelo para una unidad de aprendizaje. Diseño Curricular y Modelo Pedagógico del Nivel Primario

Competencias Fundamentales:  Competencia Ética y Ciudadana  Competencia Resolución de Problemas  Competencia Ambiental y de la salud  
 Competencia Comunicativa  Competencia Científica  Competencia Desarrollo Personal y Espiritual  
 Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico

Eje temático/ Nombre del Proyecto: *Implementación del juego como estrategia para mejorar la Motivación y el Aprendizaje de las Matemáticas*  
Áreas curriculares: *Matemática* *Con el fin de mejorar por el aprendizaje de las Matemáticas*  
Tiempo Estimado: *90 min* Grado: *6to*  
Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: *Lluvia de ideas, resolución de problemas y el juego*

| Competencias Específicas   | Contenidos  | Actividades  | Indicadores de Logro                             | Recursos   |
|--|---|--|--|--|
| <p>R resuelve multiplicaciones de factores con dos dígitos.</p> <p>R reconoce el procedimiento para resolver multiplicaciones de factores con dos dígitos.</p> | <p>Conceptuales:</p> <p>La multiplicación de números naturales</p> <p>Procedimentales:</p> <p>Realización de multiplicaciones de factores de dos dígitos.</p> | <p>- Saludos</p> <p>- Establecer las reglas del juego</p> <p>- Presentación de la asignatura</p> <p>- Descubrimiento del tema a través de la escritura en la pizarra de una multiplicación de factores de 2 dígitos para preguntar qué operación matemática es esa y cuántos dígitos tienen los factores.</p> <p>- Explicación de la propuesta</p> <p>- Explicación de cómo se resuelve por medio de la pregunta: ¿cómo se llama cada parte de una multiplicación de factores de dos dígitos?</p> <p><i>Desarrollo</i></p> <p>- Explicación del tema en la pizarra usando como ejemplo números extraídos de las barajas.</p> | <p>Utiliza la multiplicación de dos dígitos.</p> | <p>- Juego</p> <p>- Pizarra</p> <p>- Barajas</p> <p>- Fichas</p> <p>- Ocho</p> <p>- Canción de la tabla del 7</p> <p>- Computadora</p> <p>- Barajita</p> |



|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p><u>Actitudes y valores</u><br/>El disfrute del trabajo en matemáticas.</p> | <p>Realización de un juego denominado "quié conté más tiempo" que consistió en multiplicar los números siguiendo con el dado con la tabla de 6.<br/>- Presentación de una canción titulada "la tabla del 7" para repasar esta tabla de multiplicar. (7<sup>ta</sup> canto).<br/>Realización de un juego denominado "Competencia Matemática" que consistió en formar de donde y donde el producto en 6 partes iguales y plantear multiplicaciones de factores de 2 dígitos. el equipo que tenga más aciertos gana.</p> |  |  |
|   | <p><u>Evaluación:</u><br/>Pedagógica:<br/>¿Sus aprendizajes en la tarde de hoy?<br/>Psicológica:<br/>¿Sus tareas poseen la clase o Pensen, que los matemáticos son más sencillos al aprenderse a través de juegos?</p>  |  |  |

### La Tabla del 7

Siete días hay, y en el medio el Jueves  
Siete colores arcoíris son  
Siete los enanos de Blancanieves  
¿sabes cuántos sietes hay en esta canción?

¿Siete por uno? ¡sólo son siete!  
¿Siete por dos? ¡catorce son!  
¿tres veces siete son? ¡son veintiuno!  
Baila con el siete que es muy fácilón

¿Siete por cuatro? ¡Son veintiocho!  
¿Siete por cinco? ¡Treinta y cinco son!  
¿Sabes cuántas veces son seis veces siete?  
¡seis por siete son cuarenta y dos!

Siete días hay, y en el medio el Jueves  
Siete colores arcoíris son  
Siete los enanos de Blancanieves  
¿sabes cuántos sietes hay en esta canción? (bis)

Siete veces siete son cuarenta y nueve  
Uuuhhh!!! Sale el arcoíris si hace sol y llueve  
Siete por ocho son cincuenta y seis  
Siete notas musicales ya conoceréis

Siete por nueve son sesenta y tres  
Salto en los charcos y me mojo los pies  
Siete por diez ya son setenta  
Ya aprendí la tabla y no me di ni cuenta

Siete días hay, y en el medio el Jueves  
Siete colores arcoíris son  
Siete los enanos de Blancanieves  
¿sabes cuántos sietes hay en esta canción? (bis)

Fuente: planificación usada en la segunda intervención en la escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina en 6to A. El día 29 de enero de 2015.

... para una Unidad de Aprendizaje. Diseño Curricular y Modelo Pedagógico del Nivel Primario

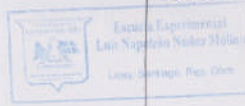
Competencias Fundamentales:  Competencia Ética y Ciudadana  Competencia Resolución de Problemas  Competencia Ambiental y de la salud  
 Competencia Comunicativa  Competencia Científica  Competencia Desarrollo Personal y Espiritual  
 Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico

Eje temático/ Nombre del Proyecto: *Implementación del juego como estrategia para enseñar la Multiplicación y Propiedades de la misma*

Áreas curriculares: *Matemática*

Tiempo Estimado: *90 min* Grado: *6to*

Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: *Uso de otros recursos, resolución de problemas y juego.*

| Competencias Específicas   | Contenidos  | Actividades   | Indicadores de Logro  | Recursos  |
|--|---|---|---|---|
| <i>Reconoce las propiedades de la multiplicación.</i><br><br><i>Diferencia las propiedades de la multiplicación.</i> | <b>Conceptuales:</b><br><i>Propiedades de la multiplicación.</i>  | <i>Saludo</i><br><i>- Presentación de la asignatura</i><br><i>- Descubrimiento del tema a través de la pregunta: ¿Qué nombre se le da a un terreno que se divide en partes iguales de la escritura de un símbolo de multiplicación en la página para preguntas que operación se realiza con él? Al final de los dos ejercicios se obtiene el tema a trabajar: propiedades de la multiplicación.</i> | <i>Nombre multiplicaciones atendiendo a la propiedad.</i>                           | <i>Carta</i><br><i>- Hojas de propiedades.</i><br><i>- Tiza</i><br><i>- Pizarra</i><br><i>- Borrador.</i> |
|  | <b>Procedimentales:</b><br><i>Resolución de multiplicaciones atendiendo a los criterios de las propiedades.</i> | <i>- Enunciación de los propósitos.</i><br><i>- Exploración de valores propios o propios de los números de ideas que se va motivando por las preguntas o ejercicios planteados anteriormente propuestos a la multiplicación ¿a qué se llama a lo más al iniciar el tema?</i>  |  |   |

*Actitudes y valores:*  
*El interés de trabajar en matemática.*

*Desarrollo:*  
*- Explicación del tema del tema en la pizarra usando como ejemplo los números obtenidos por medio del juego. Luego se obtiene la cantidad a través de una ruleta marcando situaciones, para que ellos y obtengan números y con base a esto apliquen las propiedades de la multiplicación.*  
*- Formar 5 grupos, 3 de 4 integrantes y 2 de 5 para jugar el juego del descubrimiento. Este juego consiste en aplicar propiedades de multiplicación y luego explicar a sus compañeros que propiedad se cumple y por qué.*  
*Problemas de texto*  
*3. Después de las siguientes preguntas:*  
*¿Qué aprendimos hoy?*  
*¿En qué consiste la propiedad...?*  
*¿Por qué?*  
*¿Qué parte de la clase te pareció más interesante y por qué?*  
*¿El más interesante trabajo más en juegos?*

Fuente: planificación usada en la tercera intervención en la escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina en 6to A. El día 06 de febrero de 2015.

| Competencias Fundamentales:  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Competencia Ética y Ciudadana   |   | <input checked="" type="checkbox"/> Competencia Resolución de Problemas   |   | <input type="checkbox"/> Competencia Ambiental y de la salud  |
| <input checked="" type="checkbox"/> Competencia Comunicativa   |   | <input type="checkbox"/> Competencia Científica   |   | <input checked="" type="checkbox"/> Competencia Desarrollo Personal y Espiritual  |
| <input checked="" type="checkbox"/> Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico   |   |   |   |   |
| Eje temático/ Nombre del Proyecto: <i>Implementación del Juego como Estrategia para Superar las Matemáticas y</i>  |   |   |   |   |
| Áreas curriculares: <i>Matemática - Propiciar el Interés por el Aprendizaje de las Matemáticas</i>   |   |   |   |   |
| Tiempo Estimado: <i>90 min</i> Grado: <i>6º</i>  |   |   |   |   |
| Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: <i>Trabajo en equipo, Juego, Exposición y resolución de problemas.</i>   |   |   |   |   |
| Competencias Específicas   | Contenidos  | Actividades   | Indicadores de Logro  | Recursos  |
| <i>Diferencia la propiedad asociativa de la distributiva.</i><br><br><i>Reconoce las propiedades del elemento neutro, del elemento absorbente o identidad y conmutativa.</i> | <b>Conceptuales:</b><br><i>Las propiedades de la multiplicación</i>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludo y presentación personal.</li> <li>- Dinámica de los aplausos: aplauso del rico y del pobre; y aplauso de los sordos mudos.</li> <li>- Presentación de la asignatura.</li> <li>- Enunciación de los propósitos</li> <li>- Explicación de las propiedades de la multiplicación</li> </ul> | <i>Nombra las operaciones de acuerdo a la propiedad, ya sea asociativa o distributiva.</i><br><br><i>Resuelve las operaciones atendiendo a las propiedades.</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Balón</li> <li>- Ejercicios impresos de las propiedades.</li> <li>- Fichas</li> <li>- Pizarra</li> </ul> |
|  | <b>Procedimentales:</b><br><i>Aplicación de las propiedades de la multiplicación.</i> |   |   |   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>Aptitudinal:</b><br><i>Disfruta del trabajo en Matemáticas.</i> | <i>acción a excepción de la distributiva.</i><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Llenar el apartado I del ejercicio.</li> <li>- Explico la propiedad distributiva en relación a la suma y la resta.</li> <li>- Llenar el apartado II del ejercicio</li> <li>- Explicar la diferencia entre la propiedad asociativa y la distributiva.</li> <li>- Llenar el apartado III del ejercicio (ver anexo).</li> <li>- Realización del juego "Simón dice matemáticamente" a través de</li> </ul> |  |  |
|--|--|--|--|

la dinámica batata caliente. Este juego consiste en organizar a los estudiantes en un círculo, el maestro lanza la pregunta enunciando: Simón dice matemáticamente y empieza a robar un balón mientras los estudiantes dicen batata caliente cuando el maestro diga ¡ya! Al estudiante que se le quede el balón en la mano debe contestar la pregunta. Las preguntas que se utilizarán en el juego serán:

- ¿Que propiedad de la multiplicación dice que el orden de los factores no altera el producto?
- ¿ Que propiedad se cumple al multiplicar un número por 0?
- ¿ Es una propiedad en que los valores se distribuyen en ambos lados de una suma o una resta en forma de multiplicación?
- ¿ Cual es la propiedad que se cumple al multiplicar un número por 1?
- ¿ En qué propiedad

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>Asociamos el número que está fuera del paréntesis con los que están dentro?</p> <p>Cierre:</p> <p>¿Cómo les pareció la clase de hoy?</p> <p>¿Pensaron ustedes que se aprenden los matemáticos de una forma más sencilla jugando?</p> |  |
|--|---|--|

Fuente: planificación usada en la cuarta intervención en la escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina en 6to A. El día 13 de febrero de 2015.

**PLAN DE ORGANIZACIÓN SUGERIDO PARA UNA UNIDAD DE APRENDIZAJE. Diseño Curricular y Modelo Pedagógico del Nivel Primario**

| Competencias Fundamentales: <input type="checkbox"/> Competencia Ética y Ciudadana <input checked="" type="checkbox"/> Competencia Resolución de Problemas <input type="checkbox"/> Competencia Ambiental y de la salud<br><input type="checkbox"/> Competencia Comunicativa <input type="checkbox"/> Competencia Científica <input type="checkbox"/> Competencia Desarrollo Personal y Espiritual<br>Espiritual <input checked="" type="checkbox"/> Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico |   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
| Eje temático/ Nombre del Proyecto: <i>Implementación del juego como estrategia para superar la Matemática</i>   |   |  |  |   |
| Áreas curriculares: <i>Matemática y Propósito es obtener por el aprendizaje de la Matemática</i>  |   |  |  |   |
| Tiempo Estimado: <i>40 min</i> Grado: <i>6to</i>  |   |  |  |   |
| Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: <i>Exposición, resolución de problemas y juego.</i>   |   |  |  |   |
| Competencias Específicas  | Contenidos  | Actividades  | Indicadores de Logro   | Recursos  |
| <i>Resuelve multiplicaciones.</i><br><br><i>Relaciona problemas relacionados a la multiplicación.</i>   | <b>Conceptuales:</b><br><i>La multiplicación.</i>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludo</li> <li>- Preparación de la asignatura</li> <li>- Retroalimentación de la clase anterior a través de la pregunta: ¿Qué trabajamos en la clase pasada?</li> <li>- Enunciación de los propósitos.</li> <li>- <i>Desarrollo.</i></li> <li>- Explicación de los siguientes multiplicaciones en la pizarra y el procedimiento que se debe seguir:</li> </ul>   | <i>Resuelve multiplicaciones problema- tiradas con setecientos de la recta decima.</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Almuerzo</i></li> <li>- <i>Tiza</i></li> <li>- <i>Pizarra</i></li> <li>- <i>Traso</i></li> <li>- <i>Papelitos con números.</i></li> </ul> |
|   | <b>Procedimentales:</b><br><i>Resolución de multiplicaciones.</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li> <math display="block">\begin{array}{r} 28 \\ \times 20 \\ \hline \end{array}</math> </li> <li> <math display="block">\begin{array}{r} 40 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}</math> </li> <li> <math display="block">\begin{array}{r} 37 \\ \times 10 \\ \hline \end{array}</math> </li> <li>- Resolución en la pizarra de los siguientes problemas:</li> <li>1) Christoph va a la capitanía y desea comprar 3 pagos de 10,</li> </ul> |  |   |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p><u>Actitudes y valores:</u><br/>Respeto del trabajo en Matemática.</p> | <p>¿Cuánto peso necesita?<br/>b) Siendo fue a una tienda a comprar una bombilla que cuesta 225 pesos ¿cuánto dinero necesita para compra 3 bombillas?<br/>c) Si yo tengo 30 pesos es me regalan 3 veces esa cantidad, ¿cuánto tengo?</p> <p>Realización del juego rifa Matemática que consiste en repartir fichas a los estudiantes, dichas fichas han de ser de 2 dígitos, luego a través de una rifa se obtendrán los estudiantes con las fichas, y de esta forma se construirán multiplicaciones que se deben de resolver en la pizarra y el cuaderno.</p> <p><u>Pedagógico:</u><br/>¿Qué aprendimos en la clase de hoy?<br/><u>Psicológico:</u><br/>¿Cómo les pareció el juego usado hoy?</p> |  |  |
|---|---|--|--|

Fuente: planificación usada en la quinta intervención en la escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina en 6to A. El día 20 de febrero de 2015.

2.3 Esquema sugerido para una Unidad de Aprendizaje. Diseño Curricular y Modelo Pedagógico del Nivel Primario

| Competencias Fundamentales: <input type="checkbox"/> Competencia Ética y Ciudadana <input checked="" type="checkbox"/> Competencia Resolución de Problemas <input type="checkbox"/> Competencia Ambiental y de la salud |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| Espiritual <input checked="" type="checkbox"/> Competencia Comunicativa <input type="checkbox"/> Competencia Científica <input type="checkbox"/> Competencia Desarrollo Personal y Espiritual                           |  |  |  |  |
| <input checked="" type="checkbox"/> Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico  |  |  |  |  |
| Eje temático/ Nombre del Proyecto: <u>Implementación del juego como estrategia para superar la Matemática y despertar el interés por el aprendizaje de las Matemáticas.</u>   |  |  |  |  |
| Áreas curriculares:   |  |  |  |  |
| Tiempo Estimado: <u>90 min</u> Grado: <u>6º</u>   |  |  |  |  |
| Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: <u>Exposición, resolución de problemas y juego, trabajo en equipo y recuperación de saberes.</u>  |  |  |  |  |
| Competencias Específicas  | Contenidos   | Actividades  | Indicadores de Logro   | Recursos   |
| <u>Aplica la potenciación de números Naturales a diferentes situaciones dentro y fuera de la escuela.</u><br><br><u>Resuelve problemas relacionados con la potenciación de números Naturales.</u>                       | <u>Conceptuales:</u><br><u>Potenciación de números naturales.</u>  | <u>Inicio</u><br>- Saludo y presentación de la asignatura.<br>- Retroalimentación de la clase anterior, a través de la siguiente pregunta: ¿Quié trabajamos la clase anterior?<br>- El subrayamiento del tema a través de un dado para obtener una potenciación y preguntarlo a los estudiantes si conocen a qué operación matemática corresponde.<br>- Enumeración de los propósitos a desarrollar.<br>- Explicación del tema en el pizarrón.<br>- Escucha en la pizarra del siguiente ejercicio para que los | Comprende el sentido de la potenciación como producto de factores iguales.<br><br>Utiliza la potenciación para comprobar resultados.<br><br>Calcula potenciación cuyo base y exponente sean números Naturales no iguales a cero simultáneamente. | - Tiza<br>- Borrante<br>- Bingo matemático.<br>- Trozo de corchulina.<br>- Moçcadores.<br>- Números escritos en cascos de flor de caoba. |
|   | <u>Procedimentales:</u><br><u>Obtención de resultados de operaciones de potenciación de Números Naturales.</u> |  |  |  |

Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina  
Liany Sancho, P.R. Dom.

Acreditación:  
Asfute del trabajo  
en Matemática.

Perserverancia en el  
trabajo de los Mate-  
maticos.

estudiantes los resuelvan.

a)  $4^3 = \frac{64}{64}$

b)  $3^2 = \frac{9}{9}$

c)  $5^3 = \frac{125}{125}$

d)  $2^5 = \frac{32}{32}$

- Organización de los estu-  
diantes en 5 equipos, 3 de 4  
y 2 de 5, para que los es-  
tudiantes participen del juego:  
"bingo matemático", el cual  
consiste en potenciaci<sup>o</sup>n  
expresadas debajo de las letras  
del bingo para que los estudiantes,  
al cantarse el número identifiquen  
las potenciaci<sup>o</sup>n correspondientes  
y luego de completar una fila o  
una columna o rellenar los  
espacios diagonales, canten bin-  
go.

- Asignaci<sup>o</sup>n de la tarea:  
• Resuelve los casos de poten-  
ciaci<sup>o</sup>n que se te presentan a  
continuaci<sup>o</sup>n:

•  $5^3 = \frac{125}{125}$

•  $100^1 = \frac{100}{100}$

•  $500^0 = \frac{1}{1}$

•  $7^2 = \frac{49}{49}$

•  $8^3 = \frac{512}{512}$

Cierre:

Pedagógico:

a) Trácese de las siguientes

Preguntas:

• ¿Que tema trabajamos hoy?

• ¿Que representa la base y el

exponente?

Psicológico:

• ¿Que tal les posició el juego  
del bingo?

• ¿Entendieron que afianzaron sus  
conocimientos a través del  
juego del bingo?

Fuente: planificación usada en la sexta intervención en la escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina en 6to A. El día 06 de marzo de 2015.

Competencias Fundamentales:  Competencia Ética y Ciudadana  Competencia Resolución de Problemas  Competencia Ambiental y de la salud  
 Competencia Comunicativa  Competencia Científica  Competencia Desarrollo Personal y Espiritual  
 Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico

Eje temático/ Nombre del Proyecto: *Implementación del juego como estrategia para superar la Matemática y Propiciar el interés por el aprendizaje de las Matemáticas.*

Áreas curriculares: *Matemática* Grado: *6<sup>to</sup>*

Tiempo Estimado: *90 min*

Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: *Exposición, resolución de problemas y juego.*

| Competencias Específicas   | Contenidos   | Actividades  | Indicadores de Logro  | Recursos   |
|--|--|--|---|--|
| <p>Reconoce el procedimiento que se utiliza para nombres y potenciaciones.</p> <p>Utiliza la base 10 en la potenciación para la obtención de resultados.</p> | <p><b>Conceptuales:</b></p> <p>La base 10.</p> <p>Nomenclatura de la potenciación.</p> <p><b>Procedimentales:</b></p> <p>Resolución de potenciaciones de base 10.</p> <p>Aplicación de procedimientos para nombres potenciaciones.</p> | <p><b>Inicio:</b></p> <p>- Saludos.</p> <p>- Dinámica: yo tengo una potencia.</p> <p>- Presentación de la asignatura.</p> <p>- Retrospección, a través de la pregunta: ¿cómo trabajamos la clase anteriores?</p> <p>- Descubrimiento del tema a través de la dinámica.</p> <p>- Enunciación de los propósitos.</p> <p><b>Desarrollo:</b></p> <p>- Explicación del tema en la pizarra de nomenclatura de potenciaciones y la base 10.</p> <p>- Resolución de un ejercicio individual (ver anexo).</p> <p>- Realización del juego "soy una potencia de base 10" que consiste en reportar números para que los estudiantes los usen como hipotesis de la base 10.</p> | <p>Nombre potencia - Cienos de base 10.</p> <p>Resuelve operaciones de base 10.</p> | <p>Pizarra</p> <p>Trigo</p> <p>Borrante</p> <p>Material impreso (ejercicios de operaciones).</p> <p>Esponjas de flor de caoba con números.</p> <p>Moscadores.</p> <p>Cartulina</p> <p>Trigera.</p> |

**Actitudinal:**

El interés del trabajo en matemática:

Juego cada estudiante debe de escribir en un pedazo de cartulina el resultado y en la última fase deben de explicar a sus compañeros como se lee su potenciación y cuanto da; esta fase la realizamos tomando como reporte el patrón siguiente: Soy el 10 elevado a la ... potencia y doy como resultado ...

**Cierre**

**Pedagógico:**

A través de la escritura en la pizarra de los siguientes ejemplos y preguntas como se leen cada uno:

10<sup>2</sup>: \_\_\_\_\_

8<sup>2</sup>: \_\_\_\_\_

35<sup>2</sup>: \_\_\_\_\_

**Psicológico:**

¿Si pudieras describir la clase con una palabra con cual lo harías?

¿Qué parte de la clase te pareció más interesante y por qué?



Diviértete en la realización de los ejercicios que se presentan a continuación:

I- Lee y escribe cada caso de potenciación

- 1)  $3^5$ :
- 2)  $2^4$ :
- 3)  $8^9$ :
- 4)  $14^2$ :
- 5)  $5^3$ :

II- Expresa en forma desarrollada y da el resultado de cada caso de potenciación

- a)  $7^2$ :
- b)  $3^3$ :
- c)  $2^5$ :
- d)  $11^2$ :
- e)  $4^3$ :

III- Completa los espacios en blanco de la siguiente matriz

| Expresiones | Base | Exponente | Potencia |
|-------------|------|-----------|----------|
| $4^3$       |      |           |          |
| $2^5$       |      |           |          |
| $10^2$      | 10   |           | 100      |
| $3^3$       |      |           |          |
| $1^6$       |      | 5         |          |
| $5^2$       |      |           |          |
| $8^0$       |      |           |          |

Fuente: planificación usada en la séptima intervención en la escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina en 6to A. El día 09 de marzo de 2015.

1.3 Esquema sugerido para una Unidad de Aprendizaje, Diseño Curricular y Modelo Pedagógico del Nivel Primario

Competencias Fundamentales:  Competencia Ética y Ciudadana  Competencia Resolución de Problemas  Competencia Ambiental y de la salud  
 Competencia Comunicativa  Competencia Científica  Competencia Desarrollo Personal y Espiritual  
 Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico

Eje temático/ Nombre del Proyecto: *Implementación del juego Como Estrategia para Superar la Matemática*  
 Áreas curriculares: *Matemática* *lenguaje y Propicias el interés por el aprendizaje de las Matemáticas.*  
 Tiempo Estimado: *90 min* Grado: \_\_\_\_\_  
 Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: *Exposición, trabajo en equipo, Resolución de problemas, el cuento y el juego.*

| Competencias Específicas                                  | Contenidos  | Actividades   | Indicadores de Logro                                  | Recursos   |
|---|---|---|---|--|
| <i>Conoce el procedimiento para sumar potenciaciones.</i> | <b>Conceptuales:</b><br><i>La suma de potenciaciones.</i>               | <i>Inicio</i><br><i>- Saludos.</i><br><i>- Lectura de un cuento titulado "Indiana y su tarea de Matemática"</i><br><i>- Presentación de la asignatura.</i>  | <i>Resuelve correctamente suma de potenciaciones.</i> | <i>Tiza.</i><br><i>Pizarra.</i><br><i>Borrante.</i><br><i>Cuento.</i><br><i>Material impreso de pentágono.</i> |
|   | <b>Procedimentales:</b><br><i>Resolución de suma de potenciaciones.</i> | <i>- Descubrimiento del tema a través del cuento realizado donde se les preguntará a los estudiantes lo siguiente: ¿De qué trataba la tarea de Indiana?</i> |   |  |

Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina  
Licoy, Santiago, Rep. Dom.

|  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
|  | <p>Actitudinales:</p> <p>Disfrute del trabajo en Matemática</p> | <p>- Enunciación de los propósitos.</p> <p>Desarrollo</p> <p>- Explicación del tema en la pizarra: Suma de potenciaciones.</p> <p>- Realización de un ejercicio en la pizarra que consiste: Resuelve las siguientes sumas de potenciaciones.</p> <p>a. <math>10^3 + 8^3</math> _____</p> <p>b. <math>25^3 + 2^5</math> _____</p> <p>c. <math>3^3 + 10^0</math> _____</p> <p>- Realización del juego titulado "el pentágono de la suma de potencias" el cual consiste en formar equipos de 2 estudiantes para completar un pentágono con todas sus diagonales</p> |  |  |
|--|---|--|--|--|

|  |                       |  |  |  |
|--|-----------------------|--|--|--|
|  | <p>Actitudinales:</p> | <p>interiores trazadas, con suma de potencias propuestas en los triángulos formados por las diagonales para que los estudiantes coloquen el resultado en el triángulo exterior que le queda debajo.</p> <p>Finalmente, el equipo resolverá la suma propuesta en el centro del pentágono y explicará a sus compañeros la misma</p> <p>Cierre</p> <p>- Pedagógico:</p> <p>A través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué se debe de hacer para resolver una suma de potenciaciones?</p> |  |  |
|--|-----------------------|--|--|--|

Psicológico

¿Qué parte de la clase fue más interesante y por qué?

¿Si ustedes fueran el maestro que juego habrían utilizado?

## Indiana y su Tarea de Matemática

Érase una vez en una tierra muy, pero muy lejana donde vivía una niña llamada Indiana quien estaba cursando 6<sup>to</sup> grado junto a sus mejores amigos: Génesis, Randall, Jordy, Slawis, Rachell y Carlos. Ellos amaban hacer la tarea juntos y resolver problemas de Matemática; pues esta era su asignatura favorita.

El Maestro de ellos, una tarde especial, como todos los anteriores, trabajó en el aula el tema de la potenciación explicando a sus estudiantes que los potes de una potenciación son: la base, el exponente y la potencia diciéndoles además que la base es un número que se repite en forma de multiplicación tantas veces como diga el exponente y que la potencia es el resultado final. Para hacer la clase más divertida, para Indiana y sus amigos, el maestro realizó el juego del bingo matemático, el cual disputaron completando y cantando bingo cuando ganaban.

Al final de la clase el maestro colocó la tarea en la pizarra que decía: Investigar la suma de potenciaciones. Indiana luego de llegar a su casa investigó junto a Slawis, Génesis y Randall, pero no encontraron nada acerca de la tarea, Sin embargo Jordy, Carlos y Rachell investigaron y encontraron la tarea de modo que le explicaron a Indiana y a los demás diciéndoles que para sumar potenciaciones se deben de resolver cada potenciación por separado y luego hacer el resultado. De esta forma, todos sabiendo como se realiza la suma de potenciaciones se fueron todos, al día siguiente, felices a la escuela.

Fuente: planificación usada en la octava intervención en la escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina en 6to A. El día 13 de marzo de 2015.

Anexo F. Fotos de las intervenciones



Fuente: Primera intervención en donde se aplicaron el juego del dado y adivina la cantidad, el 22 de enero de 2015.



Fuente: segunda intervención en donde se aplicaron el juego qué cantidad tengo y la competencia matemática, el 29 de enero de 2015.



Fuente: tercera intervención en donde se aplicaron el juego lanza y obtén la cantidad y el rompecabezas, el 06 de febrero de 2015.



Fuente: cuarta intervención en donde se aplicó el juego simón dice matemáticamente, el 13 de febrero de 2015.



Fuente: quinta intervención en donde se aplicó el juego de la rifa matemática, el 20 de febrero de 2015.



Fuente: sexta intervención en donde se aplicó el juego del bingo matemático, el 06 de marzo de 2015.





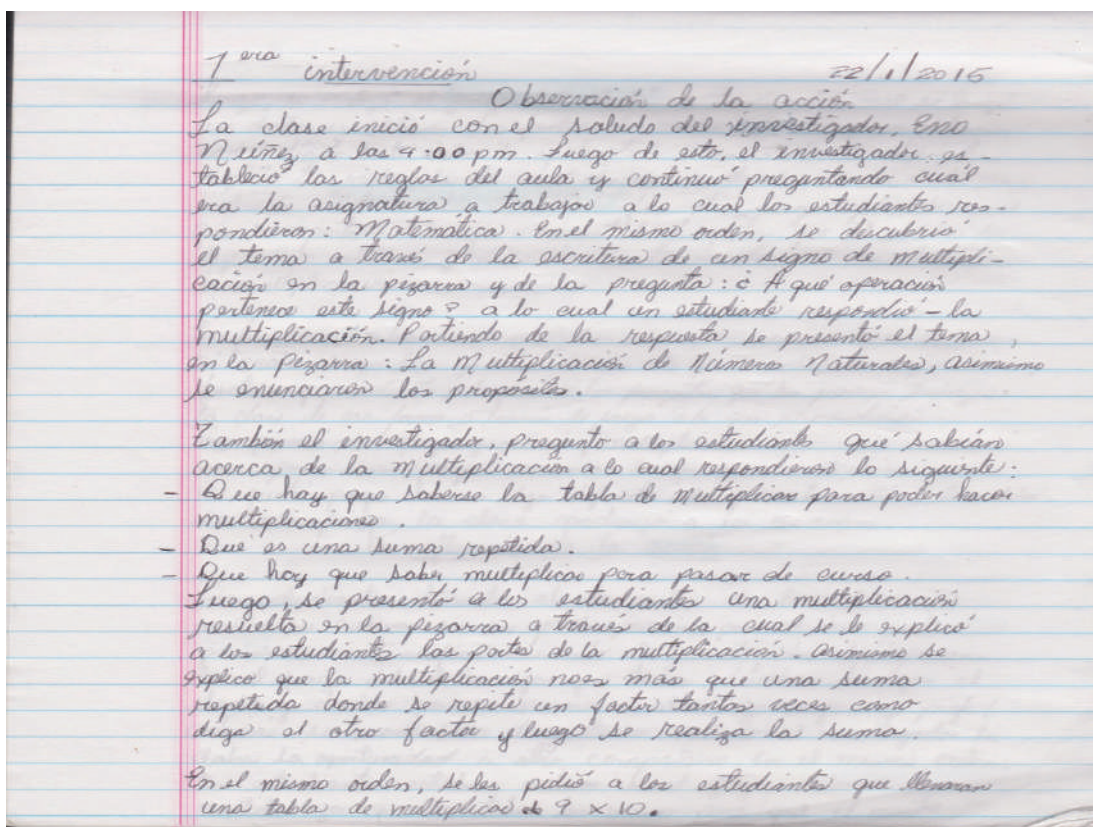
Fuente: séptima intervención donde se aplicó el juego soy una potencia de base 10, el 09 de marzo de 2015.





Fuente: octava, donde se ilustra la reacción de los estudiantes al momento de repartirse las participaciones; además, en esta intervención se aplicó el juego del pentágono de la suma de potencias, el 13 de marzo de 2015.

## Anexo G. Escritura del diario del investigador



Luego, se realizó el "juego del dado" a través del cual se lanzó un dado y obtienen los factores de multiplicación, para obtener cada dígito se le daba la oportunidad a un estudiante diferente, después de realizada la multiplicación se llamaba otro estudiante para resolverla. "Adivina la cantidad" fue otro juego aplicado en el que se repartieron barajas a los estudiantes para que al señalar dos dijeran la cantidad y al señalar un tercero diera el resultado de la multiplicación.

En fin, se escribió una multiplicación en la pizarra y se les preguntó cuáles eran los partes de esto a lo que los estudiantes respondieron: factores y producto; después se les preguntó qué les pareció trabajar la clase de esa forma, a través de juego a lo que respondieron:  
me pareció bien porque jugamos y multiplicamos.  
me pareció bien porque usamos barajas para multiplicar.  
me gustó porque hicimos algo diferente a lo que se hace todos los días.  
De esta forma la clase concluyó a las 5:30pm.

### Reflexión de la acción.

Los estudiantes durante el desarrollo de la clase se mostraron activos en su participación, pero dicha participación se intensificó cuando el investigador les presentó el juego del dado: ya que todos deseaban lanzar el dado y decían con su mano en alto: ¡yo profe, yo profe! Además se mostraban disgustados cuando el investigador les daba la oportunidad a otro compañero. En el mismo orden, los estudiantes estaban activos en el juego adivina la cantidad en que levantaban las manos para que el maestro

2<sup>da</sup> intervención

29/1/2015.

### Observación de la acción

El practicante, Erico Nuñez, inició con un cordial saludo la clase a las 4:00 pm. Luego se presentó la asignatura a los estudiantes: Matemática. En la misma secuencia, se les preguntó a los estudiantes qué tema se trabajó en la clase anterior, diciendo los estudiantes: "la multiplicación de números naturales". El practicante logró que los estudiantes descubrieran el tema por medio de la escritura de una multiplicación con factores de dos dígitos y preguntas: "¿Qué operación es esta?" "¿Cuántos dígitos tienen los factores?" Luego de esto un estudiante respondió que era una multiplicación y otro respondió que los factores tienen 2 dígitos. A partir de estas respuestas se presentó el tema: Multiplicación de números naturales con factores de dos dígitos; se enunciaron los propósitos a lograr.

Además, el practicante escribió una multiplicación con factores de 2 dígitos para explicar el procedimiento que se usa para resolverla. Luego se plantearon varios ejercicios en la pizarra extraídos por medio de las tarjetas y se procedió a dar participaciones para resolverlos. Asimismo, se realizó el juego "¿cuánto tengo" el cual se realizaba con un dado, los estudiantes debían de multiplicar la cantidad extraída por la tabla del 6. Luego, a los estudiantes se les entregó una hoja con una canción titulada: "la tabla del 7" para repasar dicha tabla.

En el mismo orden se realizó el juego: "competencia matemática" para lo cual se dividió el curso en hombre vs mujeres.

3<sup>ra</sup> intervención

6/2/15

### Observación de la acción

El practicante, Eno Niñez, saludó a los estudiantes e inmediatamente <sup>inicio la clase a las 2:15 PM</sup> en conjunto con los estudiantes organizó el aula en forma de semi círculo colocaron el mobiliario, además, a cada estudiante se le entregó un distintivo con su nombre para que se lo coloquen en el cuello. Luego se le preguntó a los estudiantes qué asignatura correspondía, ellos contestaron que: Matemática; después, se hizo la pregunta: ¿Qué trabajamos la clase anterior? a lo cual respondieron que la multiplicación de factores de dos dígitos. Luego se descubrió en tema: propiedades de la multiplicación, a través de las preguntas: ¿Cómo se le llama a un terreno? ¿y de la escritura de un signo de multiplicación. Además, se enunciaron los propósitos y se exploraron los saberes previos con una lluvia de ideas motivada con la pregunta: ¿Conocen alguna propiedad de la multiplicación? a lo cual respondió un estudiante: sí, la propiedad del elemento neutro; otra estudiante respondió que conocía la del elemento absorbente o identidad.

En la misma secuencia, se explicó el tema con números extraídos con una ruleta por medio de una actividad llamada: lanza y obtén la cantidad; a esta actividad fueron varios estudiantes a estos se les pedía su participación para la extracción de números para explicar las propiedades de la multiplicación. Luego de esto, se procedió a la formación de equipos, semi total, 3 de 4 integrantes y 2 de 5 integrantes. Esto hizo necesario para la realización del juego del rompecabezas, en cual consistió en

4<sup>ta</sup> Intervención

13/02/15

El docente inició la clase a la 2:15pm saludando a los estudiantes y realizando como dinámica el aplauso del pobre y del rico y el aplauso de los Bordonudos. Se preguntó a los estudiantes qué asignatura se iba a trabajar a lo cual respondieron: Matemática. Se realizó la clase preguntando: ¿Qué se trabajó en la clase pasada? a lo cual respondió un estudiante: las propiedades de la multiplicación. Además se presentó el tema propiedades de la multiplicación (prop. asociativa y la distributiva) y se enunciaron los propósitos.

En la misma secuencia se explicaron en la pizarra todas las propiedades de la multiplicación a excepción de la asociativa y la distributiva. Asimismo, luego de la explicación se les entregó a los estudiantes un ejercicio del cual debían llenar el apartado I. Luego se explicó la propiedad distributiva en relación a la suma y a la resta para que llenaran el apartado II del ejercicio, después, se explicó la diferencia entre la propiedad asociativa y la distributiva para llenar el apartado III.

Luego, se realizó el juego "simón dice matemáticamente" organizándose los estudiantes en un círculo. Luego, con una pelota se realizó la dinámica patata caliente pasándola de un estudiante a otro cuando el maestro dijera ¡ya! quien tenía la pelota debía contestar una pregunta la cual se hace antes de que empiece a circular el balón, con el prefijo simón dice matemáticamente. De este modo se realizaron 5 preguntas.

5<sup>ta</sup>

Intervención

20/2/15

Observación de la acción

El pasante inició la clase saludando a los estudiantes, a las 2:15 de la tarde. Se procedió a la presentación de la asignatura y en el mismo orden se realizó la retroalimentación de la clase anterior por medio de la pregunta: ¿Qué trabajamos la clase pasada? a lo cual los estudiantes respondieron: - Vimos nuevamente las propiedades de la multiplicación. - Vimos la propiedad distributiva y la asociativa. Se presentó el tema en la pizarra: la multiplicación en la vida diaria.

Luego se plantearon 4 multiplicaciones en la pizarra de factores de 1 y dos dígitos para explicar el procedimiento que se usa para resolverlos. Luego el practicante escribió cuatro casos de multiplicaciones en la vida diaria para que los estudiantes los resolvieran; así cuatro estudiantes desfilaron por la pizarra y realizaron las operaciones.

En el mismo orden, se procedió a realizar el juego "rifa matemática"; se repartieron fichas de un domino acompañado de un número para la rifa; de esa forma se extrajeron dos participantes por medio de la rifa, se formaban las multiplicaciones al portar de los números del domino y finalmente se extraía un tercero por medio de la rifa quien era el estudiante que debía resolver la multiplicación.



6<sup>ta</sup>

## Intervención

6/3/15

### Observación de la acción

El investigador, Eno Pérez, saludó a los estudiantes a su llegada al aula, dejando así iniciada la clase a las 2:15 pm. Se preguntó a los estudiantes cuál era la asignatura que se iba a trabajar a lo cual un estudiante respondió: Matemática. Después, se preguntó a los estudiantes qué trabajaron en la clase pasada a lo cual una estudiante respondió: reforzamos la multiplicación. En la misma secuencia se descubrió el tema a través de plantear en la pizarra una potenciación y preguntó a los estudiantes si sabían qué operación matemática era esa. a esto, un estudiante respondió la potenciación cuando ninguno de sus compañeros levantó las manos para responder. Luego se presentó el tema en la pizarra y se enunciaron los propósitos.

En el mismo orden, el practicante procedió a explicar el tema en la pizarra al tiempo que los estudiantes copiaban en el cuaderno las explicaciones, después, se procedió a copiar un ejercicio en la pizarra para que los estudiantes lo resolvieran. También, luego del ejercicio, se organizaron los estudiantes en equipos, 3 de 4 y 2 de 5 integrantes para jugar el juego llamado: "bingo matemático", los estudiantes a medida que se sacaban los números iban colocando la ficha en el lugar correspondiente y cuando completaban una fila, una columna o una diagonal cantaban bingo.

Finalmente se asignó una toaca y se les preguntó quiénes poseían el juego del bingo, a lo cual respondieron

7<sup>ma</sup> Intervención

9/3/15

Observación de la acción

El investigador, Eno Núñez, inició la clase a las 4:00pm con un saludo a los estudiantes, procedió inmediatamente a realizar la dinámica: "yo tengo una potencia. de igual forma, se preguntó que asignatura se iba a trabajar a lo cual uno estudiante respondió: Matemática; Asimismo, se realizó la retroalimentación de la clase pasada haciendo la pregunta que trabajamos la clase pasada a lo cual los estudiantes respondieron: "la potenciación". Asimismo se descubrió el tema por medio de la dinámica y de la escritura de un 10 en la pizarra. Luego se enunciaron los propósitos.

En el mismo orden, se explicó el tema: potencia de base 10 y la nomenclatura de potenciación, en la pizarra. Además, los estudiantes realizaron un ejercicio individual. Después, se realizó el juego: "Soy una potencia de base 10", para esto se repartieron números para que los colocaran de exponentes del 10 y escribirían en un trozo de cartulina el número resultante. Luego cada estudiante agotó su turno diciendo: yo soy una potencia de base 10 elevada a la ... potencia y doy como resultado ... al mismo tiempo que presentaban la cantidad en la cartulina.

En fin, se presentaron varios ejemplos de potenciación en el pizarrón y se preguntó como se leían a lo que varios estudiantes respondieron correctamente. Luego se les preguntó: ¿si pudieran describir la clase como una palabra con cual lo

8<sup>va</sup> intervención

13/03/15

### Observación de la acción

La clase inició a las 2:15 pm con el saludo del investigador, Eno Nuñez, hacia los estudiantes.

Luego, el investigador procedió a leer un cuento a los estudiantes titulado: "Indiana y su 7<sup>ava</sup> hora de Matemática", a lo cual los estudiantes preguntaron y por qué "yo estoy" en el cuento, pues el cuento contenía los nombres de algunos estudiantes. De igual forma, se le preguntó a los estudiantes que "cuál fue la tarea que se le asignó a Indiana" a lo cual respondieron: la suma de potenciaciones, de esa forma luego de presentarse la asignatura quedó descubierto el tema que se iba a trabajar en la clase el cual se escribió en la pizarra. Asimismo, se enunciaron los propósitos de la clase.

En el mismo orden, el investigador procedió a explicar el tema; suma de potenciaciones, en la pizarra a lo cual un estudiante luego del maestro preguntó: "¿qué se debe hacer para sumar potenciaciones?" respondió: "que debemos realizar cada potencia aparte y después sumar", el maestro asintió y dijo que esto era correcto. En la misma secuencia, el investigador planteó varias suma de potenciaciones en la pizarra las cuales fueron resueltas por los estudiantes. Luego, se realizó el juego del pentágono de suma de potencias el cual fue realizado por los estudiantes luego de recibir las orientaciones pertinentes, esto lo hicieron en

Anexo H. Ejercicios realizados por los estudiantes

90 ¡Bien hecho!

Dirígete en la realización de los ejercicios que se presentan a continuación:

I- Lee y escribe cada caso de potenciación 40

- 1)  $3^5$ : tres elevado a la quinta potencia
- 2)  $2^4$ : dos elevado a la cuarta potencia
- 3)  $8^9$ : ocho elevado a la novena potencia
- 4)  $14^2$ : catorce elevado a la segunda potencia
- 5)  $5^3$ : cinco elevado a la tercera potencia

II Expresa en forma desarrollada y da el resultado de cada caso de potenciación:

- a)  $7^2$ :  $7 \times 7 = 49$
- b)  $3^3$ :  $3 \times 3 \times 3 = 27$
- c)  $2^5$ :  $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 = 32$
- d)  $11^2$ :  $11 \times 11 = 121$
- e)  $4^3$ :  $4 \times 4 \times 4 = 64$

Jordy 25

III Completa los espacios en blanco de la siguiente matriz:

| Expresiones | Base | Exponente | Potencia |
|-------------|------|-----------|----------|
| $4^3$       | 4    | 3         | 64       |
| $2^5$       | 2    | 5         | 32       |
| $10^2$      | 10   | 2         | 100      |
| $3^3$       | 3    | 3         | 27       |
| $1^5$       | 1    | 5         | 1        |
| $5^2$       | 5    | 2         | 25       |
| $8^0$       | 8    | 0         | 1        |

25

Gerson 80

Dirígete en la realización de los ejercicios que se presentan a continuación:

I- Lee y escribe cada caso de potenciación 40

- 1)  $3^5$ : tres elevado a la quinta potencia
- 2)  $2^4$ : dos elevado a la cuarta potencia
- 3)  $8^9$ : ocho elevado a la novena potencia
- 4)  $14^2$ : catorce elevado a la segunda potencia
- 5)  $5^3$ : cinco elevado a la tercera potencia

II Expresa en forma desarrollada y da el resultado de cada caso de potenciación:

- a)  $7^2$ :  $7 \times 7 = 49$
- b)  $3^3$ :  $3 \times 3 \times 3 = 27$
- c)  $2^5$ :  $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 = 32$
- d)  $11^2$ :  $11 \times 11 = 121$
- e)  $4^3$ :  $4 \times 4 \times 4 = 64$

25

III Completa los espacios en blanco de la siguiente matriz:

| Expresiones | Base | Exponente | Potencia |
|-------------|------|-----------|----------|
| $4^3$       | 4    | 3         | 64       |
| $2^5$       | 2    | 5         | 32       |
| $10^2$      | 10   | 2         | 100      |
| $3^3$       | 3    | 3         | 27       |
| $1^5$       | 1    | 5         | 1        |
| $5^2$       | 5    | 2         | 25       |
| $8^0$       | 8    | 0         | 1        |

15

95 muy bien

Diviértete en la realización de los ejercicios que se presentan a continuación:

I. Lee y escribe cada caso de potenciación

- 1)  $3^5$ : tres elevada a la quinta potencia            40
- 2)  $2^4$ : dos elevada a la cuarta potencia
- 3)  $8^9$ : ocho elevada a la novena potencia
- 4)  $14^2$ : catorce elevada a la segunda potencia
- 5)  $5^3$ : cinco elevado a la tercera potencia

II. Expresa en forma desarrollada y da el resultado de cada caso de potenciación:

- a)  $7^2$ :  $7 \times 7 = 49$
- b)  $3^3$ :  $3 \times 3 \times 3 = 27$
- c)  $2^5$ :  $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 = 32$             25
- d)  $11^2$ :  $11 \times 11 = 121$
- e)  $4^3$ :  $4 \times 4 \times 4 = 64$

III. Completa los espacios en blanco de la siguiente matriz

| Expresiones | Base | Exponente | Potencia |
|-------------|------|-----------|----------|
| $4^3$       | 4    | 3         | 64       |
| $2^5$       | 2    | 5         | 32       |
| $10^2$      | 10   | 2         | 100      |
| $3^3$       | 3    | 3         | 27       |
| $1^5$       | 1    | 5         | 1        |
| $5^2$       | 5    | 2         | 25       |
| $8^0$       | 8    | 0         | 1        |

100 muy bien hecho  
¡Felicidades!

Diviértete en la realización de los ejercicios que se presentan a continuación:

I. Lee y escribe cada caso de potenciación

- 1)  $3^5$ : tres elevada a la quinta potencia            40
- 2)  $2^4$ : dos elevada a la cuarta potencia
- 3)  $8^9$ : ocho elevada a la novena potencia
- 4)  $14^2$ : catorce elevada a la segunda potencia
- 5)  $5^3$  cinco elevado al cubo

II. Expresa en forma desarrollada y da el resultado de cada caso de potenciación:

- a)  $7^2$ :  $7 \times 7 = 49$
- b)  $3^3$ :  $3 \times 3 \times 3 = 27$
- c)  $2^5$ :  $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 = 32$             25
- d)  $11^2$ :  $11 \times 11 = 121$
- e)  $4^3$ :  $4 \times 4 \times 4 = 64$

III. Completa los espacios en blanco de la siguiente matriz

| Expresiones | Base | Exponente | Potencia |
|-------------|------|-----------|----------|
| $4^3$       | 4    | 3         | 64       |
| $2^5$       | 2    | 5         | 32       |
| $10^2$      | 10   | 2         | 100      |
| $3^3$       | 3    | 3         | 27       |
| $1^5$       | 1    | 5         | 1        |
| $5^2$       | 5    | 2         | 25       |
| $8^0$       | 8    | 0         | 1        |

Anexo I. Fotos de los grupos focales



## **Adolescentes y el Liceo. Motivación y Valoración.**

### ***Estudio Comparativo entre alumnos de 8vo grado de nivel básico y 4to grado del nivel medio en Liceos y Escuelas de Zonas Urbanas y Rurales.***

Aritza Del Rosario Vega

#### **Introducción**

La adolescencia representa una etapa importante en la vida de los seres humanos, porque en ella se modela su personalidad, se desarrollan físicamente y son capaces de aprender muchas cosas nuevas con facilidad. Es precisamente a este grupo de edad a quien va dirigida la formación de Nivel Medio del Sistema Educativo de nuestro país. Los adolescentes son los protagonistas en este escalón del sistema.

El abandono de los estudios es un problema que golpea fuertemente al Sistema Educativo Dominicano. Los niveles de deserción escolar en nuestro país son alarmantes, la cantidad de jóvenes que no alcanza a obtener su certificación de bachillerato es bastante alta, y efectivamente, esto es motivo de preocupación para las autoridades.

Si bien es cierto que las condiciones sociales, económicas y culturales representan una realidad que en muchos casos limita las posibilidades de continuar los estudios, dedicar el tiempo requerido, ser puntual a las responsabilidades y exigencias, el criterio de cada adolescente, los principios que rigen su día a día, son detalles importantes al momento de analizar esta problemática. Una crisis de valores importante ocurre en la actualidad, donde es común el interés por el dinero y el poder, y sobre todo lograrlo de manera fácil y con poco o ningún esfuerzo.

Esta situación nos motiva a preguntarnos, ¿qué motivación trae el alumno desde el 8vo grado de básica al nivel medio? Es determinante conocer qué motiva a esos jóvenes a continuar los estudios, e incluso finalizarlos y obtener su certificación. ¿Cuáles son las expectativas de los adolescentes en el bachillerato? Este aspecto es de suma importancia porque nos explicaría qué espera el joven estudiante de estos años de formación y qué representa este ciclo de formación para su vida en la actualidad y en el futuro. ¿Qué actitud predomina en el salón de clases? Las actitudes que están tomando estos adolescentes pueden ser un reflejo del significado de la Escuela para ellos en sus vidas y por lo tanto un instrumento poderoso para el éxito o fracaso de la formación escolar.

¿Qué representa la figura del maestro para esos adolescentes? El maestro es la cara del Sistema, es quien entra en contacto directo con los estudiantes, y esa imagen influye en la formación de los alumnos, la atención que presten a los contenidos y otros aspectos. Las autoridades deben cuidar este detalle porque es inevitable que nuestros maestros sean ejemplo para los alumnos, y debe lograrse un ejemplo positivo, porque ellos tendrán una imagen bastante poderosa construida en sus mentes sobre este actor. ¿Cuál es la valoración que asignan los adolescentes a su propia formación? El valor que asignamos a las actividades que realizamos influye directamente en el éxito de las mismas.

Desde las más antiguas épocas se ha buscado educar y preparar a los más jóvenes de la población para su vida en el futuro y que sean capaces de aprender a realizar actividades de provecho para ellos y los demás miembros de la comunidad. Esto no ha cambiado a lo largo del tiempo, sin embargo si el individuo no tiene el interés, ni valora la educación y el proceso de formación,

ni se anima a lograr lo que el sistema propone, de nada vale tanto esfuerzo que se ha hecho por construir un sistema educativo. Un joven que no sienta que la Escuela le va a aportar algo significativo a su vida no logrará sacar ningún provecho, y eso no es lo que se busca.

Actualmente la República Dominicana no cuenta con información que refleje lo que es el Sistema de Educación, específicamente el Nivel Medio, visto desde la óptica del alumno, que es el eje central y objetivo del proceso de enseñanza. Tal vez la clave para redireccionar el sistema educativo, retener los alumnos dentro del sistema, provocar un verdadero cambio en la perspectiva de la educación se encuentre dentro de los mismos jóvenes que son la causa de la existencia del sistema y sus protagonistas.

La inmersión en la realidad del liceo, el acercamiento al día a día de los jóvenes representaría una forma de reunir información muy valiosa, para ellos y para los gerentes del sistema de educación, porque nos permitiría conocer lo que interesa a nuestros protagonistas.

Este acercamiento los podría hacer más conscientes de aspectos cotidianos en sus vidas que la misma cotidianidad los hace pasar desapercibidos, y a través de éstos, identificar detalles de sus vidas que influyen en su desenvolvimiento escolar. También es necesario lograr que los jóvenes se despierten a la realidad del sistema y sean capaces de reconocerse como el objetivo de la existencia del mismo y apreciar el valor que tiene.

Reconociendo estos aspectos en los adolescentes, los gerentes de este gran Sistema podrán reconocer aspectos de la realidad que rodea a los alumnos, cuáles son las fortalezas que tienen, qué cosas quieren alcanzar en la vida, y qué hacen para lograrlas. Así podemos construir un Sistema más acertado, participativo, y por qué no, más exitoso.

Así también ubicar cuáles son las dificultades que se presentan en el día a día dentro y fuera del plantel escolar, las carencias a las que la realidad social, económica y cultural de cada uno los somete y su influencia en esas cosas que ellos buscan lograr, y en lo que los gerentes del Sistema de Educación proponen. Hacer despertar a los jóvenes es imprescindible, sin embargo, necesitamos construir un sistema que les permita adquirir habilidades que sean realmente útiles para ellos, que los motiven a querer aprender, y que sean parte de su día a día fuera del plantel escolar.

Ahora bien, ¿se ha motivado a los alumnos a aceptar que la formación escolar es una herramienta importante para su futuro? Los estudiantes deben ver en la escuela un espacio en que se sientan identificados y logren aprovecharlo y reconocerlo como el lugar y el método que aportará la principal herramienta para su futuro que es el desarrollo de su mente y sus ideas.

La mente es el arma más poderosa del ser humano, pero ésta requiere ser preparada y formada para que sea capaz de desarrollar todo el potencial que tiene. Los adolescentes, en su vida de estudiantes, necesitan ser entendidos y comprendidos, porque su actitud sin importar cuál sea, influye en el éxito o fracaso de su proceso de enseñanza. No es fácil entenderlos, y tampoco es fácil hacerlos entender. Pero lo que no es un secreto para nadie es que todo el potencial reside dentro de ellos y sólo haciéndolos despertar sobre lo beneficioso que es aprender, se logrará un verdadero cambio y éxito en sus vidas. El estudio y la preparación es quizás la única vía segura en la que se pueden romper los esquemas y los parámetros preestablecidos que someten a las poblaciones.

Esto nos motiva a preguntarnos, ¿qué valoración tienen los adolescentes sobre el bachillerato? ¿Qué perciben los jóvenes que ésta le puede contribuir a sus vidas? ¿Cuáles son las razones que los motivan a ir la escuela y dar continuidad a los estudios? ¿Cuáles son sus orientaciones para



el futuro y qué papel juega el bachillerato en ellas? Sería de mucho interés examinar cuáles son los significados del bachillerato que prevalecen y cómo se valora la propia escolaridad además de un valioso aporte sobre la realidad de la educación dominicana y una orientación que sea más productiva y provechosa.

## **Objetivos**

Los objetivos de este estudio han sido divididos en tres aspectos: Identificar las razones que tienen los estudiantes para asistir al Liceo de Educación Media; determinar cuál es la valoración que los alumnos tienen del Bachillerato y reconocer cuáles son los planes para el futuro que tienen los estudiantes y la influencia del Bachillerato en los mismos.

Dentro de cada una de estas vertientes se estudiarán aspectos específicos de las razones para asistir al Liceo de Educación Media. Buscaremos señalar, cuáles son las razones más comunes para asistir al bachillerato. Sobre la valoración que los alumnos tienen del Bachillerato se planea considerar la valoración que se tiene sobre el Liceo y el Bachillerato a modo general, además de mostrar la valoración que tienen los estudiantes sobre el Contenido Curricular del Bachillerato y si los alumnos consideran que en el Liceo desarrollan habilidades útiles en la vida cotidiana. Finalmente se buscará reconocer los planes de los estudiantes para el futuro y la influencia del Bachillerato en los mismos, detallando los planes para el futuro que tienen los alumnos y enumerar las carreras preferidas por los estudiantes.

Con estos objetivos se busca construir un panorama general de las condiciones del Liceo de Bachillerato pero visto desde el punto de vista de los estudiantes.

## **Revista de la literatura**

En el área de la Educación, el Estado Dominicano tiene como finalidad primordial promover el bien común, posibilitando la creación de las condiciones sociales que permitan a los integrantes de la comunidad nacional alcanzar mayor realización personal, espiritual, material y social, esto según lo estipulado en el Artículo 7 de la Ley General de Educación (66-97). Para la ejecución de esta finalidad se han creado diferentes entidades que velen por el cumplimiento de éste y otros objetivos. El organismo rector de la Educación en República Dominicana es el Ministerio de Educación quien lo dirige y organiza.

El Nivel Medio es uno de los eslabones de la educación dominicana y en el Artículo 41 de la Ley General de Educación se describen 3 funciones principales: Social, Formativa y Orientadora.

La función social busca que el estudiante sea partícipe de la sociedad, y se forme apegado a los principios propios de la misma y que contribuya al desarrollo económico y social del país. La función Formativa se inclina porque los alumnos adquieran los conocimientos y desarrollen su nivel de razonamiento, y que aprendan y dominen el conjunto de conocimientos y habilidades que el currículo dominicano exige. La función orientadora busca contribuir al desarrollo de potenciales y promoción de su autorrealización personal y su crecimiento y desarrollo individual. Esto incluye formar un ser humano con sus propias metas y expectativas, y que sea capaz de desarrollarlas.

Sulle y Sosa (2010) afirman que el bachillerato conserva el propósito de conducir a los jóvenes a los estudios superiores y para una minoría es sólo un momento del proceso de formación, mientras que representa la enseñanza final para la mayoría de la población que proviene de sectores menos favorecidos económicamente. (En Escenarios educativos, adolescencia y sectores populares).

En esta misma publicación Sulle y Sosa explican que la desigualdad que existe en las oportunidades disponibles hace que la experiencia escolar sea imposible para muchos alumnos, difícil para la mayoría y desagradable para otra parte. Los alumnos provenientes de los sectores populares son los que presentan mayores tasas de repitencia, pérdida de años y abandono escolar.

El abandono de los estudios es una de las problemáticas del Sistema de Educación Dominicano. Según la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE) en el IX Censo Nacional de Población y Vivienda del 2010 del total de estudiantes del país tan sólo el 15.4% ingresa a los estudios universitarios.

Estos mismos registros de la Oficina Nacional de Estadísticas reportan que de todos los desertores, el 45.9% corresponden a la educación básica. La realidad social, económica y cultural de la República Dominicana motiva y alienta esta tasa. El 64% de los jóvenes del sexo masculino abandona los estudios por razones económicas. (58.7% porque tenía que trabajar, 5.7% porque no había dinero en el hogar), mientras que en el caso del sexo femenino cerca del 20% abandona porque tiene que realizar actividades domésticas, quizás como consecuencia de que las madres llevan el sustento económico del hogar. Estas estadísticas son el reflejo de cómo el factor económico de las familias influye en la educación de los hijos. Sin embargo, no es el único motivo. Un alto porcentaje de mujeres abandona los estudios para dedicarse a otras actividades que no generan ingresos (19.52% tenía que hacer oficios en el hogar, el 8% se casó o embarazó).

Estas cifras indican el aparente desinterés existente en la población para los estudios, el aprendizaje, la escuela y el futuro. Sin embargo, según Tenti Fanfani en Sociología de la Educación, Aportes para el desarrollo curricular, para los jóvenes que alcanzan a finalizar la escuela media tampoco se hace sencillo, porque pasan a enfrentarse a un desafío nuevo: continuar con sus estudios en un nivel superior o insertarse al medio laboral con todas las dificultades y adversidades que esto implica. En ambos casos son situaciones exigentes y comprometedoras.

Por otro lado el mismo Tenti Fanfani en Culturas Juveniles y Cultura Escolar ha manifestado que los adolescentes y jóvenes son portadores de una gran cultura social construida en base de conocimientos, actitudes, valores, predisposiciones que no coinciden necesariamente con lo previsto en la cultura escolar. Lo que puede influir en una menor valoración de la Educación que reciben porque no significa algo funcional y de provecho para sus vidas y provoca desencanto y en algunos casos frustración, porque los jóvenes descubren que no existe una concordancia con: la escolaridad, la obtención de un título de bachiller, los puestos de trabajo disponibles y el prestigio o reconocimiento social.

Dabenigno, y cols. (2009) señalan que la adquisición de conocimiento no es el fin principal de los alumnos para asistir a la escuela, ya que en la actualidad los jóvenes se apegan a razones vinculadas con la sociabilidad y a la obtención de un pase para el mercado de trabajo y la continuación de los estudios superiores.

Otro factor que influye en la valoración del sistema de bachillerato es el hecho de que las Escuelas y Liceos no están acostumbrados a manejar conductas individuales. La masificación de la educación es algo que insatisface a los alumnos y los desmotiva.

En el estudio realizado por Sulle y Sosa en Buenos Aires, Argentina, bajo el título de: Escenarios Educativos, Adolescencia y Sectores Populares se realizaron entrevistas a jóvenes de 3er año de la secundaria y en las mismas surgen diferentes vertientes, y planes para el futuro próximo:

necesidad de combinar el trabajo y estudio, desencanto, posibilidades y obstáculos. Estas entrevistas revelaron que el ingreso a un centro universitario se ve como algo difícil y lejano, de acuerdo a las respuestas que ofrecieron los jóvenes.

A este mismo grupo de jóvenes cuando se les preguntó por el sentido que tenían para ellos la formación de secundaria y manifestaron que era un logro y un ascenso social porque ya en sus conciencias está instalada la idea de que un título de secundaria es necesario para trabajar, incluso en los puestos más degradados de las compañías y competencias que se requieren no se relacionan con la formación recibida en la escuela.

En otro estudio titulado: Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro, de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, realizado por Valeria Dabenigno, Rosario Austral, Yamila Goldenstein Jalif, Silvina Larripa, María Pía Otero, los jóvenes fueron cuestionados sobre las razones para asistir a la escuela y 9 de cada 10 alumnos eligieron razones vinculadas al "Futuro Profesional". Sin embargo también salieron a colación razones sociales, un tercio de los alumnos afirmó asistir "porque la pasa bien", "porque tienen amigos" o "para no estar en la calle". Finalmente el mandato familiar tiene un papel menos notorio. En cuanto a la valoración del bachillerato, la frase más resaltada fue: "Escuela como ámbito de aprendizaje". En cuanto al estudio y trabajo en los planes futuros el 83% de los alumnos piensa habitualmente en su futuro contra un 1% que no lo hace nunca. Y las chicas piensan con más frecuencia que los chicos sobre el futuro. Y el 80% de estos jóvenes que piensa en el futuro planean estudiar y trabajar.

Este estudio fue una fuerte crítica a ciertas posturas altamente difundidas por ejemplo, el supuesto desinterés de los jóvenes por la escuela y su asistencia basada completamente en una exigencia familiar. Sin embargo esta investigación demostró que ellos consideran que ir a la escuela beneficiará su futuro y lo consideran positivo para su presente, y entienden que recibirán algún tipo de gratificación por ella, que es obtener su título de bachiller que les permitiría continuar con estudios superiores o acceder a una ocupación

En cuanto a la valoración de los jóvenes, éstos asumen niveles intermedios de conformidad.

La Educación es un aspecto de suma importancia, porque tiene efectos culturales, porque acostumbra a los individuos a regir sus actos acorde a principios y valores. También es importante porque la educación contribuye al crecimiento económico, como expresó Tenti Fanfani en Sociología de la Educación.

## **Metodología de la investigación**

Esta investigación persigue generar conocimiento sobre la valoración que los adolescentes le dan a su formación de nivel de Bachillerato, vista desde tres aspectos. Estos tres aspectos incluyen identificar las razones por las que estos jóvenes siguen acudiendo a los centros de enseñanza, evaluar la valoración sobre el Bachillerato, sus programas, métodos de enseñanza, también. Y finalmente sus expectativas a futuro sobre el contenido y posibles habilidades adquiridas en esos años de formación. Este es un Estudio de carácter Cuantitativo, Prospectivo y de Corte Transversal. Llevando a cabo el Método de Encuesta aplicada a un grupo de 140 alumnos de 8vo de básica y 4to de media en Escuelas Urbanas y Rurales, 35 estudiantes en cada grupo.

La muestra de Zona Rural fue tomada en el Municipio de Cambita Garabito, San Cristóbal:

- Liceo Matutino Antonio Garabito.
- Escuela Básica Pedro Domínguez Garabito.

La Muestra de Zona Urbana fue tomada en el Municipio de San Cristóbal, San Cristóbal:

- Liceo Matutino Enedina Puello Renville.
- Escuela Básica Madre Vieja Sur.

El Cuestionario fue auto-administrado con preguntas cerradas. Este Cuestionario reúne preguntas agrupadas en las tres categorías que marcan la dirección de la Investigación:

1. Razones para asistir a las Escuelas y Liceos
2. Valoración del Bachillerato
3. Expectativas para el futuro

Y finalmente una sección Sociodemográfica para ser utilizada al momento del análisis de los datos obtenidos.

Al momento de recoger los datos en los diferentes Centros se requirió la presencia de un personal en el momento de la toma de las muestras, integrado por un investigador, y un maestro representante del Centro Educativo.

En la primera parte del instrumento diseñado se buscó identificar los principales motivos que tienen los jóvenes para asistir al recinto educativo, reconocer las razones personales de cada alumno y la motivación que tienen para asistir a clases.

Luego en una segunda parte se reúnen preguntas sobre Valoración del bachillerato. Con esta segunda vertiente se busca reconocer el tipo de valor que asignan los jóvenes sobre el contenido que aprenden en el bachillerato. Aquí buscaremos medir la conformidad y satisfacción con el bachillerato.

Finalmente en el acápite de las expectativas a futuro queremos reconocer qué piensan los jóvenes sobre el aporte de la secundaria para sus vidas luego de la misma, e identificar los planes de esos jóvenes adolescentes.

**Muestra:** Muestra No Probabilística

Variables:

- Grado: 8vo de básica y 4to de bachillerato
- Ubicación del Centro: Zona Rural y Zona Urbana

| SEXO      | 4TO URBANO | 4TO RURAL | 8VO URBANO | 8VO RURAL |
|-----------|------------|-----------|------------|-----------|
| Femenino  | 19         | 24        | 19         | 18        |
| Masculino | 16         | 11        | 16         | 17        |

| SEXO      | 4TO | 8VO |
|-----------|-----|-----|
| Femenino  | 45  | 37  |
| Masculino | 27  | 33  |

- Edad

|      | 4TO URBANO | 4TO RURAL  | 8VO URBANO | 8VO RURAL  |
|------|------------|------------|------------|------------|
| Edad | 16.57 Años | 17.80 Años | 13.66 Años | 14.17 Años |

| TOTAL 4TO | TOTAL 8VO |
|-----------|-----------|
| 17.19     | 13.91     |

La presente es una investigación descriptiva ya que no contamos con una hipótesis exacta. Con esta investigación se busca describir características y realidad de la problemática a partir de los datos obtenidos. Se incluirán algunos aspectos de la investigación pragmática porque se buscan generar hipótesis y teorías a partir de opiniones y creencias del grupo en estudio.

Todos los datos serán examinados de manera numérica por medio de resultados estadísticos tomados de las variables estudiadas. En la fase de análisis separaremos en partes los aspectos del problema y analizaremos las respuestas obtenidas de los estudiantes

### Procesamiento y articulación de la data

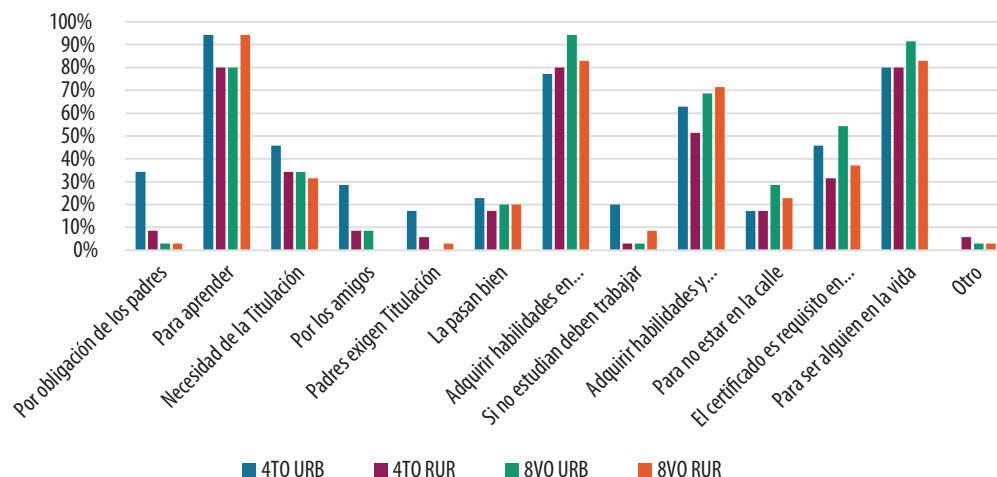
#### Identificar las razones para asistir al liceo de educación media.

**TABLA 1. Razones para Asistir al Liceo por cada grupo.**

| RAZONES PARA ASISTIR AL LICEO                   | 4TO URB | 4TO RUR | 8VO URB | 8VO RUR |
|---|---------|---------|---------|---------|
| Por obligación de los padres                    | 34%     | 9%      | 3%      | 3%      |
| Para aprender                                   | 94%     | 80%     | 80%     | 94%     |
| Necesidad de la Titulación                      | 46%     | 34%     | 34%     | 31%     |
| Por los amigos                                  | 29%     | 9%      | 9%      | 0%      |
| Padres exigen Titulación                        | 17%     | 6%      | 0%      | 3%      |
| La pasan bien                                   | 23%     | 17%     | 20%     | 20%     |
| Adquirir habilidades para la sociedad           | 77%     | 80%     | 94%     | 83%     |
| Si no estudian deben trabajar                   | 20%     | 3%      | 3%      | 9%      |
| Adquirir habilidades para trabajar              | 63%     | 51%     | 69%     | 71%     |
| Para no estar en la calle                       | 17%     | 17%     | 29%     | 23%     |
| El certificado es requisito en algunos trabajos | 46%     | 31%     | 54%     | 37%     |
| Para ser alguien en la vida                     | 80%     | 80%     | 91%     | 83%     |
| Otro  | 0%      | 6%      | 3%      | 3%      |

Fuente: Elaboración Propia

**GRÁFICO 1. Razones para Asistir al Liceo por cada grupo.**



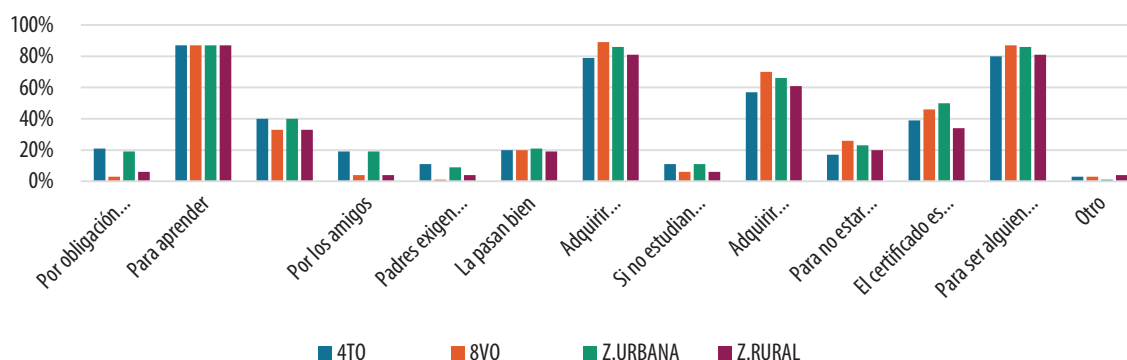
Fuente: Tabla 1.

**TABLA 2: Razones para Asistir al Liceo según Grado y Zona.**

| RAZONES PARA ASISTIR AL LICEO                   | 4TO | 8VO | Z. URBANA | Z. RURAL |
|---|-----|-----|-----------|----------|
| Por obligación de los padres                    | 21% | 3%  | 19%       | 6%       |
| Para aprender                                   | 87% | 87% | 87%       | 87%      |
| Necesidad de la Titulación                      | 40% | 33% | 40%       | 33%      |
| Por los amigos                                  | 19% | 4%  | 19%       | 4%       |
| Padres exigen Titulación                        | 11% | 1%  | 9%        | 4%       |
| La pasan bien                                   | 20% | 20% | 21%       | 19%      |
| Adquirir habilidades en sociedad                | 79% | 89% | 86%       | 81%      |
| Si no estudian deben trabajar                   | 11% | 6%  | 11%       | 6%       |
| Adquirir habilidades y trabajar                 | 57% | 70% | 66%       | 61%      |
| Para no estar en la calle                       | 17% | 26% | 23%       | 20%      |
| El certificado es requisito en algunos trabajos | 39% | 46% | 50%       | 34%      |
| Para ser alguien en la vida                     | 80% | 87% | 86%       | 81%      |
| Otro  | 3%  | 3%  | 1%        | 4%       |

Fuente: Elaboración Propia.

**GRÁFICO 2: Razones para Asistir al Liceo según Grado y Zona**



Fuente: Tabla 2.

El primer gran eje de la investigación abarca las razones para acudir al bachillerato y éste se ha dividido en tres grupos principales de razones:

1. Razones asociadas a exigencia de los tutores.
2. La superación personal y el aprovechamiento del contenido.
3. El Liceo es un lugar donde les gusta estar.

En este sentido la exigencia de los tutores se presenta en mayor proporción en los estudiantes de 4to de media de la Zona Urbana, donde el 34% de los jóvenes admite que acude al centro por obligación de los tutores, una cifra bastante preocupante, sobre todo en comparación con el 9% de los pertenecientes al 4to de bachillerato de la Zona Rural, y con el muy bajo 3% de la muestra de los jóvenes de 8vo de básica de ambas Zonas. Igualmente el porcentaje de estudiantes cuyos tutores les exigen la certificación es mucho mayor en el grupo de 4to de Media de la Zona Urbana donde el 17% de los jóvenes asisten al centro buscando llevar esta titulación a sus hogares, una cifra alta en comparación con el 6% hallado en 4to de Media de Zona Rural. En el caso del 8vo de básica de Zona Urbana ninguno de los estudiantes expresó que estudiaría el bachillerato porque sus padres exijan su certificación, frente al 3% de 8vo de básica de Zona Rural que admitió que esa sería una de las razones para formarse. La cantidad de alumnos que asisten a clases para que no los obliguen a trabajar fue superior en los grupos de 4to de Media de Zona Urbana (20%), y 8vo de Básica Zona Rural (9%), que fueron los grupos con las cifras más altas, mientras que en los dos grupos restantes el 3% marcó ésta como una de sus razones. En este grupo de preguntas, los estudiantes de 4to de media de la zona urbana son los que sienten más exigencia de sus tutores, mientras que los de 8vo de básica de la misma zona urbana fueron los que menos expresaron estas exigencias.

Pero a pesar de que el 4to de media de zona urbana es el grupo que siente mayor exigencia de sus tutores, también el 94% de ellos afirma que una de las razones por la que fueron al bachillerato fue "para aprender". Esto quiere decir que a pesar de que muchos acuden por exigencia de sus tutores, muchos de ellos aprovechan el aprendizaje. Esta misma cifra resultó en el grupo de 8vo de básica de zona rural, mientras que del 4to de media de la zona rural y el 8vo de básica zona urbana el 80% dijo que asistía a aprender. Lo que indica que el aprendizaje como razón para asistir al colegio aumentó en la zona urbana y disminuyó en la zona rural. Igualmente el 46% de los estudiantes de 4to de media de la zona urbana dicen que acuden porque necesitan obtener su titulación, mientras que en el 4to de media de la zona rural y el 8vo de básica de la zona urbana sólo el 34% escogió esta como una de las razones, mientras

que el grupo que menos respuestas afirmativas dio a esta pregunta fue el de 8vo de básica de zona rural donde el 31% afirma que necesita el título de bachillerato. En ambos grupos de 8vo de básica un mayor número de estudiantes responde que adquirir habilidades para desenvolverse en la sociedad y habilidades para trabajar son razones para asistir al bachillerato con respecto a los de 4to de media. Ser alguien en la vida como razón para asistir al bachillerato fue una de las respuestas más elegidas en todos los centros, donde 117 de los 140 estudiantes encuestados la seleccionaron.

Finalmente en el eje relacionado a sentirse bien dentro del Liceo como entes sociales, ninguno de los estudiantes de 8vo de básica de la zona rural seleccionó los amigos como una de las razones para ir al bachillerato, mientras que el 9% de los estudiantes de 8vo de básica de zona urbana y de 4to de media de zona rural respondió que sus amigos son una razón para ir al bachillerato. Ambas cifras muy por debajo del 29% respondido en el 4to de media de zona urbana. Pasarla bien es la 2da razón menos elegida dentro de todos los motivos en todos los centros. Una mayor cantidad de estudiantes de 8vo de básica ve el bachillerato como una forma de que los estudiantes no estén en la calle (18 de 70) en relación a los de 4to de media (12 de 70).

En resumen la razón más elegida entre todos los alumnos de todos los grupos y zonas fue *para aprender*, donde el 87% de la muestra eligió el aprendizaje como una de las razones para asistir al bachillerato, seguido de la adquisición de habilidades para la sociedad y para ser alguien en la vida. La razón menos elegida es porque los tutores exigen la titulación, seguida de que el estudiante que no vaya a la escuela sus tutores lo envía a trabajar.

### Determinar cuál es la valoración que los alumnos tienen del bachillerato

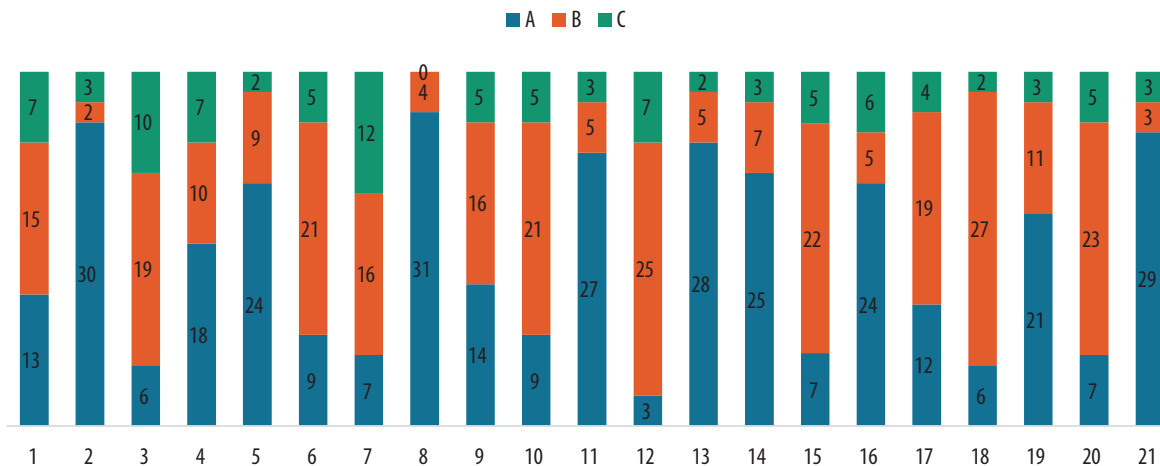
El 2do eje de la investigación busca construir un mapa de la valoración que los estudiantes dan al Bachillerato y al Liceo, donde se cuestionó a los estudiantes su opinión respecto a diferentes expresiones que describen la escena del Liceo. En las siguientes tablas y gráficas se presentan los resultados que corresponden a cada centro.

|    |   |    |  |
|----|---|----|--|
| 1  | En el Liceo el estudiante está cuidado            | 12 | El contenido no es suficiente para ir a la Universidad     |
| 2  | En el bachillerato se aprende a estudiar          | 13 | El Liceo enseña cosas importantes en la vida               |
| 3  | El Liceo ayuda los estudiantes con sus problemas  | 14 | En el Liceo se hacen buenos amigos                         |
| 4  | El contenido no se aprende en ningún otro lugar   | 15 | El Liceo genera individualismo                             |
| 5  | En el Liceo se pasa bien con los compañeros       | 16 | El contenido es necesario para trabajar                    |
| 6  | El Liceo es un lugar desprotegido                 | 17 | Al Liceo no se va a hacer amigos                           |
| 7  | El contenido está lejos del mundo de trabajo      | 18 | El Bachillerato no sirve para nada                         |
| 8  | El bachillerato es buena base para la Universidad | 19 | El Bachillerato es obligatorio para ser alguien en la vida |
| 9  | En el Bachillerato se aprueba sin aprender mucho  | 20 | El contenido no es útil en la vida diaria                  |
| 10 | El contenido no está actualizado                  | 21 | El Liceo enseña cosas importantes en la vida               |
| 11 | El Liceo aleja los jóvenes de la calle            |    |  |



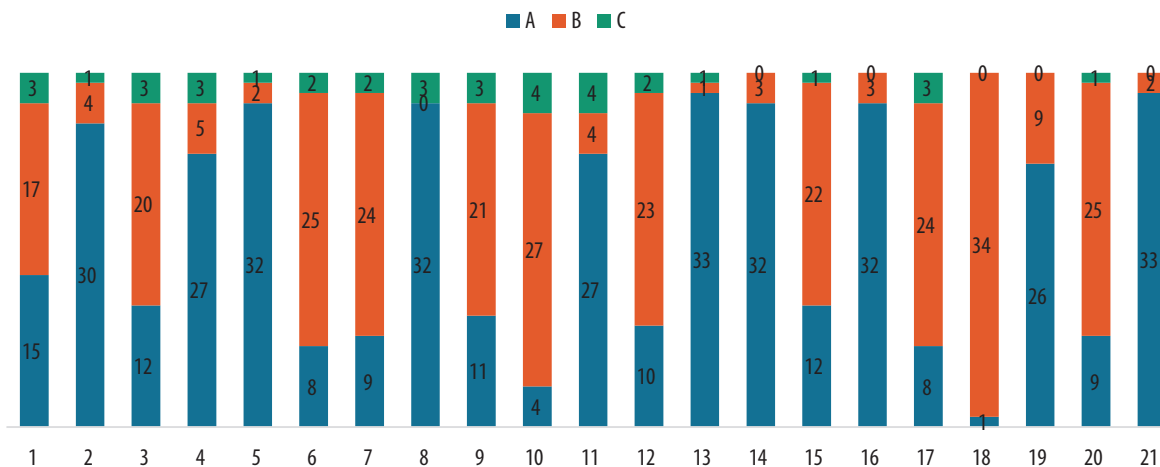
A: Estudiante está de acuerdo // B: Estudiante está en desacuerdo // C: Estudiante no sabe

**GRÁFICO 3. Valoración General del Liceo según 4to Urbano.**



Fuente: Elaboración Propia

**GRÁFICO 4. Valoración General del Liceo grupo 4to Rural.**

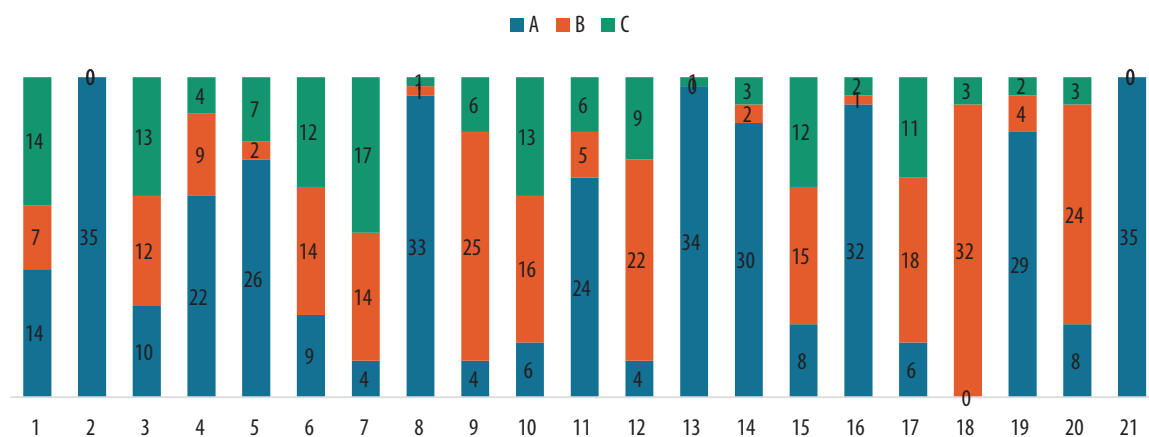


Fuente: Elaboración Propia

Dentro de este marco de la encuesta se puede observar muchos aspectos interesantes, entre ellos el enunciado número 7 donde se pregunta a los estudiantes si el contenido del Bachillerato está lejos del mundo de trabajo actual a lo que en el 4to de media de zona urbana sólo el 46% rechazó este enunciado frente a un 20% que está de acuerdo es que el contenido no se asemeja y un 34% que no sabe si es cierto o no, mientras que en el 4to de media de la zona rural un 69% de los jóvenes negó el enunciado, mientras que un 26% estuvo de acuerdo y sólo el 6% no supo que responder. En cuanto al acápite 16 se cuestiona sobre si el conocimiento del bachillerato es necesario para trabajar, para los jóvenes del 4to de media de la zona rural el 91% estuvo de acuerdo, mientras que sólo el 69% estuvo de acuerdo en reconocer que el bachillerato es necesario para trabajar. En la pregunta número 18 se preguntó a los estudiantes si el bachillerato no sirve para nada, en el 4to de media de zona urbana el 17% estuvo de acuerdo contra un 3% del mismo grupo en zona rural. Igualmente en la pregunta número 20

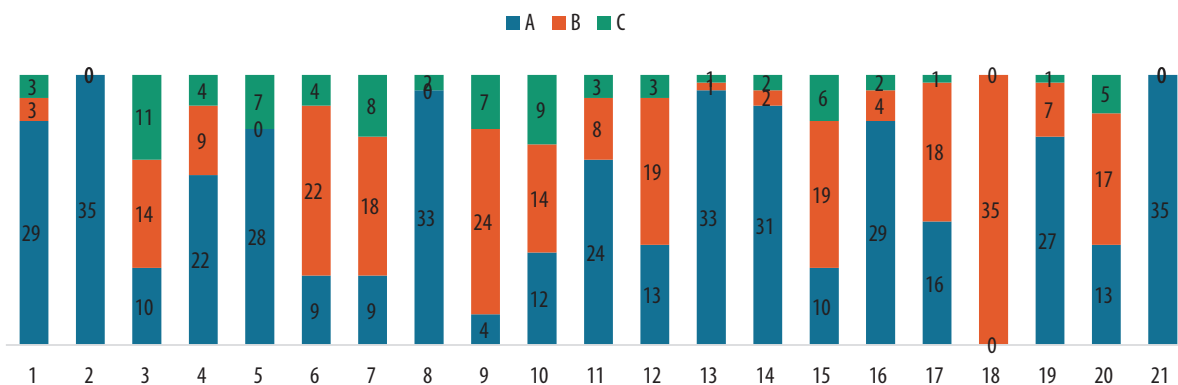
donde se cuestiona si lo que se aprende en el Liceo enseña cosas importantes en la vida, los jóvenes del grupo de 4to de media de zona urbana estuvieron de acuerdo en un 83% contra un 94% de los estudiantes de 4to de media de zona rural.

**GRÁFICO 5. Valoración General del Liceo grupo 8vo Urbano.**



Fuente: Elaboración Propia.

**GRÁFICO 6. Valoración General del Liceo grupo 8vo Rural.**



Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto al grupo de 8vo de básica se cuestionó a los estudiantes si el Liceo es un lugar donde se sentirán cuidados, la duda es bastante alta porque en el 8vo de zona rural el 83% de los estudiantes estuvo de acuerdo en que es un lugar donde estarán cuidados, mientras que sólo el 40% del 8vo de básica de zona urbana hizo la misma afirmación y el mismo 40% dijo que no sabía si el lugar sería seguro. El 100% de los estudiantes de ambos grupos reconoce que el Liceo enseña cosas importantes en la vida lo que representa una caída en comparación con los grupos de 4to de media donde los estudiantes de 4to de zona urbana sólo el 83% estuvo de acuerdo y en el 4to de zona rural el 94% estuvo de acuerdo.

### Valoración de las asignaturas.

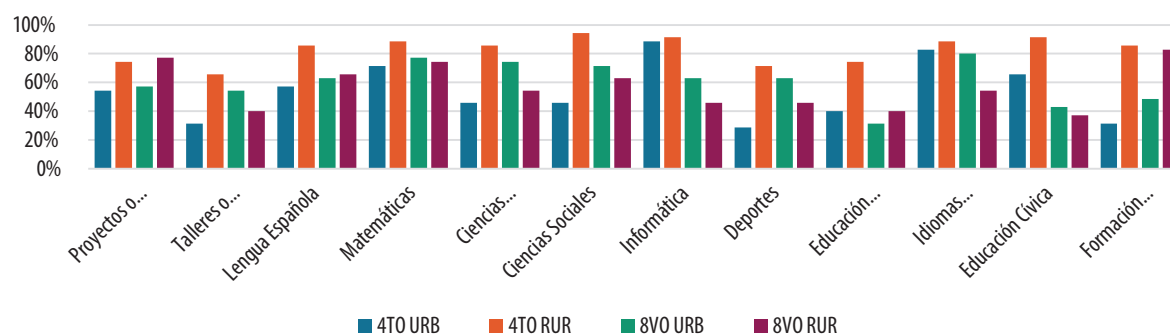
Los estudiantes fueron cuestionados respecto a cuáles de las actividades del Liceo aportarían elementos útiles en un trabajo, con la intención de identificar que asignaturas son las más valoradas.

**TABLA 3. Valoración de las Asignaturas por cada grupo.**

| VALORACIÓN DE LAS ASIGNATURAS            | 4TO URB | 4TO RUR | 8VO URB | 8VO RUR |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Proyectos o actividades con la comunidad | 54%     | 74%     | 57%     | 77%     |
| Talleres o actividades extracurriculares | 31%     | 66%     | 54%     | 40%     |
| Lengua Española                          | 57%     | 86%     | 63%     | 66%     |
| Matemáticas                              | 71%     | 89%     | 77%     | 74%     |
| Ciencias Naturales                       | 46%     | 86%     | 74%     | 54%     |
| Ciencias Sociales                        | 46%     | 94%     | 71%     | 63%     |
| Informática                              | 89%     | 91%     | 63%     | 46%     |
| Deportes                                 | 29%     | 71%     | 63%     | 46%     |
| Educación Artística                      | 40%     | 74%     | 31%     | 40%     |
| Idiomas Extranjeros                      | 83%     | 89%     | 80%     | 54%     |
| Educación Cívica                         | 66%     | 91%     | 43%     | 37%     |
| Formación Religiosa                      | 31%     | 86%     | 49%     | 83%     |

Fuente: Elaboración Propia.

**GRÁFICO 7. Valoración de las Asignaturas por cada grupo.**



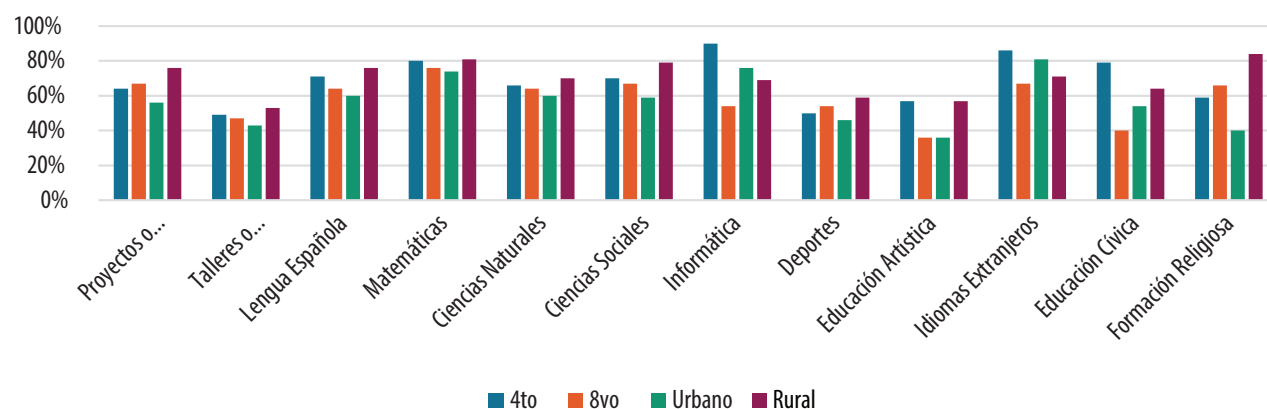
Fuente: Tabla 3.

**TABLA 4. Valoración de las Asignaturas según Grado y Zona.**

| VALORACIÓN DE LAS ASIGNATURAS            | 4TO | 8VO | Z. URBANA | Z. RURAL | % GENERAL |
|--|-----|-----|-----------|----------|-----------|
| Proyectos o actividades con la comunidad | 64% | 67% | 56%       | 76%      | 66%       |
| Talleres o actividades extracurriculares | 49% | 47% | 43%       | 53%      | 48%       |
| Lengua Española                          | 71% | 64% | 60%       | 76%      | 68%       |
| Matemáticas                              | 80% | 76% | 74%       | 81%      | 78%       |
| Ciencias Naturales                       | 66% | 64% | 60%       | 70%      | 65%       |
| Ciencias Sociales                        | 70% | 67% | 59%       | 79%      | 69%       |
| Informática                              | 90% | 54% | 76%       | 69%      | 72%       |
| Deportes                                 | 50% | 54% | 46%       | 59%      | 52%       |
| Educación Artística                      | 57% | 36% | 36%       | 57%      | 46%       |
| Idiomas Extranjeros                      | 86% | 67% | 81%       | 71%      | 76%       |
| Educación Cívica                         | 79% | 40% | 54%       | 64%      | 59%       |
| Formación Religiosa                      | 59% | 66% | 40%       | 84%      | 62%       |

Fuente: Elaboración Propia

**GRÁFICO 8. Valoración de las Asignaturas según Grado y Zona.**



Fuente: Tabla 4

En esta sección podemos apreciar que los estudiantes de zona rural tanto de 8vo de básica como de 4to de media fueron más generosos a la hora de seleccionar las asignaturas, donde todas las asignaturas fueron mejor valoradas que en los grupos de zona urbana a excepción de las asignaturas de Informática e Idiomas extranjeros que los estudiantes de zona urbana pusieron por encima de las demás. De igual manera para el grupo de zona rural, la asignatura más valorada es la Formación Religiosa donde se duplicó la cifra obtenida en la zona urbana. Por otro lado el 90% de los alumnos de 4to de media escogió la Informática siendo la asignatura mejor valorada en este grupo, contrario a los Talleres y Deportes que fueron elegidos solo por el 49% y 50% respectivamente. Los alumnos de 8vo se inclinaron por las matemáticas como la más valorada, La Educación Artística y la Educación Cívica fueron las menos elegidas sólo por el 36% y 40% respectivamente. De igual modo se observa que los estudiantes de 8vo valoran más la formación religiosa que los de 4to de media, 66% contra un 59% respectivamente.

### Desarrollo de habilidades valoradas en un trabajo

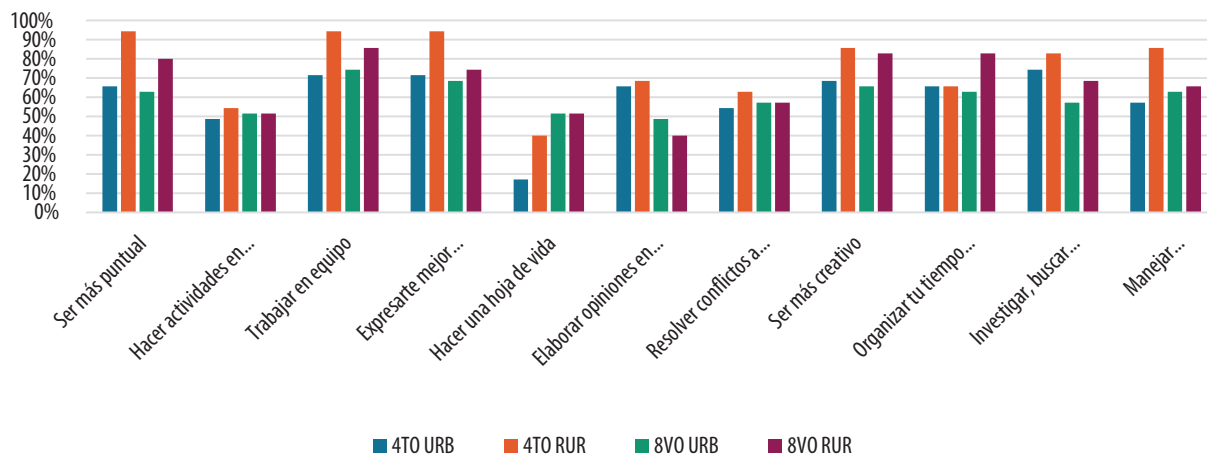
En este acápite se entregó a los jóvenes una lista de habilidades que son valoradas en el mundo laboral para que ellos elijan cuáles desarrollaron o planean adquirir en el bachillerato.

**TABLA 5. Habilidades Valoradas en un trabajo por cada Grupo.**

| HABILIDADES                                  | 4TO URB | 4TO RUR | 8VO URB | 8VO RUR |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Ser más puntual                              | 66%     | 94%     | 63%     | 80%     |
| Hacer actividades en el tiempo marcado       | 49%     | 54%     | 51%     | 51%     |
| Trabajar en equipo                           | 71%     | 94%     | 74%     | 86%     |
| Expresarte mejor oralmente                   | 71%     | 94%     | 69%     | 74%     |
| Hacer una hoja de vida                       | 17%     | 40%     | 51%     | 51%     |
| Elaborar opiniones en una discusión          | 66%     | 69%     | 49%     | 40%     |
| Resolver conflictos a través del diálogo     | 54%     | 63%     | 57%     | 57%     |
| Ser más creativo                             | 69%     | 86%     | 66%     | 83%     |
| Organizar tu tiempo para estudiar            | 66%     | 66%     | 63%     | 83%     |
| Investigar, buscar información               | 74%     | 83%     | 57%     | 69%     |
| Manejar computadoras y sus programas básicos | 57%     | 86%     | 63%     | 66%     |

Fuente: Elaboración Propia

**GRÁFICO 9. Habilidades Valoradas en un trabajo por cada Grupo.**



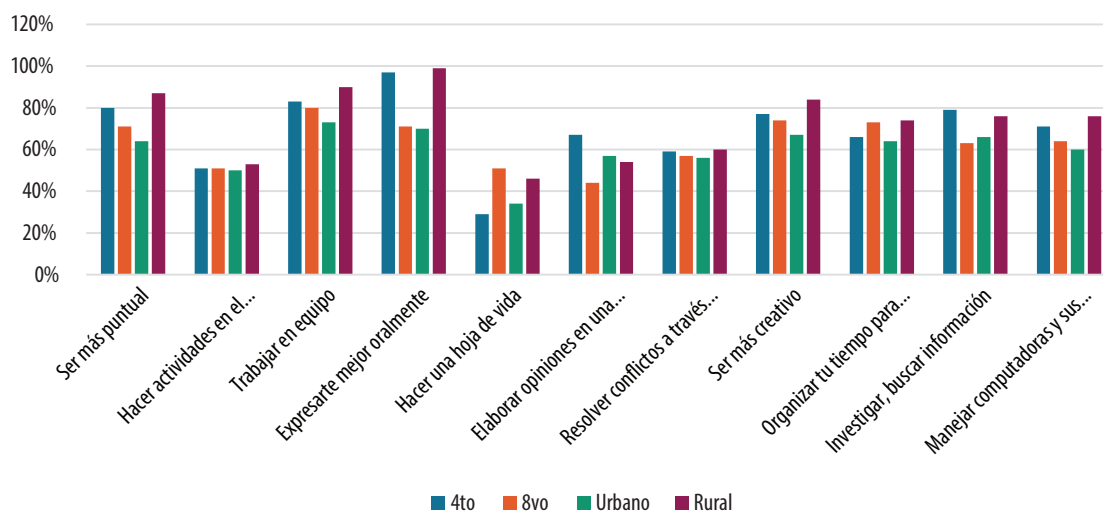
Fuente: Tabla 5

**TABLA 6. Habilidades Valoradas en un trabajo según Grado y Zona.**

| HABILIDADES                                  | 4TO | 8VO | URBANO | RURAL | %GENERAL |
|--|-----|-----|--------|-------|----------|
| Ser más puntual                              | 80% | 71% | 64%    | 87%   | 76%      |
| Hacer actividades en el tiempo marcado       | 51% | 51% | 50%    | 53%   | 51%      |
| Trabajar en equipo                           | 83% | 80% | 73%    | 90%   | 81%      |
| Expresarte mejor oralmente                   | 97% | 71% | 70%    | 99%   | 77%      |
| Hacer una hoja de vida                       | 29% | 51% | 34%    | 46%   | 40%      |
| Elaborar opiniones en una discusión          | 67% | 44% | 57%    | 54%   | 56%      |
| Resolver conflictos a través del diálogo     | 59% | 57% | 56%    | 60%   | 58%      |
| Ser más creativo                             | 77% | 74% | 67%    | 84%   | 76%      |
| Organizar tu tiempo para estudiar            | 66% | 73% | 64%    | 74%   | 69%      |
| Investigar, buscar información               | 79% | 63% | 66%    | 76%   | 71%      |
| Manejar computadoras y sus programas básicos | 71% | 64% | 60%    | 76%   | 68%      |

Fuente: Elaboración Propia.

**GRÁFICO 10. Habilidades Valoradas en un trabajo según Grado y Zona**



Fuente: Tabla 6

En el grupo de 4to de media de zona urbana, la habilidad más adquirida fue la de Investigar y buscar información, la menos adquirida por los alumnos fue la de hacer su hoja de vida (17%) que fue el porcentaje más bajo para esta habilidad dentro de los cuatro grupos, seguido de la habilidad de hacer actividades en el tiempo marcado donde sólo el 49% adquirió esta habilidad, también teniendo el porcentaje más bajo dentro de los 4 grupos. Sin embargo tienen el porcentaje más alto junto al 4to de media de zona rural en la Organización del tiempo para estudiar (66%). El 94% de los estudiantes de 4to de media de zona rural dice que el Bachillerato les ayudó a ser más puntuales, a trabajar en equipo y expresarse mejor oralmente siendo las habilidades más desarrolladas dentro de ese grupo y todos los demás. Por otro lado la habilidad que menos desarrollaron fue la capacidad de hacer una Hoja de vida (40%). De los estudiantes de 4to de media solo el 29% aprendió cómo hacer una hoja de vida contra un 51% de los estudiantes de 8vo de básica que esperaba desarrollar esa habilidad en el bachillerato. El 99% de los estudiantes de la zona rural afirman que el bachillerato los ayuda a expresarse mejor oralmente contra un 70% de los estudiantes de la zona urbana. Por otro lado, el 57% de los estudiantes de 4to de media de zona urbana ha aprendido a elaborar opiniones en una discusión contra un 54% de los estudiantes de la zona urbana siendo ésta la única habilidad que supera las que respondieron los alumnos de la zona rural.

### EJE 3. PLANES FUTUROS

Esta sección pregunta a los jóvenes sus planes para luego de finalizar el bachillerato para determinar en qué medida el mismo será de beneficio o no para esos planes según la opinión de los estudiantes encuestados.

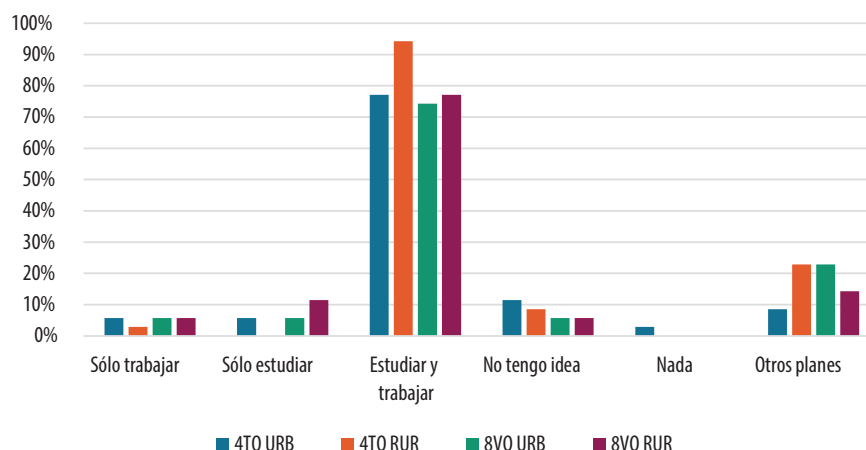
#### Planes futuros

**TABLA 06. Planes futuros por cada Grupo.**

| PLANES FUTUROS      | 4TO URB | 4TO RUR | 8VO URB | 8VO RUR |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|
| Sólo trabajar       | 6%      | 3%      | 6%      | 6%      |
| Sólo estudiar       | 6%      | 0%      | 6%      | 11%     |
| Estudiar y trabajar | 77%     | 94%     | 74%     | 77%     |
| No tengo idea       | 11%     | 9%      | 6%      | 6%      |
| Nada                | 3%      | 0%      | 0%      | 0%      |
| Otros planes        | 9%      | 23%     | 23%     | 14%     |

Fuente: Elaboración Propia.

**GRÁFICO 11. Planes futuros por cada Grupo.**



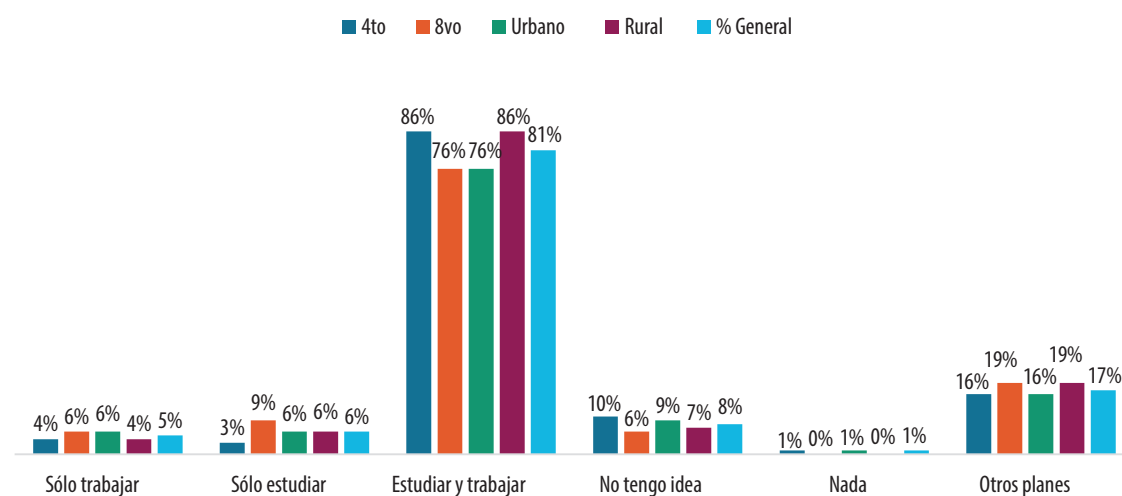
Fuente: Tabla 06

**TABLA 07. Planes Futuros según Grado y Zona.**

| PLANES FUTUROS      | 4TO | 8VO | URBANO | RURAL | % GENERAL |
|---------------------|-----|-----|--------|-------|-----------|
| Sólo trabajar       | 4%  | 6%  | 6%     | 4%    | 5%        |
| Sólo estudiar       | 3%  | 9%  | 6%     | 6%    | 6%        |
| Estudiar y trabajar | 86% | 76% | 76%    | 86%   | 81%       |
| No tengo idea       | 10% | 6%  | 9%     | 7%    | 8%        |
| Nada                | 1%  | 0%  | 1%     | 0%    | 1%        |
| Otros planes        | 16% | 19% | 16%    | 19%   | 17%       |

Fuente: Elaboración Propia.

**GRÁFICO 11. Planes Futuros según Grado y Zona.**



Fuente: Tabla 07.

El 81% de los jóvenes planea estudiar y trabajar, la mayoría de ellos ubicados en el 4to de media de zona rural donde el 94% de sus alumnos planea dedicarse a esta actividad luego del bachillerato.

### Influencia del bachillerato en los planes futuros.

**TABLA 08. Influencia del Bachillerato sobre el futuro por cada grupo.**

|         |   | LO QUE APRENDERÁS EN EL BACHILLERATO AYUDARÁ A TUS PLANES DEL FUTURO | EL BACHILLERATO TE AYUDARÁ A TENER UN BUEN TRABAJO | EL BACHILLERATO TE AYUDARÁ A TENER BIENES MATERIALES |
|---------|---|--|--|--|
| 4TO URB | A | 80%  | 66%  | 46%  |
|         | B | 11%  | 26%  | 43%  |
|         | C | 9%   | 9%   | 11%  |
| 4TO RUR | A | 97%  | 89%  | 63%  |
|         | B | 3%   | 6%   | 29%  |
|         | C | 0%   | 6%   | 9%   |
| 8VO URB | A | 91%  | 86%  | 71%  |
|         | B | 3%   | 11%  | 3%   |
|         | C | 6%   | 3%   | 26%  |

|         |   | LO QUE APRENDERÁS EN EL BACHILLERATO AYUDARÁ A TUS PLANES DEL FUTURO | EL BACHILLERATO TE AYUDARÁ A TENER UN BUEN TRABAJO | EL BACHILLERATO TE AYUDARÁ A TENER BIENES MATERIALES |
|---------|---|--|--|--|
| 8VO RUR | A | 91%  | 86%  | 71%  |
|         | B | 9%   | 11%  | 20%  |
|         | C | 0%   | 3%   | 9%   |

Fuente: Elaboración Propia

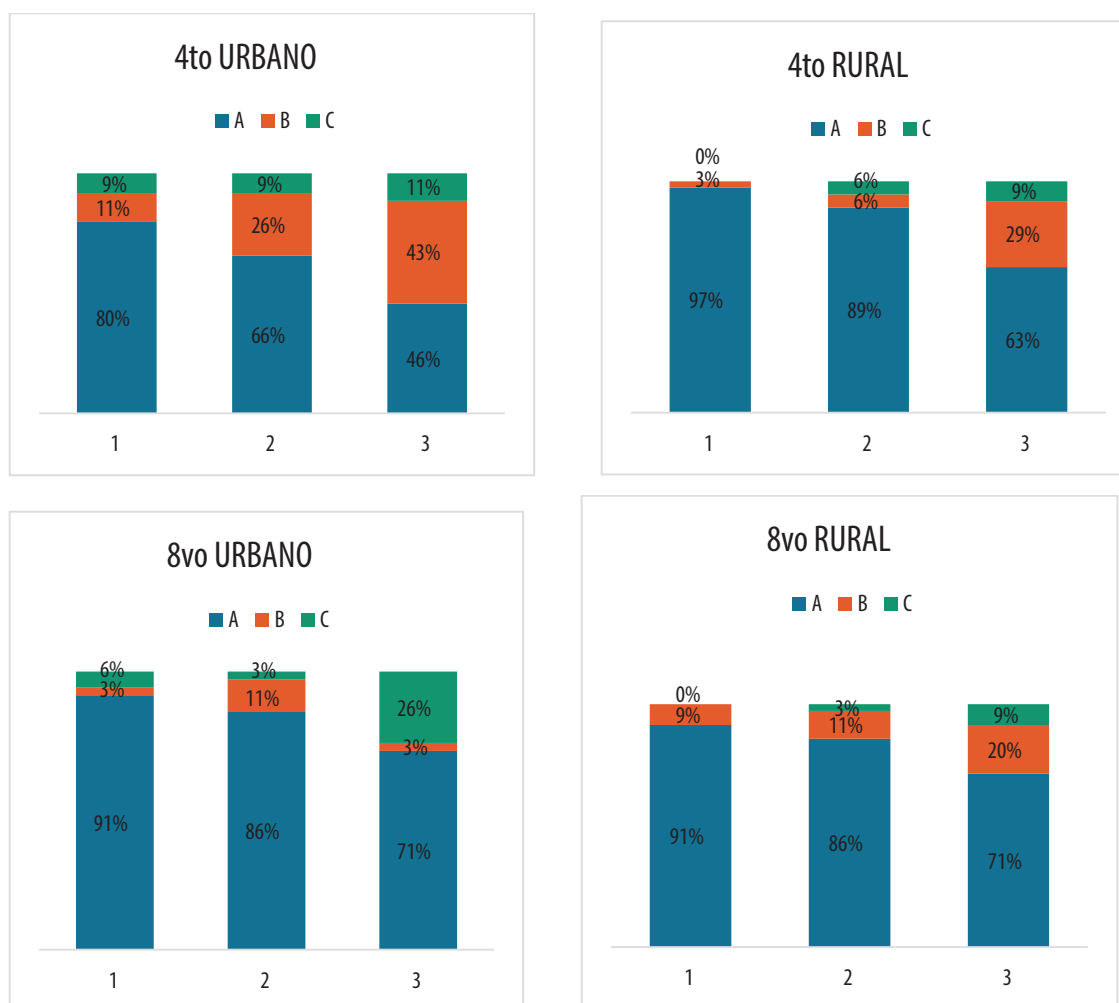
**TABLA 09. Influencia del Bachillerato sobre el futuro según Grado y Zona**

|           |   | LO QUE APRENDERÁS EN EL BACHILLERATO AYUDARÁ A TUS PLANES DEL FUTURO | EL BACHILLERATO TE AYUDARÁ A TENER UN BUEN TRABAJO | EL BACHILLERATO TE AYUDARÁ A TENER BIENES MATERIALES |
|-----------|---|--|--|--|
| 4to       | A | 89%  | 77%  | 54%  |
|           | B | 7%   | 16%  | 36%  |
|           | C | 4%   | 7%   | 10%  |
| 8vo       | A | 91%  | 86%  | 71%  |
|           | B | 6%   | 11%  | 11%  |
|           | C | 3%   | 3%   | 17%  |
| Urbano    | A | 86%  | 76%  | 59%  |
|           | B | 7%   | 19%  | 23%  |
|           | C | 7%   | 6%   | 19%  |
| Rural     | A | 94%  | 87%  | 67%  |
|           | B | 6%   | 9%   | 24%  |
|           | C | 0%   | 4%   | 9%   |
| % General | A | 90%  | 81%  | 63%  |
|           | B | 6%   | 14%  | 24%  |
|           | C | 4%   | 5%   | 14%  |

Fuente: Elaboración Propia



**GRÁFICO 12. Influencia del Bachillerato sobre el futuro por grupo.**



Fuente: Tabla 08

Al momento de cuestionar a los estudiantes sobre la utilidad de lo que aprenderán en el bachillerato en sus planes para el futuro, el 90% de los estudiantes está de acuerdo en que el bachillerato les ayudará, el 91% de los estudiantes de 8vo están de acuerdo contra un 89% de los de 4to de media. Igualmente el porcentaje en la zona rural es mayor que en la zona urbana (un 94% contra un 86% respectivamente). El grupo que más presentó la mayor cantidad de estudiantes en desacuerdo fue el 4to de media de la zona rural donde el 11% está en desacuerdo y el 9% no sabe. Sobre el bachillerato como herramienta para la obtención de un buen trabajo el 81% de la población está de acuerdo, el 86% de los estudiantes de 8vo de básica supera el 77% de los estudiantes de 4to de media que están de acuerdo con esto. Igualmente en la zona rural el 87% está de acuerdo, mientras que en la zona urbana sólo el 76% está de acuerdo. En este caso los grupos de 8vo contestaron exactamente igual en ambas zonas (86% de acuerdo). Sin embargo, esta idea cambia en dos direcciones en los dos grupos de 4to. En el 4to de media de zona rural el porcentaje de estudiantes de acuerdo aumenta a 89%, mientras que en 4to de media de la zona urbana disminuye a un 66%.

Otra de nuestras interrogantes fue saber si estaban de acuerdo con que el título de bachillerato les ayudará a adquirir bienes materiales, el 63% de la población total está de acuerdo, el 24% no está de acuerdo, mientras que el 14% no sabe. Los estudiantes de 4to de media que están

de acuerdo con esto son menos que los de 8vo de básica (54% contra 71% respectivamente). El dato más preocupante dentro de esta pregunta, es el caso de 4to de media de la zona urbana donde el 54% de los estudiantes no está de acuerdo o no sabe si finalizar el bachillerato ayudará a conseguir bienes económicos y sólo el 46% está de acuerdo.

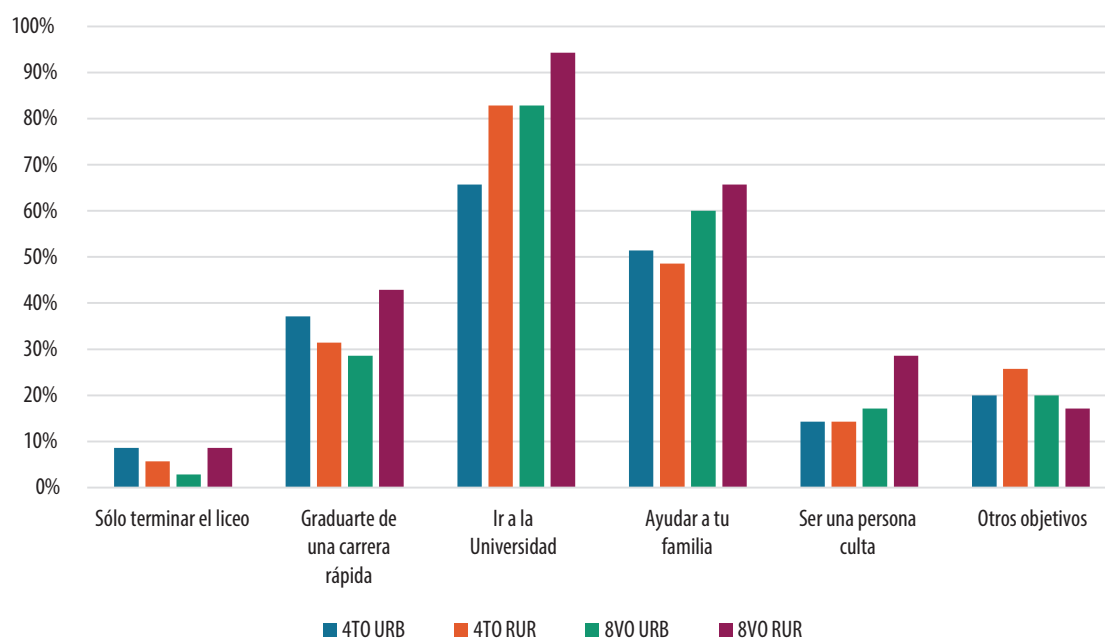
### Objetivo principal al finalizar el bachillerato

**TABLA 10. Objetivo principal al finalizar el bachillerato por cada grupo.**

| OBJETIVO PRINCIPAL              | 4TO URB | 4TO RUR | 8VO URB | 8VO RUR |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Sólo terminar el liceo          | 9%      | 6%      | 3%      | 9%      |
| Graduarte de una carrera rápida | 37%     | 31%     | 29%     | 43%     |
| Ir a la Universidad             | 66%     | 83%     | 83%     | 94%     |
| Ayudar a tu familia             | 51%     | 49%     | 60%     | 66%     |
| Ser una persona culta           | 14%     | 14%     | 17%     | 29%     |
| Otros objetivos                 | 20%     | 26%     | 20%     | 17%     |

Fuente: Elaboración Propia.

**GRÁFICA 13. Objetivo principal al finalizar el bachillerato por cada grupo.**



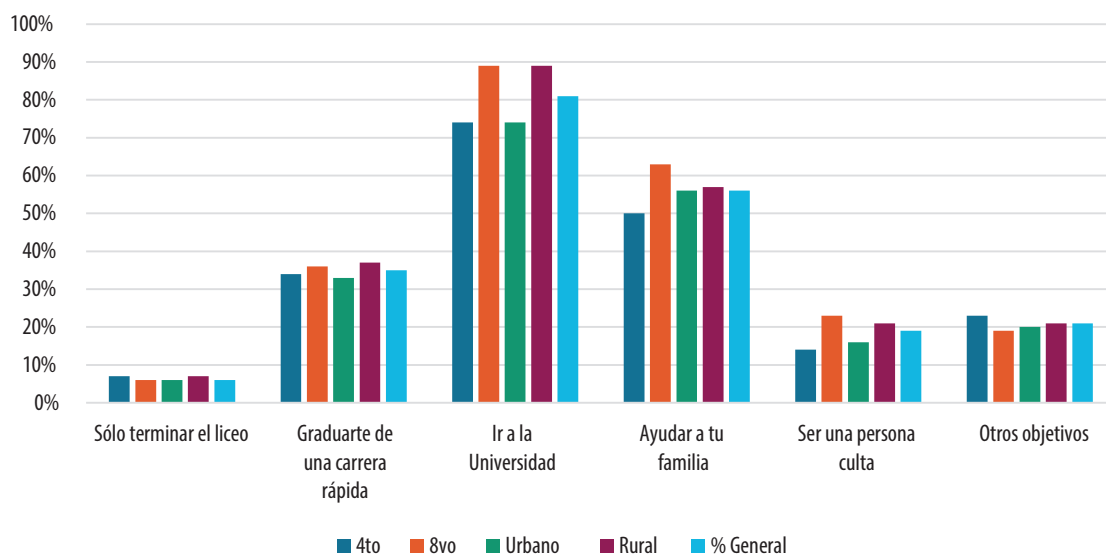
Fuente: Tabla 10.

**TABLA 11. Objetivo principal al finalizar el bachillerato según Grado y Sexo.**

| OBJETIVO PRINCIPAL              | 4TO | 8VO | URBANO | RURAL | % GENERAL |
|---------------------------------|-----|-----|--------|-------|-----------|
| Sólo terminar el liceo          | 7%  | 6%  | 6%     | 7%    | 6%        |
| Graduarte de una carrera rápida | 34% | 36% | 33%    | 37%   | 35%       |
| Ir a la Universidad             | 74% | 89% | 74%    | 89%   | 81%       |
| Ayudar a tu familia             | 50% | 63% | 56%    | 57%   | 56%       |
| Ser una persona culta           | 14% | 23% | 16%    | 21%   | 19%       |
| Otros objetivos                 | 23% | 19% | 20%    | 21%   | 21%       |

Fuente: Elaboración Propia.

**GRÁFICO 14. Objetivo principal al finalizar el bachillerato según Grado y Sexo.**



Fuente: Tabla 11

El objetivo principal del 81% de los jóvenes es ir a la universidad, siendo la opción más elegida en todos los grupos, seguida de ayudar a sus familias, esta opción fue más elegida entre los estudiantes de 8vo de básica (63%) que entre los de 4to de media (74%).

### ¿Planeas seguir estudiando?

**TABLA 12. ¿Planeas seguir estudiando luego de finalizar el bachillerato? Por grupo.**

| PLANEAS SEGUIR ESTUDIANDO | 4TO URB | 4TO RUR | 8VO URB | 8VO RUR | % GENERAL |
|---------------------------|---------|---------|---------|---------|-----------|
| SI                        | 97%     | 100%    | 100%    | 100%    | 99%       |
| NO                        | 3%      | 0%      | 0%      | 0%      | 1%        |

Fuente: Elaboración Propia

**TABLA 13. ¿Planeas seguir estudiando luego de finalizar el bachillerato? Según Grado y Zona**

| PLANEAS SEGUIR ESTUDIANDO | 4TO | 8VO  | URBANO | RURAL | % GENERAL |
|---------------------------|-----|------|--------|-------|-----------|
| SI                        | 97% | 100% | 97%    | 100%  | 99%       |
| NO                        | 3%  | 0%   | 3%     | 0%    | 1%        |

Fuente: Elaboración Propia

## Carreras que los estudiantes piensan hacer en la Universidad.

**TABLA 14. Carreras elegidas por los estudiantes por Cada Grupo.**

| CARRERAS                                  | 4TO URB | 4TO RUR | 8VO URB | 8VO RUR |
|---|---------|---------|---------|---------|
| Psicología                                | 4       | 2       | 1       | 0       |
| Ingeniería                                | 11      | 9       | 9       | 3       |
| Odontología                               | 1       | 4       | 0       | 2       |
| Comunicación Social                       | 1       | 1       | 1       | 1       |
| Publicidad y Diseño                       | 3       | 0       | 0       | 1       |
| Medicina                                  | 4       | 8       | 6       | 8       |
| Educación                                 | 1       | 3       | 1       | 5       |
| Administración, Mercadeo y Contabilidad   | 3       | 2       | 2       | 0       |
| Idiomas                                   | 0       | 0       | 1       | 1       |
| Enfermería                                | 0       | 1       | 0       | 2       |
| Turismo                                   | 0       | 0       | 2       | 1       |
| Arquitectura                              | 0       | 1       | 4       | 2       |
| Azafata                                   | 1       | 0       | 0       | 0       |
| Piloto                                    | 1       | 1       | 0       | 0       |
| Electricidad                              | 2       | 0       | 0       | 1       |
| Electrónica                               | 0       | 0       | 1       | 1       |
| Química                                   | 0       | 0       | 1       | 0       |
| Derecho                                   | 0       | 0       | 3       | 2       |
| Mecánico                                  | 0       | 0       | 1       | 3       |
| Bioanálisis                               | 0       | 1       | 0       | 0       |
| Policia                                   | 0       | 2       | 0       | 0       |
| Carrera Rápida                            | 1       | 0       | 0       | 0       |
| Curso de Informática/Técnico Computadoras | 0       | 0       | 1       | 1       |

Fuente: Elaboración Propia.

**TABLA 15. Carreras elegidas por los estudiantes según Grado y Zona**

| CARRERAS                                | 4TO | 8VO | URBANO | RURAL | % GENERAL |
|---|-----|-----|--------|-------|-----------|
| Psicología                              | 9%  | 1%  | 7%     | 3%    | 7%        |
| Ingeniería                              | 29% | 17% | 29%    | 17%   | 22%       |
| Odontología                             | 7%  | 3%  | 1%     | 9%    | 4%        |
| Comunicación Social                     | 3%  | 3%  | 3%     | 3%    | 3%        |
| Publicidad y Diseño                     | 4%  | 1%  | 4%     | 1%    | 8%        |
| Medicina                                | 17% | 20% | 14%    | 23%   | 16%       |
| Educación                               | 6%  | 9%  | 3%     | 11%   | 4%        |
| Administración, Mercadeo y Contabilidad | 7%  | 3%  | 7%     | 3%    | 6%        |
| Idiomas                                 | 0%  | 3%  | 1%     | 1%    | 2%        |
| Enfermería                              | 1%  | 3%  | 0%     | 4%    | 1%        |
| Turismo                                 | 0%  | 4%  | 3%     | 1%    | 3%        |
| Arquitectura                            | 1%  | 9%  | 6%     | 4%    | 4%        |
| Azafata                                 | 1%  | 0%  | 1%     | 0%    | 1%        |

| CARRERAS                                  | 4TO | 8VO | URBANO | RURAL | % GENERAL |
|---|-----|-----|--------|-------|-----------|
| Piloto                                    | 3%  | 0%  | 1%     | 1%    | 2%        |
| Electricidad                              | 3%  | 1%  | 3%     | 1%    | 2%        |
| Electrónica                               | 0%  | 3%  | 1%     | 1%    | 1%        |
| Química                                   | 0%  | 1%  | 1%     | 0%    | 2%        |
| Derecho                                   | 0%  | 7%  | 4%     | 3%    | 4%        |
| Mecánico                                  | 0%  | 6%  | 1%     | 4%    | 1%        |
| Bioanálisis                               | 1%  | 0%  | 0%     | 1%    | 1%        |
| Policía                                   | 3%  | 0%  | 0%     | 3%    | 1%        |
| Carrera Rápida                            | 1%  | 0%  | 1%     | 0%    | 1%        |
| Curso de Informática/Técnico Computadoras | 0%  | 3%  | 1%     | 1%    | 1%        |

Fuente: Elaboración Propia

Las carreras que han pensado estos jóvenes son muy variadas, las más elegidas son las Ingenierías con el 22% de los alumnos encuestados, seguida de la Medicina.

### En que te gustaría trabajar en la vida

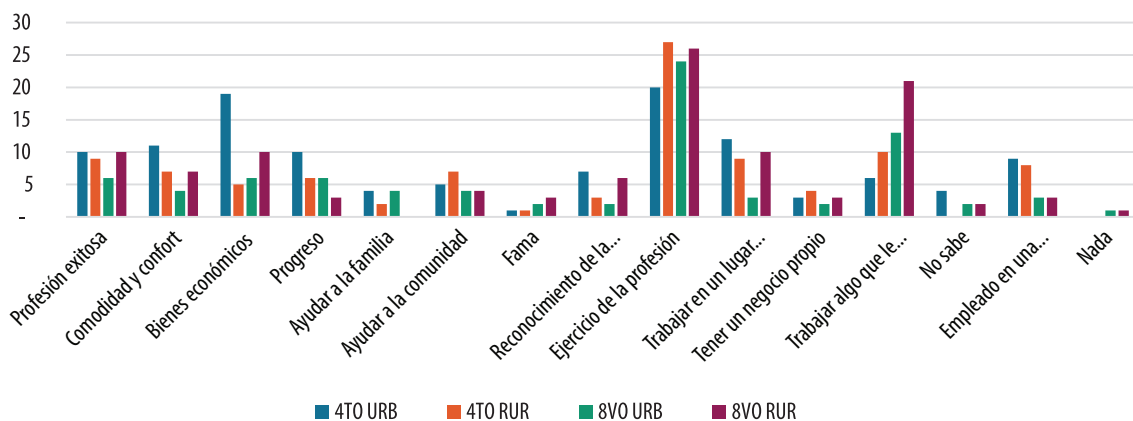
En nuestro cuestionario se incluyó esta pregunta y se clasificaron las respuestas en 15 enunciados:

**TABLA 16. ¿En qué trabajarías en la vida? Por grupo.**

| ¿EN QUÉ TRABAJARÍAS EN LA VIDA? | 4TO URB | 4TO RUR | 8VO URB | 8VO RUR |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Profesión exitosa               | 29%     | 26%     | 17%     | 29%     |
| Comodidad y confort             | 31%     | 20%     | 11%     | 20%     |
| Bienes económicos               | 54%     | 14%     | 17%     | 29%     |
| Progreso                        | 29%     | 17%     | 17%     | 9%      |
| Ayudar a la familia             | 11%     | 6%      | 11%     | 0%      |
| Ayudar a la comunidad           | 14%     | 20%     | 11%     | 11%     |
| Fama                            | 3%      | 3%      | 6%      | 9%      |
| Reconocimiento de la sociedad   | 20%     | 9%      | 6%      | 17%     |
| Ejercicio de la profesión       | 57%     | 71%     | 69%     | 74%     |
| Trabajar en un lugar reconocido | 34%     | 26%     | 9%      | 29%     |
| Tener un negocio propio         | 9%      | 11%     | 6%      | 9%      |
| Trabajar algo que le guste      | 17%     | 29%     | 37%     | 60%     |
| No sabe                         | 11%     | 0%      | 6%      | 6%      |
| Empleado en una empresa         | 26%     | 23%     | 9%      | 9%      |
| Nada                            | 0%      | 0%      | 3%      | 3%      |

Fuente: Elaboración Propia

**GRÁFICO 15. ¿En qué trabajarías en la vida? Por grupo.**



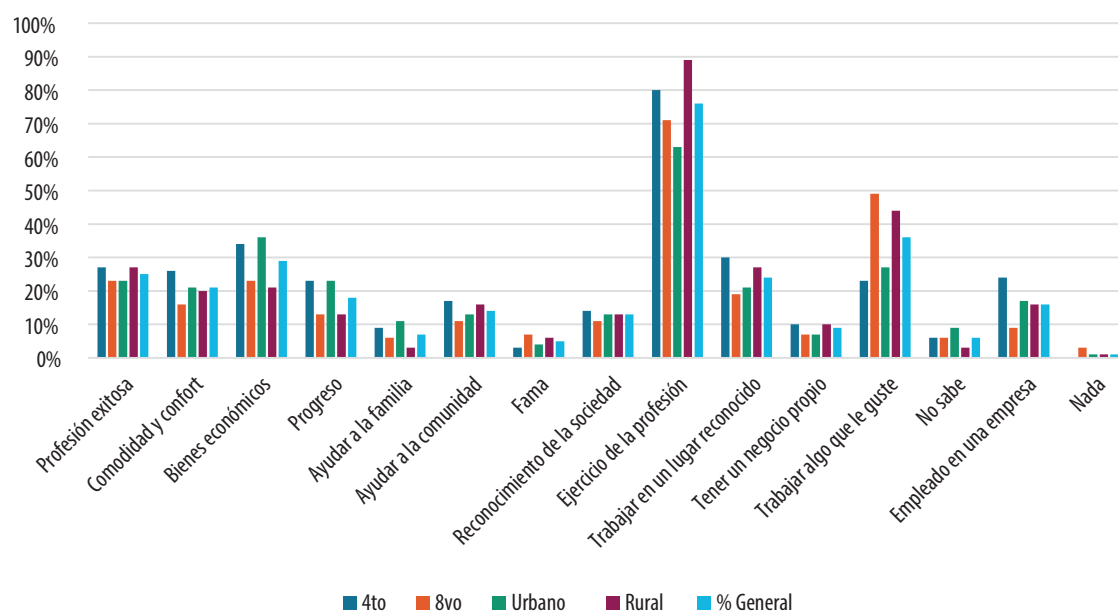
Fuente: Tabla 16.

**TABLA 17. ¿En qué trabajarías en la vida? Según Grado y Zona.**

| ¿EN QUÉ TRABAJARÍAS EN LA VIDA? | TOTAL 4TO | TOTAL 8VO | URBANO | RURAL | GENERAL |
|---------------------------------|-----------|-----------|--------|-------|---------|
| Profesión exitosa               | 27%       | 23%       | 23%    | 27%   | 25%     |
| Comodidad y confort             | 26%       | 16%       | 21%    | 20%   | 21%     |
| Bienes económicos               | 34%       | 23%       | 36%    | 21%   | 29%     |
| Progreso                        | 23%       | 13%       | 23%    | 13%   | 18%     |
| Ayudar a la familia             | 9%        | 6%        | 11%    | 3%    | 7%      |
| Ayudar a la comunidad           | 17%       | 11%       | 13%    | 16%   | 14%     |
| Fama                            | 3%        | 7%        | 4%     | 6%    | 5%      |
| Reconocimiento de la sociedad   | 14%       | 11%       | 13%    | 13%   | 13%     |
| Ejercicio de la profesión       | 80%       | 71%       | 63%    | 89%   | 76%     |
| Trabajar en un lugar reconocido | 30%       | 19%       | 21%    | 27%   | 24%     |
| Tener un negocio propio         | 10%       | 7%        | 7%     | 10%   | 9%      |
| Trabajar algo que le guste      | 23%       | 49%       | 27%    | 44%   | 36%     |
| No sabe                         | 6%        | 6%        | 9%     | 3%    | 6%      |
| Empleado en una empresa         | 24%       | 9%        | 17%    | 16%   | 16%     |
| Nada                            | 0%        | 3%        | 1%     | 1%    | 1%      |

Fuente: Elaboración Propia.

**GRÁFICO 16 ¿En qué trabajarías en la vida? Según Grado y Zona.**



Fuente: Tabla 17

El 76% de los estudiantes encuestados ofrecieron respuestas relacionadas trabajar en el ejercicio de su profesión, 25% haciendo referencia a una profesión exitosa. En cuanto a ayudar a sus familiares o a su comunidad los porcentajes fueron bajos, tan sólo el 7% y 14% respectivamente, siendo mayor el porcentaje para 4to de media, 9% y 17% respectivamente sobre 6% y 11% para el grupo de 8vo. Cabe destacar que ninguno de los estudiantes de 8vo de básica de la zona rural respondió que le gustaría trabajar en algo en la vida que ayude a su familia. El deseo de tener un negocio propio sólo fue expresado por el 9% de la población, mientras que un 16% desea trabajar en una empresa.

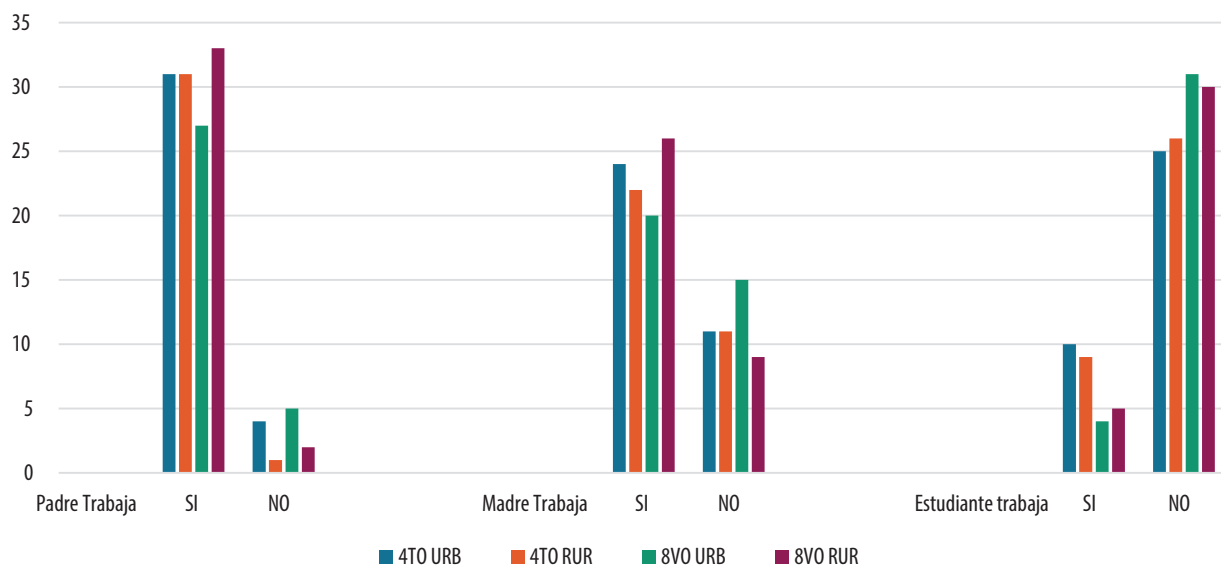
### Aspecto Laboral y Sociodemográfico.

**TABLA 18. Condición Laboral por cada grupo.**

| CONDICION LABORAL  | 4TO URB | 4TO RUR | 8VO URB | 8VO RUR |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|
| Padre Trabaja      | 0       | 0       | 0       | 0       |
| SI                 | 31      | 31      | 27      | 33      |
| NO                 | 4       | 1       | 5       | 2       |
| Madre Trabaja      | 0       | 0       | 0       | 0       |
| SI                 | 24      | 22      | 20      | 26      |
| NO                 | 11      | 11      | 15      | 9       |
| Estudiante trabaja | 0       | 0       | 0       | 0       |
| SI                 | 10      | 9       | 4       | 5       |
| NO                 | 25      | 26      | 31      | 30      |

Fuente: Elaboración Propia.

**GRÁFICO 17. Condición Laboral por cada grupo.**



Fuente: Tabla 18.

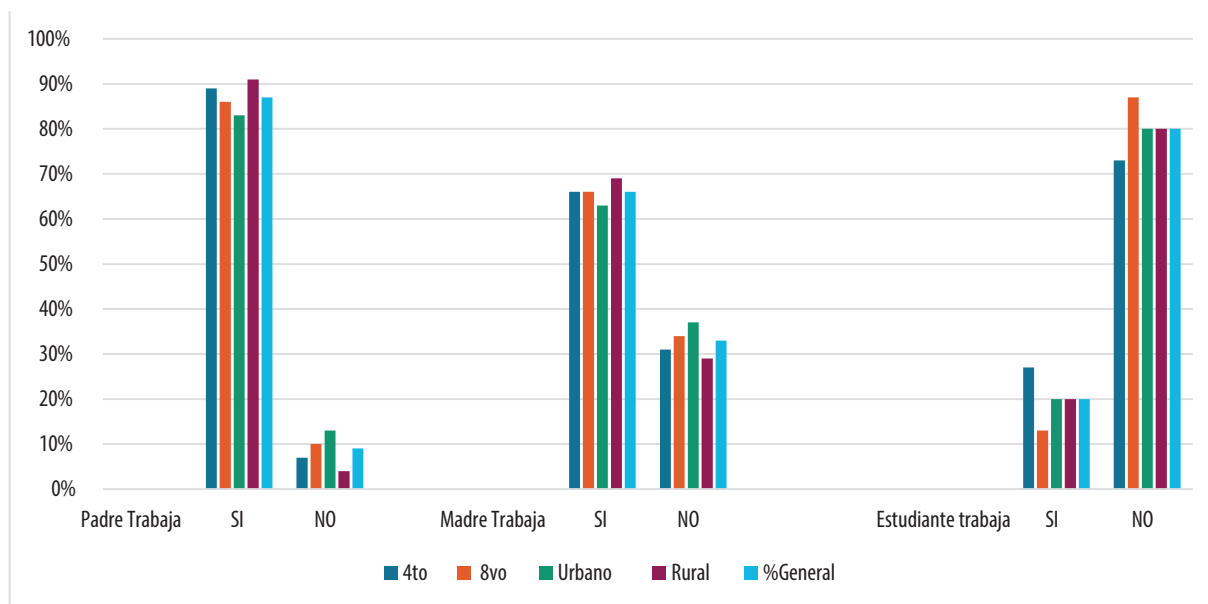
**TABLA 19. Condición Laboral según Grado y Zona**

| CONDICION LABORAL         | 4TO | 8VO | URBANO | RURAL | %GENERAL |
|---------------------------|-----|-----|--------|-------|----------|
| <b>Padre Trabaja</b>      |     |     |        |       |          |
| SI                        | 89% | 86% | 83%    | 91%   | 87%      |
| NO                        | 7%  | 10% | 13%    | 4%    | 9%       |
| <b>Madre Trabaja</b>      |     |     |        |       |          |
| SI                        | 66% | 66% | 63%    | 69%   | 66%      |
| NO                        | 31% | 34% | 37%    | 29%   | 33%      |
| <b>Estudiante trabaja</b> |     |     |        |       |          |
| SI                        | 27% | 13% | 20%    | 20%   | 20%      |
| NO                        | 73% | 87% | 80%    | 80%   | 80%      |

Fuente: Elaboración Propia.



**GRÁFICO 18. Condición Laboral por cada grupo.**



Fuente: Tabla 19.

El aspecto laboral es dominado por los padres sobre las madres. Igual el desempleo de los tutores es mayor en las zonas urbanas que en las zonas rurales (zona urbana el desempleo de los padres es del 13%, mientras que en la zona rural es de un 4%).

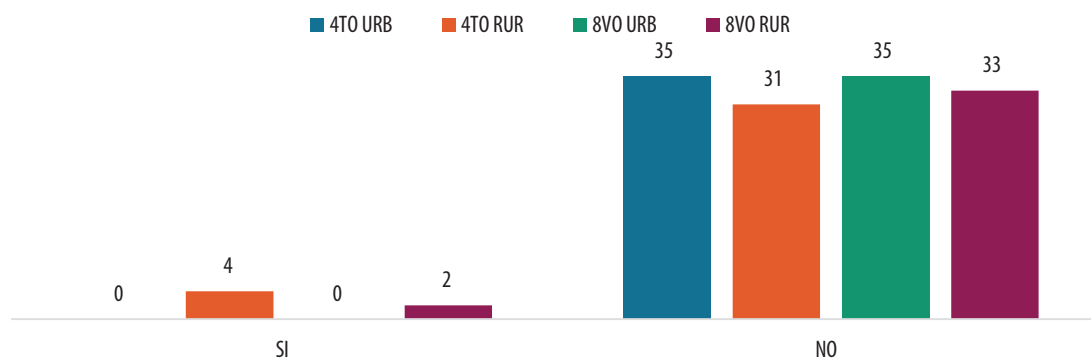
**¿Alguna vez abandonaste la escuela y regresaste?**

**TABLA 20. Abandono de los estudios por grupo.**

| ¿ALGUNA VEZ DEJASTE LA ESCUELA Y REGRESASTE? | 4TO URB | 4TO RUR | 8VO URB | 8VO RUR |
|--|---------|---------|---------|---------|
| SI   | 0       | 4       | 0       | 2       |
| NO   | 35      | 31      | 35      | 33      |

Fuente: Elaboración Propia.

**GRÁFICO 19. Abandono de los estudios por grupo.**

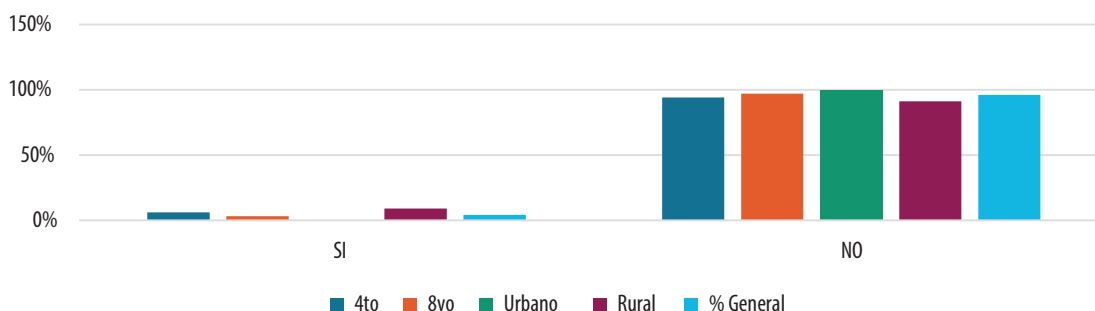


Fuente: Tabla 20.

**TABLA 21. Abandono de los estudios según Grado y Zona.**

| ¿ALGUNA VEZ DEJASTE LA ESCUELA Y REGRESASTE? | TOTAL 4TO | TOTAL 8VO | URBANO | RURAL | GENERAL |
|--|-----------|-----------|--------|-------|---------|
| SI   | 6%        | 3%        | 0%     | 9%    | 4%      |
| NO   | 94%       | 97%       | 100%   | 91%   | 96%     |

Fuente: Elaboración Propia.

**GRÁFICO 20. Abandono de los estudios según Grado y Zona.**

Fuente: Tabla 21.

Finalmente en cuanto al abandono y posterior reintegración en los estudios, este fenómeno sólo se observó en la zona rural y en mayor porcentaje en el grupo de 4to de media.

### Conclusión

Luego de realizado este estudio se obtuvieron resultados bastante interesantes sobre los 3 ejes en los que se dirigió que consisten en las razones para asistir al Liceo, la valoración de la realidad del Liceo y su contenido académico y las expectativas a futuro de los alumnos y la influencia del Liceo en estos planes.

La razón más común para asistir al Liceo elegido por los adolescentes de 8vo de básica fue "adquirir habilidades para integrarse a la sociedad" (89%), mientras que el grupo de 4to de bachillerato eligió "para aprender" (87%). Vistos como zona urbana y zona rural ambos grupos seleccionaron "Para aprender" (87%) como la principal razón. Sin embargo, otros aspectos se destacan en este punto sobre las elecciones de los estudiantes de la zona urbana y de los alumnos de 4to de media donde las razones que se asocian a la exigencia de los tutores obtuvieron porcentajes más elevados que en los grupos de zona rural y de 8vo de básica. Los jóvenes que acuden por la exigencia de sus padres para que obtengan una titulación fue de un 11% en el grupo de 4to de media y sólo un 1% en el grupo de 8vo de básica. Esta misma premisa predomina en la zona urbana sobre la zona rural con un 9%, contra 4%. Por otro lado ver el Liceo como una razón para su superación personal fue preferido por los estudiantes de 8vo de básica sobre los de 4to de Media. En este punto debemos detenernos y preguntarnos qué está ocurriendo dentro de las aulas del Liceo que los jóvenes planean ir al bachillerato por razones de provecho y buscando superación y cuando llegan al último grado las razones de obligación aumentan considerablemente. Sin embargo, hay otro punto a destacar porque a pesar del aumento de las razones asociadas a la exigencia de los padres los jóvenes eligieron también razones asociadas al aprovechamiento aunque en menor porcentaje.

Sobre la valoración del bachillerato se obtuvieron resultados muy diversos, sin embargo, hubo una valoración más positiva por parte de la zona rural, dónde más jóvenes estuvieron de acuerdo en enunciados asociados a la importancia del bachillerato en el mundo laboral en un mayor porcentaje que en los grupos de la zona urbana. Esto se evidencia en el enunciado que preguntaba si estaban o no de acuerdo con la idea de que el Liceo enseña cosas importantes en la vida y el grupo de zona urbana estuvo de acuerdo en un 83% mientras que el de la zona rural en un 94% estuvo a favor. Sobre la Valoración de las Asignaturas existen muchas diferencias entre cada grupo, donde las asignaturas mejor posicionadas fueron Informática e Idiomas Extranjeros en los Grupos de 4to de media, mientras que los de 8vo de básica se inclinaron por las Matemáticas y las Ciencias Sociales. En otro sentido en la zona urbana prefieren los Idiomas extranjeros y la Informática y en la zona rural la Formación religiosa y las Ciencias Sociales, poniendo en evidencia una posible diferencia de principios y valores entre ambos grupos, al menos a la hora de elegir las asignaturas que serán útiles en su futuro. Sobre las posibles habilidades que pueden adquirir en el bachillerato y que serían bien valoradas en un trabajo en el futuro en la zona rural los jóvenes admitieron que el Liceo ayuda a adquirirlas y desarrollarlas en un mayor porcentaje que los grupos de la zona urbana.

En cuanto a la valoración de estos aspectos del bachillerato la zona rural dio una opinión más positiva respecto a los jóvenes de la zona urbana quienes necesitan mejorar la idea que tienen sobre el valor del bachillerato y su utilidad.

Respecto a los planes futuros la opción: estudiar y trabajar, fue la más frecuente en todos los grupos. Sin embargo los estudiantes de 8vo de básica reconocieron con más frecuencia que el bachillerato les ayudará en el futuro que los estudiantes de 4to, otro reflejo de la pérdida de valoración del contenido del Nivel Medio. Uno de los resultados más destacados fueron los de la pregunta "El título de bachiller le ayudará a adquirir bienes materiales" donde sólo el 63% de todos los jóvenes encuestados estuvo de acuerdo. Los de 8vo de básica están de acuerdo en mayor porcentaje con esto (71%) que los de 4to de media (54%). Por otro lado en zona urbana sólo el 46% está de acuerdo, el restante 54% no está de acuerdo o no sabe si esa titulación les ayudará a adquirir bienes materiales.

Finalmente el 99% de todos los estudiantes le gustaría ir a la universidad, siendo la carrera de Ingeniería la más elegida seguida de la Medicina. En grupos de zona rural fueron los únicos estudiantes que eligieron carreras técnico-profesionales.

En sentido general los jóvenes aún asignan importancia a la educación independientemente de las razones porque siguen yendo a la escuela, así que este estudio debe ser un reflejo de lo que piensan ellos como razón de ser del sistema y que sirva de herramienta para reconocer a qué asignan más valor y en base a esto buscar alcanzar que los jóvenes entiendan que el bachillerato es algo de provecho y que les ayudará a su crecimiento personal mediante la creación de nuevas estrategias y mecanismos que hagan cambiar la imagen del Sistema de Educación Media y lo conviertan en el lugar de protección y desarrollo que los jóvenes elijan para mejorar su calidad de vida.

## Referencias bibliográficas

Ley General de Educación. Ley 66-97.

IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Oficina Nacional de Estadísticas de la República Dominicana.

Sulle A, Sosa H. Escenarios Educativos, Adolescencia y Sectores Populares. Argentina, 2010.

Tenti Fanfani E. Sociología de la Educación. Aportes para el desarrollo curricular. Argentina, 2010.

Tenti Fanfani E. Culturas juveniles y cultura escolar. Argentina, 2000.

Casco F, Oliva A. Valores y expectativas sobre la adolescencia: discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes. España, 2005.

Dabenigno V, Austral R, et Col. Valoraciones De La Educación Media Y Orientaciones De Futuro. De estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. Argentina 2009

Tapia JA. Motivar en la escuela, motivar en la familia, claves para el aprendizaje. España, 2005.

Quiroz R. Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la Escuela Secundaria. México 1991

Cumbe Bravo SE, Japa Tapia FB. La motivación y su relación con el rendimiento académico en adolescentes escolarizadas. Ecuador, 2014.

“Desmotivación juvenil frente a la enseñanza y la cultura” disponible en: [http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/desmotivacion\\_juvenil\\_frente\\_a\\_la\\_ensenanza\\_y\\_la\\_cultura.pdf](http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/desmotivacion_juvenil_frente_a_la_ensenanza_y_la_cultura.pdf)

## ANEXOS

### Consentimiento informado para participantes del estudio:

*Valoración de los adolescentes sobre el bachillerato. Estudio comparativo entre alumnos de 8vo grado de nivel básico y 4to grado del nivel medio en Liceos y Escuelas de zonas urbanas y rurales.*

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en este estudio una clara explicación de la naturaleza del mismo, así como de su rol en él como participantes.

El presente estudio es conducido por **ARITZA DEL ROSARIO VEGA**, participante del Programa Investigadores Jóvenes del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), del Ministerio de Educación. Con el mismo se pretende *Determinar cuál es la valoración de los adolescentes respecto al bachillerato.*

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá *Completar una encuesta donde se abordan sus razones para asistir a la escuela/liceo, que valoración tiene de la experiencia del bachillerato y sus planes futuros.* Su participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. La información obtenida será codificada usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, se puede retirar del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Desde ya le agradecemos su participación y solicitamos que firme este documento de consentimiento a participar en dicho estudio.

---

Acepto participar voluntariamente en este estudio, conducido por **ARITZA DEL ROSARIO VEGA**. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es *Determinar cuál es la valoración de los adolescentes respecto al bachillerato.*

Me han indicado también que tendré que *Autorizar a mi hijo o hija a completar una encuesta donde se abordan sus razones para asistir a la escuela/liceo, que valoración tienen de la experiencia del bachillerato y sus planes futuros.* Reconozco que la información que mi hijo o hija facilite en el curso de este proyecto es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar la participación de mi hijo o hija del mismo cuando así lo decida, sin que esto provoque perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Aritza Del Rosario Vega a esta dirección de correo electrónico, [aritzadelrosario@gmail.com](mailto:aritzadelrosario@gmail.com).

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona encargada de la investigación en el correo anteriormente mencionado.

---

Nombre del Estudiante

---

Firma Padre, Madre o Tutor

---

Fecha

## Encuesta para estudiantes de 4to de bachillerato

Este cuestionario es parte de un estudio sobre cómo valoran el bachillerato los estudiantes de 4to curso de bachillerato. Te pedimos que leas detenidamente cada pregunta, entre paréntesis se encuentran las especificaciones de cómo responderlas. Cualquier pregunta no dudes en consultarla. Este cuestionario es anónimo. Gracias por colaborar.

### I. ¿Por qué vienes al Liceo? (Selecciona con una X las opciones más importantes para ti).

1. \_\_\_\_ Porque en mi casa me obligan a venir
2. \_\_\_\_ Para ampliar mis conocimientos, para aprender
3. \_\_\_\_ Porque necesito el título para seguir estudiando
4. \_\_\_\_ Por mis amigos
5. \_\_\_\_ Porque en mi casa me exigen el título
6. \_\_\_\_ Porque la paso bien
7. \_\_\_\_ Porque voy a tener más habilidades para desenvolverme en la sociedad
8. \_\_\_\_ Porque si no vengo a estudiar me mandan a trabajar
9. \_\_\_\_ Para aprender cosas que me sirvan para trabajar
10. \_\_\_\_ Para no estar en la calle
11. \_\_\_\_ Porque el Certificado de Bachiller es un requisito en algunos trabajos
12. \_\_\_\_ Para ser alguien en la vida
13. \_\_\_\_ Voy al bachillerato por otra razón

### II. El próximo ejercicio son cosas que se dicen del bachillerato, Marca con cuáles estás de acuerdo y con cuáles estás en desacuerdo. (Coloca una X a la respuesta elegida)

1. El Liceo de bachillerato es un lugar donde el estudiante se siente cuidado.  
\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_ No sé
2. En el bachillerato se aprende a estudiar.  
\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_ No sé
3. El Liceo de bachillerato ayuda a enfrentar problemas que los estudiantes traen de fuera.  
\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_ No sé
4. En el Liceo se aprenden cosas que no se aprenden en ningún otro lugar.  
\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_ No sé
5. En el Liceo se pasa bien con las demás personas.  
\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_ No sé
6. El Liceo es un lugar desprotegido.  
\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_ No sé
7. Lo que se aprende en el bachillerato está lejos del mundo de trabajo actual.  
\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_ No sé
8. El bachillerato ofrece una buena base para seguir estudiando en la universidad.  
\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_ No sé

9. En el bachillerato se puede pasar de curso sin aprender demasiado.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

10. Lo que se enseña en el Liceo no está actualizado.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

11. El Liceo evita que los adolescentes estén en la calle.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

12. Lo que se aprende en el bachillerato no es suficiente para ir a la universidad.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

13. El Liceo enseña cosas importantes para la vida.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

14. El Liceo permite hacer buenos amigos.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

15. El Liceo genera individualismo, cada quien esté por su cuenta.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

16. En el bachillerato se genera conocimiento necesario para trabajar.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

17. Al Liceo no se va para hacer amigos.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

18. El bachillerato no sirve para nada.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

19. Para ser alguien en la vida, es obligatorio pasar por el bachillerato.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

20. Lo que se aprende en el Liceo no es útil en la vida diaria.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

21. El Liceo enseña cosas importantes en la vida.

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

### III. Compártenos tu opinión sobre los aportes del bachillerato y el Liceo a tu vida en el futuro.

#### 1. ¿Qué actividades del Liceo crees que aportan elementos útiles en un trabajo? (Selecciona con una X todas las opciones que consideres importantes)

1. \_\_\_\_\_ Proyectos o actividades con la comunidad

2. \_\_\_\_\_ Talleres o actividades extracurriculares

3. \_\_\_\_\_ Asignaturas ¿Cuáles? (Selecciona aquellas que estés de acuerdo)

\_\_\_\_\_ Lengua Española          \_\_\_\_\_ Deportes

\_\_\_\_\_ Matemáticas          \_\_\_\_\_ Educación Artística

\_\_\_\_\_ Ciencias Naturales          \_\_\_\_\_ Idiomas Extranjeros

\_\_\_\_\_ Ciencias Sociales          \_\_\_\_\_ Educación Cívica

\_\_\_\_\_ Informática          \_\_\_\_\_ Formación Religiosa

**2. En el bachillerato se aprende a: (Marca con una X todas las opciones que con las que estés de acuerdo)**

1. \_\_\_\_\_ Ser más puntual
2. \_\_\_\_\_ Hacer actividades en el tiempo marcado
3. \_\_\_\_\_ Trabajar en equipo
4. \_\_\_\_\_ Expresarte mejor oralmente
5. \_\_\_\_\_ Hacer una hoja de vida
6. \_\_\_\_\_ Elaborar opiniones en una discusión
7. \_\_\_\_\_ Resolver conflictos a través del diálogo
8. \_\_\_\_\_ Ser más creativo
9. \_\_\_\_\_ Organizar tu tiempo para estudiar
10. \_\_\_\_\_ Investigar, buscar información
11. \_\_\_\_\_ Manejar computadoras y sus programas básicos

**3. ¿Cuáles son tus planes para el futuro luego de terminar el bachillerato? (Selecciona con una X las opciones)**

1. \_\_\_\_\_ Sólo trabajar
2. \_\_\_\_\_ Sólo estudiar
3. \_\_\_\_\_ Estudiar y trabajar
4. \_\_\_\_\_ No tengo idea
5. \_\_\_\_\_ Nada
6. \_\_\_\_\_ Otros planes

**4. ¿Crees que lo que se aprende en el bachillerato ayudará a tus planes del futuro?**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_\_ No se

**5. ¿Crees que terminar el bachillerato te ayudará a tener un buen trabajo?**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_\_ No se

**6. ¿Crees que terminar bachillerato te ayudará a tener bienes materiales?**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_\_ No se

**7. ¿Cuál sería tu objetivo principal luego de finalizar tus estudios de bachillerato? (Selecciona con una X las opciones)**

1. \_\_\_\_\_ Sólo terminar el liceo
2. \_\_\_\_\_ Graduarte de una carrera rápida
3. \_\_\_\_\_ Ir a la universidad
4. \_\_\_\_\_ Ayudar a tu familia
5. \_\_\_\_\_ Ser una persona culta
6. \_\_\_\_\_ Otros objetivos



8. ¿Planeas seguir estudiando? \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No

9. ¿Qué carrera quieres estudiar? \_\_\_\_\_

10. ¿En qué te gustaría trabajar en la vida? \_\_\_\_\_

#### IV. Datos demográficos:

1. Sexo: Femenino: \_\_\_\_\_ Masculino: \_\_\_\_\_

2. Edad: \_\_\_\_\_

3. ¿Tu padre trabaja?

\_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No ¿En qué trabaja? \_\_\_\_\_

4. ¿Tu madre trabaja?

\_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No ¿En qué trabaja? \_\_\_\_\_

5. ¿Alguna vez dejaste la escuela y regresaste?

\_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No

6. ¿Trabajas actualmente? \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No

7. ¿Cuántas horas por día trabajas? \_\_\_\_\_

8. ¿Qué trabajo realizas? \_\_\_\_\_

#### Encuesta para Estudiantes de 8vo de Básica

Este cuestionario es parte de un estudio sobre cómo valoran el bachillerato los estudiantes de 8vo curso de básica. Te pedimos que leas detenidamente cada pregunta, entre paréntesis se encuentran las especificaciones de cómo responderlas. Cualquier pregunta no dudes en consultarla. Este cuestionario es anónimo. Gracias por colaborar.

**I. ¿Por qué quieres ir al bachillerato? (Selecciona con una X las opciones más importantes para ti).**

1. \_\_\_\_\_ Porque en mi casa me obligarán a ir
2. \_\_\_\_\_ Para ampliar mis conocimientos, para aprender
3. \_\_\_\_\_ Porque necesito el título para seguir estudiando
4. \_\_\_\_\_ Por mis amigos
5. \_\_\_\_\_ Porque en mi casa me exigirán el título
6. \_\_\_\_\_ Porque la pasaré bien
7. \_\_\_\_\_ Porque voy a tener más habilidades para desenvolverme en la sociedad
8. \_\_\_\_\_ Porque si no voy a estudiar me mandan a trabajar
9. \_\_\_\_\_ Para aprender cosas que me sirvan para trabajar
10. \_\_\_\_\_ Para no estar en la calle
11. \_\_\_\_\_ Porque el Certificado de Bachiller es un requisito en algunos trabajos
12. \_\_\_\_\_ Para ser alguien en la vida
13. \_\_\_\_\_ Voy al bachillerato por otra razón

**II. El próximo ejercicio son cosas que se dicen del bachillerato, Marca con cuáles estás de acuerdo y con cuáles estás en desacuerdo. (Coloca una X a la respuesta elegida)**

**1. El Liceo de bachillerato es un lugar donde el estudiante se siente cuidado.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**2. En el bachillerato se aprende a estudiar.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**3. El Liceo de bachillerato ayuda a enfrentar problemas que los estudiantes traen de fuera.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**4. En el Liceo se aprenden cosas que no se aprenden en ningún otro lugar.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**5. En el Liceo se pasa bien con las demás personas.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**6. El Liceo es un lugar desprotegido.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**7. Lo que se aprende en el bachillerato está lejos del mundo de trabajo actual.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**8. El bachillerato ofrece una buena base para seguir estudiando en la universidad.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**9. En el bachillerato se puede pasar de curso sin aprender demasiado.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**10. Lo que se enseña en el Liceo no está actualizado.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**11. El Liceo evita que los adolescentes estén en la calle.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**12. Lo que se aprende en el bachillerato no es suficiente para ir a la universidad.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**13. El Liceo enseña cosas importantes para la vida.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**14. El Liceo permite hacer buenos amigos.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**15. El Liceo genera individualismo, cada quien esté por su cuenta.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**16. En el bachillerato se genera conocimiento necesario para trabajar.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**17. Al Liceo no se va para hacer amigos.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**18. El bachillerato no sirve para nada.**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo          \_\_\_\_\_ En Desacuerdo          \_\_\_\_\_ No sé

**19. Para ser alguien en la vida, es obligatorio pasar por el bachillerato.**

De Acuerdo       En Desacuerdo       No sé

**20. Lo que se aprende en el Liceo no es útil en la vida diaria.**

De Acuerdo       En Desacuerdo       No sé

**21. El Liceo enseña cosas importantes en la vida.**

De Acuerdo       En Desacuerdo       No sé

**III. Compártenos tu opinión sobre los aportes que harían el bachillerato y el Liceo a tu vida en el futuro, si sigues estudiando.**

**1. ¿Qué actividades del Liceo crees que te aportarán elementos útiles en un trabajo? (Selecciona con una X todas las opciones que consideres importantes)**

1.  Proyectos o actividades con la comunidad
2.  Talleres o actividades extracurriculares
3.  Asignaturas    ¿Cuáles? (selecciona aquellas que estés de acuerdo)  
 Lengua Española  
 Matemáticas  
 Ciencias Naturales  
 Ciencias Sociales  
 Informática  
 Deportes  
 Educación Artística  
 Idiomas Extranjeros  
 Educación Cívica  
 Formación Religiosa

**2. En el bachillerato aprenderás a: (Marca con una X todas las opciones que con las que estés de acuerdo)**

1.  Ser más puntual
2.  Hacer actividades en el tiempo marcado
3.  Trabajar en equipo
4.  Expresarte mejor oralmente
5.  Hacer una hoja de vida
6.  Elaborar opiniones en una discusión
7.  Resolver conflictos a través del diálogo
8.  Ser más creativo
9.  Organizar tu tiempo para estudiar
10.  Investigar, buscar información
11.  Manejar computadoras y sus programas básicos

**3. ¿Cuáles son tus planes para el futuro luego de terminar la escuela básica y el bachillerato? (Selecciona con una X una de las siguientes opciones)**

1. \_\_\_\_\_ Sólo trabajar
2. \_\_\_\_\_ Sólo estudiar
3. \_\_\_\_\_ Estudiar y trabajar
4. \_\_\_\_\_ No tengo idea
5. \_\_\_\_\_ Nada
6. \_\_\_\_\_ Otros planes

**4. ¿Crees que lo que aprenderás en el bachillerato ayudará a tus planes del futuro?**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_\_ No se

**5. ¿Crees que terminar el bachillerato te ayudará a tener un buen trabajo?**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_\_ No se

**6. ¿Crees que terminar bachillerato te ayudará a tener bienes materiales?**

\_\_\_\_\_ De Acuerdo      \_\_\_\_\_ En Desacuerdo      \_\_\_\_\_ No se

**7. ¿Cuál sería tu objetivo principal luego de finalizar tus estudios básicos y de bachillerato? (Selecciona con una X una de las opciones)**

1. \_\_\_\_\_ Sólo terminar el liceo
  2. \_\_\_\_\_ Graduarte de una carrera rápida
  3. \_\_\_\_\_ Ir a la universidad
  4. \_\_\_\_\_ Ayudar a tu familia
  5. \_\_\_\_\_ Ser una persona culta
  6. \_\_\_\_\_ Otros objetivos
  8. ¿Planeas seguir estudiando? \_\_\_\_\_ Sí      \_\_\_\_\_ No
  9. ¿Qué carrera quieres estudiar? \_\_\_\_\_
  10. ¿En qué te gustaría trabajar en la vida? \_\_\_\_\_
- 

**IV. Datos demográficos:**

**1. Sexo:**      Femenino: \_\_\_\_\_      Masculino: \_\_\_\_\_

**2. Edad:**      \_\_\_\_\_

**3. ¿Tu padre trabaja?**

\_\_\_\_\_ Sí      \_\_\_\_\_ No      ¿En qué trabaja? \_\_\_\_\_

**4. ¿Tu madre trabaja?**

\_\_\_\_\_ Sí      \_\_\_\_\_ No      ¿En qué trabaja? \_\_\_\_\_

**5. ¿Alguna vez dejaste la escuela y regresaste?**

\_\_\_\_\_ Sí      \_\_\_\_\_ No

**6. ¿Trabajas actualmente?**      \_\_\_\_\_ Sí      \_\_\_\_\_ No

**7. ¿Cuántas horas por día trabajas?** \_\_\_\_\_

**8. ¿Qué trabajo realizas?** \_\_\_\_\_

## MITOS, TABUES Y EDUCACION SEXUAL.

### *Prevalencia de Mitos y tabúes sexuales en estudiantes adolescentes de los Liceos Hato Damas y Pomier, Distrito Educativo 04-02, San Cristóbal, República Dominicana.*

Jalinton Reyes Lemos.

#### **Introducción**

La adolescencia es un período único de rápido crecimiento y desarrollo que incluye las esferas física, emocional, cognitiva y social, a través del cual se pasa de la infancia a la adultez (Marcelo Della Mora, 2013). Esta se inicia con los cambios de la pubertad y termina cuando emerge un adulto joven autónomo, que puede funcionar a nivel intelectual, sexual y tener orientaciones o comportamientos aceptables para la sociedad.

La adolescencia tiende a ser un período difícil de la vida de una persona; esta etapa debe ser orientada y preparada para asumir las responsabilidades, especialmente las relacionadas con la sexualidad, porque a partir de las primeras experiencias llegarán vivencias que servirán de modelo para el resto de su vida. En muchas ocasiones, las y los adolescentes tienen comportamientos que difieren de sus ideales. Esto hace suponer que a esta edad pueden existir incongruencias entre la manera de pensar y actuar. (Revista Cubana Medicina General Integral, 2002. Pag.2-3).

Esta investigación pretende conocer la prevalencia de mitos, tabúes o creencias erróneas sobre la sexualidad en adolescentes de los liceos Hato Damas y El Pomier, en la Provincia San Cristóbal y su distribución según el sexo, el curso, religión y edad.

Se incluyeron todos los estudiantes matriculados en la tanda vespertina del Liceo Hato Damas y el Liceo el Pomier, de los cuales se tomó una muestra de 100 casos, quienes voluntariamente desearon participar; Para el criterio de exclusión se estimó en función de la edad, si estudiaba en los centros educativos antes mencionados. Para conocer: edad de comienzo de relaciones sexuales y conocimientos sobre riesgo del embarazo en la adolescencia, infecciones de transmisión sexual (ITS), métodos anticonceptivos, uso de anticonceptivos en la primera relación y vías de información sobre educación sexual.

Para los fines de esta investigación, abordaremos este problema desde una perspectiva etnográfica y descriptiva, utilizando la observación participante y la técnica de grupos focales. Se realizó una encuesta con ítem semiestructurado. Se tomaron en cuenta las estadísticas nacionales (ENDESA 2007 y 2013) sobre salud y sexualidad. UNPFA, UNESCO, Proframilia 2011 y otros materiales que se han publicado sobre la sexualidad, entre otros.

El análisis de datos se realizó con el paquete de programa estadístico Excel y SPSS 18. Se efectuó un análisis descriptivo de las variables, obteniendo las frecuencias absolutas y los porcentajes para las variables cualitativas, y un análisis de la media y la desviación estándar para las cuantitativas. Además, de un análisis de correlación de variables mediante el método de escalamiento óptimo de SPSS, donde algunas variables son nominales múltiples. Aquí se hizo un análisis canónico no lineal.

Para los fines de esta investigación, abordaremos este problema desde una perspectiva etnográfica y descriptiva, utilizando la observación participante y la técnica de grupos focales.

Se pretende realizar el levantamiento de información en los meses de enero y febrero del año 2015, en los Liceos: Pomier y Hato Damas en la prov. San Cristóbal, siguiendo el esquema del cronograma de trabajo.

Los resultados de este estudio reflejan la relación entre nivel educativo y características sociodemográficas. Esto se expresa en que los mitos y tabúes sexuales con más presencia están vinculados con la edad, el curso y el nivel de instrucción. Además de esto, un segundo factor que sale a relucir es la religión. Los mitos y tabúes sexuales son más frecuentes entre protestantes que los católicos. Esto es coincidente con los resultados de la Endesa 2013, donde se presenta el aumento entre los feligreses. Las preferencias religiosas tienen una relación muy estrecha con la presencia de mitos y tabúes, como son: uso de preservativos y embarazo. Estos están más relacionados con los protestantes que con los católicos.

## **Planteamiento del problema.**

### **Descripción del Problema.**

La ausencia de un programa formar de capacitación sexual en las escuelas, fortalece la idea de que los padres y madres quedan condicionados por las creencias culturales asociadas a la sexualidad con las que fueron educados, luego estos educan a sus hijos bajo los mismos principios con que ellos recibieron su educación. Ante esta situación, la escuela recibe a los jóvenes con una serie de mitos y tabúes sexuales (embarazo, anticoncepción, menarquia, masturbación, homosexualidad, entre otros) heredados desde su hogar o familia y que son persistentes durante toda su niñez y adolescencia. La presencia de mitos y tabúes sexuales en adolescentes es un problema donde se refleja la capacidad de formación en valores por parte de los padres y de la función integradora de la escuela. Bajo las ideas de que hablar de sexo y sexualidad ante los jóvenes los induce a iniciar su vida sexual a una temprana edad, los padres, madres, profesores y la sociedad esconden de los más jóvenes las respuestas a las preguntas sobre sexualidad que le formulan. La curiosidad hace que los jóvenes se encuentren desprotegidos, y en posición de vulnerabilidad ante esta cuestión. Se tiene la creencia que todas estas informaciones erróneas sobre la sexualidad son las que inducen a los jóvenes a prácticas sexuales sin usar protección, embarazos a temprana edad y al contagio de ETS.

Como planteamientos científicos de investigación se formulan las siguientes preguntas:

### **Pregunta General**

¿De qué manera los mitos y tabúes sexuales en estudiantes adolescentes, de los liceos Hato Damas y Pomier influyen en la prevalencia de creencias erróneas sobre la sexualidad?

### **Preguntas específicas**

1. ¿Cuáles son los mitos y tabúes sobre la sexualidad más frecuentes en los estudiantes del liceo Hato damas?
2. ¿Cuáles son los mitos y tabúes sobre la sexualidad más frecuentes en los estudiantes del liceo Pomier?
3. ¿Cuáles son los mitos y tabúes sexuales más frecuentes según el sexo y la edad?
4. ¿Cómo se evidencian las diferencias entre los mitos y tabúes sexuales según el sexo y el curso en que estudian?
5. ¿Cuáles son los mitos y tabúes sexuales más frecuentes según el centro educativo?

## Objetivo General

Determinar en qué manera los mitos y tabúes sexuales en estudiantes adolescentes, de los liceos Hato Damas y Pomier influye en la prevalencia de creencias erróneas sobre la sexualidad.

### Específicos

- Identificar los factores culturales que más arraigo tienen en la comunidad estudiada.
- Analizar cuáles son los mitos y tabúes sobre la sexualidad más frecuentes en los estudiantes del liceo Hato Damas.
- Determinar sobre los mitos y tabúes sobre la sexualidad más frecuentes en los estudiantes del liceo Pomier.
- Analizar, cuáles son los mitos y tabúes sexuales más frecuentes según el sexo y la edad.
- Conocer cómo se evidencian las diferencias entre los mitos y tabúes sexuales según el sexo y el curso en que estudian.
- Determinar los mitos y tabúes sexuales más frecuentes según el centro educativo.

### Justificación.

La presente investigación reviste gran importancia para el sistema educativo dominicano, y en sentido general para toda la población dominicana. Esto es debido a que con esta investigación se busca determinar las causas de un fenómeno social que afecta directamente a jóvenes adolescentes estudiantes en los centros de educación secundaria de la República Dominicana. Aportará una gran base de datos empíricos sobre la educación sexual, mitos y tabúes en adolescentes en los liceos de nuestro país.

También se responderá la pregunta inicial sobre la educación sexual en las escuelas dominicanas. Los resultados de esta investigación contribuirán con la sociedad dominicana con una reducción considerable de informaciones erróneas sobre la sexualidad y, esto podría impactar positivamente en la mentalidad y las acciones de los adolescentes, sobre todo en lo referente a embarazos en la adolescencia, los cuales se producen en las comunidades aledañas a los centros de estudios y con jóvenes que se encuentran cursando estudios en los liceos bajo estudio. Además, con las informaciones y los datos que se levantarán en esta investigación, las autoridades educativas dominicanas podrán ayudar a mejorar los errores que sobre la sexualidad tienen nuestros jóvenes adolescentes. Ayudará a los docentes a adquirir una mejor interpretación de la cultura local y, con ello a una mejor comprensión de los fenómenos sociales y culturales que subyacen en nuestra sociedad, así como; aportar a mejores prácticas educativas en ambientes escolares con espacios culturales definidos.

A futuro, el Estados Dominicano podrá formular y desarrollar políticas sociales a favor de los sectores sociales más marginados y, ayudará a la reducción de la pobreza. Se podrá dar respuesta a los objetivos del milenio, estrategia nacional de desarrollo y cumplir con su compromiso ante la sociedad dominicana.

## Marco teórico.

### Capítulo 1. Antecedentes.

#### 2.1. La revolución de la sexualidad

La antropóloga Margaret Mead (1928. Pp. 95), publica los resultados de una investigación sobre el comportamiento sexual de los jóvenes en Samoa, *"Adolescencia y cultura en Samoa"*. En el mismo planteaba que la educación de los niños influía en su personalidad de adultos, y que la experiencia de la adolescencia variaba entre culturas. (Adolescencia y cultura en Samoa, 1928). Aunque este libro fue ampliamente criticado sentó las bases para una comprensión de la sexualidad a partir de la cultura.

Sir Edward Tylor (1871-1958) fundador de la antropología de las religiones, afirmaba, que cuando las personas intentaban dar respuesta a los fenómenos de la sociedad que no podían comprender, recurrían a una forma de poder para comprender estos fenómenos. (Kotta, Phillip. 2006:234-35). Durante la época del puritanismo religioso de los siglos XVII y XVIII, se formaron la mayor parte de los mitos y tabúes sexuales. Para este tiempo, cualquier acto sexual que no tuviera como fin la reproducción humana se consideraba como anormal. Se consideraba la sexualidad no reproductiva como síntoma de enfermedad mental. Richard Kraft-Ebing, creó en 1882 el término "Desviación sexual", para referirse a todas aquellas prácticas que eran consideradas como anormales, por no estar destinadas o consideradas como prácticas sexuales normales. Kraft-Ebing planteaba que para las mujeres el sexo era algo que debía soportarse, lo que llevó a la aparición de mitos que mezclaban la culpa y el miedo. La difusión de estos mitos, se dio precisamente porque se consideraban a los médicos como depositarios de esta moral puritana, a lo que se buscó la manera de erradicar estas prácticas por considerarlas como practicas insanas.

El profesor Alfred Kinsey, (1953), publicó un libro sobre el comportamiento sexual en el hombre. Un año después publica otro libro sobre el comportamiento sexual de las mujeres. Con éstos se inician los estudios sistemáticos de la sexualidad. Con esto se han podido develar los mitos y tabúes que rodean la sexualidad. Kinsey elaboró un cuestionario que le permitió recabar información y con ésta pudo demostrar la gran variedad de la respuesta sexual de las personas. Este importante trabajo dio origen a los estudios sobre la sexualidad. En el estudio de Alfred Kinsey se destaca la manera en la cual la moral religiosa influye en las prácticas sexuales, de acuerdo a la clase social. En las clases baja y media existían grandes restricciones sobre las prácticas sexuales, mientras que en las altas esferas sociales las prácticas sociales de amor libre eran comunes. Además, en las grandes ciudades europeas ya se contaba con el ejercicio de la prostitución para aliviar los deseos y la vida sexual.

Otros antropólogos explican similares referencias cuando se explica el origen de los mitos y los tabúes. Para Ember, Carol (2006:415-417), los mitos dieron origen al tabú, el cual no es más que una prohibición de algo que es supuestamente extraño, de contenido religioso, político, social, cultural, sexual, etc.

Los mitos son relatos tradicionales que se refieren a acontecimientos prodigiosos, muchas veces confundidos con cuentos y leyendas. (E. Adamson Hoebel. 1973:477)

De ahí que toda la propaganda de la vida sexual libre, la prostitución y la aparición de las enfermedades venéreas hayan contribuido a la permanencia de los mitos sobre la sexualidad.



## **2.2. Corrientes teóricas de la sexualidad y las creencias.**

### **2.2.1. Teoría de la familiaridad Infancia.**

Esta teoría fue propuesta por Edward Westermarck a principio del 1920. Sostenía que las personas que habían estado estrechamente relacionadas con otras en su primera infancia, tales como los hermanos, primos, etc, no están sexualmente atraídos hacia el otro y entonces evitaría el matrimonio entre sí. Otros estudios realizados en sociedades diferentes a las de westermarck, como los de Yonani Talmon, Arthur Wof, (2001), sugieren que los niños que se crían juntos son menos proclives a mostrar interés sexual por las personas del mismo grupo.

A pesar de que todo esto es evidente, esta teoría pionera sobre la sexualidad y los tabúes no explica, ¿por qué otras sociedades permiten el matrimonio entre sus miembros?

No cabe duda que esta es una de las teorías que refuerza la creación de tabúes y mitos sexuales que han sido transferidos a otras generaciones.

### **2.2.2. El Psicoanálisis de Freud.**

Sigmund Freud, propuso que el tabú del incesto era una reacción contra los deseos inconscientes e inaceptables. Sugirió que el hijo se siente atraído por su madre (como la hija por su padre) y como resultado de esto siente celos y hostilidad hacia su padre.

Pero el hijo sabe que estos sentimientos no deben continuar, porque su padre podría llevar a su madre a tomar represalia con él; entonces debe renunciar a ellos o reprimirlos. Generalmente los sentimientos son escondidos y reprimidos en el inconsciente, pero el deseo de poseer a la madre sigue vigente en el inconsciente, provocando esto que se genere una reacción instintiva de horror o defensa del impulso inconsciente prohibido. ((Freud, S.: "Tres ensayos sobre una teoría sexual", pág. 1200).

El ser humano, a diferencia de otros mamíferos tiene un comportamiento muy plástico. Es el único de los mamíferos que ha modificado su conducta sexual, no solamente para los fines de procreación; sino, para cualquier otro fin. Este comportamiento depende de su geografía, de su contexto social, de su historia de vida.

A pesar de tener una amplia difusión, esta teoría presenta algunos puntos en donde no se deja ver claro el comportamiento sexual. Por ejemplo: las relaciones incestuosas ya eran comunes en el antiguo Egipto y Mesopotamia. Si funcionó para estas sociedades, ¿por qué entonces era perjudicial para otras?

El psicoanálisis sigue teniendo gran aceptación en la comunidad científica, sobre todo en la psicología, pero la misma no explica adecuadamente el tabú del incesto. Lo que si deja espacio para la aparición de otros tabúes y mitos sobre la sexualidad. (Ember, Carol, 2006. Pp 422-423).

### **2.2.3. Teoría de la disrupción familiar.**

Esta teoría está asociada al antropólogo Polaco americano Branislaw Malinowski, la misma plantea lo siguiente:

La competencia sexual entre los miembros de una familia daría lugar a tanta rivalidad y tensión que esta no podría funcionar como una unidad efectiva. Sin embargo, como la familia debe funcionar con cierta efectividad que le permita sobrevivir, la sociedad debe prohibir la competencia dentro de la familia. El tabú del incesto se ha puesto para mantener intacta la familia.

Malinowski, siendo un veterano antropólogo responde a la postura de Freud sobre la teoría que explica el tabú del incesto. Aunque no logra desmontar la postura de Freud, hace un singular aporte a la teoría de la sexualidad y del comportamiento sexual en la familia. Todos estos estudios demuestran que la aparición de los mitos y tabúes sexuales vienen dados desde un tiempo en que los seres humanos desarrollaron la idea de familia y las relaciones dentro de la misma. En el seno de la familia es donde se discute lo que es posible practicar y lo que no. Es la familia como órgano formal de la sociedad la que decide cuales prácticas son consideradas aceptables dentro del grupo y cuáles no.

### **2.2.4. Teoría de la cooperación.**

Esta teoría fue propuesta por los antropólogos Edward B. Tylor y fue elaborada por Lesli White y Claude Lévi Strauss. La misma enfatiza el valor del tabú del incesto en la colaboración entre los grupos de familia y de esa manera ayuda a sobrevivir. (Embel, Carol. 2006. Pp. 423).

La teoría de la colaboración explica el tabú del incesto como una disyuntiva de casarse fuera o ser asesinado fuera. Es decir, que la cooperación entre los miembros de la familia favorecen la idea del tabú del incesto, lo que no queda claro en esta teoría son las pruebas empíricas para su comprobación, ya que no se explica la razón por la que casarse fuera de la familia sería tan malo.

### **2.2.5. Teoría de la endogamia.**

Otra de las teorías estudiadas en el siglo XX fue la teoría de la endogamia. Esta se centra en las consecuencias de los daños potenciales a las personas pertenecientes a la misma familia al casarse dentro del mismo grupo y de tener los mismos genes recesivos, por lo que la endogamia produciría hijos con alteraciones genéticas de las que tienen los hijos de esposos no relacionados entre sí. (Ember, carol. 2006. Pp 420-425).

Aunque la mayoría de los científicos reconoce los efectos negativos de la endogamia, existen algunas cuestionantes sobre la existencia del tabú del incesto por la endogamia. Puesto que, el tabú del incesto es una práctica de la cultura, y no existen evidencias empíricas que demuestren que el tabú existe porque puede existir una degeneración biológica al permitirse las relaciones sexuales entre los miembros de una misma familia. Además, cómo se explica el que en otras sociedades o culturas se permitían las relaciones sexuales y el matrimonio entre primos, sin que exista con ello la prohibición del matrimonio o la degeneración biológica.

## Capítulo 2.3.

### Conceptos Fundamentales.

**Masturbación.** Para la Dra. Martha Arredondo Soriano (revista virtual rexpuestas13/12/2010), define la masturbación como la práctica de estimularse frotando las manos sobre los genitales. Tanto hombres como mujeres realizan esta actividad. Tomado de: <http://www.rexpuestas.com/secciones/algo-para-ellos/la-masturbacion-puede-ocasionar-algun-dano-al-hombre>)

La Dra. Martha Soriano considera que la masturbación es una práctica que favorece la salud y que lejos de producir lesiones contribuye a la mejoría en la salud de las personas. Aunque reconoce que la masturbación es objeto de múltiples mitos y tabúes.

Se define como toda forma de auto-placer sexual obtenido mediante cualquier tipo de estimulación físico directa. (Master, Jhonson 1987, citados por Rafael Prada Ramírez, Pp87, 1994).

Mi opinión es que, aunque la masturbación ha sido duramente atacada y que la medicina tradicional le dio un halo de misterio al considerarla perjudicial para la salud, la misma es una práctica natural del ser humano y que lejos de causar algún daño físico o mental en las personas, contribuye con una mejor calidad de vida.

**Homosexualidad.** Prada Ramírez, Rafael (1994, pp 99), la define como el mantenimiento de relaciones sexuales con personas del mismo sexo. Para muchos científicos sociales, psicólogos y psiquiatras no es considerado como una enfermedad. Se le considera como una preferencia sexual hacia individuos del mismo sexo.

Para el padre del Psicoanálisis Sigmund Freud, la homosexualidad era vista como una consecuencia de una predisposición bisexual congénita de todos los individuos. Consideraba que si la vida sicosocial del niño transcurría con normalidad la consecuencia era la heterosexualidad, pero si esto no era así; si existía algún trauma, como no superar el complejo de Edipo, la persona quedaba enamorada de la persona del sexo opuesto y más tarde no podría ejercer las relaciones heterosexuales. (Freud, 1973, citado por Rafael Prada Ramírez, 1994).

Evidentemente que los psicoanalistas han sido los más duros críticos de la homosexualidad. Sin embargo, fue el Dr. Alfred Kinsey quien el 1948 y 1953 publicó un informe sobre la conducta sexual de los varones y las hembras, donde dejaba ver que la homosexualidad no era una enfermedad y que era los dos extremos de un continuo, en los que los factores que inclinan a una persona para un polo son los mismos que para el otro. Elaboró una escala de la homosexualidad donde revela que todas las personas han experimentado en algún momento de su vida alguna práctica homosexual. Solo que en grados diferentes. Esta escala consta de 5 niveles.

### Sexualidad General

La sexualidad ha sido definida por diversos autores de formas distintas, siendo las más consensuadas como lo define la OMS:

La sexualidad humana se define como: "un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales". Benetti, S. (2011) Sexualidad y Educación sexual.

Página oficial del Centro de Formación Integral©. Recuperado de: [http://www.formacion-integral.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=7%3Asexualidad-y-educacionsexual&id=19%3Aoms-que-es-la-sexualidad&Itemid=3](http://www.formacion-integral.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&catid=7%3Asexualidad-y-educacionsexual&id=19%3Aoms-que-es-la-sexualidad&Itemid=3).

Salazar Zamora, Bary (2011) la define como una serie de condiciones culturales, sociales, anatómicas, fisiológicas, emocionales, afectivas y de conducta, relacionadas con el sexo, género, identidades, orientaciones, que caracterizan de manera decisiva al ser humano en todas las fases de su desarrollo.

Samora, Salazar (2011) Concepto Básicos sobre la sexualidad Humana. Recuperado de: [http://es.slideshare.net/janis\\_nerbet/conceptos-bsicos-sobre-sexualidad-humana-7302988](http://es.slideshare.net/janis_nerbet/conceptos-bsicos-sobre-sexualidad-humana-7302988).

Para estos autores, la sexualidad toca de fondo todos los aspectos básicos de la vida de los seres humanos. Entienden que es un aspecto central de la vida de todos los seres humanos. No la consideran como una enfermedad, ni como degeneración biológica, más bien, enfocan el tema de la sexualidad desde un ámbito integral.

**Embarazo.** Gilberto Enrique Menéndez Guerrero et all. (2012) toma la definición de la OMS, para cual el embarazo comienza cuando termina la implantación, que es el proceso que comienza cuando se adhiere el blastocito a la pared del útero (unos 5 o 6 días después de la fecundación, entonces este, atraviesa el endometrio e invade el estroma. El proceso de implantación finaliza cuando el defecto en la superficie del epitelio se cierra y se completa el proceso de nidación, comenzando entonces el embarazo. Esto ocurre entre los días 12 a 16 tras la fecundación. Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología. 2012; 38(3)333-342. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0138-600X2012000300006](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-600X2012000300006).

El diccionario de medicina Vox, (2015) lo considera como el estado de la mujer encinta desde el momento de la fecundación del óvulo hasta el parto; dura, en la mayoría de los casos entre 270 y 280 días. Tomado de: <http://salud.doctissimo.es/diccionario-medico/embarazo.html>.

La enciclopedia electrónica Wikipedia (2015, 16 de agosto) lo define como el período que transcurre entre la implantación del cigoto en el útero, hasta el momento del parto, en cuanto a los significativos cambios fisiológicos, metabólicos e incluso morfológicos que se producen en la mujer encaminados a proteger, nutrir y permitir el desarrollo del feto, como la interrupción de los ciclos menstruales, o el aumento del tamaño de las mamas para preparar la lactancia. Embarazo humano. (2015, 16 de agosto). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 21:40, agosto 17, 2015.

### **Eyacuación Precoz.**

La biblioteca nacional de medicina de los Estados Unidos (2015, 17 de agosto) dice: ésta se presenta cuando el semen ingresa en la vejiga en lugar de salir por la uretra durante la eyacuación. Tomado de: <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001282.htm>.

La **eyacuación precoz** (Wikipedia, 2015, 17 de agosto) es una falta de control sobre el reflejo eyaculatorio; por tanto, es un trastorno de la fase del orgasmo durante la relación sexual. La gran mayoría de los hombres experimentaron una eyacuación precoz en algún punto de su vida sexual. Tomado de: Eyacuación precoz. (2015, 16 de agosto). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 21:50, agosto 17, 2015 desde [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Eyaculaci%C3%B3n\\_precoz&oldid=84453178](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Eyaculaci%C3%B3n_precoz&oldid=84453178).

Este es uno de los problemas de la sexualidad donde existe una gran prevalencia de mitos y tabúes, debido a que durante muchos años los médicos y la iglesia mantuvo estas dificultades como si fueran patologías disfuncionales. Es decir, como si fueran enfermedades o castigo de los dioses, lo cual ha conllevado a que en la actualidad exista toda una gama de remedios caseros y terapias con base en creencias y prácticas que mantienen confundida a las personas. Incluso, a aquellas que presentan niveles académicos superiores. El patrón cultural se impone.

### **Tamaño del pene**

El concepto de **envidia del pene** hace referencia, según Sigmund Freud, y dentro del contexto psicoanalítico, a un elemento fundamental de la sexualidad femenina y móvil de su dialéctica. (Wikipedia 2015, 17 de agosto).

La envidia del pene surge del descubrimiento de la diferencia anatómica de los sexos: la niña se siente lesionada en comparación con el niño y desea poseer, como éste, un pene (complejo de castración); más tarde, en el transcurso del Edipo, esta envidia del pene adopta dos formas derivadas: deseo de poseer un pene dentro de sí (principalmente en forma de deseo de tener un hijo); deseo de gozar del pene en el coito. La envidia del pene puede abocar a numerosas formas patológicas o sublimadas. Tomado de: Envidia del pene. (2014, 18 de junio). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 22:22, agosto 17, 2015 desde [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Envidia\\_del\\_pene&oldid=75102919](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Envidia_del_pene&oldid=75102919).

Sin lugar a dudas esta fue una de las teorías más influyentes del siglo XX, a pesar de que la teoría del desarrollo psicosexual y, en particular la etapa fálica y el complejo de Edipo, ha sido muy criticada porque la misma presenta algunas debilidades. Por eje. De estas etapas del desarrollo psicosexual no se tienen soporte empírico suficiente para ser demostrada como una teoría general de la sexualidad humana. No obstante, ésta contribuyó a nuevos estudios sobre la vida sexual.

#### **2.2.1. Consideraciones sobre estudios realizados en la República Dominicana. Nuestro punto de partida.**

Nuestra cultura está llena de mitos y tabúes que nos vienen dados desde el pasado por una herencia de varios siglos, los cuales dificultan en muchos casos la comprensión y resolución de fenómenos sociales, como la sexualidad. Crean un velo de misterios, temores y situaciones complejas que limitan la vida de las personas y contribuyen a la preservación entre la población de estereotipos, baja autoestima y a la larga, mantiene los niveles de pobreza y exclusión de las comunidades afectadas. En la República Dominicana existe un fuerte clamor social.

Los estudios (PEAS, 2011, Endesa 2013, Saiury Calcaño y Francis de la Cruz) tomados de: <http://www.listindiario.com/larepublica/2014/5/23/323054>) demuestran con certeza la prevalencia de mitos y tabúes sobre la sexualidad y, sobre todo que orientan a las autoridades a buscar acciones y mecanismo para enfrentar esta situación. Solo existen algunos reportes periodísticos aludiendo sobre el tema, pero en ninguno de los casos se hace una disertación profunda sobre el mismo.

Un estudio realizado en el país por el programa de educación afectivo-sexual (PEAS, 2011), desarrollado en conjunto por el Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Educación y Unicef, señala en sus resultados que el agente que más reconocen los estudiantes para hablar sobre la sexualidad es la "Maestra" o el "Maestro", luego está la orientadora/or. Sin embargo, las maestras admiten que rehúyen hablar de los temas de la sexualidad, solo lo hacen cuando se tienen que dar una charla sobre VIH-SIDA. (PEAS, 2011:78). Otro dato interesante revelado en

el estudio, es la influencia de la iglesia en los programas de educación sexual en las escuelas. Lo que refuerza la idea de que los mitos y tabúes son una fuerte amenaza para una adecuada educación sexual.

En los medios de comunicación también se ha hablado, en varias ocasiones, sobre el tema. En un artículo publicado en el diario El Caribe, el periodista Francisco Medrano, destaca la posición de Pro familia en defensa de la enseñanza de la sexualidad responsable en las escuelas. (El Caribe: Sexualidad: 17/11/2014).

La antropóloga Tahira Vargas, publicó en la revista Acento, un artículo donde destaca que las redes delictivas son formadas por jóvenes adolescentes que provienen de barrios marginados, muchos de estos jóvenes son desertores escolares. (Consumo, "picada" y "redes delictivas") (Disponible en: <http://acento.com.do/author/tahira/>). 8 de julio de 2014 - 12:09 am.

Más reciente, en el periódico el Nuevo Día, la oficina de la ONU en la República Dominicana respalda varias iniciativas para reducir los embarazos en adolescentes. Además, señala que: los embarazos a temprana edad es una de las mayores causas de la deserción escolar (44 por ciento), limita su desarrollo personal y profesional, y dificulta su adecuada inserción en el ámbito laboral. (Disponible en: <http://www.elnuevodiario.com.do/app/article.aspx?id=333330>).

Por último, especialistas de diversas áreas hablan sobre las madres adolescentes. Y destacan la necesidad de una adecuada y efectiva educación sexual. (Disponible en: <http://www.listindiario.com/larepublica/2014/5/23/323054>).

Todos estos estudios y artículos periodísticos hacen referencia a un clamor de años en la sociedad dominicana, no obstante; en ninguno de ellos se entiende que los factores culturales deben ser abordados desde una perspectiva integral y antropológica.

Tanto el PEAS (2011) como el estudio de UNPFA (2010) señalan los patrones culturales, no identificados explícitamente (Mitos y tabúes) como una amenaza para el éxito de los programas que se emprendan en el futuro, con miras a erradicar de las escuelas y liceos de la República Dominicana un mal que afecta a los más desposeídos y/o pobres: hablamos del embarazo en adolescentes.

#### **2.2.4. Descripción del área geográfica. El pomier y Hato Damas.**

La comunidad del Borbón, paraje Pomier, está ubicado al norte del municipio de San Cristóbal, a unos 30 kms de Santo Domingo. Esta es una comunidad que se destaca por encontrarse en ésta la Reserva Antropológica Cuevas del Pomier. Es una comunidad rural, con una población que oscila entre 3000 a 3500 personas. Sus principales actividades económicas son: minería y agricultura. Pero es la minería la que tiene mayor incidencia. Su población es de la más antigua de la prov. San Cristóbal. La comunidad se origina en el siglo XIX, con soldados franceses provenientes de la parte occidental de la isla de Santo Domingo.

El nombre del Pomier fue dado a la comunidad por los primeros habitantes de la misma, que eran de origen francés, quienes llegaron a la zona a raíz de la guerra de independencia de Haití, a quienes la fruta del Mamón se le parecía a la manzana o "Pomme" de su tierra de origen. De ahí que Pomier significa "manzana" en francés. (Báez, M. 2012) Tomado en: JUEVES, 22 DE NOVIEMBRE DE 2012. <http://arte-unico.blogspot.com/2012/11/fundacion-cuevas-del-pomier.html>.

El distrito municipal de Hato Damas está ubicado al sureste de la provincia San Cristóbal. Limita al norte con el distrito municipal de Medina y la provincia Santo Domingo, al sur con el municipio cabecera, San Cristóbal; al este con Santo Domingo Oeste y al oeste con el municipio de Los Cacaos. Tiene una población de 11,602 de acuerdo a la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE).

Según Puello Báez, Ramón. (2000), esta comunidad adquiere su nombre debido a que en los grandes hatos ubicados en estas tierras, las damas solían salir a pasear exhibiendo sus galas. De ahí que se conociera estas tierras con el nombre de hato de las Damas y, posteriormente se reduciría solo al nombre de Hato Damas.

### Capítulo III.

#### 3.1. Método y Técnicas.

La presente investigación es un estudio descriptivo y etnográfico. Este pretende describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades (Patton, 2002).

Alvarez-Gayou (2003), considera que el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que ellos le dan a ese comportamiento.

La investigación etnográfica es el método de investigación más utilizado en antropología y sociología; recientemente se ha incluido en la psicología y la educación.

Para los fines de esta investigación, abordaremos este problema desde una perspectiva etnográfica y descriptiva, utilizando la observación participante y la técnica de grupos focales. Se realizará una encuesta con ítem semiestructurado, así como; las estadísticas nacionales (ENDESA 2007 y 2013) sobre salud y sexualidad. UNPFA, UNESCO, Proframilia 2011 y otros materiales que se han publicado sobre la sexualidad, entre otros.

Se pretende realizar el levantamiento de información en los meses de enero y febrero del año 2015, en los Liceos: Pomier y Hato Damas en la prov. San Cristóbal, siguiendo el esquema del cronograma de trabajo.

Dentro de la investigación etnográfica abordaremos el tipo de diseño realista o mixto. En el mismo se recolectan datos tanto cualitativos como cuantitativos de la comunidad, grupo de personas o de la cultura. Para los fines de nuestro estudio analizaremos datos demográficos de los grupos bajo estudio.

La investigación descriptiva se sitúa sobre una base de conocimientos más sólida que los exploratorios. En estos casos el problema científico ha alcanzado cierto nivel de claridad pero aún se necesita información para poder llegar a establecer caminos que conduzcan al esclarecimiento de relaciones causales. La investigación descriptiva está siempre en la base de la explicativa. No puede formularse una hipótesis causal si no se ha descrito profundamente el problema. (Jiménez Paneque, Rosa. 199:17)

Las técnicas de investigación que utilizaremos serán: grupo focal, entrevista dirigida, encuesta y la observación.

Los instrumentos que utilizaremos para la recolección de los datos serán: guía de entrevista dirigida con preguntas abiertas y cerradas, diario de campo, ficha de encuesta sociodemográfica, documentos, historia de vidas, materiales variados, grabaciones de video y audio.

Las imágenes, videos y audios; producto de las entrevistas y los grupos focales serán transcritos y almacenados para su exhaustivo análisis.

La población objeto de estudio son los jóvenes adolescentes estudiantes de los liceos Hato Damas y Pomier, que cumplan con los criterios de poseer una edad comprendida entre los 13 a los 18 años y, que se encuentren cursando cualquiera de los cursos del bachillerato en los liceos antes mencionados. La muestra inicial será escogida por muestreo probabilística a fin de poder seleccionar a las personas o informantes más adecuados para las entrevistas.

Las entrevistas, grupos focales, y visita a los liceos de El Pomier y Hato Damas para fines de socialización en el campo de investigación se realizaron desde enero 2015 al mes de abril de 2015 en horarios de clase.

Para la recogida de los datos se utilizó un cuestionario con ítems semiestructurado para ser contestados por los alumnos. Se le pidió su consentimiento libre e informado (se le pidió que autoricen llenar el cuestionario o responder a las preguntas con el permiso y vigilancia del maestro o maestra de turno o el/la directora/a del centro educativo).

El cuestionario consta de dos partes: una con preguntas para las variables sociodemográficas y relación de parejas, la otra parte sobre los mitos y tabúes sexuales.

### **3.2. Diseño.**

Se realizó un estudio observacional, descriptivo y Etnográfico.

**Emplazamiento.** Dos instituciones de enseñanza secundaria, en la comunidad de El Pomier y Hato Damas, en la Provincia San Cristóbal.

**Sujetos.** La población de estudio fueron los adolescentes matriculados y que estuvieran cursando cualquiera de los cursos del bachillerato (1ero., 2do, 3ero., y 4to).

El único criterio de exclusión fue tener de 13 a 18 años de edad, esto porque la mayoría de edad en la República Dominicana se obtiene a los 18 años.

**Variables.** Las variables estudiadas fueron una serie de características sociodemográficas (edad, sexo, curso actual (grado escolar), estado civil, religión, capacitación sexual y las relaciones sexuales (pareja actual, si ha tenido relaciones sexuales coitales, Mitos y creencias: sobre sexualidad femenina y masculina, incluyendo disfunciones sexuales; homosexualidad, anticoncepción.

### **3.3. Recogida de datos.**

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario estructurado, con un diseño que pudiera ser completado por el estudiante, garantizando que los datos y las informaciones serán anónimos. Previamente se pidieron los permisos oportunos y necesarios a los centros, y posteriormente a los alumnos. La encuesta se aplicó en un solo día en cada liceo, para evitar los sesgos que pudieran producirse al pasarse información de unos adolescentes a otros.



La encuesta fue pasada en horas de clase por el investigador, en coordinación con el profesor y el mismo día a todos los sujetos de cada centro para evitar sesgos de respuesta. El cuestionario constaba de dos apartados sobre características sociodemográficas y relación de pareja, con 14 preguntas, y una segunda parte sobre prevalencia o conocimientos sobre Mitos y Tabúes sexuales, con 59 ítems y las correspondientes opciones de verdadero o falso.

### 3.4. Análisis de los datos.

El análisis de datos se realizó con el paquete de programa estadístico Excel y SPSS 18. Se efectuó un análisis descriptivo de las variables, obteniendo las frecuencias absolutas y los porcentajes para las variables cualitativas, un análisis de la media y la desviación estándar para las cuantitativas. Además, de un análisis de correlación de variables, mediante el método de escalamiento óptimo de SPSS donde algunas variables son nominales múltiples. Aquí se hizo un análisis canónico no lineal.

El análisis cualitativo se realizó durante el proceso, con las entrevistas y observaciones hechas en el lugar bajo estudio. Para la elaboración del cuestionario de investigación se realizaron visitas, entrevistas y dos grupos de discusión con estudiantes y personas moradoras de las comunidades estudiadas, donde se les preguntó sobre las creencias más comunes sobre la sexualidad (mitos y tabúes). Las entrevistas fueron anotadas siguiendo lo establecido para las notas de campo. Debido a la falta de tiempo, no fue posible elaborar un diario de campo detallado con todas las observaciones realizadas en las comunidades estudiadas. Solo nos limitamos a la realización de notas de campo y a las anotaciones de las entrevistas realizadas a profesores, padres y estudiantes.

## Capítulo IV.

### RESULTADOS.

#### 4.1. Nivel de conocimiento sobre Anticoncepción.

Tabla 1.

| NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE MITOS Y TABÚES SEXUALES.                                  |        |        |           |
|---|--------|--------|-----------|
| Anticoncepción  | Si (%) | No (%) | Total (%) |
| ¿Con el condón se siente menos?   | 62.2   | 37.8   | 100.0     |
| ¿Para evitar quedar embarazada, puedes utilizar la «marcha atrás» o método del ritmo? | 49.5   | 50.5   | 100.0     |
| La pastilla se toma el día que se va a mantener relaciones sexuales.                  | 49.0   | 51.0   | 100.0     |
| La pastilla del día después es el método anticonceptivo más eficaz                    | 39.2   | 60.8   | 100.0     |
| ¿Has utilizado alguna vez un anticonceptivo?  | 23.5   | 76.5   | 100.0     |
| ¿Un buen anticonceptivo es la píldora del día después?                                | 21.6   | 78.4   | 100.0     |

Fuente: Resultado de entrevistas realizadas por el autor. 2015.

**Tabla 2. Detalles de cada mito y tabú.**

|   |    |            | SEXO     |           | TOTAL | NIVEL DE ESTUDIO |     |      |      | TOTAL |
|---|----|------------|----------|-----------|-------|------------------|-----|------|------|-------|
|   |    |            | Femenino | Masculino |       | 1ro              | 2do | 3ro. | 4to. |       |
| <b>Anticoncepción</b>   |    |            |          |           |       |                  |     |      |      |       |
| ¿Has utilizado alguna vez un anticonceptivo?  | No | Frecuencia | 44       | 31        | 75    | 17               | 25  | 18   | 15   | 75    |
|   |    | %          | 59%      | 41%       | 100%  | 23%              | 33% | 24%  | 20%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 11       | 12        | 23    | 2                | 9   | 8    | 4    | 23    |
|   |    | %          | 48%      | 52%       | 100%  | 9%               | 39% | 35%  | 17%  | 100%  |
| ¿Un buen anticonceptivo es la píldora del día después?                                | No | Frecuencia | 44       | 32        | 76    | 13               | 30  | 21   | 12   | 76    |
|   |    | %          | 58%      | 42%       | 100%  | 17%              | 39% | 28%  | 16%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 11       | 10        | 21    | 6                | 3   | 5    | 7    | 21    |
|   |    | %          | 52%      | 48%       | 100%  | 29%              | 14% | 24%  | 33%  | 100%  |
| La pastilla se toma el día que se va a mantener relaciones sexuales.                  | No | Frecuencia | 28       | 22        | 50    | 7                | 15  | 16   | 12   | 50    |
|   |    | %          | 56%      | 44%       | 100%  | 14%              | 30% | 32%  | 24%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 27       | 21        | 48    | 12               | 19  | 10   | 7    | 48    |
|   |    | %          | 56%      | 44%       | 100%  | 25%              | 40% | 21%  | 15%  | 100%  |
| La pastilla del día después es el método anticonceptivo más eficaz                    | No | Frecuencia | 36       | 23        | 59    | 13               | 18  | 17   | 11   | 59    |
|   |    | %          | 61%      | 39%       | 100%  | 22%              | 31% | 29%  | 19%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 19       | 19        | 38    | 6                | 16  | 8    | 8    | 38    |
|   |    | %          | 50%      | 50%       | 100%  | 16%              | 42% | 21%  | 21%  | 100%  |
| ¿Con el condón se siente menos?   | No | Frecuencia | 25       | 12        | 37    | 9                | 11  | 11   | 6    | 37    |
|   |    | %          | 68%      | 32%       | 100%  | 24%              | 30% | 30%  | 16%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 30       | 31        | 61    | 10               | 23  | 15   | 13   | 61    |
|   |    | %          | 49%      | 51%       | 100%  | 16%              | 38% | 25%  | 21%  | 100%  |
| ¿Para evitar quedar embarazada, puedes utilizar la «marcha atrás» o método del ritmo? | No | Frecuencia | 31       | 18        | 49    | 13               | 17  | 10   | 9    | 49    |
|   |    | %          | 63%      | 37%       | 100%  | 27%              | 35% | 20%  | 18%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 23       | 25        | 48    | 6                | 16  | 16   | 10   | 48    |
|   |    | %          | 48%      | 52%       | 100%  | 13%              | 33% | 33%  | 21%  | 100%  |

Fuente: Resultado de entrevistas realizadas por el autor. 2015

**Anticoncepción.** Llama la atención que el 76.4% de los encuestados afirmaron haber utilizado algún método anticonceptivo, Varones (52%) y Hembras (48%). El curso donde se registra mayor uso del anticonceptivo fue 2do. de bachillerato con (39%) y 3ero. con 35%. Aquí son los varones los que tienen mayor uso de anticonceptivos.

Las hembras consideran que la pastilla del día después se debe usar el mismo día en que se tiene las relaciones sexuales (52%) y, son los estudiantes de 4to. de bachillerato los que mantienen este mito (33%).

No se encontraron diferencias entre ambos sexos cuando se preguntó si la pastilla del día después es el mejor método anticonceptivo. 50% en ambos sexos. Sin embargo el grado más alto se encontró en los estudiantes de 2do de bachillerato.

Con el condón se siente menos, respondieron que si (62.2%). El 51%, de los encuestados son masculinos y es el 2do, grado donde este mito tiene mayor arraigo (38%).

La marcha atrás, sigue siendo considerada como el método para evitar embarazo más eficaz, 50%, de los cuales el 52% son varones.

Los varones son la población con más creencias erróneas sobre la sexualidad. Y los estudiantes de 2do. grado de bachillerato los que mantienen con más frecuencia estos mitos sobre la sexualidad.

#### 4.2. Nivel de conocimiento sobre embarazo.

Tabla 3.

| NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE MITOS Y TABÚES SEXUALES |   |        |        |
|---|---|--------|--------|
|   | Embarazo  | Si (%) | No (%) |
| 11  | Una chica deja de ser virgen si se rompe su himen.  | 83.67% | 16.33% |
| 7   | ¿La primera vez que una joven mantiene relaciones no puede quedarse embarazada?               | 73.47% | 26.53% |
| 8   | ¿Aunque no entre el pene en la vagina, puede haber embarazo?                                  | 72.45% | 27.55% |
| 13  | ¿Si se tiene relaciones sexuales de pie no hay posibilidad de que una mujer quede embarazada? | 70.41% | 29.59% |
| 9   | Si la penetración no es muy profunda no hay probabilidad de embarazo.                         | 66.33% | 33.67% |
| 12  | Una mujer no llega al orgasmo si no hay penetración.  | 47.96% | 52.04% |
| 10  | ¿Una chica sólo se puede quedar embarazada si se eyacula con el pene dentro de la vagina?     | 42.86% | 57.14% |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

Tabla 4. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.

| EMBARAZO  |    |            | SEXO     |           | TOTAL | NIVEL DE ESTUDIO |     |      |      | TOTAL |
|---|----|------------|----------|-----------|-------|------------------|-----|------|------|-------|
|   |    |            | Femenino | Masculino |       | 1ro              | 2do | 3ro. | 4to. |       |
| ¿La primera vez que una joven mantiene relaciones no puede quedarse embarazada?           | No | Frecuencia | 12       | 12        | 24    | 5                | 7   | 3    | 9    | 24    |
|   |    | %          | 50%      | 50%       | 100%  | 21%              | 29% | 13%  | 38%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 43       | 29        | 72    | 14               | 26  | 22   | 10   | 72    |
|   |    | %          | 60%      | 40%       | 100%  | 19%              | 36% | 31%  | 14%  | 100%  |
| ¿Aunque no entre el pene en la vagina, puede haber embarazo?                              | No | Frecuencia | 16       | 10        | 26    | 8                | 12  | 3    | 3    | 26    |
|   |    | %          | 62%      | 39%       | 100%  | 31%              | 46% | 12%  | 12%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 39       | 32        | 71    | 11               | 22  | 22   | 16   | 71    |
|   |    | %          | 55%      | 45%       | 100%  | 15%              | 31% | 31%  | 23%  | 100%  |
| Si la penetración no es muy profunda no hay probabilidad de embarazo.                     | No | Frecuencia | 21       | 11        | 32    | 6                | 9   | 8    | 9    | 32    |
|   |    | %          | 66%      | 34%       | 100%  | 19%              | 28% | 25%  | 28%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 34       | 31        | 65    | 13               | 25  | 17   | 10   | 65    |
|   |    | %          | 52%      | 48%       | 100%  | 20%              | 38% | 26%  | 15%  | 100%  |
| ¿Una chica sólo se puede quedar embarazada si se eyacula con el pene dentro de la vagina? | No | Frecuencia | 30       | 25        | 55    | 8                | 17  | 18   | 12   | 55    |
|   |    | %          | 55%      | 46%       | 100%  | 15%              | 31% | 33%  | 22%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 25       | 17        | 42    | 11               | 17  | 7    | 7    | 42    |
|   |    | %          | 60%      | 41%       | 100%  | 26%              | 40% | 17%  | 17%  | 100%  |
| Una chica deja de ser virgen si se rompe su himen.  | No | Frecuencia | 11       | 4         | 15    | 2                | 7   | 4    | 2    | 15    |
|   |    | %          | 73%      | 27%       | 100%  | 13%              | 47% | 27%  | 13%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 44       | 38        | 82    | 17               | 27  | 21   | 17   | 82    |
|   |    | %          | 54%      | 46%       | 100%  | 21%              | 33% | 26%  | 21%  | 100%  |
| Una mujer no llega al orgasmo si no hay penetración.                                      | No | Frecuencia | 29       | 21        | 50    | 12               | 18  | 11   | 9    | 50    |
|   |    | %          | 58%      | 42%       | 100%  | 24%              | 36% | 22%  | 18%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 26       | 21        | 47    | 7                | 16  | 14   | 10   | 47    |
|   |    | %          | 55%      | 45%       | 100%  | 15%              | 34% | 30%  | 21%  | 100%  |

| EMBARAZO  |    |            | SEXO     |           | TOTAL | NIVEL DE ESTUDIO |     |      |      | TOTAL |
|---|----|------------|----------|-----------|-------|------------------|-----|------|------|-------|
|   |    |            | Femenino | Masculino |       | 1ro              | 2do | 3ro. | 4to. |       |
| ¿Si se tiene relaciones sexuales de pie no hay posibilidad de una mujer quede embarazado? | No | Frecuencia | 19       | 9         | 28    | 6                | 8   | 5    | 9    | 28    |
|   |    | %          | 68%      | 32%       | 100%  | 21%              | 29% | 18%  | 32%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 36       | 33        | 69    | 13               | 26  | 20   | 10   | 69    |
|   |    | %          | 52%      | 48%       | 100%  | 19%              | 38% | 29%  | 14%  | 100%  |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

### Embarazo.

En este apartado es en donde se encuentran los porcentajes más altos sobre los mitos preguntados; pero en este caso son las hembras las que presentan mayor tasa de error. Y sigue siendo el 2do. de bachillerato el curso donde existen más creencias erróneas sobre la sexualidad.

El mito con más niveles de error fue: Una chica deja de ser virgen si se rompe su himen. El 83.6% respondió afirmativamente a este mito.

Seguido de La primera vez que una joven mantiene relaciones no puede quedarse embarazada, con (73.47%).

### 4.3. Sexualidad General.

**Tabla 5. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.**

| NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE MITOS Y TABÚES SEXUALES |  |        |        |
|---|--|--------|--------|
|   | Sexualidad General   | Si (%) | No(%)  |
| 14  | ¿En sexualidad, hay conductas normales y anormales?  | 89.80% | 10.20% |
| 16  | ¿Se puede disfrutar del sexo sin practicar el coito o tener penetración?                                     | 68.37% | 31.63% |
| 15  | En el caso de chicas y chicos que han sido víctimas de abuso sexual, ¿éste ha sido realizado por extraños?   | 61.22% | 38.78% |
| 18  | ¿Para que la relación sexual sea totalmente gratificante han de llegar las dos personas a la vez al orgasmo? | 58.16% | 41.84% |
| 20  | ¿Lo normal es acabar la relación con la penetración?   | 54.08% | 45.92% |
| 19  | ¿Hay que tener orgasmos en todas las relaciones?   | 46.94% | 53.06% |
| 17  | El alcohol y las drogas mejoran la actividad sexual.   | 35.71% | 64.29% |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

**Tabla 6. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.**

| SEXUALIDAD GENERAL   |    |             | SEXO     |           | TOTAL | NIVEL DE ESTUDIO |     |      |      | TOTAL |
|--|----|-------------|----------|-----------|-------|------------------|-----|------|------|-------|
|  |    |             | Femenino | Masculino |       | 1ro              | 2do | 3ro. | 4to. |       |
| ¿En sexualidad, hay conductas normales y anormales?  | No | Frecuencia. | 4        | 6         | 10    | 7                | 2   | 0    | 1    | 10    |
|  |    | %           | 40%      | 60%       | 100%  | 70%              | 20% | 0%   | 10%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 51       | 37        | 88    | 12               | 32  | 26   | 18   | 88    |
|  |    | %           | 58%      | 42%       | 100%  | 14%              | 36% | 30%  | 20%  | 100%  |
| En el caso de chicas y chicos que han sido víctimas de abuso sexual, ¿éste ha sido realizado por extraños? | No | Frecuencia. | 23       | 15        | 38    | 6                | 13  | 12   | 7    | 38    |
|  |    | %           | 61%      | 40%       | 100%  | 16%              | 34% | 32%  | 18%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 32       | 28        | 60    | 13               | 21  | 14   | 12   | 60    |
|  |    | %           | 53%      | 47%       | 100%  | 22%              | 35% | 23%  | 20%  | 100%  |

| SEXUALIDAD GENERAL   |    |             | SEXO     |           | TOTAL | NIVEL DE ESTUDIO |     |      |      | TOTAL |
|--|----|-------------|----------|-----------|-------|------------------|-----|------|------|-------|
|  |    |             | Femenino | Masculino |       | 1ro              | 2do | 3ro. | 4to. |       |
| Se puede disfrutar del sexo sin practicar el coito o tener penetración.                                      | No | Frecuencia. | 15       | 16        | 31    | 5                | 12  | 9    | 5    | 31    |
|  |    | %           | 48%      | 52%       | 100%  | 16%              | 39% | 29%  | 16%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 40       | 27        | 67    | 14               | 22  | 17   | 14   | 67    |
|  |    | %           | 60%      | 40%       | 100%  | 21%              | 33% | 25%  | 21%  | 100%  |
| El alcohol y las drogas mejoran la actividad sexual.   | No | Frecuencia. | 38       | 25        | 63    | 12               | 19  | 19   | 13   | 63    |
|  |    | %           | 60%      | 40%       | 100%  | 19%              | 30% | 30%  | 21%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 17       | 18        | 35    | 7                | 15  | 7    | 6    | 35    |
|  |    | %           | 49%      | 51%       | 100%  | 20%              | 43% | 20%  | 17%  | 100%  |
| ¿Para que la relación sexual sea totalmente gratificante han de llegar las dos personas a la vez al orgasmo? | No | Frecuencia. | 26       | 15        | 41    | 8                | 15  | 14   | 4    | 41    |
|  |    | %           | 63%      | 37%       | 100%  | 20%              | 37% | 34%  | 10%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 29       | 28        | 57    | 11               | 19  | 12   | 15   | 57    |
|  |    | %           | 51%      | 49%       | 100%  | 19%              | 33% | 21%  | 26%  | 100%  |
| ¿Hay que tener orgasmos en todas las relaciones?   | No | Frecuencia. | 30       | 22        | 52    | 12               | 14  | 16   | 10   | 52    |
|  |    | %           | 58%      | 42%       | 100%  | 23%              | 27% | 31%  | 19%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 25       | 21        | 46    | 7                | 20  | 10   | 9    | 46    |
|  |    | %           | 54%      | 46%       | 100%  | 15%              | 43% | 22%  | 20%  | 100%  |
| ¿Lo normal es acabar la relación con la penetración?   | No | Frecuencia. | 26       | 19        | 45    | 10               | 12  | 15   | 8    | 45    |
|  |    | %           | 58%      | 42%       | 100%  | 22%              | 27% | 33%  | 18%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 29       | 24        | 53    | 9                | 22  | 11   | 11   | 53    |
|  |    | %           | 55%      | 45%       | 100%  | 17%              | 42% | 21%  | 21%  | 100%  |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

## Sexualidad General.

Continúan siendo los varones los que presentan el mayor porcentaje de creencias erróneas en los seis mitos, y también son más frecuentes en los alumnos de 2do, de bachillerato en tres de los seis mitos.

Es muy frecuente la creencia de: En sexualidad, hay conductas normales y anormales (58%), el segundo mito: Lo normal es acabar la relación con la penetración (55%). Los mitos o creencias son muy frecuentes en los estudiantes de 2do grado, y son los varones quienes tienen ideas erróneas sobre la sexualidad en sentido general.

### 4.4. Sexualidad Femenina.

**Tabla 7. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta**

| NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE MITOS Y TABÚES SEXUALES |  |        |        |
|---|--|--------|--------|
|   | Sexualidad femenina  | Si (%) | No(%)  |
| 23  | ¿La chica en su primera relación sangra y tiene dolor?                                       | 92.86% | 7.14%  |
| 21  | ¿Cuándo la chica tiene la «regla» es peligroso para el chico mantener relaciones?            | 83.67% | 16.33% |
| 24  | Las chicas están más sensibles cuando tienen la regla.                                       | 83.67% | 16.33% |
| 22  | ¿La chica puede tener dos tipos de orgasmos: clítoris y vagina?                              | 82.65% | 17.35% |
| 25  | La mujer no se puede quedar embarazada durante la menstruación.                              | 55.10% | 44.90% |
| 27  | Una mujer nunca debe tomar la iniciativa en la relación sexual.                              | 52.04% | 47.96% |
| 26  | Una chica no puede quedarse embarazada si no hay eyaculación                                 | 44.90% | 55.10% |
| 29  | ¿Cuándo la chica tiene la «regla» no puede hacer deporte, hacer mayonesa, tocar las plantas? | 36.73% | 63.27% |
| 28  | Es malo bañarse cuando se tiene la regla   | 18.37% | 81.63% |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

**Tabla 8. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.**

| SEXUALIDAD FEMENINA  |    |             | SEXO     |           | TOTAL | NIVEL DE ESTUDIO |     |      |      | TOTAL |
|--|----|-------------|----------|-----------|-------|------------------|-----|------|------|-------|
|  |    |             | Femenino | Masculino |       | 1ro              | 2do | 3ro. | 4to. |       |
| ¿Cuándo la chica tiene la «regla» es peligroso para el chico mantener relaciones?            | No | Frecuencia. | 9        | 7         | 16    | 4                | 3   | 6    | 3    | 16    |
|  |    | %           | 56%      | 44%       | 100%  | 25%              | 19% | 38%  | 19%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 46       | 36        | 82    | 15               | 31  | 20   | 16   | 82    |
|  |    | %           | 56%      | 44%       | 100%  | 18%              | 38% | 24%  | 20%  | 100%  |
| ¿La chica puede tener dos tipos de orgasmos: clítoris y vagina?                              | No | Frecuencia. | 11       | 6         | 17    | 5                | 4   | 5    | 3    | 17    |
|  |    | %           | 65%      | 35%       | 100%  | 29%              | 24% | 29%  | 18%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 44       | 37        | 81    | 14               | 30  | 21   | 16   | 81    |
|  |    | %           | 54%      | 46%       | 100%  | 17%              | 37% | 26%  | 20%  | 100%  |
| ¿La chica en su primera relación sangra y tiene dolor?                                       | No | Frecuencia. | 5        | 2         | 7     | 2                | 0   | 4    | 1    | 7     |
|  |    | %           | 71%      | 29%       | 100%  | 29%              | 0%  | 57%  | 14%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 50       | 41        | 91    | 17               | 34  | 22   | 18   | 91    |
|  |    | %           | 55%      | 45%       | 100%  | 19%              | 37% | 24%  | 20%  | 100%  |
| Las chicas están más sensibles cuando tienen la regla.                                       | No | Frecuencia. | 5        | 11        | 16    | 7                | 3   | 3    | 3    | 16    |
|  |    | %           | 31%      | 69%       | 100%  | 44%              | 19% | 19%  | 19%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 50       | 32        | 82    | 12               | 31  | 23   | 16   | 82    |
|  |    | %           | 61%      | 39%       | 100%  | 15%              | 38% | 28%  | 20%  | 100%  |
| La mujer no se puede quedar embarazada durante la menstruación.                              | No | Frecuencia. | 23       | 20        | 43    | 9                | 13  | 10   | 11   | 43    |
|  |    | %           | 53%      | 47%       | 100%  | 21%              | 30% | 23%  | 26%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 31       | 23        | 54    | 10               | 21  | 15   | 8    | 54    |
|  |    | %           | 57%      | 43%       | 100%  | 19%              | 39% | 28%  | 15%  | 100%  |
| Una chica no puede quedarse embarazada si no hay eyaculación                                 | No | Frecuencia. | 28       | 26        | 54    | 10               | 19  | 14   | 11   | 54    |
|  |    | %           | 52%      | 48%       | 100%  | 19%              | 35% | 26%  | 20%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 27       | 17        | 44    | 9                | 15  | 12   | 8    | 44    |
|  |    | %           | 61%      | 39%       | 100%  | 20%              | 34% | 27%  | 18%  | 100%  |
| Una mujer nunca debe tomar la iniciativa en la relación sexual.                              | No | Frecuencia. | 27       | 20        | 47    | 9                | 19  | 10   | 9    | 47    |
|  |    | %           | 57%      | 43%       | 100%  | 19%              | 40% | 21%  | 19%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 28       | 23        | 51    | 10               | 15  | 16   | 10   | 51    |
|  |    | %           | 55%      | 45%       | 100%  | 20%              | 29% | 31%  | 20%  | 100%  |
| Es malo bañarse cuando se tiene la regla   | No | Frecuencia. | 46       | 34        | 80    | 14               | 29  | 23   | 14   | 80    |
|  |    | %           | 58%      | 43%       | 100%  | 18%              | 36% | 29%  | 18%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 9        | 9         | 18    | 5                | 5   | 3    | 5    | 18    |
|  |    | %           | 50%      | 50%       | 100%  | 28%              | 28% | 17%  | 28%  | 100%  |
| ¿Cuándo la chica tiene la «regla» no puede hacer deporte, hacer mayonesa, tocar las plantas? | No | Frecuencia. | 32       | 30        | 62    | 12               | 22  | 16   | 12   | 62    |
|  |    | %           | 52%      | 48%       | 100%  | 19%              | 35% | 26%  | 19%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 23       | 13        | 36    | 7                | 12  | 10   | 7    | 36    |
|  |    | %           | 64%      | 36%       | 100%  | 19%              | 33% | 28%  | 19%  | 100%  |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

### Sexualidad Femenina.

Resulta llamativo el alto porcentaje que presenta el mito «la chica en su primera relación sangra y tiene dolor» (92,86%), y también con respecto al mito: hay dos tipos de orgasmos en la chica (83.67%), lo que indica el desconocimiento de la manera en que la fisiología de los seres humanos favorece la respuesta sexual. Las muchachas están más sensibles cuando tienen la regla

(83.67%). Esto también indica el bajo nivel de conocimientos sobre la menarquia (Menstruación) de los jóvenes encuestados. Siguen siendo los estudiantes de 2do, grado de bachillerato los que tienen más creencias erróneas con relación a estos mitos y, son las hembras las que con mayor frecuencia mantienen estas creencias erróneas sobre la sexualidad femenina.

#### 4.5. Sexualidad Masculina.

**Tabla 9. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.**

| NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE MITOS Y TABÚES SEXUALES |  |        |        |
|---|--|--------|--------|
|   | Sexualidad masculina   | Si (%) | No(%)  |
| 35  | Casi todos las/los adolescentes han tenido relaciones sexuales antes de los 19 años. | 94.90% | 5.10%  |
| 36  | ¿El SIDA no debe preocupar a los heterosexuales?                                     | 83.67% | 16.33% |
| 33  | ¿Los preservativos se rompen frecuentemente?   | 80.61% | 19.39% |
| 31  | ¿Los varones siempre quieren tener relaciones con las hembras?                       | 74.49% | 25.51% |
| 32  | ¿Con el preservativo se siente menos?  | 73.47% | 26.53% |
| 34  | ¿Los preservativos son el único método capaz de prevenir las ETS?                    | 67.35% | 32.65% |
| 37  | ¿El joven varón nunca debe decir «no»?   | 64.29% | 35.71% |
| 30  | ¿El chico es el quien siempre quiere tener sexo?                                     | 62.24% | 37.76% |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

**Tabla 10. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta**

| SEXUALIDAD MASCULINA  |    |            | SEXO     |           | TOTAL | NIVEL DE ESTUDIO |     |      |      | TOTAL |
|---|----|------------|----------|-----------|-------|------------------|-----|------|------|-------|
|   |    |            | Femenino | Masculino |       | 1ro              | 2do | 3ro. | 4to. |       |
| ¿El chico es el quien siempre quiere tener sexo?                  | No | Frecuencia | 23       | 14        | 37    | 6                | 8   | 14   | 9    | 37    |
|   |    | %          | 62%      | 38%       | 100%  | 16%              | 22% | 38%  | 24%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 32       | 29        | 61    | 13               | 26  | 12   | 10   | 61    |
|   |    | %          | 52%      | 48%       | 100%  | 21%              | 43% | 20%  | 16%  | 100%  |
| ¿Los varones siempre quieren tener relaciones con las hembras?    | No | Frecuencia | 17       | 8         | 25    | 6                | 5   | 8    | 6    | 25    |
|   |    | %          | 68%      | 32%       | 100%  | 24%              | 20% | 32%  | 24%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 38       | 35        | 73    | 13               | 29  | 18   | 13   | 73    |
|   |    | %          | 52%      | 48%       | 100%  | 18%              | 40% | 25%  | 18%  | 100%  |
| ¿Con el preservativo se siente menos?                             | No | Frecuencia | 19       | 7         | 26    | 9                | 7   | 8    | 2    | 26    |
|   |    | %          | 73%      | 27%       | 100%  | 35%              | 27% | 31%  | 8%   | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 36       | 36        | 72    | 10               | 27  | 18   | 17   | 72    |
|   |    | %          | 50%      | 50%       | 100%  | 14%              | 38% | 25%  | 24%  | 100%  |
| ¿Los preservativos se rompen frecuentemente?                      | No | Frecuencia | 10       | 9         | 19    | 6                | 5   | 4    | 4    | 19    |
|   |    | %          | 53%      | 47%       | 100%  | 32%              | 26% | 21%  | 21%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 45       | 34        | 79    | 13               | 29  | 22   | 15   | 79    |
|   |    | %          | 57%      | 43%       | 100%  | 16%              | 37% | 28%  | 19%  | 100%  |
| ¿Los preservativos son el único método capaz de prevenir las ETS? | No | Frecuencia | 22       | 10        | 32    | 4                | 11  | 7    | 10   | 32    |
|   |    | %          | 69%      | 31%       | 100%  | 13%              | 34% | 22%  | 31%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 33       | 33        | 66    | 15               | 23  | 19   | 9    | 66    |
|   |    | %          | 50%      | 50%       | 100%  | 23%              | 35% | 29%  | 14%  | 100%  |

| SEXUALIDAD MASCULINA  |    |            | SEXO     |           | TOTAL | NIVEL DE ESTUDIO |     |      |      | TOTAL |
|---|----|------------|----------|-----------|-------|------------------|-----|------|------|-------|
|   |    |            | Femenino | Masculino |       | 1ro              | 2do | 3ro. | 4to. |       |
| ¿Casi todos las/los adolescentes han tenido relaciones sexuales antes de los 19 años? | No | Frecuencia | 3        | 2         | 5     | 2                | 1   | 0    | 2    | 5     |
|   |    | %          | 60%      | 40%       | 100%  | 40%              | 20% | 0%   | 40%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 52       | 41        | 93    | 17               | 33  | 26   | 17   | 93    |
|   |    | %          | 56%      | 44%       | 100%  | 18%              | 35% | 28%  | 18%  | 100%  |
| ¿El SIDA no debe preocupar a los heterosexuales?                                      | No | Frecuencia | 8        | 8         | 16    | 4                | 7   | 2    | 3    | 16    |
|   |    | %          | 50%      | 50%       | 100%  | 25%              | 44% | 13%  | 19%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 47       | 35        | 82    | 15               | 27  | 24   | 16   | 82    |
|   |    | %          | 57%      | 43%       | 100%  | 18%              | 33% | 29%  | 20%  | 100%  |
| ¿El joven varón nunca debe decir «no»?  | No | Frecuencia | 20       | 15        | 35    | 8                | 12  | 10   | 5    | 35    |
|   |    | %          | 57%      | 43%       | 100%  | 23%              | 34% | 29%  | 14%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia | 35       | 28        | 63    | 11               | 22  | 16   | 14   | 63    |
|   |    | %          | 56%      | 44%       | 100%  | 17%              | 35% | 25%  | 22%  | 100%  |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

### Sexualidad masculina.

En estas creencias, los hombres refieren un mayor porcentaje de error en «el varón nunca debe decir no» con respecto a las chicas.

Casi todos los/las adolescentes han tenido relaciones sexuales antes de los 19 años, es el mito con mayor creencia o difusión entre los jóvenes encuestados. (94.90%); con el condón se siente menos (73.47%); El SIDA no debe preocupar a los heterosexuales (83.67%). Estas creencias revelan el bajo conocimiento sobre la sexualidad masculina. Además, una mala percepción sobre las enfermedades de Transmisión sexual. Son las hembras las que tienen mayor errores sobre la sexualidad masculina, además el 2do, grado sigue siendo el que mayor prevalencia de mitos y/o creencias erróneas sobre la sexualidad. Lo que es evidente es que aunque existe un programa de educación sexual afectiva para los estudiantes de las escuelas y liceos de la República Dominicana, esto no es muy efectivo en las zonas rurales, como es el caso del Pomier y Hato Damas, en la prov. San Cristóbal.

### 4.6. Masturbación.

**Tabla 11. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.**

| NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE MITOS Y TABÚES SEXUALES |   |        |        |
|---|---|--------|--------|
|   | Masturbación  | Si (%) | No(%)  |
| 41  | ¿La masturbación es una conducta exclusiva de adolescentes?                   | 81.63% | 18.37% |
| 40  | ¿Si te masturbas mucho ahora, cuando seas más grande pierdes potencia sexual? | 80.61% | 19.39% |
| 43  | ¿Si te masturbas te salen granos?   | 57.14% | 42.86% |
| 38  | ¿Te has masturbado alguna vez?  | 51.02% | 48.98% |
| 42  | ¿Si el chico/chica se masturba se puede quedar estéril, impotente?            | 46.94% | 53.06% |
| 39  | ¿Sólo los varones pueden masturbarse?   | 14.29% | 85.71% |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.



**Tabla 12. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.**

| MASTURBACIÓN  |    |             | SEXO     |           | TOTAL | NIVEL DE ESTUDIO |     |      |      | TOTAL |
|---|----|-------------|----------|-----------|-------|------------------|-----|------|------|-------|
|   |    |             | Femenino | Masculino |       | 1ro              | 2do | 3ro. | 4to. |       |
| ¿Te has masturbado alguna vez?  | No | Frecuencia. | 45       | 3         | 48    | 7                | 18  | 13   | 10   | 48    |
|   |    | %           | 94%      | 6%        | 100%  | 15%              | 38% | 27%  | 21%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 10       | 40        | 50    | 12               | 16  | 13   | 9    | 50    |
|   |    | %           | 20%      | 80%       | 100%  | 24%              | 32% | 26%  | 18%  | 100%  |
| ¿Sólo los varones pueden masturbarse?   | No | Frecuencia. | 45       | 39        | 84    | 12               | 31  | 23   | 18   | 84    |
|   |    | %           | 54%      | 46%       | 100%  | 14%              | 37% | 27%  | 21%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 10       | 4         | 14    | 7                | 3   | 3    | 1    | 14    |
|   |    | %           | 71%      | 29%       | 100%  | 50%              | 21% | 21%  | 7%   | 100%  |
| ¿Si te masturbas mucho ahora, cuando seas más grande pierdes potencia sexual? | No | Frecuencia. | 10       | 9         | 19    | 4                | 6   | 6    | 3    | 19    |
|   |    | %           | 53%      | 47%       | 100%  | 21%              | 32% | 32%  | 16%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 45       | 34        | 79    | 15               | 28  | 20   | 16   | 79    |
|   |    | %           | 57%      | 43%       | 100%  | 19%              | 35% | 25%  | 20%  | 100%  |
| ¿La masturbación es una conducta exclusiva de adolescentes?                   | No | Frecuencia. | 11       | 7         | 18    | 2                | 4   | 9    | 3    | 18    |
|   |    | %           | 61%      | 39%       | 100%  | 11%              | 22% | 50%  | 17%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 44       | 36        | 80    | 17               | 30  | 17   | 16   | 80    |
|   |    | %           | 55%      | 45%       | 100%  | 21%              | 38% | 21%  | 20%  | 100%  |
|   |    | Frecuencia. | 55       | 43        | 98    | 19               | 34  | 26   | 19   | 98    |
|   |    | %           | 56%      | 44%       | 100%  | 19%              | 35% | 27%  | 19%  | 100%  |
| ¿Si el chico/chica se masturba se puede quedar estéril, impotente?            | No | Frecuencia. | 27       | 25        | 52    | 7                | 14  | 17   | 14   | 52    |
|   |    | %           | 52%      | 48%       | 100%  | 13%              | 27% | 33%  | 27%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 28       | 18        | 46    | 12               | 20  | 9    | 5    | 46    |
|   |    | %           | 61%      | 39%       | 100%  | 26%              | 43% | 20%  | 11%  | 100%  |
| ¿Si te masturbas te salen granos?   | No | Frecuencia. | 28       | 14        | 42    | 7                | 12  | 17   | 6    | 42    |
|   |    | %           | 67%      | 33%       | 100%  | 17%              | 29% | 40%  | 14%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 27       | 29        | 56    | 12               | 22  | 9    | 13   | 56    |
|   |    | %           | 48%      | 52%       | 100%  | 21%              | 39% | 16%  | 23%  | 100%  |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

### **Masturbación.**

*Aquí los mitos:* La masturbación es una conducta exclusiva de adolescentes (81.63%) y Si te masturbas mucho ahora, cuando seas más grande pierdes potencia sexual. (80.61%), se presenta un mayor porcentaje de error en ambos sexos. Llama la atención de que el mito: ¿Sólo los varones pueden masturbarse? Revela el menor porcentaje de creencias en la población encuestada (14.29%).

Las hembras son las que tienen mayor grado de creencias erróneas sobre la masturbación, y sigue siendo el 2do. de bachillerato donde prevalecen estos mitos y tabúes sexuales.

## 4.7. Homosexualidad.

**Tabla 13. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.**

| NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE MITOS Y TABÚES SEXUALES |   |        |        |
|---|---|--------|--------|
|   | Homosexualidad  | Si (%) | No (%) |
| 44  | ¿Por el aspecto externo reconocerías a un homosexual?   | 84.69% | 15.31% |
| 46  | ¿Antes había menos gays y lesbianas que ahora?  | 84.69% | 15.31% |
| 48  | ¿Es incómodo relacionarse con personas homosexuales, puesto que éstas siempre quieren ligar?  | 76.53% | 23.47% |
| 47  | ¿La persona que ha tenido alguna vez relaciones con una persona del mismo sexo es homosexual? | 63.27% | 36.73% |
| 49  | ¿Si tienes fantasías homosexuales es que eres homosexual?                                     | 43.88% | 56.12% |
| 45  | ¿Se nace homosexual?  | 32.65% | 67.35% |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

**Tabla 14. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.**

| HOMOSEXUALIDAD  |    |             | SEXO     |           | TOTAL | NIVEL DE ESTUDIO |     |      |      | TOTAL |
|---|----|-------------|----------|-----------|-------|------------------|-----|------|------|-------|
|   |    |             | Femenino | Masculino |       | 1ro              | 2do | 3ro. | 4to. |       |
| ¿Por el aspecto externo reconocerías a un homosexual?   | No | Frecuencia. | 7        | 8         | 15    | 7                | 4   | 2    | 2    | 15    |
|   |    | %           | 47%      | 53%       | 100%  | 47%              | 27% | 13%  | 13%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 48       | 35        | 83    | 12               | 30  | 24   | 17   | 83    |
|   |    | %           | 58%      | 42%       | 100%  | 14%              | 36% | 29%  | 20%  | 100%  |
| ¿Se nace homosexual?  | No | Frecuencia. | 38       | 28        | 66    | 8                | 27  | 17   | 14   | 66    |
|   |    | %           | 58%      | 42%       | 100%  | 12%              | 41% | 26%  | 21%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 17       | 15        | 32    | 11               | 7   | 9    | 5    | 32    |
|   |    | %           | 53%      | 47%       | 100%  | 34%              | 22% | 28%  | 16%  | 100%  |
| ¿Antes había menos gays y lesbianas que ahora?  | No | Frecuencia. | 8        | 7         | 15    | 5                | 4   | 3    | 3    | 15    |
|   |    | %           | 53%      | 47%       | 100%  | 33%              | 27% | 20%  | 20%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 47       | 36        | 83    | 14               | 30  | 23   | 16   | 83    |
|   |    | %           | 57%      | 43%       | 100%  | 17%              | 36% | 28%  | 19%  | 100%  |
| ¿La persona que ha tenido alguna vez relaciones con una persona del mismo sexo es homosexual? | No | Frecuencia. | 19       | 17        | 36    | 6                | 11  | 12   | 7    | 36    |
|   |    | %           | 53%      | 47%       | 100%  | 17%              | 31% | 33%  | 19%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 36       | 26        | 62    | 13               | 23  | 14   | 12   | 62    |
|   |    | %           | 58%      | 42%       | 100%  | 21%              | 37% | 23%  | 19%  | 100%  |
| ¿Es incómodo relacionarse con personas homosexuales, puesto que éstas siempre quieren ligar?  | No | Frecuencia. | 14       | 9         | 23    | 5                | 5   | 8    | 5    | 23    |
|   |    | %           | 61%      | 39%       | 100%  | 22%              | 22% | 35%  | 22%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 41       | 34        | 75    | 14               | 29  | 18   | 14   | 75    |
|   |    | %           | 55%      | 45%       | 100%  | 19%              | 39% | 24%  | 19%  | 100%  |
| ¿Si tienes fantasías homosexuales es que eres homosexual?                                     | No | Frecuencia. | 29       | 26        | 55    | 11               | 18  | 16   | 10   | 55    |
|   |    | %           | 53%      | 47%       | 100%  | 20%              | 33% | 29%  | 18%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 26       | 17        | 43    | 8                | 16  | 10   | 9    | 43    |
|   |    | %           | 60%      | 40%       | 100%  | 19%              | 37% | 23%  | 21%  | 100%  |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

## Homosexualidad.

En este renglón los tres primeros mitos son los más recurridos. En este caso son las hembras las que tienen mayor nivel de error con relación a la homosexualidad. Se puede decir, que la tendencia homofóbica es más común en las hembras que en los varones. Además, que el mito: "Por el aspecto externo reconocerías a un homosexual", evidencia la falta de educación hacia la diversidad y el género por parte de los estudiantes. Es fácil para cualquiera de ellos decir que una persona es "Homosexual", solo si lo ven. Esto quiere decir, que el aspecto o apariencia física es tomado muy en cuenta a la hora de determinar la orientación sexual de una persona. Son sus posibles secuelas de discriminación y exclusión hacia aquellos que sean considerados como: "Gay o Homosexuales".

El mayor porcentaje de error lo presentan las estudiantes femeninas de 2do y 3ero. de bachillerato.

**Tabla 15. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.**

| NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE MITOS Y TABÜES SEXUALES |  |        |        |
|---|--|--------|--------|
|   | Eyacuación precoz.   | Si (%) | No (%) |
| 50  | ¿La eyacuación precoz es un problema físico?                                       | 64.29% | 35.71% |
| 51  | ¿La eyacuación precoz se cura con el tiempo?                                       | 56.12% | 43.88% |
| 52  | ¿Para que no exista eyacuación precoz debes pensar en cosas raras o desagradables? | 37.76% | 62.24% |
| 53  | ¿Sólo cuando eres joven puedes tener eyacuación precoz?                            | 25.51% | 74.49% |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

## 4.8. Eyacuación Precoz.

**Tabla 16. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.**

| EYACULACIÓN PRECOZ.  |    |             | SEXO     |           | TOTAL | NIVEL DE ESTUDIO |     |      |      | TOTAL |
|--|----|-------------|----------|-----------|-------|------------------|-----|------|------|-------|
|  |    |             | Femenino | Masculino |       | 1ro              | 2do | 3ro. | 4to. |       |
| ¿La eyacuación precoz es un problema físico?                                       | No | Frecuencia  | 19       | 16        | 35    | 9                | 11  | 9    | 6    | 35    |
|  |    | %           | 54%      | 46%       | 100%  | 26%              | 31% | 26%  | 17%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 36       | 27        | 63    | 10               | 23  | 17   | 13   | 63    |
|  |    | %           | 57%      | 43%       | 100%  | 16%              | 37% | 27%  | 21%  | 100%  |
| ¿La eyacuación precoz se cura con el tiempo?                                       | No | Frecuencia. | 28       | 14        | 42    | 9                | 9   | 14   | 10   | 42    |
|  |    | %           | 67%      | 33%       | 100%  | 21%              | 21% | 33%  | 24%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 26       | 29        | 55    | 10               | 25  | 12   | 8    | 55    |
|  |    | %           | 47%      | 53%       | 100%  | 18%              | 45% | 22%  | 15%  | 100%  |
| ¿Para que no exista eyacuación precoz debes pensar en cosas raras o desagradables? | No | Frecuencia. | 39       | 22        | 61    | 12               | 21  | 19   | 9    | 61    |
|  |    | %           | 64%      | 36%       | 100%  | 20%              | 34% | 31%  | 15%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 16       | 21        | 37    | 7                | 13  | 7    | 10   | 37    |
|  |    | %           | 43%      | 57%       | 100%  | 19%              | 35% | 19%  | 27%  | 100%  |
| ¿Sólo cuando eres joven puedes tener eyacuación precoz?                            | No | Frecuencia. | 38       | 35        | 73    | 13               | 27  | 19   | 14   | 73    |
|  |    | %           | 52%      | 48%       | 100%  | 18%              | 37% | 26%  | 19%  | 100%  |
|  | Si | Frecuencia. | 17       | 8         | 25    | 6                | 7   | 7    | 5    | 25    |
|  |    | %           | 68%      | 32%       | 100%  | 24%              | 28% | 28%  | 20%  | 100%  |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

#### 4.9. Tamaño del Pene.

**Tabla 17. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.**

| NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE MITOS Y TABÚES SEXUALES |   |        |        |
|---|---|--------|--------|
|   | Tamaño del pene   | Si (%) | No (%) |
| 57  | ¿El pene cuanto más grande, más placer producirá en la mujer?                       | 64.29% | 35.71% |
| 59  | ¿El hombre que funciona bien sexualmente tiene erección siempre que ve a una mujer? | 58.16% | 41.84% |
| 55  | ¿La mujer disfruta más cuanto mayor sea el pene?                                    | 56.12% | 43.88% |
| 54  | ¿Cuánto más grande sea el pene, mejor?  | 48.98% | 51.02% |
| 58  | ¿Un hombre impotente no puede tener hijos?  | 45.92% | 54.08% |
| 56  | ¿Un hombre con pene grande es más potente sexualmente que uno con pene pequeño?     | 41.84% | 58.16% |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

**Tabla 18. Detalles de las preguntas realizadas en la encuesta.**

| TAMAÑO DEL PENE   |    |             | SEXO     |           | TOTAL | NIVEL DE ESTUDIO |     |      |      | TOTAL |
|---|----|-------------|----------|-----------|-------|------------------|-----|------|------|-------|
|   |    |             | Femenino | Masculino |       | 1ro              | 2do | 3ro. | 4to. |       |
| ¿Cuánto más grande sea el pene, mejor?  | No | Frecuencia. | 29       | 19        | 48    | 10               | 8   | 16   | 14   | 48    |
|   |    | %           | 60%      | 40%       | 100%  | 21%              | 17% | 33%  | 29%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 24       | 24        | 48    | 9                | 25  | 9    | 5    | 48    |
|   |    | %           | 50%      | 50%       | 100%  | 19%              | 52% | 19%  | 10%  | 100%  |
| ¿La mujer disfruta más cuanto mayor sea el pene?                                    | No | Frecuencia. | 29       | 14        | 43    | 9                | 5   | 14   | 15   | 43    |
|   |    | %           | 67%      | 33%       | 100%  | 21%              | 12% | 33%  | 35%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 26       | 29        | 55    | 10               | 29  | 12   | 4    | 55    |
|   |    | %           | 47%      | 53%       | 100%  | 18%              | 53% | 22%  | 7%   | 100%  |
| ¿Un hombre con pene grande es más potente sexualmente que uno con pene pequeño?     | No | Frecuencia. | 35       | 22        | 57    | 8                | 18  | 15   | 16   | 57    |
|   |    | %           | 61%      | 39%       | 100%  | 14%              | 32% | 26%  | 28%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 20       | 21        | 41    | 11               | 16  | 11   | 3    | 41    |
|   |    | %           | 49%      | 51%       | 100%  | 27%              | 39% | 27%  | 7%   | 100%  |
| ¿El pene cuanto más grande, más placer producirá en la mujer?                       | No | Frecuencia. | 22       | 13        | 35    | 7                | 4   | 13   | 11   | 35    |
|   |    | %           | 63%      | 37%       | 100%  | 20%              | 11% | 37%  | 31%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 33       | 30        | 63    | 12               | 30  | 13   | 8    | 63    |
|   |    | %           | 52%      | 48%       | 100%  | 19%              | 48% | 21%  | 13%  | 100%  |
| ¿Un hombre impotente no puede tener hijos?  | No | Frecuencia. | 27       | 25        | 52    | 9                | 23  | 9    | 11   | 52    |
|   |    | %           | 52%      | 48%       | 100%  | 17%              | 44% | 17%  | 21%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 27       | 18        | 45    | 10               | 11  | 17   | 7    | 45    |
|   |    | %           | 60%      | 40%       | 100%  | 22%              | 24% | 38%  | 16%  | 100%  |
| ¿El hombre que funciona bien sexualmente tiene erección siempre que ve a una mujer? | No | Frecuencia. | 27       | 14        | 41    | 5                | 10  | 14   | 12   | 41    |
|   |    | %           | 66%      | 34%       | 100%  | 12%              | 24% | 34%  | 29%  | 100%  |
|   | Si | Frecuencia. | 28       | 29        | 57    | 14               | 24  | 12   | 7    | 57    |
|   |    | %           | 49%      | 51%       | 100%  | 25%              | 42% | 21%  | 12%  | 100%  |

Fuente: Resultado de entrevista realizadas por el autor. 2015.

## **Eyacuación precoz.**

El mayor porcentaje de error se evidencia en estos dos mitos: ¿La eyacuación precoz es un problema físico? 64.29%; y ¿La eyacuación precoz se cura con el tiempo? 56.12%. En ambos sexos. Se puede afirmar que ambos sexos tienen la misma tasa de error. Y son los estudiantes de 2do, y 3ero; los que presentan la mayor tasa de error con relación a estos mitos.

## **Tamaño del pene.**

En la tabla que presenta la relación del tamaño del pene, con respecto al sexo, ambos sexos presentan características comunes en base a estos mitos, y en cuanto al curso, los alumnos de 3ero, y 2do. siguen siendo líderes en tasa de error.

## **Capítulo V. Discusión.**

Para este estudio se presentaron 102 cuestionarios, dos de ellos no se tomaron en cuenta. El primero por ser mayor de 18 años (estudiante de 4to, grado El Pomier), y el segundo porque no comprendía como responder a la encuesta.

Por lo que se encuestaron 100 estudiantes, 54 del liceo El Pomier y 46 estudiantes del Liceo Hato Damas. Por lo tanto, la población estudiada fue de 100 estudiantes con edades comprendidas entre 13 años y los 18 años de edad. La edad promedio de los estudiantes es de 16 años.

Con relación a los porcentajes de estudiantes según cursos tenemos que el 34.7% corresponde a estudiantes de 2do grado, el 26.5% corresponde a estudiantes de 3er. Grado de bachillerato y un 19.4% para los estudiantes de 1er. Y 4to de bachillerato.

En los liceos y escuelas de la República Dominicana se implementa desde el año 2011 "El programa de Educación Afectivo Sexual" PEAS. Sin embargo, no pudimos contactar que los estudiantes y docentes estén al tanto de este proyecto.

A la hora de realizar nuestro estudio no encontramos evidencias de que se haya producido alguna capacitación o acción por parte de este programa.

Al momento de aplicación de la encuesta encontramos que el 87.8% de los encuestados estaban solteros, el 2% de la población encuestada está casada legalmente, mientras que el 9.2% se encuentra en unión libre.

Habían mantenido relaciones sexuales coitales 40.8% de los encuestados y el 59.2% aún no había tenido relaciones sexuales coitales. Lo que evidencia que, a pesar de existir un plan de educación sexual, la prevalencia de relaciones sexuales en jóvenes, la media de las edades encontradas fue de 16 años.

El 77.6% de los encuestados afirma haber recibido capacitación sexual, el 22.4% no había recibido ningún tipo de capacitación sexual al momento de la aplicación del estudio.

Los lugares de donde proviene la información sobre la sexualidad son: en la escuela (47.4%), en la casa (30.3%), charlas comunitarias (9.2%), grupo Juvenil (5.3%), en la iglesia (3.9%), en el hospital (2.6%), no han recibido capacitación sexual (1.3%).

Con relación a la situación laboral, al momento de la encuesta, estaba trabajando por cuenta propia el (37.8), no trabaja el (40.8), desempleado el (11.2%), empleado público (4.1%) y empleado Privado (2.1%).

La preferencia religiosa de los encuestados fue: católicos (61.2%), evangélicos (21.4%), no profesan ninguna religión (16.3%).

### **Conclusiones.**

Este estudio al ser realizado en dos instituciones de educación secundaria de las comunidades de: Pomier y Hato Damas; en la provincia San Cristóbal, República Dominicana, presenta cierto nivel de sesgo, debido a que en la población encuestada es posible que algunos estudiantes tengan más edad que la que declaran tener. Además, siempre se debe considerar que las personas adolescentes no acostumbran a hablar con franqueza de sexualidad.

Hay que señalar la gran cantidad de información errónea sobre la sexualidad que manejan los adolescentes, aun hoy; cuando los medios de comunicación difunden mucha información sobre sexualidad, es mucho el desconocimiento sobre los mismos. Internet, las redes sociales y la televisión son los agentes más consultados para la adquisición de información sobre la sexualidad.

Con toda esta desinformación crecen aceleradamente los aspectos negativos de la sexualidad y, estos contribuyen a que mitos y tabúes sexuales sigan teniendo incidencia en este importante sector de la población adolescente de nuestro país.

En conjunto de todos los mitos y tabúes sexuales, en los varones es donde se presenta el mayor nivel de prevalencia. Estos refuerzan la creencia de que los varones, por su condición de ser hombres son más independientes que las hembras y, que deben iniciar una vida sexual a temprana edad y, porque culturalmente se entiende que es la mujer la que más se preocupa por temas como la anticoncepción.

Con relación a la edad de inicio de las relaciones sexuales los resultados coinciden con los expresados por estudios como: ENDESA 2007 y 2013, PEAS 2011; sobre la edad de los adolescentes la cual arroja 16 años promedio, solo en estos dos liceos de San Cristóbal. Lo cual es importante destacar debido a que esta es una edad de mucha vulnerabilidad y, con frecuencia los patrones culturales como mitos y tabúes son muy recurrentes. Sobre todo cuando se trata de jóvenes que viven en zona rural.

Son los estudiantes de 2do. y 1ero. los que presentan la mayor tasa de mitos y tabúes sexuales. Esto es entendible en el sentido de que están iniciando la educación secundaria y de que como jóvenes adolescentes inicien tempranamente su vida sexual.

El tamaño del pene y la masturbación son temas que históricamente han tenido mucha censura por parte de la población. Estos mismos mitos y tabúes resultaron tener una alta presencia en la población bajo estudio. Los jóvenes de 1ero. y 2do. de bachillerato creen que sin el condón se siente menos y que el uso del condón no es importante a la hora de tener relaciones sexuales. Esta es una práctica que puede resultar peligrosa, debido que puede inducir a tener relaciones sexuales sin usar preservativos. Estos pueden llegar a embarazos no deseados, contagio de ETS y VIH.

Con este estudio llegamos a la conclusión de que estos mitos y tabúes son menos frecuentes según aumenta el grado y la edad. Los jóvenes que están estudiando en 3ero y 4to de bachillerato presentan menos tendencia hacia los mitos y tabúes sexuales. Creemos que estos ya han recibido algún tipo de educación sexual. También, alguno de estos estudiantes ya son padres o madres y, algunos tienen su propia familia.

Esta investigación nos debe llevar a la reflexión sobre la educación sexual que reciben nuestros jóvenes en las escuelas y liceos del país. El ministerio de educación ha tratado de hacer esfuerzos para dar una respuesta más integral a este asunto. Sin embargo, los programas que se han implementado (PEAS, 2011), solo buscan hacer conocer los órganos genitales, la concepción y el contagio de las ETS. Esta debe ser más integral, debe ser una propuesta de educación sexual afectiva que integre todos los ejes del desarrollo psico-afectivo y emocional de los jóvenes.

Para que todo esto se pueda dar es necesario una coordinación entre gobierno, ministerio de educación, ministerio de salud pública, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones internacionales que velen por los derechos de los jóvenes, entre otras.

Solo así, estos patrones culturales que promueven la prevalencia de informaciones erróneas sobre la sexualidad pueden ser encausados en beneficio de la población más vulnerable de la República Dominicana.

La educación afectivo-sexual tiene que abarcar muchos más aspectos que la información sobre los órganos genitales, la concepción y/o contagio de ETS.

#### **Posibles líneas de investigación.**

- Género y educación.
- Género y sexualidad.
- Género y políticas públicas.
- Orientación sexual.
- Violencia de género.
- Género y juventud.
- Antropología y sexualidad.
- Cultura, poder y sexualidad.
- Desigualdades sociales y políticas sociales de inclusión social.

## **Bibliografía.**

Freud, S. (1973). "Tres ensayos sobre una teoría sexual". 3era Ed. Biblioteca Nueva. Madrid. España.

OMS (2012, agosto). Embarazo humano. Recuperado en: <http://www.who.int/topics/pregnancy/es>.

Rey, M (2011, agosto). Eyaculación precoz. La Nación. Recuperado: <http://www.lanacion.com.ar/727731-eyaculacion-precoz-un-problema-epidemico>.

UNICEF (2011, julio) Los jóvenes y el VIH/SIDA: Una oportunidad en un momento crucial. Recuperado en: <https://www.unicef.org/spanish/publications/files.pdf>.

González Labrador, I. et al. (2002, mayo). Mitos y tabúes en la sexualidad humana. Revista Cubana Medicina General Integral. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/scielo.php>.



## Hacia una concepción integral de Patrimonio Cultural en la Educación Formal. Julio 2015.

Ruth Carolina Pión

### Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX, el Patrimonio Cultural ha cobrado mucha importancia a nivel mundial. La UNESCO ha establecido convenios internacionales que promueven la difusión y la preservación de los bienes patrimoniales de todas las naciones para el disfrute y conocimiento de las futuras generaciones. Se ha demostrado que uno de los elementos esenciales para lograr la protección del Patrimonio Cultural del mundo es la sensibilización social acerca de su valor e importancia. La educación es uno de los mecanismos más efectivos para estos fines.

El sistema educativo formal se erige como un medio para transmitir las concepciones que se tiene sobre el Patrimonio Cultural, y para garantizar su protección a largo plazo mediante el conocimiento y la vinculación afectiva de la sociedad con los referentes patrimoniales.

En este sentido se hace necesario plantearse de qué manera se articula el concepto de Patrimonio Cultural en el sistema educativo formal.

Para determinar el grado de desarrollo de la noción de Patrimonio Cultural en el sistema educativo formal es necesaria la observación y evaluación de su tratamiento conceptual en los documentos oficiales del Ministerio de Educación y en las currículas educativos vigentes. Es importante comprender desde qué perspectiva se presentan los bienes patrimoniales en estos documentos; qué tipos de Patrimonio se presentan en ellos y por qué se les da prioridad; qué valores se pretende transmitir a través del Patrimonio; hacia qué finalidades se orienta la enseñanza del Patrimonio; qué tipo de relación Patrimonio-comunidad se promueve en ellos, y un gran etcétera.

Para dar respuesta a por lo menos una de estas interrogantes proponemos el siguiente estudio, como resultado del Programa de Jóvenes Investigadores del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en su primera edición, 2014-2015.

En esta investigación se quiere realizar un análisis de la concepción de Patrimonio que presentan algunos de los documentos oficiales del sistema educativo formal dominicano y el Currículo del Nivel Medio, con el fin de hacer posible su caracterización teórico-conceptual. De esta manera se espera establecer el nivel de desarrollo conceptual de la noción Patrimonio Cultural empelada en dichos documentos y hacer propuestas para su avance.

### Antecedentes

Antes de entrar en el tema principal que ocupa este estudio, es necesario conocer la definición del concepto de Patrimonio y describir la situación del mismo en el marco legal e institucional de la República Dominicana, así como en algunos de los documentos oficiales del Sistema Educativo Formal.

A continuación ofrecemos una breve síntesis sobre la evolución histórica de este concepto, así como una enumeración explicativa de las leyes, los convenios y las políticas públicas dispuestos por el Estado dominicano para la protección, difusión y puesta en valor del Patrimonio.

Este apartado también incluye un resumen detallado sobre el concepto de Patrimonio Cultural (Patrimonio) admitido en los documentos oficiales del sistema educativo formal, y el tratamiento que se le da en cada uno de ellos -incluyendo el Currículo Educativo del Nivel Medio-, a manera de revisión bibliográfica previa para el establecimiento de los supuestos básicos de este estudio.

### **Concepto de Patrimonio Cultural y su evolución:**

El concepto de Patrimonio Cultural ha sufrido numerosas transformaciones a través del tiempo. Inicialmente los bienes considerados parte del patrimonio de una nación eran aquellos que gozaban de un amplio reconocimiento público por razones estéticas o de suntuosidad. Lo patrimonial estaba relacionado con los referentes históricos monumentales y demás elementos de notable distinción en el ámbito histórico-artístico. Mendoza (2006) en su tesis sobre Patrimonio Cultural y Procesos Educativos presentada para obtener el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo en la Universidad de Chile, explica que desde tiempos remotos la noción de Patrimonio Cultural *“ha estado fuertemente vinculada al resguardo de obras importantes, valiosas, que ostentan un prestigio histórico y simbólico”* (p. 23). Ferreras y Estepa (2012) agregan en su investigación ‘Patrimonio Cultural y Educación’ que este *“se asociaba, casi exclusivamente, a los elementos relacionados con lo monumental, sobre todo bienes muebles y edificios grandiosos, representativos de una élite, sin valorarse los elementos significativos de las clases populares”* (p. 557). De manera que el concepto de Patrimonio Cultural estuvo restringido a lo meramente material durante un considerable periodo de tiempo.

Cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) aprueba la “Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural” o “Convención del Patrimonio Mundial” (París, 1972), ofrece la siguiente definición de Patrimonio Cultural:

**Los monumentos:** obras arquitectónicas, de escultura o de pinturas monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

**Los conjuntos:** grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

**Los lugares:** obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico y antropológico (p.2).

En reuniones posteriores se dieron a conocer nuevas valoraciones del término. Espinal (1996) en su libro ‘Patrimonio Cultural y Legislación’ explica los avances conceptuales alcanzados en la Conferencia Intergubernamental sobre las Políticas Culturales en América Latina y el Caribe (Bogotá, 1978) y en la Conferencia Mundial de Políticas Culturales (México, 1982). En la primera se describe el patrimonio cultural no solo como la *“herencia de las ciudades, barrios históricos, los lugares de interés artístico e histórico, y de los monumentos”* sino también como *“los signos y símbolos transmitidos a través de las artes, la literatura, las lenguas, las tradiciones orales, la artesanía, el folklore, las creencias, los ritos y los juegos”* (p.43). Asimismo se indica que el patrimonio cultural *“abarca los modos de vida de las comunidades, sus maneras de ser y actuar, su medio ambiente, espiritual, natural modelado por el hombre”* (p.43). En la segunda se emite una declaración oficial donde se establece un amplio rango de aspectos que componen el patrimonio cultural de un pueblo, tales como: *“las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las*

*creaciones anónimas surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida"* (p.44). Esta definición incluye *"las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo: la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas"* (p.44).

Es así como el concepto de Patrimonio Cultural va adquiriendo una dimensión más amplia. Desde la segunda mitad del siglo XX los especialistas agregan el aspecto inmaterial en su definición. Ya no solo se enfatizan los bienes materiales, sino que también se empiezan a tomar en cuenta las producciones humanas intangibles. En relación a esto Espinal (1996) declara que: *"por patrimonio cultural se entiende el conjunto de expresiones tanto de la cultura material como de la cultura inmaterial que son reconocidos por una colectividad dada su significación dentro de ella"* (p.41). Para este autor el patrimonio está articulado por bienes derivados de la producción material y espiritual del hombre. De esta manera separa los bienes patrimoniales culturales en dos grandes grupos: los bienes materiales y los bienes inmateriales.

Los bienes materiales se definen como *"aquellos bienes que poseen existencia corpórea y perceptible por los sentidos, y que a su vez se clasifican en bienes muebles e inmuebles"* (p.44). Espinal describe los bienes muebles como aquellas cosas que pueden transportarse sin deteriorar su forma o naturaleza y que son susceptibles de prestar su utilidad en cualquier lugar donde se hallen. Más adelante indica que los bienes inmuebles son aquellos que no se pueden mover ni trasladar de una parte a otra sin destruirse o deteriorarse. Para definir los bienes inmateriales, el autor explica que son aquellos que *"carecen de existencia física por ser obra del espíritu (...) Resultan de una suma de relaciones ideológicas (lenguas, ritos, creencias y conjunto de valores que dan sentido a la vida, mitos y leyendas, costumbres y comportamientos, tradiciones, cuentos, proverbios, coplas, etc.)"* (p.46).

También Querol (2010) ofrece una clasificación similar: *"El Patrimonio Cultural es el conjunto de bienes muebles, inmuebles e inmateriales que hemos heredado del pasado y que hemos decidido que merece la pena proteger como parte de nuestras señas de identidad social e histórica"* (p.11). La autora propone las siguientes definiciones para clasificar el patrimonio:

**Bienes muebles:** Son aquellos que pueden ser trasladados, es decir, cuya vida o conservación no está ligada al suelo.

**Bienes inmuebles:** Aquellos que están ligado al suelo, viven en él y no pueden ser trasladados.

**Bienes de carácter inmaterial:** Son aquellos bienes escurridizos, frágiles e invisibles que tienen que ver con canciones, bailes, sistemas de comunicación, modos de hacer, técnicas rituales o fiestas (p.11).

La clasificación del Patrimonio Cultural que presenta la Fundación ILAM del Instituto Latinoamericano de Museos y Parques es aún más detallada. Define el concepto de Patrimonio Cultural como *"el conjunto de bienes tangibles e intangibles, que constituyen la herencia de un grupo humano, que refuerzan emocionalmente su sentido de comunidad con una identidad propia y que son percibidos por otros como característicos"* (Fundación ILAM, 2013), y agrega que este se hereda, se transmite, se modifica y optimiza de individuo a individuo y de generación a generación.

La subdivisión del Patrimonio Cultural que ofrece, incluye Patrimonio Tangible y Patrimonio Intangible. El primero está definido como *"aquellas manifestaciones sustentadas por elementos materiales, productos de la arquitectura, el urbanismo, la arqueología, la artesanía, entre otros"* (Fundación ILAM, 2013). De igual manera se señala que este tipo de Patrimonio está constituido

por objetos que tienen sustancia física y pueden ser conservados y restaurados por algún tipo de intervención y que a su vez se subdivide en Bienes muebles y Bienes inmuebles. Ambos se describen de la siguiente manera:

**Bienes muebles:** son los productos materiales de la cultura, susceptibles de ser trasladados de un lugar a otro. Es decir, todos los bienes materiales móviles que son expresión o testimonio de la creación humana o de la evolución de la naturaleza que tienen un valor arqueológico, histórico, artístico, científico y/o técnico. Ejemplo de ello son: pinturas, esculturas, libros, maquinarias, equipos de laboratorio, objetos domésticos, objetos de trabajo y objetos rituales, entre otros.

**Bienes inmuebles:** son bienes amovibles que son expresión o testimonio de la creación humana o de la evolución de la naturaleza y por tanto tienen un valor arqueológico, histórico, artístico, científico y/o técnico. Ejemplo de ello son: un acueducto, un molino, una catedral, un sitio arqueológico, un edificio industrial, el centro histórico de una ciudad, entre otros (Fundación ILAM, 2013).

En lo que respecta al Patrimonio intangible, la Fundación ILAM lo define “como el conjunto de elementos sin sustancia física, (...) el cual se transmite oralmente o mediante gestos y se modifica con el transcurso del tiempo a través de un proceso de recreación colectiva” (Fundación ILAM, 2013). Es decir que son las manifestaciones no materiales que emanan de una cultura en forma de:

- *saberes* (conocimientos y modos de hacer enraizados en la vida cotidiana de las comunidades),
- *celebraciones* (rituales, festividades, y prácticas de la vida social),
- *formas de expresión* (manifestaciones literarias, musicales, plásticas, escénicas, lúdicas, entre otras) y
- *lugares* (mercados, ferias, santuarios, plazas y demás espacios donde tienen lugar prácticas culturales) (Fundación ILAM, 2013).

En este caso hay una leve diferencia en la terminología (patrimonio material e inmaterial – patrimonio tangible e intangible), pero a nivel de contenido son equivalentes. En síntesis, el concepto de Patrimonio Cultural articula una serie de componentes de diversa naturaleza en un solo hecho sociocultural, de manera que incluye tanto elementos de la cultura material como de la inmaterial.

### **Concepto de Patrimonio Cultural en el marco legal e institucional de la República Dominicana:**

En la legislación dominicana se evidencia el grado de conocimiento que se tiene sobre el patrimonio y el valor que se da a los bienes culturales a nivel nacional. Las leyes y disposiciones públicas revelan cuán importante es para el Estado la preservación y difusión de Patrimonio Cultural para el disfrute y el conocimiento de las generaciones por venir.

En los últimos años, las normativas y las estrategias del sector público dominicano han sido adaptadas a los modelos internacionales más actualizados en el ámbito cultural. Gran parte del conjunto de los bienes culturales patrimoniales están protegidos por la ley, y/o su gestión está regularizada por algún organismo público cualificado, de manera que hoy en día, en términos legislativos, la República Dominicana se encuentra en una etapa avanzada en materia de protección y gestión institucionalizada del Patrimonio Cultural, por lo menos en teoría.

Ahora bien, para garantizar la protección de los bienes pertenecientes al acervo cultural de la Nación es necesario un fundamento conceptual adecuado que sirva como base y soporte de la jurisprudencia, y para la planificación y ejecución de las políticas públicas tocantes a los bienes patrimoniales. En este sentido, la Ley de Cultura 41-00 define el Patrimonio Cultural de la Nación de la siguiente manera:

El patrimonio cultural de la Nación comprende todos los bienes, valores y símbolos culturales tangibles e intangibles que son expresión de la Nación dominicana, tales como las tradiciones, las costumbres y los hábitos, así como el conjunto de bienes, incluidos aquellos sumergidos en el agua, materiales e inmateriales, muebles e inmuebles, que poseen un especial interés histórico, artístico, estético, plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, ambiental, ecológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, filmico o, científico, tecnológico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museográfico, antropológico y las manifestaciones, los productos y las representaciones de la cultura popular (Artículo 1 [2], Ley de Cultura 41-00).

Esta noción representa un importante avance para el país en materia de protección y preservación de los bienes culturales, ya que el concepto de Patrimonio Cultural o Patrimonio no estuvo bien definido en los textos legislativos ni en otros documentos oficiales hasta la emisión de la actual Ley de Cultura.

Espinal (1996) pone de manifiesto las deficiencias de las disposiciones legales dominicanas *“destinadas a preservar las manifestaciones del pasado pre-hispánico y colonial como símbolos que debían contribuir a la afirmación hispanista del Estado”* (p. 53), en su texto sobre legislación y patrimonio. En primer lugar, explica, no había en todo el corpus legal dominicano una noción de patrimonio cultural que sustentara y sirviera de base para la creación de normas que garantizaran la protección del patrimonio. La Ley No. 318 del 14 de junio de 1968, por ejemplo, presentaba una subdivisión taxativa del Patrimonio Cultural (Patrimonio Monumental, Patrimonio Artístico, Patrimonio Documental y Patrimonio Folklórico), sin antes ofrecer una explicación sobre lo que es (págs. 68-69). Ocho años más tarde se crea la Oficina de Inventario de Bienes Culturales. El Artículo 3 del decreto establece que esta oficina presenta una aproximación a la definición de “bienes culturales”:

**Párrafo II.-** Se entiende por bienes culturales los objetos materiales asociados a las tradiciones culturales y se clasifican en dos grandes categorías: Bienes Muebles y Bienes Inmuebles. Estos conceptos serán ampliados en el reglamento del Centro (Decreto No. 2310 del 6 de septiembre de 1976 que crea la Oficina de Inventario de Bienes Culturales).

En esta definición se toma en cuenta la dimensión tangible o material (bienes muebles e inmuebles) del patrimonio, pero, a diferencia de la noción de patrimonio que propone la Ley 41-00 de Cultura, no contempla la parte intangible o inmaterial (tradiciones, fiestas, religiosidad, etc.).

En adición a esto, Espinal (1996) explica, que a pesar de que el Estado había ratificado la Convención sobre las medidas que deben adoptarse para prohibir y para impedir la importación, la exportación y la transferencia ilícitas de bienes culturales y la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, como se ha mencionado anteriormente, estos textos ofrecían una definición limitada del término; no contemplaban el aspecto intangible del patrimonio (págs.118-119). Aún después de la Conferencia Intergubernamental sobre las Políticas Culturales en América Latina y el Caribe (Bogotá, 1978) y la Conferencia Mundial de Políticas Culturales (México, 1982), que resultaron en la ampliación y profundización del

concepto de 'Patrimonio Cultural', el régimen legal dominicano concerniente al patrimonio no fue actualizado. De manera que, al presentar fuertes limitaciones conceptuales, la legislación dominicana quedó desfasada en materia de Patrimonio Cultural.

Espinal (1996) añade que el proceso de gestación legal correspondiente a los bienes patrimoniales del país careció de organicidad y que presentaba una notable dispersión cronológica, institucional y temática. Además, no se contaba con los mecanismos y recursos humanos y materiales necesarios para la implementación de dichos instrumentos legales (p.120-126). Por tal razón la aplicación de las regulaciones establecidas para la protección del Patrimonio Cultural del país en el siglo XX fue virtualmente insostenible.

Para remediar esta situación Espinal (1996) hace una serie de recomendaciones orientadas a la adecuación del cuerpo legal y el aparato institucional dominicanos en referencia al Patrimonio Cultural. La primera de estas recomendaciones es la clarificación de qué debe entenderse por 'patrimonio' (p.191). En relación a esto, la creación de la Ley de Cultura 41-00 representa una gran contribución al cierre de la brecha conceptual que se mantuvo durante décadas en la legislación dominicana, en relación al Patrimonio.

Hoy en día, la definición que presenta este cuerpo normativo de lo que se considera como Patrimonio Cultural está actualizada y se corresponde con la definición de la UNESCO y demás organismos internacionales dedicados al tratamiento y protección de los bienes patrimoniales alrededor del mundo.

Las recomendaciones subsiguientes de Espinal versan sobre la enumeración enunciativa de los bienes que conforman el patrimonio cultural dominicano, la integración del patrimonio inmaterial dentro del patrimonio cultural y el enriquecimiento de la legislación con las experiencias de la UNESCO (p. 191-195). Cabe destacar que todos estos acápites están contemplados en los artículos de la Ley de Cultura 41-00.

Espinal (1996) también recomienda mejorar en los aspectos institucionales asociados al Patrimonio Cultural. Considera que para *"definir la orientación y la conducción de la política cultural del Estado y en especial de su gestión en el manejo del patrimonio cultural"* es necesario *"establecer un mecanismo de coordinación de las políticas y las instituciones (...) involucradas en la conservación del patrimonio cultural y la difusión de los bienes patrimoniales"* (p. 198). En este sentido, propone como una de las acciones necesarias para una política general de patrimonio:

Incorporar el tema de patrimonio cultural en los niveles básicos, intermedio y superior del sistema educativo dominicano, como elemento necesario en la valoración y conservación de aquel [el patrimonio cultural] por parte de la comunidad.

Ha de iniciarse con la Secretaria de Estado de Educación un trabajo conjunto tendiente a incorporar en los programas curriculares de primaria y bachillerato los temas informativos y formativos referentes a la cuestión del patrimonio cultural. En igual sentido se buscará trabajar en la formación de los maestros (p. 202).

Un año después de la publicación de este texto, es promulgada la Ley General de Educación 66-97, la cual establece que: *"El patrimonio histórico, cultural, científico y tecnológico universal, y el propio del país, son fundamentos de la educación nacional"* (Artículo 4) y que una de las funciones que competen al Estado es *"Promover la investigación, conservación, difusión y ampliación del patrimonio histórico, natural y cultural del país"* (Artículo 8). Los Artículos 100 y 101 de dicha ley se refieren a la acción pedagógica con respecto a la cultura:

**Artículo 100.-** Corresponde a la Secretaría de Estado de Educación promover el desarrollo de la cultura dominicana, contribuir a divulgarla, ayudar a conservar sus mejores manifestaciones y ponerlas al servicio del pueblo, para que la disfrute y en contacto con ella, se incremente su capacidad creadora.

Le corresponde también, en la medida de su alcance, contribuir al enriquecimiento y conservación de la cultura universal, y particularmente, de la Latinoamericana y de la del Caribe.

**Artículo 101.-** Son funciones de la Secretaría de Estado de Educación, en este campo:

- a) Definir las políticas que conduzcan al cumplimiento de los fines que señala esta ley, en coordinación con las entidades estatales correspondientes y con ayuda de instituciones y personas vinculadas;
- b) Ayudar a conservar el patrimonio arqueológico, arquitectónico e histórico del país y promover la participación nacional en la tarea de su rescate y mantenimiento;
- c) Contribuir por todos los medios a que el patrimonio artístico, histórico y las realizaciones más significativas de la vida cultural estén a disposición del pueblo dominicano y permanezcan así;
- d) Rescatar y mantener vivas las tradiciones nacionales y las diversas manifestaciones de la cultura popular e investigar sus raíces (Artículos 100 y 101, Ley General de Educación 66-97);

Después de haber establecido el amplio y complejo significado de la noción de Patrimonio Cultural en las páginas anteriores, es evidente que en este documento (Ley General de Educación 66-97) hay algunas limitaciones conceptuales con relación al Patrimonio, ya que en él no se define claramente lo que se entiende por patrimonio arqueológico, arquitectónico, histórico, artístico, tradiciones nacionales, manifestaciones de la cultura popular, etc.

En adición a esto, los referentes culturales mencionados, no representan, por sí solos, la bastedad y la diversidad propias del Patrimonio Cultural. Ahora bien, estos elementos son considerados como bienes pertenecientes a la dimensión material (patrimonio arqueológico, arquitectónico, histórico, artístico) e inmaterial (tradiciones nacionales, manifestaciones de la cultura popular) del Patrimonio.

En relación a esta dualidad dimensional de los bienes patrimoniales, es pertinente señalar que la Constitución dominicana proclamada el 26 de enero del 2010 la reconoce como la principal clasificación del Patrimonio Cultural (material e inmaterial). En la subsección 4 de su Artículo 64 sobre el derecho a la cultura establece que:

El patrimonio cultural de la Nación, material e inmaterial, está bajo la salvaguardia del Estado que garantizará su protección, enriquecimiento, conservación, restauración y puesta en valor. Los bienes del patrimonio cultural de la Nación, cuya propiedad sea estatal o hayan sido adquiridos por el Estado, son inalienables e inembargables y dicha titularidad imprescriptible. Los bienes patrimoniales en manos privadas y los bienes del patrimonio cultural subacuático serán igualmente protegidos ante la exportación ilícita y el expolio. La ley regulará la adquisición de los mismos (Artículo 64 [4] de la Constitución de la República Dominicana).

El Artículo 63 de la Constitución, que trata sobre el derecho a la educación, hace referencia al acceso a los bienes y valores de la cultura como parte de la formación integral de los individuos. En la subsección 1 de dicho artículo plantea lo siguiente:

La educación tiene como objeto la formación integral del ser humano a lo largo de toda su vida y debe orientarse hacia el desarrollo de su potencial creativo y de sus valores éticos. Busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (Artículo 63 [1] de la Constitución de la República Dominicana, 2010).

Por su parte, la Ley No. 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, en su Objetivo General 2.6 (Cultura e identidad nacional en un mundo global) propone el Objetivo Específico 2.6.1: *Recuperar, promover y desarrollar los diferentes procesos y manifestaciones culturales que reafirman la identidad nacional, en un marco de participación, pluralidad, equidad de género y apertura al entorno regional y global*. Bajo este renglón aparecen la Línea de Acción 2.6.1.6 y la Línea de Acción 2.6.1.8 que señalan el compromiso nacional de:

**2.6.1.6** Promover la participación en actividades culturales orientadas al desarrollo del conocimiento crítico y el pensamiento propio, mediante el fomento, desde la educación básica, de la cultura de la lectura y la capacidad de interpretación de los productos y manifestaciones culturales.

**2.6.1.8** Recuperar, proteger y proyectar el patrimonio cultural tangible e intangible de la Nación, mediante el estudio y difusión de las culturas regionales y locales, propiciar su valoración como parte de la identidad nacional y su promoción como parte del potencial productivo (Ley No. 1-12).

En estos apartados se revela un marcado interés por impulsar el conocimiento y la apreciación de los referentes culturales como un medio para la recuperación y la protección del patrimonio tangible e intangible a nivel regional y local, debido a que éstos conforman la base de la identidad de la nación dominicana y además, por tener un gran potencial para contribuir con el desarrollo socioeconómico del país (Línea de Acción 2.6.1.8, Ley No. 1-12).

De igual manera se busca un aumento en la capacidad de interpretación de las manifestaciones y productos culturales a partir de la educación básica, como una forma de desarrollar el pensamiento crítico (Línea de Acción 2.6.1.6, Ley No. 1-12). Siendo así, la difusión del Patrimonio Cultural a través de la educación y otros medios sirve a la doble funcionalidad de promover la conservación de los bienes patrimoniales y estimular la autonomía del pensamiento.

En la tercera edición del Plan Nacional Plurianual del Sector Público 2013-2016 se plantea la *"Promoción cultural y artística para el desarrollo"* en concordancia con el Artículo 23 de la Estrategia Nacional de Desarrollo. Este acápite se desarrolla bajo el marco de acción del Objetivo General de *"Cultura e identidad nacional en mundo global"*. La orientación estratégica del Objetivo Específico No. 14 incluye, entre otras medidas:

**Fortalecer, desarrollar y difundir la diversidad de procesos y manifestaciones culturales del pueblo dominicano**, propiciando, con sentido de equidad, la participación, la pluralidad, la superación de patrones culturales no favorables al desarrollo y la equidad de género.

**Crear o acondicionar espacios municipales para el desarrollo de actividades socio culturales** y propiciar su uso sostenido.

**Promover la participación en actividades culturales orientadas al desarrollo del conocimiento crítico** y el pensamiento propio, mediante el fomento, desde la educación básica, de la cultura de la lectura y la capacidad de interpretación de los productos y manifestaciones culturales.



**Propiciar la participación de la población en las actividades culturales y artísticas, con énfasis en niños, niñas, adolescentes y jóvenes.**

**Recuperar, proteger y proyectar el patrimonio cultural tangible e intangible de la nación,** mediante el estudio y difusión de las culturas regionales y locales y propiciar su valoración como parte de la identidad nacional y su promoción como parte del potencial productivo (p. 114).

El Estado dominicano ha dispuesto que las manifestaciones y los referentes culturales enumerados en el Objetivo Específico No. 14 de este Plan Nacional Plurianual del Sector Público 2013-2016, sean fortalecidos, protegidos y difundidos a través de la educación y la acción comunitaria. Todo esto con la finalidad de aumentar el conocimiento sobre la cultura local y regional y en consecuencia reforzar la identidad cultural de la Nación. Se hace especial énfasis en la participación de la población más joven y en edad escolar (niños, niñas, adolescentes y jóvenes) en actividades culturales que estimulen la criticidad en el conocimiento, la autonomía del pensamiento y el fomento de la capacidad para la interpretación de manifestaciones y productos culturales.

Además, dentro de las medidas de producción prioritaria se menciona:

Consolidar las instituciones del Sistema Nacional de la Cultura, la defensa, preservación y puesta en valor de patrimonio cultural, promover la creatividad y la participación popular, y fomentar las micro, pequeñas y medianas industrias culturales y creativas que contribuyan al desarrollo del turismo sostenible (p.116).

Esta propuesta encuentra respaldo en los informes 1 y 2 del Proyecto de Estrategia Nacional de Cultura y Turismo para el Desarrollo Sostenible de la República Dominicana realizado por Ministerio de Cultura y la Universidad de Barcelona que fueron presentados al BID y al Consejo Nacional de Competitividad en el 2008. En este documento se recalca el potencial productivo del patrimonio cultural para el desarrollo sostenible del país (Proyecto de Estrategia Nacional de Cultura y Turismo para el Desarrollo Sostenible de la República Dominicana, p.22). De igual manera, como una de las *"Metas Presidenciales Prioritarias"* en el eje del desarrollo social del Plan Plurianual del Sector Público 2013-2016, se propone la promoción de los bienes culturales para el turismo sostenible (p.39). En este sentido se reconoce el potencial del Patrimonio Cultural para el desarrollo por medio del turismo. De igual manera se busca impulsar la educación turística a través de campañas de radio, televisión y prensa, centros escolares y comunitarios (p. 186). Se establece, entonces, que:

Para coadyuvar a la cohesión social, es fundamental la preservación y consolidación de las manifestaciones culturales dominicanas que dan sostén a la identidad nacional. Más aun, fortalecer esas manifestaciones culturales contiene también un potencial económico que puede contribuir significativamente a la reducción de la pobreza. De hecho, la cultura es hoy día una gran industria, generadora de riqueza y empleos a través de una diversidad de actividades de entretenimiento, la gastronomía, la moda, el cine, el teatro, la música, la danza, la fotografía, las artes plásticas, la artesanía, las industrias gráficas y el libro como objeto de consumo, los festivales y eventos folclóricos, entre muchas otras actividades. Es, por tanto, un elemento clave para el desarrollo integral del pueblo dominicano, aportando al logro de un país mejor (p. 113).

También se procura desarrollar sinergias entre el Ministerio de Cultura con el Ministerio de Educación y otras instancias del sector público y privado, y se favorece la participación de la sociedad civil en la elaboración de políticas culturales (p. 115).

A propósito de dichas sinergias, es importante destacar que el Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Cultura, en su Segundo Eje Estratégico sobre *“Protección y puesta en valor del patrimonio cultural de la Nación”*, bajo la Línea de Acción 10 establece el fomento de la creación de una clara conciencia sobre el significado del patrimonio de la Nación orientado hacia el sistema educativo nacional (Plan Estratégico del Ministerio de Cultura 2012-2016, p. 18). De ser ejecutada, esta acción puede dar paso a un nuevo espacio, dentro del sistema formal, dedicado exclusivamente al estudio y a la comprensión del Patrimonio Cultural en la República Dominicana.

La difusión del conocimiento sobre el Patrimonio Cultural a través del sistema educativo es una estrategia para la reafirmación de la identidad cultural dominicana y para la conservación de los bienes patrimoniales. La escuela es el espacio fundamental para la *“formación de sujetos democráticos y transformadores de la realidad material, social y cultural”* (Bases de la Revisión y Actualización Curricular, p. 11), por tal razón los diferentes sectores de la función pública del país consideran que es oportuno fomentar los valores culturales a través de ella, y así sensibilizar al estudiantado sobre la importancia del Patrimonio Cultural y la necesidad de protegerlo.

### **Concepto de Patrimonio Cultural en el sistema educativo formal dominicano:**

Habiendo establecido la incidencia del concepto de Patrimonio Cultural en el marco legal e institucional de la República Dominicana, la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 y el Plan Nacional Plurianual del Sector Público 2013-2016, y considerando lo que propone el Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Cultura 2012-2016 en referencia al patrimonio y la educación, es preciso observar los documentos oficiales del sistema educativo dominicano para evaluar las relaciones existentes entre estos estatutos y la realidad educativa del país.

### **Plan Decenal de Educación 2008-2018**

El Plan Decenal de Educación 2008-2018 es el primer documento a considerar. El concepto de ‘Patrimonio Cultural’ no está contemplado en este instrumento. Este plan se limita a promover el disfrute del acervo cultural de la humanidad como una manera de contribuir al desarrollo nacional. La Visión del Plan Decenal de Educación 2008-2018 consiste en:

Lograr que todos los dominicanos y dominicanas tengan acceso a una educación pertinente y de calidad, asumiendo como principio el respeto a la diversidad, fortaleciendo la identidad cultural; formando seres humanos para el ejercicio de una vida activa y democrática, generando actitudes innovadoras y cambios en la sociedad y garantizando una calidad educativa que asegure el desarrollo sostenible y la cultura de paz (p. 14).

En este documento se reconoce el valor estratégico de la educación para alcanzar el desarrollo en las comunidades, ya que estas conforman los espacios donde los seres humanos construyen una identidad dentro de contextos culturales atendiendo sus diferentes niveles de desarrollo relativo y sus características propias. Igualmente se cita el patrimonio científico y tecnológico como recursos a ser aprovechados en beneficio del desarrollo educativo nacional (p. 128); pero no aparece ninguna referencia directa a la noción de Patrimonio Cultural.

Hemos de destacar que el Plan Decenal de Educación 2008-2018 asume el respeto a la diversidad como un principio y considera que dicho respeto se logra a través del fortalecimiento de la identidad cultural, sin embargo, no menciona ningún medio o estrategia específica para la consecución de dicho fortalecimiento.

## **Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC)**

La Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC) es el segundo documento del sistema educativo a considerar. La IDEC *“está concebida como un espacio de diálogo y concertación entre el gobierno, la sociedad civil, los organismos internacionales y el sector privado”* (IDEC Documento final. Resultados de las mesas y marco de acción y monitoreo, p. 2). En este documento no es mencionado el concepto de Patrimonio Cultural; más bien se toca el tema patrimonial someramente, al referirse a los *“espacios patrimoniales”* como un recurso para la realización de proyectos académicos novedosos.

Dentro de los acápites de la *Prioridad 3.3.3.* de la IDEC sobre el desarrollo de estrategias para el fortalecimiento de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes mediante el trabajo por proyectos y la potenciación de la investigación/acción en el aula, se propone la *Acción 5.4.1.* Este lineamiento estratégico trata sobre la implementación de los *“Proyectos participativos de Aula”*, es decir, la investigación-acción en la escuela y el trabajo por proyectos para el fomento del protagonismo estudiantil y la formación ciudadana, con énfasis en el segundo ciclo de Básica.

La IDEC indica que los programas educativos desarrollados bajo modelo de *Proyectos participativos de Aula* deben propiciar la educación integral. Un ejemplo de este tipo de proyectos es el de *“Arte en la Escuela”*. En este programa los estudiantes promueven talleres de arte desde la escuela. Los espacios patrimoniales son uno de los posibles puntos focales para la realización de los talleres. Para la realización de dichos talleres se promueve el uso de museos, centros culturales, espacios para el desarrollo del arte escénico, visual y plástico, etc., entre otros recursos comunitarios. Tanto el diseño como la ejecución del proyecto *“Arte en la Escuela”* sirven para fomentar la dimensión artística y cultural en los estudiantes desde una perspectiva crítica.

De modo que en la IDEC aparecen referencias a los espacios patrimoniales dentro de proyectos de investigación-acción en el aula, pero no menciona el concepto de ‘Patrimonio Cultural’ explícitamente.

## **Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030**

Por su parte, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030 plantea la necesidad de *“enfatar la formación en valores que promuevan la convivencia pacífica y que fomenten el aprecio e identificación con la cultura dominicana”* (p. 11). Esto podría considerarse como una referencia indirecta a la valoración de los referentes del Patrimonio Cultural, ya que estos son parte inherente de la identidad cultural de la Nación. De igual manera, los lineamientos estratégicos de este instrumento buscan el enriquecimiento del acervo cultural de los docentes (p. 20).

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa reconoce el Artículo 63 de la Constitución como su lineamiento base. Establece que es derecho de todos y todas, el conocimiento y acceso a los *“bienes y valores culturales”* y agrega que:

La pertinencia de la educación, en todos sus niveles, descansa en aquellos contenidos curriculares capaces de dotar a las personas de las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual, de construir ciudadanía plena para convivir en sociedad y de atender las necesidades del desarrollo social, económico, científico, tecnológico y cultural del país, en consonancia con la Estrategia Nacional de Desarrollo (p. 5).

Este documento también indica que los contenidos curriculares deben ser pertinentes para dotar a los individuos de los mecanismos necesarios para *“atender las necesidades del desarrollo social, económico, científico, tecnológico y cultural del país”* (Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030, p.5). Nueva vez, el término ‘Patrimonio Cultural’ no aparece textualmente, aunque se podría considerar que los bienes patrimoniales forman parte de aquellos elementos o valores que pueden ser empleados para fomentar el desarrollo económico y cultural del país, tal y como se propone en los informes 1 y 2 del Proyecto de Estrategia Nacional de Cultura y Turismo para el Desarrollo Sostenible de la República Dominicana realizado por Ministerio de Cultura y la Universidad de Barcelona, y presentado en abril del 2008 al Consejo Nacional de Competitividad y al BID. En estos informes se establece la potencialidad de los bienes y valores culturales como productos turísticos en el país e incluye tanto los bienes patrimoniales tangibles o materiales como los intangibles o inmateriales (Proyecto de Estrategia Nacional de Cultura y Turismo para el Desarrollo Sostenible de la República Dominicana Informes #1-2, p. 22).

### **Fundamentos del Currículum (Tomos I y II)**

La propuesta de diseño curricular que presenta el Plan Decenal de Educación 2008-2018 mencionado anteriormente, da origen al siguiente documento a considerar. Habiendo realizado una serie de consultas interinstitucionales y multisectoriales acerca del currículo educativo, y después de haber establecido un diálogo abierto entre las diferentes instancias del sistema educativo, se ofrece un nuevo diseño curricular orientado a elevar la calidad de la educación dominicana. Los resultados de este proceso de discusión y consultas están recogidos en el primer tomo de los Fundamentos del Currículum.

Este documento plantea una reestructuración de las concepciones y prácticas educativas empleadas en el país hasta la fecha. En él se estipulan las normas que deben regir la educación en República Dominicana para lograr una mejoría en la calidad de vida de la nación y a la vez formar una ciudadanía responsable, democrática y capaz de transformar su realidad social, económica y cultural.

Según el texto, en materia de Patrimonio Cultural, el nuevo currículo *“favorece no sólo que los alumnos se apropien de los elementos del patrimonio cultural, sino que se conviertan en miembros responsables, activos y comprometidos con la sociedad y contribuyan a su desarrollo y transformación”* (Fundamentos del Currículum Tomo I Fundamentación Teórico- Metodológica, p. 40), de manera que en lo que respecta a patrimonio, se busca su apropiación por parte del estudiantado y se espera que éste participe activamente en su gestión.

Los *Principios de la Educación Dominicana* propuestos en Fundamentos del Currículum, en sus acápites D y E, plantean lo siguiente:

- d) 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.
- e) El patrimonio cultural, científico y tecnológico universal, y el propio del país, son fundamento de la vida educativa nacional (p. 41).

Este documento establece al Patrimonio Cultural y la cultura nacional como uno de los fundamentos de la educación en el país. En él se atiende las diferencias en *“las expresiones folklóricas a nivel de la alimentación, la vivienda, el vestuario, el canto, la música, la danza, la artesanía, las fiestas patronales, el carnaval, los juegos infantiles, las tradiciones, la literatura oral, la poesía, el arte popular, las manifestaciones de religiosidad popular,(...)”*, en los ámbitos regional, local y nacional (p. 86). En este sentido, la Animación Sociocultural juega un papel importante,

ya que considera al folklore o saber popular como el elemento que define nuestra identidad cultural. Como Área Transversal del Nuevo Currículo, la Animación Sociocultural fomenta la creación, el disfrute y la difusión de la cultura, al tiempo que fomenta su conocimiento como motor para el fortalecimiento de la identidad cultural. Sin lugar a duda es una propuesta valiosa que puede orientarse al tratamiento del Patrimonio, sin embargo, y aunque lo menciona de manera literal, no define el término a cabalidad.

Según este documento, al entender la cultura *como producto y como proceso*, y al considerar que esta debe situarse históricamente en función de su entorno y contorno, los contenidos curriculares tocantes a ella deben presentarse desde una perspectiva local, regional y nacional. Algunos de los aspectos más relevantes son:

- Sus caracteres y patrimonios naturales (fauna, flora), geográficos (ríos, montañas, etc.) y ecológicos.
- Su patrimonio histórico, monumentos, centros de protagonismos y de referencia en la historia local, regional y nacional.
- Sus saberes, prácticas y expresiones culturales populares a nivel religioso, musical, danzario, instrumental, literatura oral (leyendas tradicionales, mitologías), actividades recreativas (juegos infantiles, adivinanzas, cuentos, carnavales, etc.), sus técnicas de construcción (viviendas, instrumentos cotidianos, etc.), su alimentación.
- Sus monumentos vivientes (artistas populares, personajes populares, etc.), y su patrimonio cultural (museos, arquitectura popular, etc.).
- Sus centros de difusión, instituciones y organizaciones populares, artísticas y culturales.
- Su proceso de formación histórico, socioeconómico, étnico, cultural como barrio, como comunidad, como pueblo y como nación (p.87).

De manera que el Tomo I de Fundamentos del Currículum incentiva la observación de los distintos referentes del Patrimonio Cultural, tanto en su dimensión material como la inmaterial, para el fomento de la identidad cultural del pueblo dominicano desde el punto de vista local, regional y nacional, aunque no presenta una descripción detallada de dichos referentes.

En el Tomo II del mismo documento se desglosan la *Naturaleza de las Áreas y los Ejes Transversales* del currículo educativo. En el área dedicada a las Ciencias Sociales se propone la antropología como la disciplina encargada del estudio y la valoración de las diferentes formas de organización y creación de instituciones para *“la comprensión del patrimonio cultural de los pueblos y la conformación de su perfil histórico”* (Fundamento del Currículum Tomo II Naturaleza de las Áreas y Ejes Transversales, p. 53). Es decir, que establece a la antropología como la ciencia encargada del estudio del Patrimonio Cultural.

En lo adelante, la terminología empleada en este texto aborda unos llamados “elementos autóctonos” o “elementos de la cultura popular” muy semejantes al Patrimonio Tangible e Intangible, pero que no llegan a denominarse como tales. En el Eje Transversal de *Cultura Dominicana. Identidad Y Diversidad* también aparece el contenido relacionado con el patrimonio. Este eje *“pretende fomentar el descubrimiento, la valoración crítica y el fortalecimiento de los elementos culturales (ideológicos, afectivos, políticos y sociales) que permiten la permanente construcción de nuestra identidad”* (p.102). Entre las aportaciones de este eje al desarrollo humano, podemos destacar que:

Contribuye a la definición de la identidad nacional y a una actitud de valoración positiva frente a “lo dominicano”, a través de una práctica educativa que tome en cuenta los elementos culturales autóctonos y promueva el conocimiento de su evolución histórica, su relación con otras culturas, y con los procesos sincréticos derivados de esos contactos culturales (p. 102).

En resumidas cuentas, según lo establecido en el Tomo II de Fundamentos del Currículum, a medida que se desarrolle la percepción y la valoración de los elementos culturales autóctonos por parte del estudiantado, se irá satisfaciendo la necesidad de incluir e identificar los valores culturales en el ejercicio de la ciudadanía, al tiempo que se contribuirá con la apreciación de otras culturas. De modo que el Eje Transversal *Cultura Dominicana. Identidad Y Diversidad* tiene unos propósitos formativos específicos en materia de Patrimonio Cultural o una serie de elementos (indefinidos) pertenecientes al mismo:

- Mostrar actitudes hacia la participación, la reflexión y la capacidad crítica de las (los) estudiantes y las (los) educadores sobre las diversas expresiones culturales en aras de la consecución de una cultura democrática.
- Potenciar la conciencia sobre la identidad cultural dominicana, fortaleciendo y valorando de manera objetiva los elementos autóctonos: ideológicos, políticos y sociales, respetando las diferencias religiosas y políticas, la conformación étnica y la concertación de géneros.
- Potenciar la autoestima personal y social utilizando los elementos culturales populares (cotidianos) y los más elaborados para desarrollar la equidad, la libertad, la justicia y la solidaridad en la sociedad dominicana (p. 103).

Aunque no se menciona el concepto de Patrimonio Cultural per se, si se resaltan las “expresiones culturales” y los “elementos autóctonos” de la cultura. A pesar de que este documento carece de especificidad conceptual en el ámbito patrimonial, los términos que presenta pueden ser interpretados como referentes de la dimensión material e inmaterial del patrimonio.

El documento añade que para alcanzar los propósitos delineados anteriormente se debe *“fomentar el desarrollo de estrategias de intervención participativas, que estimulen una actividad crítica en el educando y comunidad”* y de esta manera *“lograr que la reflexión y la acción sobre la cultura alcancen las metas de revalorización y afianzamiento de nuestra identidad y la valorización y protección del patrimonio histórico natural y cultural”* (p. 103).

### **Contenidos Básicos de las Áreas Curriculares**

Tal como en los tomos de Fundamentos del Currículum, en el texto Contenidos Básicos de las Áreas Curriculares, aparece el concepto de Patrimonio Cultural en varias oportunidades. La primera se da en el Área De Educación Artística. Dentro de esta área curricular, en el Segundo Ciclo del Nivel Básico para el primer cuatrimestre del Séptimo Grado se presenta el patrimonio como uno de los contenidos principales a tratar:

#### *Primer Cuatrimestre*

Conocimientos básicos del patrimonio natural y cultural, su valoración y preservación (Contenidos Básicos de las Áreas Curriculares, p.150).

Estos contenidos están pautados para ser impartidos en el periodo agosto-septiembre. Las demás apariciones del concepto de Patrimonio Cultural en esta área no son explícitas, más bien son referencias a distintas facetas del patrimonio como lo son el folklor, la música, la danza, las fiestas, las tradiciones, etc.

Por su parte, el *Área de Animación Sociocultural* se presenta como parte de la educación de todos los niveles, tanto del Ciclo Básico, como del Medio. La Animación Sociocultural enfatiza los siguientes contenidos para los periodos enero-febrero:

- El folklor. Importancia en la conformación de la identidad. Cultura popular; valoración de lo nuestro. Usos, costumbres, tradiciones y creencias del grupo humano y la comunidad.
- Patrimonio tangible (local, regional, nacional). Valoración y preservación. Patrimonio intangible (local, regional, nacional). Recuperación y continuidad. Festividades de la cultura popular: carnavales, fiestas patronales, atabales y palos, cofradías (p. 161).

Esta área de acción didáctica aborda el concepto de Patrimonio Cultural íntegramente. En ella se presentan ambas vertientes del patrimonio (tangible e intangible) desde la perspectiva local, regional y nacional, dando a conocer su importancia y promoviendo su conservación. Hasta el momento, esta podría considerarse como la propuesta curricular más consistente con relación al estudio del Patrimonio Cultural, aunque no abunda mucho en definiciones y contenido.

### **Bases de la Revisión y Actualización Curricular**

Como ya hemos visto, el currículo es la estrategia fundamental que orienta el proceso educativo. Por eso, después de haber abierto un dialogo con las diferentes instancias educativas del país, el Consejo Nacional de Educación propició la creación del documento Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Este texto es concebido *“como el documento normativo que establece una estrategia para la formación de sujetos democráticos y transformadores de la realidad material, social y cultural”* (Bases de la Revisión y Actualización Curricular, p. 11). En este documento el término *“patrimonio”* solo se presenta en relación a la preservación del medioambiente y no aparecen referencias directas al Patrimonio Cultural; sin embargo, dentro de los componentes de la *Competencia Ética y Ciudadana*, se busca que cada uno de los estudiantes se reconozca *“como persona perteneciente a una cultura, un proyecto de nación y a una cultura humana planetaria”*, de manera que podamos lograr una ciudadanía que sea capaz de:

- Identifica(r) los elementos que caracterizan la cultura dominicana.
- Aprecia(r) los elementos distintivos del entorno natural y de la cultura dominicana.
- Establece(r) relaciones de respeto y valoración con otras culturas, y especialmente con las aportaciones que cada uno de los géneros, hombres y mujeres, han realizado a través de los tiempos (p. 60).

En el *Nivel de Dominio I* se espera que el estudiantado pueda lograr identificar y valorar *“elementos de la cultura dominicana y de otras culturas”*. Se busca formar una ciudadanía que:

- Reconoce su identidad cultural.
- Identifica y respeta algunas diferencias y similitudes con otras culturas.
- Disfruta de diversas manifestaciones culturales y artísticas (p. 63)

En el *Nivel de Dominio II* se espera que el estudiantado se reconozca a sí mismo *“como miembro de una cultura, un proyecto de nación y de una cultura humana planetaria”*. Para esta finalidad se requiere un cuerpo estudiantil que:

- Identifica elementos que caracterizan la cultura dominicana.
- Aprecia elementos distintivos del entorno natural y de la cultura dominicana.
- Distingue elementos que caracterizan otras culturas (p. 64).

Para la consecución de dichos fines es necesario agotar un conjunto de actividades programadas que pongan al estudiantado en contacto con los elementos mencionados. Siendo así se podría asumir que este texto cubre, en cierta medida, el tema de Patrimonio Cultural aunque no mencione de manera directa, ya que insiste en la identificación y valoración de los elementos que caracterizan a la cultura dominicana y también promueven el respeto por otras culturas.

### **Concepto de Patrimonio Cultural en el Currículo Educativo del Nivel Medio:**

El concepto de Patrimonio Cultural aparece en la sección dedicada a los *Propósitos orientados a la función social* del currículo del Nivel Medio. En este acápite se señala lo siguiente como una de las finalidades sociales del Nivel Medio:

Asumir con responsabilidad la preservación y defensa del patrimonio cultural y natural, enriqueciendo y valorando la cultura autóctona y sus manifestaciones folclóricas, a nivel local, regional, nacional, caribeño, latinoamericano y universal (Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en Marcha Nivel Medio Modalidad General, p. 49).

En el área curricular de las Ciencias Sociales que presenta el currículo se reitera este principio. El *Propósito General* de dicha área del conocimiento es: *“Conocer y valorar el patrimonio histórico-cultural de la nación”* (p. 90). De igual manera, entre los propósitos de la asignatura Historia de las Civilizaciones se contempla la protección del patrimonio:

Valorar el patrimonio histórico de la humanidad en sus dimensiones espaciales, naturales, culturales y sociales, mediante la asunción de una convivencia individual y colectiva de respeto y conservación de los mismos (p. 165).

El currículo del Nivel Medio también sugiere visitas a lugares de interés histórico, arqueológico y antropológico como actividades de enseñanza-aprendizaje (p. 292-293). De igual manera, se propone la asignatura optativa Realidad cultural dominicana, que tiene los siguientes propósitos:

- Analizar conceptualmente de la realidad cultural dominicana
- Visualizar los procesos de conformación de la identidad cultural dominicana, caribeña y viceversa (p. 385).

Los contenidos de esta asignatura incluyen, entre otros:

- Proceso de Conformación histórica cultural dominicana. Sus grupos institucionales y procesos
- Relación con la región caribeña y la cultura universal
- Aportes de los distintos grupos étnicos a la formación de la identidad dominicana
- Características de las instituciones, grupos, organizaciones de la sociedad dominicana en sus aspectos políticos, culturales, económicos y sociales
- Cultura religiosa en la República Dominicana
- Religiosidad popular
- Religión institucional
- Otras manifestaciones religiosas
- Otras manifestaciones culturales: hábitos alimenticios, lengua, música, etc.



- Cultura popular: Expresiones y manifestaciones. Formación y proceso de cambio (p. 385-386)

Como se puede apreciar, el Currículo Educativo del Nivel Medio en su Modalidad General, incluye el tema del patrimonio tanto en sus propósitos formativos, como en los contenidos de algunas de sus asignaturas. Estas últimas, aunque no mencionan el concepto de Patrimonio Cultural de manera directa, tratan aspectos de la cultura como lo son el folklor y otras manifestaciones como las costumbres, la lengua, la música, entre otras, que dan forma y fundamentan la identidad cultural del pueblo dominicano.

En suma, los documentos oficiales del sistema educativo dominicano presentan una definición fragmentaria, aislada y desarticulada del Patrimonio. A pesar de que la cultura es un eje temático abordado en mayor o menor medida por todos ellos, el concepto de Patrimonio solo aparece expresamente en Fundamentos del Currículum (Tomo I y II) y en Contenidos Básicos de las Áreas Curriculares. En los demás documentos normativos e institucionales del Ministerio de Educación se contempla la necesidad de promover la identidad cultural de la nación y la valoración de nuestros “elementos autóctonos”, pero las referencias a los bienes patrimoniales son, por demás, ambiguas.

### **Problemática y justificación**

En los apartados anteriores se demuestra que el Patrimonio Cultural es tratado con cierta regularidad en el marco legislativo dominicano. La Ley de Cultura 41-00 ofrece una definición actualizada del concepto, que coincide con lo establecido por la UNESCO en la Conferencia Intergubernamental sobre las Políticas Culturales en América Latina y el Caribe (Bogotá, 1978) y en la Conferencia Mundial de Políticas Culturales (México, 1982). En los Artículos 63 y 64 de la Constitución dominicana proclamada en el 2010 se promueve la protección, conservación, enriquecimiento y puesta en valor del patrimonio cultural de la Nación, así como el acceso a los valores y bienes de la cultura como parte de la formación integral de los individuos.

De igual manera, la Ley 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, contiene acápite orientados al estudio y la difusión del patrimonio regional y local, por estos formar parte de la identidad cultural y el potencial productivo del país. En adición a esto, el Estado dominicano ha ratificado varias convenciones internacionales centradas en los bienes patrimoniales como lo son la ‘Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado’ (UNESCO, 1954), la ‘Convención sobre las Medidas que Deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes Culturales’ (UNESCO, 1970), la ‘Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural’ (UNESCO, 1972), y la ‘Convención sobre la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial’ (UNESCO, 2003). Asimismo, tanto el Plan Plurianual del Sector Público 2013-2016 como el Plan estratégico Institucional del Ministerio de Cultura insisten en la protección, proyección y puesta en valor del Patrimonio Cultural. La suma de todas estas condiciones indica que el patrimonio goza de un estatus privilegiado en la jurisprudencia y las políticas estatales dominicanas, aunque en algunos casos se presente con ciertas ambigüedades conceptuales.

Es evidente que en la República Dominicana se reconoce la importancia de los bienes y expresiones pertenecientes al acervo cultural. Más aun, en el país se incentiva la difusión de dichos bienes y expresiones a través del sistema educativo formal. En el Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Cultura se propone la creación de una *“clara conciencia sobre el significado del patrimonio”* desde el sistema educativo nacional, sin embargo, en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, el Patrimonio no suele presentarse de manera demasiado clara.

En las disposiciones del sistema educativo formal dominicano, el Patrimonio Cultural suele contextualizarse en asociación con el fortalecimiento de la identidad cultural; este es un tema más o menos recurrente. No obstante, como ha sido planteado anteriormente, el concepto de Patrimonio Cultural no aparece de manera explícita en documentos como el Plan Decenal de Educación 2008-2018, la IDEC, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030 o las Bases de la Revisión y Actualización Curricular.

El concepto de Patrimonio Cultural se presenta tal cual únicamente en los textos Contenidos Básicos de las Áreas Curriculares y Fundamentos del Currículum (Tomos I y II), y esto sólo en contadas ocasiones y sin incluir una definición clara de lo que es.

Por otra parte, es pertinente destacar que en todos los documentos mencionados aparecen referencias a los bienes y valores de la cultura, pero estas se presentan en forma restringida, con escasas o nulas especificaciones. En algunos casos el concepto aparece de manera fragmentada, tomando en consideración unas dimensiones y dejando otras de lado. Esto demuestra la existencia de limitaciones en la conceptualización de Patrimonio Cultural de los documentos oficiales del sector educativo formal.

El Currículo del Nivel Medio también presenta limitaciones conceptuales con relación al Patrimonio. Por un lado, cuando se menciona el término en sí, no se ofrece definición alguna del mismo, mientras que por el otro se hacen múltiples referencias a las diferentes facetas del patrimonio pero estas aparecen de forma disgregada, sin ningún tipo de articulación entre unas y otras.

El currículo, una de las principales herramientas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, está diseñado con la intencionalidad de promover y difundir unos valores y contenidos específicos para la formación de la ciudadanía. Dichos valores versan sobre el conocimiento y la identificación de la ciudadanía con los bienes pertenecientes al acervo cultural de la Nación, tal y como se establece en la legislación vigente; de manera, que el currículo debería ser un canal de trasmisión de los valores y contenidos relacionados con el Patrimonio.

Con respecto a esto Cuenca (2002) agrega:

Los diseños curriculares son los primeros instrumentos con los que los profesores se encuentran a la hora de comenzar su labor profesional, constituyen lo que denominamos en el marco teórico como conocimiento curricular, y su análisis es, habitualmente, una parte integrante de los programas formativos, por lo que su examen se hace indispensable si nuestro objetivo es conocer la información con la que éstos cuentan para la preparación y desarrollo de su práctica educativa (p.216).

Siendo el Currículo educativo uno de los instrumentos establecidos por la administración pública para la orientación de la transmisión de conocimientos, sus propósitos, ejes temáticos, bloques de contenido y funciones reflejan la visión de las autoridades del sistema educativo concerniente a diversas realidades y áreas del saber.

Las disposiciones legales establecidas y los documentos oficiales del sistema formal también funguen un papel importante como guías en el proceso educativo. Según se establece en las Bases de la Revisión y Actualización Curricular el verdadero currículo está constituido por el conjunto del diseño curricular y los documentos oficiales (p.19). A esto podemos añadir los instrumentos legales ya mencionados, debido a que éstos conforman el marco conceptual

y normativo que da sostén al proceso de actualización del currículo. Entre todas estas normativas legales e institucionales debe existir una coherencia contextual, con el fin de lograr la cumplimentación de sus supuestos.

A partir de la revisión documental de los textos oficiales del sistema educativo dominicano hemos constatado que existe una tendencia hacia la difusión del Patrimonio Cultural a través de la educación reglada, con el fin de fortalecer la identidad cultural del pueblo dominicano. Sin embargo, las disposiciones e instrumentos diseñados para este fin no transmiten un concepto integral y holístico de Patrimonio Cultural. El hecho de que el concepto de Patrimonio Cultural o Patrimonio no esté debidamente planteado y delimitado en el Currículo Educativo y los demás documentos estratégicos del sistema formal representa un serio obstáculo para comprensión del valor de los bienes y expresiones culturales, y para su protección y su conservación a largo plazo.

La concepción de Patrimonio Cultural que presentan las normativas educativas, los documentos oficiales y el currículo en sí, determinarán la noción y actitudes que desarrollará el estudiantado, es decir, la ciudadanía, acerca del mismo. Por lo tanto, considerando la importancia del conocimiento y la protección del Patrimonio Cultural a nivel mundial, nacional, regional y local y, entendiendo que es el fundamento de la identidad cultural de los pueblos, reconocemos que es de suma relevancia la observación y el análisis del concepto de Patrimonio Cultural que transmiten los documentos oficiales del sistema educativo dominicano y el currículo académico.

En consonancia con esto, Domínguez, Estepa y Cuenca del Grupo de Investigación EDIPATRI de la Universidad de Huelva, España indican lo siguiente:

El análisis de los Decretos educativos es un factor importante como punto de partida en la investigación sobre la relación Patrimonio-Enseñanza. La revisión de los currículos oficiales permite interpretar los criterios expuestos por las administraciones competentes y la visión general que éstas tienen sobre una realidad educativa más o menos concreta. El examen de estos diseños curriculares, planteado desde una perspectiva patrimonial, nos indica la función y el valor que se le ha otorgado en nuestro sistema de enseñanza y como traslación en nuestra sociedad (Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999).

De modo que en este estudio pretendemos describir y analizar el concepto de Patrimonio Cultural que presentan los documentos oficiales del sistema educativo, específicamente los Fundamentos del Currículo y el Currículo educativo del Nivel Medio, con la finalidad de caracterizar su abordaje conceptual desde la educación formal en la República Dominicana.

El aporte teórico de este estudio se basa en la determinación y el análisis del concepto de Patrimonio Cultural que aparece en los Fundamentos del Currículo y el Currículo del Nivel Medio, como un acercamiento tentativo a la concepción integral de Patrimonio en el país. Se pretende develar las características y la naturaleza de los contenidos tocantes al Patrimonio en el currículo académico actual, en sus fundamentos teórico-metodológicos y en sus áreas transversales. Los resultados del estudio contribuirán con una posterior aproximación a la incidencia de los contenidos curriculares en la noción general de Patrimonio de la sociedad dominicana así como con la determinación de su nivel de desarrollo conceptual.

La observación y el análisis del concepto de Patrimonio Cultural en los Fundamentos del Currículo y el currículo sería un aporte significativo para la identificación y superación de posibles obstáculos epistemológicos que entorpezcan o distorsionen el proceso de enseñanza y aprendizaje del Patrimonio. En este sentido, la presente investigación puede servir como punto de partida para futuros estudios sobre didáctica del Patrimonio y para la determinación de

posibles criterios en la elaboración de materiales curriculares asociados a los bienes y valores de la cultura a la vez que contribuye con la posible consecución de un concepto integral y holístico de Patrimonio Cultural en los Fundamentos del Currículo y el Currículo del Nivel Medio.

### **Pregunta de investigación**

La pregunta de investigación planteada para guiar este estudio es la siguiente:

### **¿Cómo se logra una concepción integral y holística del Patrimonio Cultural en los Fundamentos del Currículo y el Currículo del Nivel Medio a partir de la noción de Patrimonio que ellos presentan?**

Bajo este problema general de investigación se desglosan otros problemas secundarios específicos:

- ¿Qué noción de Patrimonio Cultural presentan los Fundamentos del Currículo y el Currículo del Nivel Medio?
- ¿Qué visión del concepto Patrimonio Cultural proyectan los Fundamentos del Currículo y el Currículo del Nivel Medio?
- ¿Qué nivel de desarrollo ha alcanzado el concepto de Patrimonio Cultural transmitido en los Fundamentos del Currículo y el Currículo del Nivel Medio?
- ¿De qué manera se puede lograr una conceptualización integral y holística del Patrimonio Cultural en los Fundamentos del Currículo y el Currículo del Nivel Medio?

### **Objetivos**

- » Objetivo general:

Realizar una propuesta para la conceptualización integral y holística del Patrimonio Cultural en los Fundamentos del Currículo y el Currículo del Nivel Medio.

- » Objetivos específicos:

- Describir la noción de Patrimonio Cultural que transmiten los documentos oficiales del sistema educativo dominicano y el Currículo del Nivel Medio.
- Identificar la visión de Patrimonio Cultural que proyectan los documentos oficiales del sistema educativo dominicano y el Currículo del Nivel Medio.
- Determinar el nivel de desarrollo del concepto de Patrimonio Cultural alcanzado en los documentos oficiales del sistema educativo formal dominicano y el Currículo del Nivel Medio.
- Hacer una propuesta para la conceptualización integral y holística del Patrimonio Cultural en los Fundamentos del Currículo y el Currículo del Nivel Medio

### **Marco Teórico**

El marco referencial que da soporte a este estudio se fundamenta en los aportes teóricos del Grupo de Investigación DESYM de la Universidad de Huelva, España, en relación al patrimonio, visto desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales. Este grupo tiene más de veinte años de experiencia investigando las relaciones existentes entre patrimonio y educación, con énfasis en la integración del patrimonio en el ámbito educativo formal. En este sentido, el taller 'Educación e Interpretación del Patrimonio' (EDIPATRI) del

Grupo de Investigación DESYM constituye un “referente de investigación, innovación y reflexión respecto a la educación patrimonial”, como lo establecen J.M. Cuenca, J. Estepa, R. Jiménez, M. Martín y A.M. Wamba (2013) en ‘Patrimonio y Educación: Quince años investigando’.

Los supuestos planteados en las investigaciones de los miembros de EDIPATRI responden a una visión interdisciplinar, holística y simbólico-identitaria del concepto de Patrimonio, cuyo modelo didáctico es de carácter constructivista y socio-crítico. Este enfoque parte del planteamiento epistemológico base de la antropología, el cual “permite establecer vinculaciones abiertas y globales con respecto al hecho patrimonial” (Cuenca et al, p.16). Bajo este lineamiento, se da prioridad a la visión global y sistémica del patrimonio, tomando en cuenta las perspectivas temporal y socio-crítica. A esto se añaden los aportes teóricos de otros autores sobre las relaciones entre patrimonio y sociedad, la interpretación del patrimonio y la conjunción de los aspectos culturales y naturales en el hecho patrimonial. Estos referentes sirven de apoyo para la re-conceptualización de los aspectos referidos al patrimonio y la educación patrimonial y también forman parte del marco teórico de este estudio.

### **Concepto integral de Patrimonio**

Como ya hemos visto, el concepto de Patrimonio Cultural se ha ido ampliando y complejizando en las últimas décadas, de manera que ha trascendido de lo exclusivamente material a las facetas de la actividad humana que tiene que ver con la producción espiritual o intelectual como las fiestas, las costumbres, el lenguaje, etc. Con respecto a esto Garré afirma:

Desde inicios de los 80’ se da por terminada la concepción de patrimonio que centraba su análisis exclusivamente en valores estéticos y simbólicos de las obras, hasta incluir hoy distintos elementos culturales (sociológicos, productivos, tecnológicos, etc.) e incorporando el contexto urbano y ambiental, conformándose de este modo conjuntos y áreas de interés, centros históricos. Estos sitios, áreas y edificios tienen significación e interés para la comunidad, y la población se identifica con ellos “hoy” (Garré, 2001:14).

Más allá de la ampliación del alcance del concepto, la sociedad posmoderna ha dado nuevas significaciones a los bienes patrimoniales; se identifica con ellos. En este sentido, Zaida García Valecillo (2009), profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y el Instituto del Patrimonio Cultural, establece que se han multiplicado las miradas hacia entorno a la valoración del Patrimonio, llevando así a los gestores del mismo “a trabajar desde una visión integral y emplear estrategias que generen nuevos valores y significados, en la población local” (p. 272).

De esta manera, la valoración de los bienes patrimoniales ha venido cambiando en función de la percepción de la población a la cual pertenecen. José María Cuenca (2014), del taller EDIPATRI explica que la importancia adjudicada por la sociedad a los objetos patrimoniales no depende del valor inherente de estos, sino que es una “calidad añadida que puede crecer o disminuir” según lo dispongan los actores sociales asociados a ellos (p.78). El autor indica acerca del concepto de Patrimonio que:

Se trata de un concepto relativo sometido a los vaivenes de la percepción y del comportamiento humano, por lo que depende de los marcos de referencia intelectual, histórica, cultural y psicológica, que varían en función de las personas y los grupos que atribuyen su valor. Este valor de los elementos patrimoniales como recurso turístico, didáctico o científico no es el mismo en el contexto actual que el que se le atribuía en el momento de su construcción o elaboración (Cuenca, 2014:78-79).

El autor Ignacio Moreno (2012) agrega, en 'Complejidad y Educación Patrimonial', que este es un tema tan complejo que debe ser abordado desde diferentes aristas de la realidad para su total comprensión:

El patrimonio, entendido en su especificidad de objeto de estudio y en su potencialidad como categoría de mediación, constituye en sí mismo un objeto transdisciplinario (para su ataque y comprensión se recurre a disciplinas y campos de trabajo como la historia, la geografía, la antropología, la arqueología, la etnología, la arquitectura o la historia del arte) (Moreno, p. 17).

Entendemos, entonces, que el concepto de Patrimonio es de carácter interdisciplinar y dinámico y puede ser interpretado desde diversas perspectivas dependiendo del campo de trabajo desde el cual se aborde, y cuya valoración depende de la visión particular de la sociedad a la que corresponde. En la tesis de Mendoza (2006) 'Patrimonio y Procesos Educativos' se define la realidad patrimonial como *"un proceso que se construye socialmente, de manera intersubjetiva, en la cotidianidad de la experiencia individual y también colectiva y a partir de un entorno social y cultural preexistente"* (Mendoza, p.15). Este planteamiento se basa en el paradigma antropológico, donde la construcción de significados tiene su génesis en el contexto socio-cultural propio, es decir, en la identidad cultural. Es decir que el patrimonio no es la mera suma de objetos y manifestaciones que forman parte de la memoria histórica de un pueblo, sino una construcción social basada en la valoración que el pueblo adjudica a dichos objetos y manifestaciones. En relación a esto, Cuenca (2014) establece que la conceptualización del patrimonio implica la asunción de identidades por parte de la sociedad como colectivo, y de los ciudadanos como individuos. De esta manera, el patrimonio pasa a convertirse *"según Isidoro Moreno (1999), en el capital simbólico de una sociedad"* (Cuenca, p. 78).

Las definiciones de Patrimonio de Olaia Fontal (2003) y Neus Gonzales (2007) citadas por Cuenca en 'El papel del patrimonio en centros educativos', hacen referencia a este como un constructo social formado a partir de la selección de una serie de bienes y valores *"que forman parte de la propiedad simbólica o real de determinados grupos, que además permiten procesos de identidad individual y colectiva, y que contribuyen a la caracterización de un contexto"*; de manera que cada grupo social, colectivo o comunidad los *"reconoce, selecciona y adopta voluntariamente, como legado para la comprensión de las raíces, de su presente y en la prefiguración de su futuro"* (Cuenca, 2014:79).

Esta investigación se enmarca bajo la visión del concepto de Patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, tal y como lo establecen Estepa y Cuenca (2006). Dicha perspectiva se acoge a la noción de Patrimonio como constructo social en el cual:

Los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (Cuenca, 2014:79).

Desde este punto de vista, el Patrimonio recibe un tratamiento multidisciplinar y holístico mediante el cual se conjugan elementos de carácter histórico, artístico, etnológico, natural, y científico-técnico, atendiendo a unos contextos culturales y espacio-temporales determinados. De esta manera se da origen al hecho sociocultural.

La importancia de la contextualización del Patrimonio reside en que al ubicar el conjunto de dichos elementos en un lugar y tiempo específicos y bajo un paradigma socio-cultural dado, las comunidades pueden asignarles un valor añadido según su percepción. Mientras más se

relacionen los bienes y manifestaciones patrimoniales entre sí, es decir, mientras más ligados a un sistema estén, más se identificará el colectivo social con ellos, y tanto más se elevaría el valor que este les otorga. En este tenor, Cuenca (2014) explica:

Que estos bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado y valor se incrementa cuando cada uno de los objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia, asumiendo así el patrimonio como una dimensión sistémica para producir procesos de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio (MATTOZI, 2001) (Cuenca, p. 80).

Al entender el Patrimonio como una construcción social que parte de los significados dados por la sociedad a un conjunto de bienes y expresiones de diversa naturaleza relacionados unos con otros, se hace necesaria la asunción de una conceptualización más integradora de Patrimonio. Cuenca (2014) cita la definición de Cáceres (2012), quien establece que *“el patrimonio se percibe también como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental”* (p. 79-80). Según este autor, es la conjunción holística de estas manifestaciones lo que da paso al *“conocimiento integral de las diferentes sociedades, tanto del pasado como del presente”* (p.79). Y es el conocimiento integral de las culturas lo que permite la formación de estructuras de identidad en las comunidades. Una vez asumidos por la colectividad, estos modelos identitarios devienen, a su vez, en símbolos culturales que habilitan el desarrollo de perspectivas interculturales en la sociedad (Cuenca, 2003). Esta *“ecuación”* de la conceptualización de patrimonio bien puede resumirse en un *“efecto dominó”* donde cada componente afecta o determina al que le sigue:

*Visión holística del patrimonio > Conocimiento integral de las culturas > Formación de estructuras simbólico-identitarias > Desarrollo de perspectivas interculturales de la sociedad*

De manera que al concebir el *“Patrimonio Cultural”* o el *“Patrimonio”*, -como lo denomina el grupo EDIPATRI- desde un punto de vista holístico e integrador, se logra un entendimiento más cabal de las culturas y esto a su vez estimula la formación de esquemas identitarios definidos que originan nuevas configuraciones acerca de la interculturalidad de los grupos humanos.

### **Educación patrimonial**

García (2009) en su artículo para la Revista PASOS declara que el Patrimonio es el elemento esencial para la estructuración de símbolos y significados compartidos en una sociedad. La autora define el Patrimonio Cultural como *“un espacio de convivencia donde cada individuo se reafirma al ser parte de un grupo donde se identifica y sentirse parte en la construcción de una memoria colectiva y sus significados”* (p. 273), de manera que patrimonio se convierte en un lugar de *“complicidad social”* donde la ciudadanía refuerza su identidad y sentido de pertenencia.

En este sentido, la autora considera la educación patrimonial como el instrumento clave para proporcionarle al ciudadano los recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales necesarios para acceder al Patrimonio, es decir, a los bienes y valores de la cultura. Así, como área emergente en la didáctica de las Ciencias Sociales, la Educación Patrimonial tiene un importante papel en la formación de la ciudadanía.

En otras palabras, la educación patrimonial es un medio para socializar unos conocimientos, unas habilidades y unos valores que fomenten la comprensión y el disfrute de los bienes patrimoniales, de manera que la sociedad sea capaz de echar mano de estos como parte de su cotidianidad y como herramienta para su desarrollo local (García, 2009:273).

Con relación a esto el profesor Moreno afirma:

La educación patrimonial es una estrategia para la formación moral y ciudadana. Es un proceso educativo constante y sistemático que centra al patrimonio como generador primordial de enriquecimiento y conocimiento individual y colectivo. Es un instrumento de la "alfabetización cultural" que permite al hombre una interpretación (lectura) del mundo que le rodea, de su universo, su espacio y su tiempo y orientar sus intervenciones. Nos permite leer el mundo (Moreno, 2012:17).

Según Moreno (2012) la educación patrimonial como práctica pedagógica, "*permite percibir nuestro entorno de una manera integral, supone atender las distintas dimensiones que se activan dentro del concepto de patrimonio cultural*" (p.1). En este tenor, la didáctica del patrimonio contribuye a la formación humanista de la ciudadanía y tiene la capacidad de impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a la revalorización de los referentes patrimoniales culturales y el fortalecimiento de la identidad cultural desde los esquemas de la educación formal, no formal e informal.

En lo que respecta al taller EDIPATRI de la Universidad de Huelva, la educación patrimonial parte de la concepción holística y simbólico-identitaria del Patrimonio planteada anteriormente:

Concebimos la educación patrimonial como una disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que tanto el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas conduzcan a construir valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, que contribuyan a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida (Cuenca, 2014:80).

Al responder a una visión holística del hecho patrimonial, se impone la necesidad de superar las barreras disciplinares, metodológicas y curriculares, de manera que el potencial didáctico del Patrimonio pueda ser plenamente aprovechado para la formación integral de la ciudadanía. Siendo así, la Educación Patrimonial o didáctica del Patrimonio no constituye un fin del quehacer educativo en sí mismo, sino, más bien, un área del saber que "*debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación*" (Cuenca 2014:80-81).

García (2009) coincide con este planteamiento de la educación patrimonial como un área del conocimiento y propone cuatro dimensiones pedagógicas para la sistematización de los procesos educativos referidos al Patrimonio Cultural. Estas dimensiones pedagógicas constituyen espacios de referencia para la sistematización de los contenidos y estrategias educativas en materia de patrimonio y abarcan los ámbitos educativos formal, no formal e informal. De igual manera, pueden servir para la gestión del Patrimonio. Las dimensiones propuestas son: Conocer, Comprender, Valorar y Actuar; se articulan como áreas de actuación transversales a los procesos educativos (p. 276).

La primera dimensión (Conocer) establece el acceso a los diversos conocimientos sobre Patrimonio Cultural a través de experiencias empíricas, nociones científico-académicas, etc. La segunda dimensión (Comprender) trata de los significados, los usos y las dinámicas sociales que operan alrededor del patrimonio. La tercera (Valorar) se basa en la formación de una ciudadanía que asuma responsabilidades con respecto a los bienes y valores de la cultura. Finalmente, la cuarta dimensión (Actuar) busca la integración de los actores sociales a los procesos de gestión del Patrimonio. Este esquema es aplicable a cualquiera de los ámbitos de la educación (p. 276).



La propuesta de García establece una línea ascendente en el conocimiento y tratamiento de los bienes patrimoniales, la cual va de las nociones más simples a las construcciones más complejas, a la vez que estrecha los lazos entre sociedad y patrimonio al promover el acercamiento y la integración de la primera en el manejo o gestión del segundo. Tal es el objetivo primordial de la educación patrimonial, según la autora. Con respecto a esto Cuenca afirma, que la educación patrimonial *“debe conducir al diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas para la asunción de valores identitarios, la formación de ciudadanos activos, el respeto intercultural y el cambio social”* (Cuenca et al, 2013:2). De modo que el objetivo primordial de la Educación Patrimonial es acercar a los ciudadanos a los bienes culturales a través del conocimiento, la comprensión, la valorización del Patrimonio y la participación social en la gestión del mismo, siendo todas estas estrategias susceptibles de ser ejecutadas tanto en el sistema educativo formal, como en el no formal y el informal.

### **Análisis de concepciones de Patrimonio en Educación Formal**

Las líneas prioritarias de investigación de los proyectos llevados a cabo por el grupo ‘Educación e Interpretación del Patrimonio’ (EDIPATRI) de la Universidad de Huelva versan sobre:

- Análisis de concepciones (conocimiento del profesorado, el conocimiento de los gestores, el conocimiento del alumnado, el conocimiento del público/sociedad)
- Análisis de legislación
- Análisis de materiales didácticos
- Análisis de exposiciones/espacios patrimoniales
- Análisis de experiencias/propuestas didácticas (Cuenca *et al* 2013:19)

Entre los proyectos de investigación realizados por este colectivo se plantea de continuo el análisis de concepciones relacionadas con el Patrimonio Cultural en los diferentes ámbitos del quehacer educativo. La línea de investigación que compete a este estudio trata sobre la concepción de Patrimonio desde los documentos del sistema formal y el currículo educativo. Sin embargo, como esta categoría no se encuentra entre las propuestas de la línea de *‘Análisis de Concepciones’*, sino que recae en la de *‘Análisis de materiales didácticos’*.

En esta área las investigaciones son de carácter documental y se toma como objeto de estudio los libros de texto, los documentos curriculares y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación ya que, evidentemente, inciden en la concepción de Patrimonio transmitida en los ámbitos educativos formal, no formal e informal. El concepto de Patrimonio que presenta dichos textos también moldea la percepción que tiene los responsables de guiar el proceso educativo/comunicativo (maestros, gestores, etc.) sobre lo que es o no es Patrimonio; sobre las estrategias didácticas a emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje del patrimonio. Es decir, los contenidos, los objetivos, la metodología, la evaluación, etc.; y sobre sus finalidades académicas y prácticas (Cuenca et al, 2013:5).

Bajo esta línea de investigación el grupo EDIPATRI propone tres estudios a considerar, que son el de Cuenca (2002) y los de Ferreras (2011 y 2008). Para los fines de la presente investigación solo consideraremos los dos primeros: el de Cuenca (2002) y el de Ferreras (2011), por ser los que más se asemejan a éste en el plano teórico y metodológico.

La tesis doctoral de Cuenca (2002), dirigida por Jesús Estepa y Consuelo Domínguez, es uno de los ejemplos más notorios del análisis del concepto de Patrimonio presentado en el ámbito de la educación formal. Este trabajo de investigación aborda la re-conceptualización del

patrimonio y de sus relaciones con la educación, planteando una hipótesis de progresión que sirve como base de trabajo para otras investigaciones desarrolladas en el marco del grupo EDIPATRI (Cuenca et al, 2013:3).

Ferreras, por su parte, en su trabajo de fin de máster, analiza el concepto de Patrimonio en el Currículo y los libros de texto en Andalucía como punto de partida para determinar posibles criterios para la elaboración de materiales curriculares relacionados con el Patrimonio.

En relación a la importancia del currículo para la enseñanza del Patrimonio Cuenca establece que:

En el ámbito de la enseñanza reglada, para la consecución de una didáctica patrimonial coherente (...), es necesario una formación del profesorado que proporcione a los docentes unos conocimientos claros sobre los contenidos de la materia objeto de enseñanza, sobre los procesos y estrategias para su enseñanza, sobre los obstáculos que implica dicha enseñanza, sobre las concepciones que sus alumnos tienen o pueden tener sobre la materia y sobre el diseño curricular oficial en relación con la referida materia (Cuenca, 2002:179)

Aquí vemos el diseño curricular como uno de los factores que puede incidir en la consecución de una didáctica del Patrimonio eficaz. En este tenor, el autor enumera una serie de finalidades u objetivos, contenidos y criterios metodológicos en función de los cuales se articula la didáctica patrimonial (p. 180). Según este esquema, los objetivos de la enseñanza del Patrimonio deben orientarse a facilitar la comprensión y el conocimiento crítico y reflexivo de la realidad social y cultural; valorar y respetar los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas para así potenciar la empatía sociocultural.

En este sentido, los contenidos curriculares deben incluir un concepto de patrimonio que responda a una perspectiva holística y de carácter simbólico-identitario, al tiempo que fomentan el acercamiento y comprensión de conceptos relevantes en el plano social e histórico. De igual manera se considera necesario el análisis e interpretación de fuentes primarias y la determinación de valores identitarios; todo esto con el fin último de promover la conservación y valoración del Patrimonio Cultural.

En última instancia, se hace necesario considerar los aspectos metodológicos de la enseñanza del Patrimonio. De acuerdo a lo planteado por Cuenca, como un primer paso hacia una didáctica patrimonial coherente y aceptable se requiere el diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo, que operen a través de la resolución de problemas abiertos. Además de esto se recomienda el contacto directo de los alumnos con los elementos patrimoniales y su contextualización. También se debe mantener la motivación y fomentar el uso del Patrimonio como recurso y contenido de enseñanza dentro de las Ciencias Sociales.

Estos criterios, una vez cumplimentados, nos llevarían a la práctica de una didáctica del Patrimonio aceptable. Sin embargo, para la consecución de este fin es indispensable la asunción de un concepto de Patrimonio Cultural que responda a la visión holística e integral de la que hablamos anteriormente tanto en el currículo, como en los demás materiales didácticos empleados en el sistema formal. Por tal razón, antes de embarcarnos en estudios más profundos y especializados en materia de didáctica patrimonial, hemos de realizar una aproximación teórica a la concepción de Patrimonio que ostenta el sistema educativo reglado en sus documentos oficiales y en el currículo vigente.

En consonancia con este planteamiento, Ferreras explica que el análisis de los documentos que orientan el quehacer académico y de los currículos educativos permite interpretar los criterios y la visión general que tiene la administración pública sobre el Patrimonio Cultural y su uso

didáctico (Ferrerías y Estepa 2011:559). La evaluación de dichos diseños curriculares y decretos educativos es un fuerte indicador de las funciones y el valor que se le otorga al Patrimonio en nuestros sistemas de enseñanza y puede ayudarnos a determinar las concepciones que puede desarrollar la ciudadanía sobre los bienes y valores culturales.

De acuerdo con los planteamientos del grupo EDIPATRI, el análisis de concepciones del patrimonio en educación considera la existencia de diferentes niveles de desarrollo o evolución conceptual de la noción de Patrimonio en función del dominio, reflexión y grado de complejidad de los aspectos didácticos del mismo (Cuenca, 2006:39). De manera que, para determinar el estadio de desarrollo conceptual de la noción de Patrimonio en los diferentes materiales didácticos o documentos oficiales, es necesaria la configuración de una hipótesis de progresión general para caracterizar la posible o hipotética evolución que pueden tener dichas nociones.

En el caso de Andalucía, España, en relación al concepto de Patrimonio que se transmite a través de los libros de texto de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural que aborda Ferreras en su estudio, se descubrió que a pesar de lo que se esperaba (una noción de Patrimonio caracterizada fundamentalmente por la tipología Histórico-Artística, donde se presentan elementos patrimoniales debido a su escasez, monumentalidad, o reconocido prestigio, que comprende el nivel más bajo de complejidad conceptual), los pocos elementos patrimoniales encontrados en los libros de texto alcanzan el máximo nivel de complejidad ya que incluyen una perspectiva simbólico-identitaria. Ferreras (2011) afirma que:

Inicialmente considerábamos que no se establecerían relaciones identitarias entre los elementos patrimoniales que aparecen en los libros de texto, pero hemos encontrado relaciones de carácter social, reconociendo por tanto el valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia, relacionados con ciertas festividades de carácter tradicional (p. 562).

Otras hipótesis comprobadas en esta investigación fueron las referidas al uso academicista y disgregado del Patrimonio y la prevalencia de los contenidos conceptuales por sobre los actitudinales y procedimentales. De manera que las conclusiones del estudio muestran ciertas discrepancias con los planteamientos iniciales, debido a que el nivel de desarrollo conceptual y didáctico del Patrimonio respecto a la hipótesis de progresión se encuentra en un nivel inicial, pero muchas de las variables analizadas alcanzaron un nivel intermedio e incluso algunas llegaron al nivel deseable o de máxima complejidad, evidenciando así un tratamiento heterogéneo del concepto de Patrimonio Cultural en los textos seleccionados como muestra del estudio.

Por otro lado, los resultados obtenidos por Cuenca son bastante más amplios ya que incluyen tres áreas complejas, pero bien delimitadas de la didáctica patrimonial:

- Análisis del currículo oficial con respecto a la enseñanza del Patrimonio
- Análisis de materiales curriculares de implicación patrimonial
- Análisis de concepciones del profesorado en formación inicial.

Los supuestos teóricos a valorar para el presente estudio, por ejemplo, se centran solo en las partes referidas al análisis del currículo oficial y los documentos oficiales asociados al currículo, específicamente los contenidos de implicación patrimonial que presentan los mismos. En relación a esto, en la tesis del profesor Cuenca, se plantea la conceptualización del Patrimonio desde una perspectiva simbólico identitaria *“como caracterización cultural de nuestra sociedad y como factor de comprensión de otras civilizaciones del pasado y del presente”* (Gabardón, 201:56).

A este enfoque se suma la Educación Patrimonial como recurso y objetivo del proceso educativo a la vez. De esta manera se empieza a dar importancia a los contenidos que aporta esta área emergente del conocimiento, *“a través de los cuales es posible hacer mucho más comprensiva, significativa y motivadora la enseñanza de las ciencias sociales”* (p. 56). Desde esta perspectiva se fomenta la intervención activa en pro de la conservación del patrimonio, por parte de la ciudadanía, como factor identitario y unificador intercultural. Según el autor e investigador José Fernando Gabardón, este (la conservación del Patrimonio Cultural) es el elemento determinante de este modelo didáctico, junto con la perspectiva holística e integradora de los bienes patrimoniales propuesta por el grupo de investigación EDIPATRI de la Universidad de Huelva.

La investigación de concepciones en didáctica patrimonial ha abierto nuevos horizontes y dinámicas en la investigación de las Ciencias Sociales, y ha suscitado el reconocimiento de dificultades pedagógicas y limitaciones conceptuales que entorpecen el proceso educativo formal. En este sentido, uno de los obstáculos más significativos al que nos enfrentamos en la enseñanza del Patrimonio desde el ámbito formal es expuesto por Ortuño, J.; Molina S.; Sánchez R. y Gómez, C. en ‘El patrimonio en la escuela: la contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España’, donde declaran:

Con todo, el principal problema que se observa en el definitivo asentamiento de la Educación Patrimonial en las aulas (y con ello, la definitiva potenciación de ésta como ámbito de investigación en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales) es lograr ubicarla claramente en el currículo escolar, es decir, dotar de un planteamiento didáctico a la utilización escolar del patrimonio (Prats, 2001), aclarar cuál es su funcionalidad dentro de la educación del alumnado, pues todavía parece que existen dudas sobre qué se busca cuando se enseñan aspectos patrimoniales: ¿motivar al alumnado por medio de salidas escolares? ¿Enseñar historia del arte? ¿Formar en valores sobre la necesidad de conservar elementos propios del patrimonio? ¿Crear identidad por medio de la enseñanza de “lo nuestro”? (Ortuño, et al 2012:100).

La presente investigación constituye una primera aproximación para dar respuesta a estas interrogantes y otras afines, ya que genera un acercamiento teórico a la Educación Patrimonial en la República Dominicana, en especial en el aspecto relacionado con las concepciones de Patrimonio en el Currículo del Nivel Medio y en los documentos del sistema educativo formal.

### **Hipótesis de progresión**

En lo que respecta al marco teórico y metodológico del análisis de concepciones sobre Patrimonio Cultural, por lo menos en España, la contribución más significativa a la investigación en didáctica del Patrimonio es, sin lugar a duda, la hipótesis de progresión sobre educación patrimonial elaborada por Cuenca (2002). Esta se constituye en el referente teórico-metodológico sobre el cual se fundamentan los proyectos de investigación del grupo EDIPATRI y *“parte de una perspectiva del patrimonio basada en un carácter holístico, complejo y sistémico en el que se relacionan todos los elementos y tipos patrimoniales desde una visión integradora que le otorgue una significatividad social relevante para su tratamiento educativo”* (Cuenca, 2002:189).

La hipótesis de progresión es el instrumento de recogida y análisis de datos donde se conjuga la visión holística del patrimonio y su evolución desde el nivel más simple de desarrollo conceptual, hasta el más complejo o deseable de acuerdo a una serie de categorías, variables e indicadores sobre los que discutiremos más adelante. A través de herramientas es posible la caracterización del conocimiento de los actores sociales sobre Patrimonio y de las concepciones de Patrimonio contenidas en los currículos y demás documentos educativos, legislativos, normativos-institucionales, etc.

La hipótesis de progresión se basa en un sistema de categorías que incluye el estudio del Patrimonio en función de:

- El concepto y la tipología patrimonial,
- La enseñanza/aprendizaje del Patrimonio y
- Las metas de la enseñanza del Patrimonio

Cada una de estas categorías incluye una serie de variables, indicadores y descriptores que permiten la caracterización y análisis riguroso de la data aportada por la muestra.

Puesto que el alcance del presente estudio abarca únicamente la determinación del concepto y la visión patrimonio que presentan los contenidos de los documentos seleccionados como la muestra, así como su nivel de desarrollo conceptual, consideramos que el análisis de la primera categoría de la hipótesis de progresión propuesta es suficiente para cumplimentar los objetivos establecidos. De modo que, para los fines de esta investigación solo se tomará en cuenta la 'Categoría I' de análisis de la hipótesis de progresión de Cuenca: Concepto y tipología patrimonial.

Cabe destacar que la hipótesis de progresión de la cual se desprende esta categoría analítica, originalmente estaba orientada al análisis del desarrollo profesional del profesorado respecto a las concepciones sobre la enseñanza del patrimonio, y no al análisis de la concepción de Patrimonio Cultural en los documentos educativos; de modo que, necesariamente, se realizaron los ajustes y modificaciones pertinentes para la adaptación del instrumento a los fines de la investigación (Ver lamina III.2 en Cuenca, 2002:186).

Así, por ejemplo, aunque la hipótesis de Cuenca contiene tres categorías en total, en esta investigación solo trabajaremos con la primera de ellas (sobre concepto y tipología del Patrimonio); debido a que ésta representa, por sí sola, el conjunto de todas las categorías, variables e indicadores propuestos para el análisis de concepciones de Patrimonio en el Currículo del Nivel Medio y sus documentos oficiales asociados.

Habiendo definido la hipótesis de progresión y sus componentes (Categoría I de análisis sobre la conceptualización y la tipología patrimonial), es necesario establecer la relación entre sus variables (de la Categoría I) y las categorías, variables e indicadores del presente estudio, para una cabal comprensión de los métodos y técnicas aplicados.

El objetivo principal de la investigación es el análisis de la concepción de Patrimonio Cultural que presentan el Currículo del Nivel Medio y sus documentos oficiales asociados (Contenidos Básicos de las Áreas Curriculares, Fundamentos del Currículo I y II). La realización de dicho análisis contempla dos categorías de análisis resumidas en los dos primeros 'Objetivos específicos' del estudio:

1. Concepto de Patrimonio Cultural transmitido en el Currículo del Nivel Medio y los documentos oficiales del sistema educativo
2. Visión del concepto de Patrimonio Cultural que proyecta el currículo y los documentos oficiales del sistema educativo

Como podemos ver en el recuadro anterior, la primera categoría de la hipótesis de progresión está compuesta por dos variables que son: Conceptualización del Patrimonio y Tipología Patrimonial. La variable de "Conceptualización" expresa la perspectiva desde la cual se concibe el patrimonio (perspectiva fetichista, excepcionalista, monumentalista, estética, histórica y simbólico-identitaria), mientras que la "Tipología Patrimonial" trata de la identificación de las diferentes manifestaciones patrimoniales como referentes susceptibles de aislamiento

o clasificación (patrimonio artístico, histórico-arqueológico y documental-etnológico, tecnológico y cultural, desde una visión holístico-integral con la inclusión de componentes naturales). Ambas variables operan en base a las consideraciones epistemológicas que se tienen sobre el Patrimonio (Cuenca, 2002:211). Lo mismo ocurre con las categorías de análisis de la investigación propuesta; se tratan de las “*consideraciones epistemológicas*” que se tiene sobre el Patrimonio en los textos mencionados.

De manera que tanto las variables establecidas por Cuenca en la Categoría 1 de su hipótesis de progresión, como las categorías de análisis propuestas en este estudio, se refieren a la caracterización de las particularidades del mismo fenómeno: las concepciones de Patrimonio Cultural o Patrimonio. No obstante, existen algunas diferencias de enfoque entre unas y otras, y esto hace necesario realizar ciertos ajustes que permitan la efectiva adaptación del instrumento elaborado por Cuenca en esta investigación. A continuación explicamos con más detalle:

### **Categoría 1: Concepto de Patrimonio Cultural**

Esta categoría analítica abarca las nociones o concepciones de “Patrimonio Cultural” que presentan los documentos oficiales del sistema educativo formal y el Currículo del Nivel Medio. En este plano, la técnica principal para la recolección de datos consiste en la observación de los documentos oficiales del sistema educativo y el Currículo del Nivel Medio para la identificación y registro de referentes patrimoniales en un formulario de recolección de información.

Con el fin de caracterizar la información recogida a partir de la revisión de la muestra, consideramos oportuno analizar la data de acuerdo con las especificaciones de la variable “Tipología patrimonial” de la Categoría I (Concepto y Tipología Patrimonial) de la hipótesis de progresión de Cuenca (2002).

En este renglón de la hipótesis de progresión se trata de identificar las diferentes manifestaciones o facetas del Patrimonio, partiendo de un enfoque disciplinar que *“incluye una clasificación de indicadores que van desde un planteamiento más específico o individualizado, con una menor necesidad de reflexión conceptual para su determinación, (...) hasta un nivel de referencia de mayor complejidad y de carácter holístico”* (Cuenca, 2012:212). Los indicadores que incluye esta variable son:

- Patrimonio Natural
- Patrimonio Histórico (Arqueológico/Documental)
- Patrimonio Artístico
- Patrimonio Etnológico
- Patrimonio Tecnológico
- Patrimonio Cultural (Holístico/Integral)

De esta manera el autor dilucida un patrón ascendente en el grado de complejidad que puede presentar la conceptualización del Patrimonio en el contexto de su investigación. Este patrón opera en base a una serie de variables e indicadores que Cuenca describe en su tesis doctoral y que serán utilizados en este estudio, después de ser ajustado a las finalidades propuestas en el mismo (Ver Cuadro IV. 1 “Determinación de variables e indicadores” en Cuenca, 2002, pág. 211).

Cuenca establece una escala de complejidad donde el primer nivel refleja los planteamientos más específicos y de menor grado de reflexión conceptual, mientras el último representa el nivel de referencia y de mayor complejidad conceptual (p. 212). Esta escala del grado de complejidad epistemológico de los referentes patrimoniales se explica de la siguiente manera:

| NIVEL DE COMPLEJIDAD | REFERENTE PATRIMONIAL   | CARACTERIZACIÓN  |
|----------------------|---|--|
| Primer nivel         | Referentes artísticos o históricos (Patrimonio Histórico y Artístico) | Incluye elementos patrimoniales de carácter arqueológico-documental y manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos.  |
| Segundo nivel        | Referentes etnológicos (Patrimonio-Etnológico)                        | Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social. Implica una mayor complejidad analítica debido a la fundamentación disciplinar de la etnología.  |
| Tercer nivel         | Referente tecnológico (Patrimonio Tecnológico)                        | Componentes industriales de relevancia sociocultural. Implica un tratamiento multidisciplinar en el que se conjugan conceptos y metodologías arqueológicas, documentales, artísticas, etnológicas y tecnológicas. Requiere un nivel conceptual y de asunción del hecho patrimonial más complejo.   |
| Cuarto nivel         | Perspectiva holística del patrimonio (Patrimonio Cultural-Holístico)  | Consideración global y unificada de todas las manifestaciones anteriores. Incluye elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social. Interrelacionan todos los referentes anteriores junto a los aspectos medioambientales (Patrimonio Natural) que configuran, en su globalidad, los acontecimientos socioculturales, desde una visión holística |

Esquema de caracterización formulado a partir de Cuadro IV. 1 “Determinación de variables e indicadores” en Cuenca, 2002, pág. 211; Lámina IV.2 “Descriptor de la investigación”, pág. 217 y referencias, pp. 212-213.

Es importante destacar que en esta escala no se menciona el Patrimonio Natural como parte de los referentes patrimoniales, pero el autor lo incluye en la caracterización de la “Perspectiva holística del patrimonio”.

Para los fines de esta investigación, consideramos pertinente el tratamiento de esta escala de indicadores para la caracterización de la data agrupada bajo la categoría de análisis “Concepto de Patrimonio Cultural”. De manera que los indicadores de la variable “Tipología Patrimonial”, de la hipótesis de progresión de Cuenca, harán las veces de variables, en la Categoría 1 “Concepto de Patrimonio Cultural”, de este estudio.

Asimismo, los descriptores de los indicadores mencionados, vendrán a ser los indicadores empleados para el presente análisis documental. Siendo así, las variables, los indicadores y los descriptores de la categoría “Concepto de Patrimonio Cultural” planteada en este estudio son como sigue:

| VARIABLES                     | INDICADORES  | DESCRIPTORES  |
|-------------------------------|--|---|
| Patrimonio Natural            | Elementos del medioambiente  | Paisaje cultural, medioambiente circundante   |
| Patrimonio Histórico          | Elementos de carácter arqueológico y documental  | Sitios arqueológicos, inscripciones, vestigios, petroglifos, objetos prehistóricos, documentos              |
| Patrimonio Artístico          | Manifestaciones artísticas-estilísticas  | Pinturas, esculturas, conjuntos arquitectónicos   |
| Patrimonio Etnológico         | Elementos tradicionales  | Costumbres, fiestas, tradición oral, saberes, rituales, prácticas   |
| Patrimonio Tecnológico        | Componentes industriales   | Infraestructuras industriales, maquinaria, equipos  |
| Patrimonio Cultural-Holístico | Elementos significativos que explican el cambio social e interrelacionan todos los referentes anteriores | Elementos que configuran, en su globalidad, los acontecimientos socioculturales, desde una visión holística |

Categoría 1 de análisis: Concepto de Patrimonio Cultural. Relación de las variables, indicadores y descriptores. Adaptación.

## Categoría 2: Visión del concepto de Patrimonio Cultural

La segunda categoría de esta investigación expresa la visión o el enfoque desde el cual se concibe la noción de Patrimonio Cultural. La caracterización de esta categoría se basa en el análisis de las posibles perspectivas en las que se origina y orienta la concepción de Patrimonio que presenta la muestra.

La Categoría I de la hipótesis de progresión elaborada por Cuenca, contempla una variable similar: la denominada “Concepto de Patrimonio”. En ésta se propone una escala ascendente de complejidad en la que el primer nivel representa el menor grado de reflexión conceptual y el último representa el mayor.

La variable “Concepto de Patrimonio” contenida en la Categoría I de dicha hipótesis se caracteriza como sigue:

| NIVEL DE COMPLEJIDAD | TIPO DE PERSPECTIVA               | CARACTERIZACIÓN  |
|----------------------|-----------------------------------|--|
| Primer nivel         | Perspectiva Fetichista            | Implica un componente de admiración excesiva e irracionalidad hacia un determinado elemento, pudiendo incluso llegar a convertirse en amuleto u objeto de culto.         |
| Segundo nivel        | Perspectiva de excepcionalidad    | Visión de que patrimonio es aquello que es escaso, de lo que hay pocos elementos, dándosele importancia al concepto de rareza o singularidad.                            |
| Tercer nivel         | Perspectiva monumentalista        | Denomina como patrimonio aquellos elementos que son espectaculares, de reconocido prestigio internacional y/o de grandes dimensiones y difícil construcción.             |
| Cuarto nivel         | Perspectiva estética              | Tiene como referente la belleza artística de los objetos o fenómenos, así como sus aspectos estilísticos.  |
| Quinto nivel         | Perspectiva histórica             | Se centraría en potenciar la antigüedad de los elementos como factor clave para determinar el hecho patrimonial.<br>Considera elementos de antigüedad mayor de 100 años. |
| Sexto nivel          | Perspectiva simbólico-identitaria | Buscaría el patrimonio en los elementos que simbolizan e identifican a una sociedad, en función también de las características presentadas en los niveles anteriores.    |

Esquema de caracterización formulado a partir de Cuadro IV.1 “Determinación de variables e indicadores” en Cuenca, 2002, pág. 211; Lámina IV.2 “Descriptor de la investigación”, pág. 217 y referencias, pág. 212.

Para los fines de este estudio, la determinación de las características de la Categoría 2 de análisis, “Visión del concepto de Patrimonio Cultural”, se hará en función de la variable “Concepto de Patrimonio” de la hipótesis de progresión elaborada por Cuenca. Es decir, que tanto los indicadores como los descriptores de la variable “Concepto de Patrimonio” de Cuenca, serán adaptados a las especificaciones de la segunda categoría de análisis de la presente investigación. De esta manera, los indicadores de la variable de Cuenca pasarán a ser las variables de la Categoría 2, “Visión del Concepto de Patrimonio Cultural”; y así mismo, los descriptores de la primera, serán empleados como indicadores en la segunda.

Dichos indicadores funcionan como variables en la hipótesis de progresión. Sin embargo, para los fines de este estudio hacen las veces de variables de la categoría analítica 2 de la presente investigación.

A continuación introducimos un esquema de la Categoría 2 de análisis para una mayor comprensión de los ajustes mencionados:



| VARIABLES                         | INDICADORES   | DESCRIPTORES                                    |
|-----------------------------------|---|---|
| Perspectiva fetichista            | Consideración de admiración excesiva del Patrimonio   | Elementos de fetiche, muletos, objetos de culto |
| Perspectiva de excepcionalidad    | Consideración del Patrimonio por su escasez, singularidad o rareza                          | Elementos escasos, raros o singulares           |
| Perspectiva monumentalista        | Consideración del Patrimonio como elemento espectacular, de prestigio y grandes dimensiones | Elementos de prestigio y grandes dimensiones    |
| Perspectiva estética              | Consideración del Patrimonio por su belleza artística o aspectos estilísticos               | Elementos artísticos – estilísticos             |
| Perspectiva histórica             | Consideración del Patrimonio por su antigüedad  | Elementos antiguos                              |
| Perspectiva simbólico-identitaria | Consideración del Patrimonio como elemento que simboliza e identifica a una sociedad        | Elementos simbólico-identitarios                |

Categoría 2 de análisis: Visión del Concepto de Patrimonio Cultural. Relación de las variables, indicadores y descriptores. Adaptación.

### Referente analítico: Nivel de desarrollo del concepto de Patrimonio

El tercer ‘Objetivo específico’ de esta investigación busca el establecimiento del nivel de desarrollo conceptual de la noción de Patrimonio Cultural que presenta la muestra a partir de una caracterización teórica dada a través del procesamiento de la data en una hipótesis de progresión. Para los fines de este estudio es necesario determinar el grado de dominio conceptual, de reflexión y de abstracción de la noción de Patrimonio que presenta el sistema formal.

Como ya hemos discutido, los supuestos teórico-metodológicos de los estudios de Cuenca y Ferreras, así como el resto de los miembros del grupo de investigación EDIPATRI, parten de una hipótesis de progresión organizada en categorías analíticas que sistematizan el conocimiento patrimonial en una escala ascendente que va desde lo más simple a lo más complejo, y que se encuentra explicada y contextualizada en la tesis doctoral de Cuenca (2002).

Los niveles de desarrollo o evolución conceptual que plantea dicho instrumento son tres y cada uno constituye una visión del patrimonio específica, basada en las concepciones que se desarrollan en ella.

#### Primer nivel de desarrollo

De acuerdo con lo planteado por Cuenca (2006) en ‘Análisis de concepciones de maestros en formación inicial sobre el Patrimonio y su enseñanza’, el primer nivel de esta hipótesis de progresión se caracteriza por el dominio de una consideración del patrimonio de carácter poco complejo.

Este nivel presenta una perspectiva *“marcada por la escasez de los elementos patrimoniales y por su grandiosidad o prestigio reconocido, donde las diferentes manifestaciones patrimoniales se contemplan desde visiones disciplinares sin interrelación entre ellas”* (p. 40). En esta primera etapa de desarrollo conceptual no se incluye el Patrimonio Etnológico y Tecnológico por no considerarse estos como elementos patrimoniales.

De igual manera, el interés educativo del patrimonio es nulo o solo se integra a nivel anecdótico bajo la sombra de otros contenidos, ya que a éstos no se les atribuye importancia alguna en el plano social o cultural.

Para la Categoría 1 de análisis (Concepto de patrimonio) del presente estudio, este nivel de desarrollo de la hipótesis de progresión corresponde al Primer nivel del esquema de caracterización de complejidad conceptual presentado anteriormente. Aquí solo se consideran los elementos patrimoniales históricos y artísticos.

Por su parte, para la Categoría 2 de análisis (Visión del concepto de patrimonio), los Niveles de complejidad del esquema de caracterización que coinciden con este primer nivel de desarrollo de la hipótesis de progresión son el Primero, Segundo y Tercer nivel. Estos incluyen las perspectivas fetichista, de excepcionalidad y monumentalista.

### Segundo nivel de desarrollo

En este nivel existe un mayor grado de complejidad en la conceptualización de Patrimonio. Cuenca (2006) afirma que en este estrato los criterios históricos y estéticos adquieren más importancia, lo cual implica un análisis más riguroso de los referentes patrimoniales e implica el estudio de sus relaciones con otros contenidos más abstractos de carácter sociocultural (p. 40). La marcada visión disciplinar que caracteriza al Primer Nivel de desarrollo conceptual, se mantiene aún en esta etapa, con la diferencia de que las referencias a los bienes y valores pertenecientes al Patrimonio Tecnológico y Etnológico empiezan a multiplicarse.

En adición a esto, Cuenca afirma que:

En este nivel, el patrimonio se integraría en la planificación educativa como fuente del conocimiento o recurso para trabajar otros contenidos históricamente relevantes, pudiéndose desarrollar para ello, visitas de carácter primario o secundario y experiencias y simulaciones que ayuden a comprender dichos contenidos, atendiendo mucho más a procedimientos de análisis y en ocasiones a actitudes de conservación del patrimonio (Cuenca 2006:40).

Este nivel tiende a buscar la practicidad en el empleo del concepto de Patrimonio y adjudicándole cierta utilidad en la vida cotidiana, al tiempo que fomenta valores orientados a la conservación del patrimonio, pero sin la asunción de un compromiso social con el mismo y sin que haya intervención en sus procesos de gestión.

Para la Categoría 1 de análisis (Concepto de patrimonio) de este estudio, este nivel de desarrollo de la hipótesis de progresión corresponde al Segundo y Tercer nivel del esquema de caracterización de complejidad conceptual propuesto. En estos niveles se integran el Patrimonio Etnológico y el Patrimonio Tecnológico.

En el caso de la Categoría 2 de análisis (Visión del concepto de patrimonio), los Niveles de complejidad del esquema de caracterización conceptual que coinciden con este Segundo nivel de desarrollo de la hipótesis de progresión son el Cuarto y Quinto nivel, que representan las perspectivas estética e histórica en la conceptualización del Patrimonio.

### Tercer nivel de desarrollo

El tercer y último nivel de la hipótesis de progresión, también denominado como 'nivel de referencia', es el que admite una concepción simbólico-identitaria del patrimonio.

Este nivel incluye *"la comprensión de otras civilizaciones del pasado y del presente, para lo cual es imprescindible la visión de los referentes patrimoniales desde posturas interdisciplinarias, concibiéndose como un todo integrado que perdería su sentido si eliminamos algunos de sus componentes"*, según lo establece Cuenca (2006, p. 41).

El autor explica que para lograr esto, comprender la importancia del patrimonio, no sólo como un recurso, sino también como un objetivo propio del proceso educativo y como tal debe estar inserto en los modelos curriculares.

Es en este sentido que se podrían desarrollar unidades didácticas de índole constructivista que se caracterizaran por una enseñanza de corte social e investigativo, donde se incluyeran de forma integrada todo tipo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Todo ello tendería a una finalidad crítica en la que el compromiso social y la intervención activa en pro de la conservación el patrimonio como factor identitario y unificador intercultural es el determinante de este modelo didáctico (Cuenca, 2006:41)

Con referencia al último nivel de desarrollo de la conceptualización de Patrimonio en el currículo y sus documentos afines, el autor hace la precisión de que no se trata de la simple interrelación disciplinar, sino que:

Para alcanzar este estadio de complejidad es esencial la absoluta interrelación de los referentes patrimoniales, considerándose como un todo global y único, siendo imprescindible desarrollar para ello una gran capacidad de abstracción, a través de lo cual los aspectos disciplinares se confundan entre sí, para alcanzar la comprensión real de los hechos sociales del pasado y del presente (Cuenca, 2002:2013).

Para la Categoría 1 de análisis (Concepto de patrimonio) de la investigación, este nivel de desarrollo de la hipótesis de progresión coincide con el Cuarto nivel del esquema de caracterización de complejidad conceptual del Patrimonio. Este nivel propone una perspectiva holística del patrimonio, es decir, una conceptualización holística del Patrimonio Cultural.

Con respecto a la Categoría 2 de análisis (Visión del concepto de patrimonio), el Nivel de complejidad del esquema de caracterización conceptual que corresponde con este Tercer nivel de desarrollo de la hipótesis de progresión es el Sexto nivel, el cual presenta la visión o perspectiva simbólico-identitaria del Patrimonio. Para sintetizar lo anterior, presentamos el siguiente recuadro:

| NIVEL DE DESARROLLO   | DESCRIPCIÓN  | CARACTERIZACIÓN  |
|---|--|--|
| Primer Nivel de Desarrollo Conceptual                       | Consideración del patrimonio de carácter poco complejo           | Perspectiva marcada por la escasez, grandiosidad o prestigio de los elementos patrimoniales.<br>Visión disciplinar del patrimonio sin interrelaciones.<br>No inclusión del Patrimonio Etnológico y Tecnológico |
| Segundo Nivel de Desarrollo Conceptual                      | Mayor grado de complejidad en la conceptualización de Patrimonio | Criterios históricos y estéticos adquieren mayor importancia.<br>Visión disciplinar del Patrimonio<br>Bienes y valores pertenecientes al Patrimonio Tecnológico y Etnológico empiezan a multiplicarse.         |
| Tercer Nivel de Desarrollo Conceptual o Nivel de Referencia | Concepción simbólico-identitaria del Patrimonio.                 | Visión de referentes patrimoniales desde perspectivas interdisciplinares.  |

Niveles de Desarrollo del Concepto de Patrimonio. Caracterización de referente o escala analítica. Adaptación.

Este esquema expresa la progresión reflexiva y analítica del concepto de Patrimonio y constituye la escala de análisis con respecto a la cual se determinará el estadio evolutivo del concepto de Patrimonio Cultural con relación a la muestra.

En resumidas cuentas, el procesamiento de la data recogida se hará en función de las dos categorías de análisis enumeradas, así como sus supuestos epistemológicos y analíticos en relación con los niveles de desarrollo conceptual establecidos.

### **Potencial didáctico y práctico del concepto de Patrimonio Cultural**

Incluimos este apartado con la finalidad de establecer las perspectivas y aplicaciones educativas que tiene la conceptualización del Patrimonio Cultural en los ámbitos formal, no formal e informal, así como su posible impacto a nivel social.

Según los planteamientos de Cuenca (2014), el Patrimonio Cultural tiene la capacidad de constituirse en un recurso didáctico mediante el cual se refuerce el sentido de pertenencia y la identidad cultural de la ciudadanía. El autor establece en su tesis doctoral que:

Partiendo de elementos patrimoniales pueden potenciarse los referentes identitarios y simbólicos de las sociedades a las que pertenecen los alumnos, al tiempo que se desarrollan criterios de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida pretéritas o actuales, básicamente a través de la empatía cultural (Cuenca, 2002:184)

En este sentido, se puede considerar que la finalidad básica de la didáctica del patrimonio es la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, y de esta manera propiciar la definición de los bienes y valores patrimoniales como testigos y fuentes para su análisis. En adición a esto, *“por medio de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad”* (Cuenca 2014:80-81).

El autor agrega que:

El patrimonio se puede convertir en fuente de información o elemento para la dinamización social, articulándose como un centro de interés para abordar los problemas sociales relevantes, entre los que podemos destacar cuestiones como la identidad cultural en el mundo globalizado, las desigualdades económicas, comerciales y sociales, los conflictos bélicos, la gestión del territorio y de los recursos, el urbanismo y el desarrollo sostenible (Cuenca 2014:88).

Al aceptar el Patrimonio como un eje estructurador de las propuestas educativas, se hace posible el conocimiento de la historia, lo cual, a su vez, fomenta la comprensión del presente y da origen a las perspectivas futuras. Todo esto, mientras se fortalecen los vínculos de la sociedad actual con sus raíces culturales (p. 88). De esta manera el Patrimonio se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social. Para ello, es necesario trabajar con los valores culturales locales más próximos a las personas, para luego proyectar los valores universales (García, 2009:274).

Es así que cuando consideramos el hecho patrimonial como un ente socialmente simbólico e identitario mediante el cual podemos asumir similitudes o diferencias respecto a otros referentes culturales, se incrementa el respeto a la diversidad cultural y se potencia la necesidad de proteger y conservar los elementos patrimoniales con los que nos identificamos en primera instancia (Cuenca 2014:81).

Desde esta perspectiva “se plantea la posibilidad de desarrollar propuestas didácticas desde consideraciones constructivistas que impliquen aprendizajes significativos para la consecución de finalidades sociocríticas a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio” (Cuenca, 2006:38).

## **Metodología**

Como proyecto de investigación para el Programa de Investigadores Jóvenes del IDEICE, se plantea el análisis de la concepción de patrimonio que transmite el Currículo Educativo del Nivel Medio, así como los documentos oficiales del sistema educativo asociados al diseño curricular: ‘Fundamentos del Currículo’ (Tomos I y II).

## **Métodos y técnicas**

Para la realización de este trabajo de investigación hemos acogido como paradigma fundamental el método cualitativo. El enfoque empleado es de carácter inductivo y plantea el análisis descriptivo e interpretativo de la data.

Puesto que el estudio propone la observación, revisión y análisis del Currículo del Nivel Medio y sus documentos oficiales asociados, consideramos oportuna la aplicación del método bibliográfico y sus técnicas características: la síntesis descriptiva, explicativa e interpretativa; el análisis documental; el análisis de contenido y la indización. En adición a esto, se propone la creación de un formulario de recogida de datos de elaboración propia, así como la adaptación de un instrumento de investigación especializado -la hipótesis de progresión elaborada por Cuenca (2002)-, en donde se establecen los diversos niveles de desarrollo conceptual y didáctico que puede alcanzar la noción de Patrimonio.

Al cotejar los datos obtenidos de la revisión literaria a través del formulario de recogida de información con los referentes de categorización de la hipótesis de progresión en un análisis documental y de contenido de carácter descriptivo e interpretativo, se espera realizar una aproximación teórica a la concepción de Patrimonio estipulada en el sistema educativo formal, partiendo del Currículo Educativo del Nivel Medio y los demás documentos oficiales del Ministerio de Educación seleccionados como muestra del estudio, así como la visión o perspectiva a la que responde y su nivel de desarrollo conceptual.

## **Fases metodológicas**

La fase inicial o exploratoria de este estudio se centró en la observación de los textos legislativos, institucionales, normativos, etc., que guardan relación con la educación y el Patrimonio Cultural en la República Dominicana, con especial énfasis en los documentos oficiales del Ministerio de Educación.

Una vez completada la revisión bibliográfica preliminar, se seleccionaron los documentos más relevantes para los fines de esta investigación. Luego se procedió a la realización de una síntesis descriptiva-explicativa de cada uno de ellos con el objetivo de delimitar los contenidos

relacionados con el Patrimonio Cultural, o bien identificar las menciones literales del término aplicando una indización con respecto a la noción de Patrimonio. En este punto se alcanza la fase de muestreo.

Es en función de la incidencia de los referentes patrimoniales y la incidencia de contenidos relacionados a ellos, es decir, atendiendo a la indización establecida con respecto al concepto de "Patrimonio Cultural", que se llega a una última selección de textos para realizar el análisis documental propuesto. De manera que la selección de la muestra es de tipo discriminativa. En este caso, la muestra seleccionada consta del Currículo del Nivel Medio y los documentos oficiales del sistema educativo formal directamente relacionados con el mismo: Fundamentos del Currículo (Tomos I y II) y Contenidos Básicos de las Áreas Curriculares.

Después de haber seleccionado la muestra, se concluye con la formulación del problema de investigación y el diseño de investigación. El siguiente paso es la creación y aplicación de un instrumento para la recogida de la información y la estructuración, o en este caso la adaptación de un instrumento de análisis especializado que permita la caracterización del concepto de Patrimonio Cultural con la finalidad de establecer su significado, la perspectiva desde la cual es concebido y el grado o nivel de desarrollo conceptual alcanzado por éste en los documentos del sistema formal. Todo esto con la ayuda del sistema de categorías -a manera de hipótesis de progresión- que facilita la organización y el procesamiento de los datos.

Como ya se había expuesto anteriormente, este instrumento consta de tres categorías de análisis sobre el conocimiento conceptual y didáctico del Patrimonio: el concepto y tipología patrimonial, la enseñanza/aprendizaje del patrimonio y las metas de la enseñanza del patrimonio. Cada una de estas categorías incluye variables, indicadores y descriptores que permiten la caracterización de las diferentes unidades de información aportadas por la muestra y su posterior análisis para la determinación del nivel de desarrollo conceptual y didáctico de la noción de Patrimonio que presenta cada documento procesado, siendo el primer nivel el menos complejo y el tercero el más deseable o el ideal.

Los supuestos teóricos de este estudio se acogen a la primera categoría de la hipótesis de progresión (concepto y tipología patrimonial), por lo que se adaptó esta categoría y a los objetivos de la investigación, acotando los indicadores y descriptores de las variables "Concepto de Patrimonio" y Tipología de Patrimonio" de la hipótesis de progresión original, con las categorías "Concepto de Patrimonio" y "Visión del concepto de Patrimonio" (Ver capítulo VII: Marco teórico). Para el establecimiento del grado de complejidad del concepto de Patrimonio empleamos el referente analítico "Nivel de desarrollo del concepto de Patrimonio", también adaptado del modelo de Cuenca. A esto añadimos la recreación de un instrumento de recolección y análisis de datos más alineado con los cuestionamientos básicos del estudio.

Naturalmente, en este punto inicia la recolección de datos para su posterior análisis, es decir, el trabajo de campo; en este caso, el análisis documental. Esta fase de la investigación requirió la organización y sistematización de la información recogida a partir de la muestra, considerando, a su vez, la síntesis descriptiva-explicativa realizada a partir de la misma en las primeras fases de la investigación.

Finalmente, en la fase analítica se procesó la información recogida, realizando una reducción de los datos, orientada a la obtención de posibles respuestas al problema de investigación y sus preguntas derivadas, así como la verificación de conclusiones en relación con las preguntas iniciales de la investigación.

## Instrumentos para el análisis y recolección de data

El estudio se fundamenta en el análisis documental y de contenido de los documentos seleccionados como muestra, realizado a partir de una síntesis descriptiva-explicativa de cada uno de ellos.

Para una mayor especificidad a nivel teórico, se estableció una delimitación por indización en función del concepto de Patrimonio Cultural y sus temas relacionados (cultura, identidad, memoria histórica, Patrimonio tangible e intangible, etc.), para la realización de la síntesis descriptiva de la muestra. De manera que para el procesamiento final de los datos a través de la hipótesis de progresión, solo se seleccionaron las áreas o los contenidos relacionados con el tema patrimonial en cada documento analizado. Es decir que para cada texto de la muestra se escogieron unos contenidos específicos para su síntesis descriptiva-explicativa y análisis interpretativo.

Una vez seleccionados los contenidos que presentaban una implicación directa y literal con el concepto de Patrimonio en los documentos, se procedió con la recolección de la data. Para este fin se utilizó un formulario sencillo de cinco cuestiones, dividido en dos partes: una dedicada a la información técnica de los textos de la muestra y la otra que aborda el concepto de Patrimonio y sus diferentes aspectos a considerar.

La primera parte del formulario consta de una pregunta que corresponde a la información documental básica de los textos analizados. La segunda parte contiene las cuatro preguntas restantes. Estas tratan sobre las referencias al Patrimonio Cultural que figuran en los textos y las áreas de contenido en donde aparecen; la definición o concepción de Patrimonio que implican; la visión o perspectiva a la cual responde dicha concepción, y el nivel de desarrollo conceptual al que pertenece.

Dicho con más detalle, la matriz de recogida de datos se articula a partir de cinco preguntas. La primera interrogante está dedicada al registro de las cuestiones técnicas de cada texto de la muestra. Aquí se recolecta la información más básica: nombre del documento, autores, editorial, año de publicación y formato de consulta (documento físico o digital PDF/Word). En la segunda pregunta se establece una enumeración de los referentes patrimoniales, es decir, las acepciones o menciones literales de los elementos patrimoniales, atendiendo a las clasificaciones de Patrimonio Cultural citadas en "Concepto de Patrimonio Cultural y su Evolución", así como el contexto literario en que aparecen. Esta enumeración se realiza dentro de un cuadro de clasificación dividido en Patrimonio Tangible, Intangible y Concepto de Patrimonio Cultural. En la primera división se agrupan los elementos patrimoniales muebles e inmuebles, mientras que en la segunda se integran los elementos asociados a la producción intelectual y espiritual humanas. La tercera división está reservada para las enunciaciones más directas y literales del concepto en cuestión. La tercera y cuarta cuestión organiza los referentes patrimoniales enumerados en función de las variables propuestas en cada categoría de análisis, respetivamente. Por un lado la tercera pregunta analiza la naturaleza de la concepción de Patrimonio que se presenta en cada documento de la muestra, mientras que por el otro, la cuarta interrogante busca puntualizar desde qué perspectiva o visión se concibe dicha noción. Finalmente, la quinta pregunta determina el nivel desarrollo del concepto de Patrimonio Cultural en base a las consideraciones anteriores. Adicionalmente se incluye un espacio para tomar anotaciones relevantes como citas textuales u otras observaciones.

El análisis final de la data recogida a partir de la muestra, se ejecuta por medio de una hipótesis de progresión adaptada a los requerimientos y particularidades del tema investigado. Este es el principal instrumento para el procesamiento y la reducción de los datos y sirve como

marco teórico-metodológico del estudio. La hipótesis de progresión propuesta en este trabajo de investigación es el resultado de la adaptación de la Categoría I de análisis de la hipótesis de progresión elaborada por Cuenca en su tesis doctoral (Concepto y Tipología Patrimonial) (2002).

A continuación anexamos el modelo de la hipótesis de progresión y la plantilla del formulario de recogida de información:

### Hipótesis de progresión sobre el concepto de Patrimonio Cultural

| NIVELES DE DESARROLLO CONCEPTUAL  | CATEGORÍA 1  | CATEGORÍA 2   |
|---|--|---|
|   | Concepto de Patrimonio   | Visión del concepto de Patrimonio   |
| <p>Primer Nivel:</p> <p>Nivel de menor grado de complejidad y reflexión sobre el concepto de Patrimonio</p>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Incluye elementos patrimoniales de carácter arqueológico-documental y estilístico</li> <li>No consideración del Patrimonio Tecnológico y Etnológico</li> <li>No interrelación entre manifestaciones patrimoniales</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción del Patrimonio en función de su escasez, admiración excesiva, prestigio o grandes dimensiones</li> </ul>      |
| <p>Segundo Nivel:</p> <p>Nivel intermedio de complejidad y reflexión sobre el concepto de Patrimonio</p>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Incluye elementos significativos y tradicionales (Patrimonio Etnológico)</li> <li>Fundamentación disciplinar etnológica</li> <li>Incluye componentes industriales (Patrimonio Tecnológico)</li> <li>Consideración de todos los referente patrimoniales desde una perspectiva disciplinar, sin relación entre ellos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción del Patrimonio en función de su belleza artística-estética o su antigüedad</li> </ul>                         |
| <p>Tercer Nivel:</p> <p>Nivel de referencia en relación al grado de complejidad y reflexión sobre el concepto de Patrimonio</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Consideración global y unificada de todas las manifestaciones anteriores.</li> <li>Incluye aspectos medioambientales (Patrimonio Natural)</li> <li>Los acontecimientos socioculturales, desde una visión holística</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción simbólico-identitaria del Patrimonio</li> <li>Visión integral de las manifestaciones patrimoniales</li> </ul> |



## Formulario para la recolección de data

### 1. Información documental técnica:

- Nombre
- Autores
- Editorial
- Año de publicación
- Formato de consulta

### 2. Referencias patrimoniales:

#### a) Referentes patrimoniales

- Referentes del Patrimonio Tangible (Bienes Muebles e Inmuebles)
- Referentes del Patrimonio Intangible
- Concepto de Patrimonio Cultural

#### b) Contexto

- Áreas de contenido en donde aparecen los referentes patrimoniales

### 3. Concepción de Patrimonio:

- Patrimonio Natural \_\_\_\_\_
- Patrimonio Histórico (Arqueológico/Documental) \_\_\_\_\_
- Patrimonio Artístico \_\_\_\_\_
- Patrimonio Etnológico \_\_\_\_\_
- Patrimonio Tecnológico \_\_\_\_\_
- Patrimonio Cultural (Holístico/Integral) \_\_\_\_\_

### 4. Visión de Patrimonio:

- Perspectiva fetichista \_\_\_\_\_
- Perspectiva de excepcionalidad \_\_\_\_\_
- Perspectiva monumentalista \_\_\_\_\_
- Perspectiva estética \_\_\_\_\_
- Perspectiva histórica \_\_\_\_\_
- Perspectiva simbólico/identitaria \_\_\_\_\_

### 5. Nivel de desarrollo conceptual de Patrimonio:

- Primer nivel \_\_\_\_\_
- Segundo nivel \_\_\_\_\_
- Tercer nivel o nivel de referencia \_\_\_\_\_

### NOTAS:

- Citas textuales
- Observaciones

## **Análisis y resultados**

En su tesis doctoral “El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria” (2002), José María Cuenca indica que el examen de los diseños curriculares es indispensable para la investigación en el ámbito educativo debido a que éstos constituyen el marco teórico del conocimiento y son los instrumentos de los que se sirven los profesores en el desempeño de su labor profesional (p. 216). Según el autor, el diseño curricular es también el reflejo del nivel de dominio e interés que tienen las autoridades públicas sobre temas determinados, así como la función y el valor educativo que les otorgan (p. 231), y por ello es importante su investigación, evaluación y análisis.

Al indagar sobre la concepción de Patrimonio Cultural en el sistema educativo formal, la revisión de los currículos y sus documentos oficiales asociados se vuelve un imperativo de primer orden. El currículo es el instrumento que guía el proceso de enseñanza aprendizaje y por tal razón es necesario observar sus supuestos, objetivos y metodología propuesta, con el fin de determinar el abordaje conceptual y didáctico que mantiene sobre cualquier realidad educativa dada. De igual manera, los documentos normativos e institucionales del Ministerio de Educación deben ser atendidos, ya que éstos inciden en el diseño curricular.

Como se ha establecido en las páginas anteriores, el objetivo de este estudio es analizar la manera en que se concibe el concepto de Patrimonio Cultural en los documentos oficiales del sistema educativo formal, con énfasis en el Currículo Educativo del Nivel Medio y los documentos directamente asociados a él (Fundamentos del Currículo Tomo I y II). Consideramos que la noción de Patrimonio Cultural que desarrolle el estudiantado dominicano, y por extensión, la ciudadanía, dependerá de la concepción de Patrimonio que desplieguen éstos.

A continuación presentamos los resultados del procesamiento y análisis de la data obtenida a partir de la observación y revisión de los documentos seleccionados. En cada documento se determinarán las características de la conceptualización de Patrimonio, tomando en cuenta las referencias patrimoniales que presentan y sus contextos, así como las categorías de análisis tratadas en el estudio (Concepción de Patrimonio y Visión de concepto de Patrimonio) y el nivel de desarrollo conceptual del término.

Hacemos la acotación de que este trabajo constituye un acercamiento tentativo al tema del Patrimonio en educación en la República Dominicana. Esta área admite amplias y diversas perspectivas a la vez que abre un campo de estudio novedoso para el país: la investigación en Educación Patrimonial.

### **Fundamentos del Currículo (Tomo I y II)**

Como ya se había establecido en los antecedentes de este estudio, el texto Fundamentos del Currículo Tomo I, (Fundamentación Teórico- Metodológica), plantea una reestructuración de las concepciones y prácticas educativas en el sistema formal nacional, con el objetivo de formar una ciudadanía socialmente responsable que pueda generar cambios en su entorno. En relación con el Patrimonio Cultural, fomenta su apropiación por parte del estudiantado a la vez que promueve la participación-acción de estos últimos en los procesos de gestión del primero. Pero, ¿cómo se define el concepto de Patrimonio en este documento?

Para establecer la delimitación conceptual del término “Patrimonio” que presenta el documento en cuestión, aplicamos el instrumento de recolección de datos o formulario diseñado para el estudio. Después de levantar la información técnica del texto, pasamos a realizar una enumeración de los referentes culturales que aparecen en él, así como sus áreas de contenido. Los hallazgos realizados se explican a continuación.

El texto presenta múltiples referencias patrimoniales. En primer lugar, en el área de contenido “4.1.4. Lo Epistemológico en el Nuevo Currículo”, específicamente en la sección “4.1.4.3. Dialogo de Saberes”, señala los saberes de la cultura popular, al igual que los saberes científicos y tecnológicos como puntos importantes a tomar en cuenta en el Nuevo Currículo. En este apartado también se asume la cultura popular como un producto social. En la sección “4.1.6.1. Principios de la Educación Dominicana” que corresponde al área de contenido “4.1.6. Lo Teleológico en el Nuevo Currículo”, se señala que el Patrimonio Cultural, Científico y Tecnológico, tanto a nivel nacional como universal, conforma el fundamento de la educación dominicana. Por su parte, en la sección “8.3.4. La Animación Socio Cultural en la Escuela, aparecen “consideraciones para su integración en el Nuevo Currículo”, donde se promueve -como un propósito general-, el reconocimiento, la difusión, la creación y el disfrute de la cultura para fortalecer la identidad, la participación y la integración colectiva.

Entre otros referentes patrimoniales presentados dentro del documento podemos contar los siguientes:

- Monumentos
- Centros de protagonismos y de referencia en la historia local, regional y nacional
- Objetos culturales (No especificados)
- Literatura oral
- Saberes, prácticas y expresiones culturales populares a nivel religioso
- Técnicas de construcción de viviendas, instrumentos cotidianos, etc.
- Leyendas tradicionales, mitologías
- Actividades recreativas: juegos infantiles, adivinanzas, cuentos, carnavales
- Saberes de la cultura popular
- Alimentación/Comidas
- Saberes científicos-tecnológicos
- Museos

Después de enumerar los referentes patrimoniales contenidos en el documento Fundamentos del Currículo Tomo I, el siguiente paso fue la clasificación de los referentes mencionados según sus respectivas tipologías. Como se puede apreciar, la mayor parte de estas referencias patrimoniales tratan sobre la parte más intangible de la producción humana (los saberes, las tradiciones, los mitos, las leyendas, la alimentación, etc.), de manera que pueden clasificarse en el aspecto etnológico del Patrimonio. A estos le siguen los elementos pertenecientes al Patrimonio Artístico, luego los del Patrimonio Histórico, el Patrimonio Natural, el Patrimonio Tecnológico, y finalmente el Patrimonio Cultural holístico, en ese mismo orden. En base a la cantidad de elementos patrimoniales enumerados bajo cada tipología, podemos deducir que la consideración de Patrimonio preminente en este texto es la de Patrimonio Etnológico, y que precede al Patrimonio Artístico e Histórico en relevancia.

Además de esto, se descubrieron algunas referencias directas, es decir, literales a distintas tipologías patrimoniales. En el texto se hace mención del Patrimonio Natural, Geográfico y Ecológico, y el Patrimonio Científico-Tecnológico, sin embargo, no se propone definición alguna de ninguno de éstos, sino que solo se muestran algunos ejemplos de Patrimonio Natural, Geográfico y Ecológico como: fauna, flora, ríos, montañas, etc. También se menciona

el concepto de “Patrimonio Cultural” como tal en varias ocasiones, sin definirlo. En una de estas oportunidades se dan ejemplos de los que puede considerarse como Patrimonio Cultural. Los elementos mencionados aquí son: “museos, arquitectura popular, etc.”. No se especifica si estos son los únicos elementos que pueden considerarse como Patrimonio, o si son los más importantes, pero solo éstos son mencionados en este renglón.

Otro apartado en la que el concepto de “Patrimonio Cultural” aparece de manera literal es en *Principios de la Educación Dominicana*, en el acápite “E”, donde se le define como fundamento de la vida educativa nacional. Esto nos da una idea del valor del Patrimonio en la educación dominicana, aunque, al carecer de otras especificaciones, esta acepción es tan amplia como ambigua.

Una tercera cita literal del concepto, figura en el apartado de Dialogo de Saberes. Aquí se indica que el currículo fomenta la apropiación de “*los elementos del patrimonio cultural*” y la participación activa y responsable de la sociedad en su gestión. Esta enunciación del concepto de Patrimonio implica un reconocimiento de la pluralidad, diversidad y multidimensionalidad de los bienes patrimoniales. Sin embargo, también contiene una connotación latente de unidad al aceptar al Patrimonio como “uno”. En este sentido, podemos inferir que esta referencia expresa la idea de que el Patrimonio es un hecho sociocultural único en donde se conjugan diversas manifestaciones, tal y como lo establecen Ballart (2001), Estepa y Cuenca (2006), entre otros. Una conceptualización del Patrimonio que admita la articulación de bienes, valores y expresiones de diversos caracteres como componentes de un mismo fenómeno histórico-social indica una percepción integral y holística del Patrimonio Cultural.

Una vez verificada la concepción de Patrimonio que presenta el texto, de acuerdo con la cantidad de referentes asociados a las variables de la Categoría 1 de análisis de esta investigación (Concepto de Patrimonio), pasamos a la determinación de la visión o perspectiva a la que ésta corresponde.

Considerando que el documento Fundamentos del Currículo Tomo I contempla una conceptualización primordialmente etnológica del Patrimonio, dando prioridad a expresiones y manifestaciones que denotan las características propias de la cultura dominicana, podemos deducir que el concepto de Patrimonio Cultural que aquí se presenta se concibe desde una perspectiva simbólico-identitaria. Los elementos patrimoniales asociados a esta perspectiva son aquellos que representan rasgos, bienes, valores y manifestaciones características de una sociedad.

El conjunto de saberes, leyendas tradicionales, mitologías, literatura oral, técnicas de construcción de viviendas o instrumentos cotidianos, las prácticas religiosas y las manifestaciones de la cultura popular forman un entretejido socio-cultural con el que las personas se identifican a nivel individual y colectivo. De esta manera, la sociedad establece vínculos afectivos con ellos -los diversos elementos culturales- “*por ser símbolos con los que se siente representado*” (López y Cuenca, 2014).

Dado que la conceptualización de Patrimonio Cultural establecida en el texto se centra principalmente en los elementos culturales que poseen valor representativo para la Nación, así como un alto grado de significación, entendemos que la visión desde de la cual se concibe el Patrimonio en este documento es la simbólico-identitaria.

En lo que respecta al Nivel de Desarrollo Conceptual de la noción de Patrimonio aquí propuesta, es evidente que la Categoría 1 de análisis (Concepto de Patrimonio) corresponde al Segundo nivel de desarrollo o Nivel intermedio. Como se puede apreciar, en este documento hay abundancia de bienes, valores y manifestaciones de tipología etnológica y también se empieza a considerar el Patrimonio Tecnológico.

En adición a esto, los elementos patrimoniales no parecen mantener relación alguna los unos con los otros, aunque a menudo aparecen en los mismos contextos. Cada referente se presenta más o menos aislado de los demás según el área del conocimiento a la que pertenezca, de manera que se perfila un enfoque disciplinar en materia de Patrimonio.

Para la Categoría 2 de análisis de este estudio (Visión del concepto de Patrimonio), el Nivel de desarrollo conceptual de la noción de Patrimonio Cultural sería el Tercer nivel o Nivel de referencia, ya que se corresponde con la caracterización de la perspectiva simbólico-identitaria del Patrimonio. Sin embargo, no ha alcanzado una visión integral de los bienes patrimoniales que propone este Nivel de desarrollo, por lo que debemos concluir que se encuentra en una etapa incipiente de este nivel.

No obstante, es importante destacar que la visión de la realidad que plantea el eje transversal Animación Cultural, es de carácter interdisciplinar y holístico. En relación al Patrimonio Cultural, este principio no se expresa de manera concreta, pero coincide con los planteamientos del concepto integral de Patrimonio discutido en el Marco Teórico. En otro pasaje del documento se plantea que la cultura debe ubicarse históricamente y en función de su entorno y contorno, lo cual da a entender que su concepción debe ser de carácter histórico; sin embargo, de acuerdo a la relevancia de los componentes patrimoniales etnológicos, sabemos que la fundamentación teoría del concepto de Patrimonio en el texto es más etnológica que histórica.

En el Tomo II de Fundamentos del Currículo se desglosan la Naturaleza de las Áreas y los Ejes Transversales del currículo educativo. En este documento, muchas de las referencias patrimoniales son de carácter ambiguo. Frecuentemente la terminología empleada para abordar los bienes y valores del Patrimonio consiste en acepciones como “elementos autóctonos” o “elementos de la cultura”, lo cual dificulta tanto su clasificación por tipología patrimonial, como la determinación del enfoque desde el que se concibe. Algunas nociones más específicas pertenecientes al acervo cultural que aparecen en el texto son:

- Sistemas de creencias.
- Conocimientos, valores y habilidades que configuran las culturas.
- Manifestaciones formales e informales de la cultura popular.
- Saberes y tecnologías populares.
- Modos de ser y hacer.
- Actividades lúdicas.
- Usos de la lengua.
- Prácticas religiosas.

Es importante notar que en este texto no se hace referencia a ningún componente del Patrimonio Material o Tangible (Mueble e Inmueble), por lo menos en el contexto de la cultura.

En cuanto a las áreas de contenido en que aparecen los referentes patrimoniales podemos mencionar el apartado “5.2. Cultura Dominicana. Identidad Y Diversidad”, especialmente en sus acápite “5.2.1. Definición De La Naturaleza De Eje”, “5.2.2. Aportes Del Eje Al Desarrollo Humano Y A La Sociedad Dominicana” y “5.2.3. Propósitos Formativos Del Eje”. En éstos se haya la mayor concentración de referentes patrimoniales del documento. Otros apartados que los

incluyen son: “2. Área De Lenguas Extranjeras” en su punto “2.4. Indicación Y Fundamentación De Los Campos Del Conocimiento”; “4. Área De Ciencias Sociales” en la sección “4.2. Relación Del Área Con El Desarrollo De La Sociedad Dominicana”; y el apartado “5.4. Ciencia Y Tecnología”.

El concepto de Patrimonio Cultural per se solo aparece en dos ocasiones: la primera, en el área dedicada a las Ciencias Sociales, donde se señala a la antropología como la ciencia encargada del estudio del Patrimonio debido a su fundamentación teórica que plantea la visión holística de la realidad; y la segunda, dentro de la sección *Estrategias de intervención*, donde se enumera una serie de técnicas y actividades educativas orientadas a la revalorización de la cultura y la protección del Patrimonio Histórico, Natural y Cultural. Esta es la única oportunidad en la que se hace una referencia directa al Patrimonio Histórico y al Patrimonio Natural en todo el texto.

Por lo demás, a pesar de que este documento carece –en cierta medida– de una especificidad conceptual en el ámbito patrimonial, los temas relacionados a la identidad y la valoración positiva de los rasgos culturales distintivos de la nación o de “lo dominicano” son más o menos frecuentes. La definición, valoración y fortalecimiento de la identidad cultural es un tema recurrente a lo largo del documento, así como la conformación del perfil histórico-cultural del pueblo dominicano y su relación con otras culturas.

La mayor concentración de referentes culturales susceptibles de clasificación en todo el texto se encuentra en el Eje Trasversal de *Cultura Dominicana. Identidad Y Diversidad*; las demás nociones asociadas al Patrimonio son mucho más generales, y por lo tanto imprecisas. De manera que para establecer una clasificación de referentes patrimoniales para este documento, solo se considerarán las nociones más específicas relacionadas con los bienes, valores y manifestaciones de la cultura.

En este sentido, al igual que en el caso de Fundamentos del Currículo Tomo I, la tipología patrimonial a la cual se adscriben los referentes patrimoniales enumerados es la de Patrimonio Etnológico. Tanto el sistema de creencias como los conocimientos, los valores, los modos de ser y hacer, los usos de la lengua, las actividades lúdicas, prácticas religiosas etc., forman parte de los rasgos tradicionales e identitarios de los pueblos, y por lo tanto los caracterizan.

En el caso de las demás tipologías patrimoniales estas solo se muestran de manera superficial en el documento con solo un elemento que las defina, como en el caso del Patrimonio Tecnológico (Tecnologías populares), o sin ninguno, como en el caso del Patrimonio Natural y el Patrimonio Histórico. En este punto es necesario destacar que este documento no presenta ningún elemento patrimonial histórico, y sin embargo favorece la visión histórica del fenómeno patrimonial. Con respecto al Patrimonio Artístico, el texto no hace mención de éste ni de ningún elemento perteneciente a él, por lo menos en el plano cultural. Como ya se ha establecido, el documento presenta la noción de Patrimonio Cultural en dos ocasiones; ambas bastantes generales, sin especificaciones.

Siendo así, para la Categoría 1 de análisis (Concepto de Patrimonio) en este documento, la noción de Patrimonio es de carácter etnológico. Esta consideración coincide perfectamente con la caracterización del Segundo nivel de desarrollo conceptual de Patrimonio ya que incluye elementos significativos y tradicionales que identifican la sociedad. En adición a esto, menciona componentes relativos al Patrimonio Tecnológico y considera los referentes patrimoniales desde un enfoque disciplinar en la que los elementos culturales no se relacionan entre sí.

En lo que respecta a la categoría 2 de análisis del estudio (Visión del concepto de Patrimonio), observamos que la perspectiva desde la cual se concibe la noción de Patrimonio en este texto es, sin lugar a duda, la simbólico-identitaria, aunque de manera incipiente, ya que no presenta

una consideración holística y global de los bienes y valores patrimoniales. Sin embargo, en el contenido del texto se puede apreciar una marcada tendencia al favorecimiento de una visión histórica del fenómeno patrimonial, al considerarlo como un producto de la transformación social de los pueblos a través del tiempo.

En adición a esto, en los Fundamentos del Currículo Tomo II se fomenta la comprensión de las diferencias culturales de los pueblos del mundo, y en consecuencia la valoración de los diversos aportes de otros grupos étnicos, y culturales a la configuración de la dominicanidad, promoviendo de esta manera tanto el conocimiento y la valoración de lo propio, como el respeto a la diversidad cultural.

### **Currículo del Nivel Medio (Modalidad General)**

El currículo educativo del Nivel Medio es el instrumento pedagógico para la programación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la fase intermedia entre la educación básica y la educación superior. Este tiene como función principal la formación general y el desarrollo de las capacidades del estudiantado así como la orientación de sus aptitudes e intereses.

Este instrumento coincide con los planteamientos de Fundamentos del Currículo Tomo I (Fundamentación Teórico-Methodológica) y promueve *“la formación integral de los individuos y el desarrollo de unos valores, actitudes, conceptos y procedimientos que les permitan participar en la sociedad de manera crítica”* (p. 29). Además se caracteriza por su flexibilidad para adaptarse a las particularidades y necesidades del contexto social en donde se aplica.

Como ya se había establecido, es indispensable la observación de los currículos educativos para la investigación en educación. En este caso, se quiere valorar la concepción y visión del concepto de Patrimonio en este texto para determinar su abordaje teórico en el plano conceptual. Para este fin hemos empleado el mismo procedimiento que con los otros documentos del sistema formal; empezamos delimitando los diferentes referentes patrimoniales para luego clasificarlos según su tipología, luego analizamos la naturaleza de las nociones recogidas para identificar la visión o perspectiva a la cual responden dichos referentes y a partir de aquí se determina el nivel de desarrollo conceptual tanto de la conceptualización, como de la visión de Patrimonio que presenta el texto empleando la hipótesis de progresión.

Con los datos obtenidos de la aplicación del formulario de recogida de información pudimos llegar a las siguientes conclusiones acerca del tratamiento conceptual del Patrimonio en el Currículo del Nivel Medio:

A. El texto presenta una diversidad de referentes patrimoniales que incluyen componentes del Patrimonio Tangible y el Intangible. Aquí podemos enlistar las múltiples referencias identificadas:

- Sitios arqueológicos e históricos.
- Lugares de interés antropológico.
- Lugares de interés histórico.
- Elementos geográficos.
- Folklor (música y danza).
- Valores tradicionales/culturales.
- Religiosidad popular.
- Mitos, leyendas, cuentos tradicionales.

- Cultura popular.
- Producción y uso de tecnología.
- Otras manifestaciones culturales (hábitos alimenticios, lengua, música, etc.).

También aparecen por lo menos dos acepciones globales del concepto de Patrimonio Cultural. En la primera se le menciona en conjunto con el Patrimonio Natural, en el contexto de la asunción responsable de su preservación y defensa a través del enriquecimiento y la valoración de las *“manifestaciones culturales autóctonas y folklóricas a nivel local, regional, nacional, caribeño latinoamericano y universal”*. Aquí se puede dilucidar una definición del Patrimonio Cultural en función de las expresiones culturales relacionadas al folklor. Por otro lado, en la segunda oportunidad se le cita en combinación con el Patrimonio Histórico y se incentiva su conocimiento y valoración; sin más detalles añadidos, podemos deducir que esta concepción es bastante general de Patrimonio y puede admitir infinidad de definiciones.

De igual manera aparece una mención específica al Patrimonio Histórico de la humanidad, donde lo cultural, lo natural, y lo espacial hacen las veces de las dimensiones del mismo. En este pasaje también se incentiva la valoración, el respeto y la conservación de los componentes.

Las áreas de contenido en las que aparecen las nociones relacionadas al Patrimonio son muchas y diversas. Incluyen, entre otras:

- 4. Componentes Del Diseño Curricular Del Nivel Medio / 4.1. Propósitos Educativos Del Nivel Medio / 4.1.1. Propósitos Orientados a la Función Social
- Las Áreas Del Conocimiento En El Nivel Medio / 8.5. Ciencias Sociales / 8.5.2. Propósitos Generales
- Ciencias Sociales / 10.6. Ciencias Sociales / 10.6.2. Primer Grado / 10.6.2.2. Propósitos De Historia De Las Civilizaciones
- Formación Integral, Humana Y Religiosa / 10.8. Formación Integral, Humana Y Religiosa / 10.8.4. Estrategias De Enseñanza-Aprendizaje En El Primer Ciclo
- 13.5. Ciencias Sociales / 13.5.3. Sugerencias de Actividades de Enseñanza-Aprendizaje / 13.5.4.3. Bloque de Contenidos
- 14.5. CIENCIAS SOCIALES OPTATIVA / 14.5.2. REALIDAD CULTURAL DOMINICANA /14.5.2.2. Bloque De Contenidos

B. La clasificación de los referentes patrimoniales abarcó gran parte de las variables propuestas; cosa no muy común en los otros textos analizados. De manera que al organizar las referencias patrimoniales por su tipología obtuvimos lo siguiente:

- Patrimonio Natural:

Patrimonio natural.

Elementos geográficos.

- Patrimonio Histórico (Arqueológico/Documental):

Patrimonio histórico

Lugares de interés histórico



- Patrimonio Artístico:

Música y danza (folclórica).

- Patrimonio Etnológico:

Lugares de interés antropológico.

Folklor dominicano.

Valores tradicionales/culturales.

Religiosidad popular.

Mitos, leyendas y cuentos.

Uso de tecnologías.

Hábitos alimenticios, lengua.

Cultura autóctona.

Cultura popular: manifestaciones y expresiones.

- Patrimonio Tecnológico:

Producción de tecnología.

- Patrimonio Cultural (Holístico/Integral):

Patrimonio cultural.

Patrimonio histórico-cultural.

Como se puede apreciar en la clasificación anterior, la mayor parte de los referentes patrimoniales están enumerados bajo la categoría de Patrimonio Etnológico, lo cual indica que la concepción de Patrimonio que presenta el Currículo del Nivel medio favorece los elementos que identifican a la sociedad, como sus costumbres, valores, tradiciones, religiosidad, hábitos, modos de vida, etc.

C. La visión o perspectiva desde la cual se concibe la noción de Patrimonio en el Currículo viene dada por la naturaleza misma de su conceptualización. Es decir, que al favorecer la concepción etnológica del Patrimonio se acepta una visión simbólico-identitaria del mismo en la que los elementos relacionados a la configuración socio-cultural de los pueblos son los que determinan su identidad.

D. El nivel de desarrollo conceptual de Patrimonio que ostenta el Currículo en relación a la Categoría 1 de análisis de esta investigación (Concepto de Patrimonio) es el nivel intermedio. La conceptualización etnológica incluye elementos significativos y tradicionales, como hemos visto en la clasificación de los referentes patrimoniales, y además incluye componentes relacionados a la tecnología o la industria (Patrimonio Tecnológico) y responde a una visión disciplinar de los bienes patrimoniales, asignándoles áreas de conocimiento específicas

según su caracterización. Todas estas condiciones ubican el concepto de Patrimonio del Currículo del Nivel Medio en una etapa secundaria de desarrollo conceptual, como lo describe la hipótesis de progresión.

En cuanto a la Categoría 2 de análisis (Visión del concepto de Patrimonio), podemos observar que cumple con una de las condiciones del nivel de desarrollo de referencia de la hipótesis, ya que admite una visión simbólico-identitaria del Patrimonio a partir de su conceptualización. Sin embargo, no muestra vínculos o relaciones entre los elementos patrimoniales. De manera que, podemos decir que se encuentra en una etapa temprana o incipiente del tercer nivel de desarrollo conceptual planteado en la hipótesis de progresión.

Considerando todo lo anterior, cabe mencionar que en los acápites contenidos en el Currículo del Nivel Medio se muestra una fuerte inclinación al fomento del conocimiento de la valoración de la identidad cultural, así como el respeto a la diversidad cultural en general.

### **Discusión y conclusiones**

En este estudio nos propusimos describir y analizar el concepto de Patrimonio Cultural que presentan los documentos oficiales del sistema educativo, específicamente los Fundamentos Curriculares y el Currículo Educativo del Nivel Medio, con la finalidad de caracterizar su abordaje conceptual desde la educación formal en la República Dominicana.

Básicamente tomamos los textos en cuestión y realizamos una revisión pormenorizada de cada uno para enumerar y clasificar los elementos patrimoniales que aparecen en ellos según su tipología. A partir del análisis de esta clasificación se aplicó una hipótesis de progresión para determinar el nivel de desarrollo conceptual de la noción de Patrimonio Cultural que presentan los Fundamentos Curriculares y el Currículo del Nivel Medio, todo esto con el fin de elaborar una propuesta para la conceptualización integral y holística del Patrimonio Cultural en estos documentos oficiales del sistema educativo formal dominicano.

Habiendo obtenido los resultados del análisis de los tres textos seleccionados, pasamos a cruzarlos para la obtención de conclusiones con respecto a la conceptualización y visión del Patrimonio Cultural en comparación con los lineamientos establecidos en el Marco Teórico de este estudio.

En los resultados del estudio se puede observar varias características comunes para los documentos analizados. En primer lugar, la concepción de Patrimonio Cultural presente en los Fundamentos Curriculares y el Currículo del Nivel Medio reúne las condiciones necesarias para posicionarse en el renglón correspondiente a la concepción etnológica del Patrimonio. En su mayoría estos elementos patrimoniales que aparecen en los documentos estudiados hacen referencia a la parte inmaterial del fenómeno patrimonial. Esto significa que el concepto de Patrimonio Cultural que presentan dichos documentos está relacionado con las manifestaciones más intangibles del hecho patrimonial: las fiestas, las costumbres, la tradición oral, los mitos, las creencias, etc. Es decir, aquellos elementos que nos identifican y nos distinguen de otras culturas.

La conceptualización etnológica del Patrimonio que presentan los documentos analizados, enfatiza las expresiones y productos culturales que denotan las características propias de la cultura dominicana. En base a esto podemos deducir que el concepto de Patrimonio Cultural plasmado en los textos mencionados se concibe desde una perspectiva simbólico-identitaria.

Esta perspectiva o visión se caracteriza por tomar en consideración los elementos de la cultura tangible o intangible que han sido adoptados por el colectivo social como portadores de valor representativo y significación histórico-cultural. Los elementos patrimoniales asociados a esta perspectiva son aquellos que representan rasgos, bienes, valores y manifestaciones características de una sociedad.

Resumimos los resultados encontrados en el siguiente cuadro:

| DOCUMENTO                           | CONCEPCIÓN DE PATRIMONIO | VISIÓN DEL CONCEPTO DE PATRIMONIO | NIVEL DE DESARROLLO CONCEPTUAL |  |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|--|
|                                     |                          |                                   | Concepto de Patrimonio         | Visión del concepto de Patrimonio        |
| Fundamentos del Currículo Tomo I    | Etnológica               | Simbólico-identitaria             | Nivel intermedio               | Etapa incipiente del Nivel de referencia |
| Fundamentos del Currículo Tomo II   | Etnológica               | Simbólico-identitaria             | Nivel intermedio               | Etapa incipiente del Nivel de referencia |
| Currículo Educativo del Nivel Medio | Etnológica               | Simbólico-identitaria             | Nivel intermedio               | Etapa incipiente del Nivel de referencia |

En general, los textos analizados presentan un discurso coherente. En cada uno de ellos la mayor parte de los referentes patrimoniales son de tipo etnológico, lo cual indica una visión simbólico-identitaria del Patrimonio, fundamentalmente. Sin embargo, esta visión no alcanza el nivel de referencia o ideal del desarrollo conceptual planteado en la hipótesis de progresión elaborada por Cuenca. Esto se debe a que en la muestra no se perfila una visión integral de los bienes y valores patrimoniales, sino que más bien se definen de manera disgregada y no como partes de un todo.

En este sentido, nos enfrentamos a un reto en la conceptualización del Patrimonio en los documentos del sistema formal.

Según los planteamientos del grupo de investigación EDIPATRI, el Patrimonio debe concebirse desde el punto de vista holístico e integral para hacer posible su máximo aprovechamiento didáctico. Aunque entendemos que el Patrimonio es un objeto de estudio de carácter interdisciplinar y que es susceptible a ser interpretado desde diversas aristas de la realidad, es necesario que se le explique y se le entienda (desde las diferentes perspectivas en las que puede ser abordado) como un conjunto de diversas manifestaciones del mismo fenómeno.

De manera que al imprimir una consideración global y unificada de todas las manifestaciones patrimoniales, incluyendo los aspectos medioambientales y tecnológicos, empezaremos a ver al Patrimonio desde una perspectiva holística. Solo así se ha de superar la perspectiva disciplinar del hecho patrimonial y se podrá alcanzar el nivel de desarrollo conceptual deseable en la definición y visión del Patrimonio en el sistema educativo formal dominicano.

## Recomendaciones

Para contribuir con una conceptualización más compleja de Patrimonio Cultural en los instrumentos del Ministerio de Educación y en el Currículo del Nivel Medio, es de vital importancia la implementación de la noción integral de Patrimonio. Esto implica asumir una perspectiva holística en el tratamiento didáctico y conceptual del Patrimonio en el sistema formal.

En vista de que los documentos oficiales del sistema educativo formal dominicano y el Currículo del Nivel Medio presentan ciertas ambigüedades y limitaciones conceptuales entorno al Patrimonio Cultural, y considerando lo establecido en el Marco Teórico de este estudio con respecto al mismo concepto, ofrecemos las siguientes propuestas o recomendaciones para una conceptualización integral de Patrimonio:

1. Una conceptualización de Patrimonio presentada de forma clara y concisa en los documentos oficiales del sistema educativo.
2. Ruptura con la visión disciplinar del fenómeno patrimonial.
3. Consideración holística del Patrimonio que incluya todas sus facetas y las presente de forma integral, como las partes de un todo.

## **Bibliografía**

Cuenca, J. M. (2014). *El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial* en Tejuelo Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Nº 19 págs. 76-96. España.

Cuenca, J. M.; Estepa, J.; Jiménez, R.; Martín, M. y Wamba, A. M. (2013). *Patrimonio y educación: quince años investigando*. En: La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias. Estepa, Jesús (coord.). Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones, págs. 13-24. Huelva.

Cuenca, J. M. (2006). *Análisis de concepciones de Maestros en formación inicial sobre el Patrimonio y su enseñanza*. En Reseñas de Enseñanza de la Historia, Nº 3, págs. 37-70. España.

Cuenca, J. M. (2003). *Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria*. En Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, Nº 2, págs. 37-45. España.

Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía Universidad de Huelva. Huelva.

Domínguez, C.; Estepa, J., y Cuenca, J. M. (1999). *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones. Huelva.

Espinal, E. (1996). *Patrimonio Cultural y Legislación*. Brevarios, Vol. 3. Asociación Hipólito Herrera Billini. Santo Domingo.

Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). *La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica*, en R. Calaf y O. Fontal (Eds.), Miradas al patrimonio, Trea, Oviedo, págs. 51-71. España.

Ferreras, M. y Estepa, J. (2012). *El Patrimonio en los libros de texto y en el curriculum oficial de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. El caso de Andalucía*. En: I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro, págs. 555-563. Madrid.

Gabardón, J. F. (2013). *Una reflexión crítica de la educación patrimonial en el actual sistema educativo español*. En: Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Joan Pagès y Antoni Santisteban (eds.) Universitat Autònoma de Barcelona Servei de Publicacions. Vol. 2, págs. 53-59. España.

García, Z. (2009). *¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural*. En PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, Vol. 7, Nº2, págs. 271-280. España.

Garré, F. (2001). *Patrimonio arquitectónico urbano, preservación y rescate: bases conceptuales e instrumentos de salvaguarda*. Revista Conserva, DIBAM Nº 5. Santiago, Chile.

López, I y Cuenca, J. M. (2014). *El patrimonio y las personas: símbolos e identidad cultural como elementos claves para la educación*. En Fontal, O., Ibáñez, A. y Martín, L. (coords.) Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial, MECD-OEPE. Madrid.

Mendoza, M. (2006). *Patrimonio Cultural y Procesos Educativos: Evaluación al Concurso Público, Vigías Del Patrimonio*. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo. Santiago de Chile.

Moreno, I. (2012). *Complejidad y Educación Patrimonial*. Seminario internacional sobre complejidad, paradigmas y enfoques cognitivos de la educación. Vol. 1. Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Sahuayo, Michoacán, México.

Ortuño, J.; Molina S.; Sánchez R. y Gómez, C. (2012). *El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España*. En: I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro, págs. 94-103. Madrid.

Patrimonio: clasificación y definiciones. [En línea] Consultado en Diciembre 21, 2014 Fundación ILAM. Tomado de <http://www.ilam.org/>.

Bases de la Revisión y Actualización Curricular. (2012). Ministerio de Educación, República Dominicana. Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos; Proceso de Revisión y Actualización Curricular "Año de la Superación del Analfabetismo". Santo Domingo, D. N. MINERD.

Contenidos Básicos de las Áreas Curriculares. (Año 2006-2007). Secretaría de Estado de Educación; Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos, Dirección General de Currículo. Serie Desarrollo Curricular. MINERD.

Currículo del Nivel Medio Modalidad General. (2000). Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha. Serie Innova 2,000 6. Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación, bellas Artes y Cultos, y el Sector de Educación del PNUD.

Fundamentos del Currículo Tomo I Fundamentación Teórico- Metodológica. Secretaría de Estado de Educación y Cultura; Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha. Serie Innova 2,000 2.

Fundamentos del Currículo Tomo II Naturaleza de las Áreas y Ejes Transversales. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos; Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha. Serie Innova 2,000 2.

Ley General de Educación No. 66-97. (1997). Congreso Nacional de la República Dominicana. Dada en Santo Domingo, D. N., el 9 de abril de 1997.

Ley No. 1-12 Que Establece La Estrategia Nacional De Desarrollo 2030. El Congreso Nacional de la República Dominicana. Tomado de la Colección de Leyes OMG [www.omg.com.do](http://www.omg.com.do).

Ley No. 41-00 que crea la Secretaria de Estado de Cultura. Congreso Nacional de la República Dominicana. Editora Alfa y Omega, C. por A. Dada en Santo Domingo, D. N., el 28 de junio de 2000.

Plan Decenal de Educación 2008-2018: Un instrumento de trabajo en procura de la Excelencia Educativa. Secretaria de Estado de Educación; Gestión Educativa 2004-2008. Segunda Edición revisada.

Plan Estratégico del Ministerio de Cultura 2012-2016. (2012). Ministerio de Cultura de la República Dominicana. Santo Domingo, 2012.

Plan Plurianual del Sector Público 2013-2016. (2012). Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. Santo Domingo, República Dominicana. Diciembre 2012.

## Arte Al Pensar, Arte al Sentir: Las artes en el desarrollo del pensamiento abstracto y la afectividad en educación.

María Eugenia Amorós Teijeiro y Mariano Alberto Soto Jáquez

### Introducción

A lo largo de la vida el ser humano desarrolla una serie de habilidades que posteriormente va moldeando conforme a un conjunto de variables que le condicionan así mismo, habilidades sobrellevadas por la complejidad de un proceso de aprendizaje. En ese sentido, existe una estrecha relación entre lo que se aprende y lo que se sabe con anterioridad, siendo éstos, complementos que coexisten entre sí.

Tomando como referencia el contexto educativo como espacio de producción y desarrollo de aprendizajes, se ha demostrado que el estudiante y la estudiante son el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, determinando el resultado final de la experiencia educativa en función de las habilidades próximas a desarrollar. Sin embargo, esto no quiere decir que toda la responsabilidad cae sobre los estudiantes. Los maestros y maestras deben velar por la creación de un ambiente adecuado, y proporcionar las herramientas y estrategias necesarias para que sean aprovechadas de la mejor manera.

En este proceso de aprendizaje, intervienen diversos elementos entre los cuales encontramos los factores emocionales y los factores relacionados al procesamiento de la información. Dentro de éstos queremos destacar la afectividad y el pensamiento abstracto como dos variables a las cuales debemos prestar especial atención. Ambas inciden en la capacidad de relacionarse con los demás, de conocer y experimentar los sentimientos, de evaluar y cuestionar distintas posibilidades para la solución adecuada de un problema o situación. En sentido general, estas son algunas de las capacidades que la sociedad actual demanda de cada uno de nosotros.

Diversos autores, como Flores (2008), señalan que la experiencia educativa tiene una gran influencia en el desarrollo cognitivo y afectivo en la etapa de la adolescencia, por lo que es necesario prestar especial atención al desarrollo adecuado de las capacidades afectivas y abstractas, siendo la escuela el lugar apropiado para esto.

La escuela actual, salvo excepciones, ha seguido a lo largo de los años un patrón tradicional en sus diversas áreas de expresión, generando por imitación y reproducción una serie de aprendizajes que no permiten el desarrollo óptimo del razonamiento abstracto, y que a su vez, no da importancia a las enseñanzas de lo afectivo como parte del proceso de aprendizaje.

Ciertos autores, como García (2009) y Jiménez (2006) se han interesado en el estudio de esta problemática, proponiendo un cambio metodológico para permitir que el estudiantado logre aprovechar su paso por la escuela. Una de las estrategias que propone Jiménez en su texto *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* es la utilización de las artes como parte del proceso educativo.

Nos resulta interesante e importante explorar cómo influyen las artes en el desarrollo de la afectividad y el pensamiento abstracto de los adolescentes escolarizados y escolarizadas. En nuestro país, muchos jóvenes se encuentran muy vinculados a las artes, ya sea porque estudian algún instrumento, actúan, escriben o toman clases extracurriculares de éstas y otras artes. Incluso, algunos tienen la oportunidad de cursar el bachillerato en la modalidad de artes de su preferencia.

En ese sentido, nos preguntamos si existirá alguna diferencia entre la afectividad y el pensamiento abstracto de estos estudiantes con un alto vínculo con las artes y otros con poca relación ante la misma.

### **Objetivo General:**

- Describir el impacto de las artes en el desarrollo del pensamiento abstracto y la afectividad de los adolescentes y las adolescentes.

### **Objetivos Específicos:**

- Establecer diferencias entre el desarrollo del pensamiento abstracto y la afectividad en estudiantes con diferentes grados de relación con las artes.

### **Justificación**

El razonamiento abstracto y la afectividad son de suma importancia en el diario vivir. Esto nos permite la resolución de problemas, el reconocimiento de los sentimientos y emociones, con ciertos niveles de fluidez en su generalidad. Las personas en ocasiones necesitan de respuestas adecuadas o de la toma de decisiones correctas que ayuden a potencializar y desarrollar su vida personal y profesional. En ese sentido, dicha afirmación recae especialmente en el período de la adolescencia, siendo ésta, centro importante de la toma de decisiones que conforman en un futuro la identidad o el pleno desarrollo económico y social.

El reconocimiento de ambas habilidades –la afectividad y el pensamiento abstracto– en función al arte, pueden brindar un contexto educacional diferente y dinámico en torno a las áreas educativas y sus aplicaciones metodológicas. Actualmente los centros educativos, en su mayoría, limitan la capacidad de los adolescentes con la implementación de normas y reglas que generan inhibición, impidiendo el desenvolvimiento del adolescente en diversos ámbitos de acción.

Por medio de la artificio de la experiencia educativa se les permitiría a los estudiantes y las estudiantes expresar sus emociones, vivir su afectividad de manera sana y aprender de sí mismos y de los demás. Además, desarrollarían sus habilidades cognitivas y entre ellas, el pensamiento abstracto sin que esto les resulte una tarea abrumadora y difícil, mostrándose motivados y adquiriendo aprendizajes que les servirán para toda la vida.

### **Marco teórico**

#### **Educación**

Durante la década de los noventa y el inicio del siglo XXI se han producido cambios en la educación, reconociendo las necesidades existentes que perecen en ella mediante la búsqueda del desarrollo sostenible y su formación integral desde el interior de cada quien (Torres, 2010).

Los desafíos que supone la recomposición del sistema educacional se deben a las tendencias tradicionales presentes en el contexto educativo. Martínez (2014) hace referencia de ello al resaltar la forma autoritaria en la que se ejerce, siendo el autoritarismo una descripción política que resulta de la separación de los estudiantes sobresalientes, en función de su inteligencia y no de su persona (Acosta, 2003). El docente, es descrito como un empleado del gobierno que impone un modelo o programa, que ha sido basado en otras personas sin el contacto de la experiencia educativa (Martínez, 2014).



Acosta (2003), resume este tipo de educación como un programa de objetivos a cumplir que impone el Estado como requisito, corroborando las ideas encabezadas por Martínez. Según Flechsig y Schiefelbein (2003) estos requisitos están encabezados por una metodología en específico llamada el *método frontal*. Dicho método se define como una forma jerárquica o estructural de un contexto académico que se refleja en diversos detalles, tales como la distribución de las butacas, el tiempo de cada asignatura o materia, y la centralización del maestro o la maestra como fuente principal de conocimiento y poder. Los mismos autores destacan que la presencia usual de este método se debe por la facilidad de organización, y su vinculación a lo habitual en la relación entre estudiantes y docentes.

A pesar de que la tradición conlleve una mejor manipulación de los contextos, la educación tradicional tiene sus desventajas, entre ellas: (a) solo se centra en la transmisión de conocimientos mediante un modelo reducido y exclusivo; (b) no existe una relación armónica entre la vida y el contexto educativo, generando patrones de comportamiento diferentes para cada uno de ellos –la vida fuera del contexto escolar y dentro del espacio escolar–; (c) fundamenta su formación en la razón y no en la personalidad de los y las estudiantes; (d) genera relaciones individuales y no grupales; (e) doméstica y promueve la sumisión como el patrón conductual por excelencia (García, 2009).

La recopilación dada por García (2009) sobre las críticas al modelo tradicional resalta una serie de factores que van desde lo conductual hasta la construcción de la personalidad, no obstante, abandona un punto esencial en la formación de cada ser humano y en el diario vivir, siendo esta la afectividad. Una de las grandes faltas de la educación contemporánea, en tal caso la tradicional, es la importancia dada a lo racional y la exclusión de lo emocional (López, 2008), a sabiendas que lo emocional –en su constructo afectivo–, es esencial para la vida del ser humano, ya que promueve la unión entre los otros, entre el mundo y uno mismo (Robles, s.f.).

Así mismo, lo tradicional se olvida de la abstracción, en su generatividad, del pensamiento abstracto. Zubiría (s.f.) constata la idea, al afirmar que las ciencias en las escuelas ya no poseen la rigurosidad explicativa y abstracta que anteriormente poseían, a sabiendas de que el pensamiento abstracto “*significa capacidad de razonamiento, de formulación de hipótesis, de comprobación sistemática de las mismas, de argumentación, reflexión, análisis y exploración de las variables que intervienen en los fenómenos*” (Álvarez, 2010, p. 1). Es importante resaltar que este tipo de pensamiento se consigue con la escolaridad (Rodríguez, 1999), demostrando la calidad que se requiere en los campos educativos en función a lo estimado por Zubiría.

### **Educación y República Dominicana**

A sabiendas de la problemática que resaltan los autores López y Zubiría, acerca de la ausencia de las variables del presente estudio, nos vemos en la necesidad de situarnos en la descripción del contexto educativo dominicano.

Según lo recopilado, existen planes decenales que describen la organización de la estructura educativa, realizados por la Secretaría de Educación Bellas Artes y Cultos de la República Dominicana (1995). Dos de ellos son: el Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha, Nivel Medio Modalidad General (Secretaría de Educación Bellas Artes y Cultos, 1995b) y el Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha de Modalidad en Artes (Secretaría de Educación Bellas Artes y Cultos, 1995a).

Ambos planes resaltan la importancia del desarrollo de aptitudes y actitudes a través de la educación media. A su vez, hace mención a la formación de intereses ligados a la vocación del estudiantado y a su pleno bienestar en la construcción de sus dimensiones afectivas, sociales, entre otras (Secretaría de Educación Bellas Artes y Cultos, 1995a, 1995b).

En su generalidad, cada plan realiza una caracterización de los y las estudiantes que cursan el nivel medio basado en diferentes modalidades –Técnico Profesional, Artes y General–, haciendo hincapié en una serie de variables que promuevan el bienestar estudiantil. Es importante resaltar que la promulgación de este bienestar tiene un propósito, que está basado en la atención de las distintas necesidades existentes en las esferas sociales de la república (Secretaría de Educación Bellas Artes y Cultos, 1995a, 1995b). El Plan Decenal actual (2008), a diferencia de los planes decenales anteriores, se elaboró en base a políticas que incluyen a todo el sistema educativo, sin hacer diferencia entre las modalidades.

Entre otros propósitos específicos de interés abordados por ambos planes encontramos: (a) el desarrollo de la práctica del pensamiento lógico-racional en las diferentes circunstancias que implican la búsqueda de una solución hacia un problema real; (b) el uso de ciertas estrategias psicomotoras tales como el deporte y la danza para el desarrollo físico y estético del cuerpo; (c) la profundización del conocimiento sensible en función a las diferentes manifestaciones artísticas para la producción y disfrute del mismo (Secretaría de Educación Bellas Artes y Cultos, 1995a, 1995b).

A partir de estos propósitos específicos y generales el Ministerio de Educación desarrolla las variables de la afectividad y el pensamiento abstracto de forma implícita, haciendo mención de ellos en ciertos apartados que involucran las características del estudiantado, argumentando la importancia de lo afectivo y las capacidades cognitivas en general en este ciclo educativo (Secretaría de Educación Bellas Artes y Cultos, 1995a, 1995b). Es aquí cuando entra la incógnita ¿Qué es la afectividad y el pensamiento abstracto?

### **Afectividad y Pensamiento Abstracto**

A pesar de ser dos variables distantes, la afectividad y el pensamiento abstracto se encuentran en un punto. Así lo afirma Mario Carretero (2005), basado en el escrito *Les relations entre l'intelligence et affectivité dans le développement de l'enfant* de Jean Piaget, en la que destaca que la afectividad es el combustible del pensamiento. Según sus argumentos, no es posible la producción de pensamiento sin la afectividad. Para comprender dicha relación es necesario en primer lugar definir la afectividad. Esta puede definirse como un término genérico que involucra los sentimientos y las emociones (Carretero, 2005). Su origen viene de la palabra afectos, que deriva del latín *afficere*, que alude al *estar afectado por algo*. La afectividad incide en toda acción realizada por el ser humano, teniendo como referencia, que ésta posee una gran fuerza en el comportamiento de la persona (Larrú & Ramos, 2008).

Retomando la afirmación de Carretero y corroborando la importancia dada por Larrú y Ramos, se deduce un vínculo entre la variable de la afectividad y el pensamiento abstracto. Haciendo cita de ello, Carretero indica lo siguiente:

*“En las formas más abstractas de la inteligencia, los factores afectivos siempre intervienen. Cuando un alumno resuelve un problema de álgebra, cuando un matemático descubre un teorema, hay al principio un interés, intrínseco o extrínseco, una necesidad; a lo largo del trabajo pueden intervenir estados de placer, de decepción, de fogsidad, sentimientos de fatiga, de esfuerzo, de aburrimiento, etcétera; al final del trabajo, sentimientos de éxito o de fracaso...”* (Carretero, 2005, p. 19).

A sabiendas que los afectos juegan un papel importante en las distintas esferas del ser humano, especialmente en la producción del pensamiento, el razonamiento abstracto, a pesar de ser uno de los diferentes tipos de pensamiento, también juega un papel fundamental en distintas áreas del mismo. Recordando la definición dada por Álvarez (2010), el pensamiento abstracto representa el conjunto de capacidades, que mediante la razón, permite la formulación, la reflexión y el análisis de ciertos componentes que incurren en un fenómeno o contexto. Siendo más específico, este tipo de pensamiento hace identificación de las cualidades de aquellos fenómenos, objetos o contextos que requieren ser analizados, y los excluye o aísla de cualquier información irrelevante para preservar la esencia del mismo (Chamorro, 2004).

De hecho, según Chamorro (2004), la ausencia de este tipo de pensamiento impide la realización del pensamiento en general, es decir, es imposible la producción de pensamiento sin el uso o el desarrollo del razonamiento abstracto.

Una vez más se resalta la importancia de la afectividad y el pensamiento abstracto, siendo ambos una pieza esencial de la cotidianidad. Sin embargo, cómo llegamos hasta éstos basados en la misma vía de la educación, y cómo desarrollamos el potencial de dichas variables.

### **El Arte y su Incidencia en el Pensamiento Abstracto y la Afectividad**

Para empezar a desarrollar el presente apartado, es necesario mencionar las palabras dadas por Gómez (2007), en la que destaca que el arte posee un alto reconocimiento en la vida del ser humano, a su vez, una gran importancia en el desenvolvimiento del mismo.

En ese sentido, el arte juega un papel fundamental en la educación, tal cual lo afirma la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (2009), estableciendo un lazo inquebrantable del mismo en el currículo educativo. De forma más detallada, el arte es fundamental para el crecimiento de las capacidades cognoscitivas –incluido en ella el pensamiento abstracto– y la afectividad. Otros autores corroboran la misma idea expresando la unión del arte y la educación –educación artística– como un proceso que suscita en la persona el aumento de las habilidades mezcladas con el conocimiento sensible, es decir, los sentimientos y las emociones, y las habilidades cognitivas que según López (2008) incluyen dentro de sí misma la emoción. Esto demuestra la estrecha relación existente entre cada una de las variables observadas.

Estableciendo un ejemplo de ello, López (2008) hace mención del dibujo como una rama artística que implica el involucramiento de los sistemas sensoriales, en conjunto a otros sistemas que evocan una operación compleja. Esta operación compleja aísla y excluye el objeto a expresar –propio del pensamiento abstracto– y lo manifiesta mediante la presencia de un afecto perteneciente de la persona que se expresa. Dicha expresión no solo nos muestra una realidad, sino la realidad de la persona misma, del que observa y del que produce, de aquello que directamente no se puede decir y, que indirectamente se dice por otras vías artísticas, ya sea el dibujo, el teatro, la música, entre otros.

Según Robles (s.f.), el arte promulga un diálogo que nos incita a recordar, hablar, razonar, emocionar, comentar, e incluso a silenciar. Sin embargo, este diálogo no es el mismo en función de todos, ya que la respuesta puede ser tan diversa como el rechazo o la aceptación de un objeto artístico. Es en este momento cuando el arte se vincula con la diversidad que queda por aceptar en la educación, tal cual resalta Torres (2010), cuando manifiesta que un objetivo de la educación misma es la aceptación de la diversidad existente en el contexto educativo.

Para lograr esta aceptación de la diversidad que se presenta en la educación, y comprometer el desarrollo de las distintas capacidades cognoscitivas del estudiantado, se ha creado un concepto que se ha convertido no solo en un modelo educativo sino en una estrategia habitual, que se conoce como artificar.

### ¿Qué Significa Artificar?

Entender dicho concepto es tan sencillo como complejo. Shapiro (2007) define este concepto como la transformación o el cambio de aquello que no es considerado tradicionalmente como arte en arte. En este caso el arte como sustantivo pasa a ser un verbo, de modo que se convierte en una conducta. Esta conducta no está definida por los resultados conocidos del arte, es decir, su finalidad –una pintura, un baile, una canción, entre otros– sino como un patrón de conductas adaptativas que producen un efecto sobre las variables emocionales y cognitivas (Dissanayake, 2009). Estas variables entran en contacto con el desarrollo general del individuo y crea nuevos constructos sociales donde el mismo puede desenvolverse (Shapiro, 2007).

Sin embargo, esto no deja atrás las cualidades excepcionales del arte como sustantivo, sino que refuerza la expresión del ser humano desde su interior y no de los elementos exteriores a la cual debemos tomar por obligación (Von Bondsofff, 2012).

En términos de educación, la artificación no es una práctica de la educación artística, puesto que ésta, no solo se presenta en dicha asignatura. Más bien, la artificación es un nuevo método de enseñanza que liga el arte y la educación (Castro, 2007), que en forma de acción (Dissanayake, 2009) promueve el desarrollo de distintos ámbitos académicos mediante la expresión desde el interior del estudiantado.

Como una respuesta abarcadora del tema, Santana (2014) destaca que la artificación encuentra su interés en aquello que no es arte, y mediante las composiciones y elementos del arte per se, las transforma en una experiencia satisfactoria, ya que expande el universo de información recibida mediante las vivencias subjetivas.

De esta manera se hace hipotética la premisa sobre la artificación de la educación dominicana. Transformar la experiencia educativa en una vivencia satisfactoria puede ser una realidad a conseguir, pero esta realidad depende de la población presente, en este caso de los adolescentes y su experiencia en el artificar.

### Adolescencia

La adolescencia se puede comprender como una etapa de cambios biológicos, cognitivos y psicosociales que se encuentran entre el periodo de la infancia hasta la adultez (Flores, 2008). Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2002), la adolescencia es un periodo fundamental debido a las tomas de decisiones presentes en ella, y a los niveles de responsabilidad social que impera en la misma.

Estas decisiones y responsabilidades involucran una serie de manifestaciones psicológicas que han sido elaboradas mediante teorías. En este caso, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, describe la adolescencia como un periodo de operaciones formales, que consisten en la formación de un pensamiento lógico-abstracto para la elaboración de premisas e hipótesis con el fin de establecer un razonamiento tanto inductivo como deductivo sobre los fenómenos que acontecen a su alrededor (Flores, 2008). Sin embargo, no todos los adolescentes llegan

de forma acabada a este tipo de operación debido a las diversas variables externas que proporciona el ambiente, siendo esta, una condición que modifica la producción de este tipo de pensamiento (Flores, 2008).

Entre otros aspectos, la adolescencia, desde un punto de vista afectivo, ha sido vista o definida como un periodo de tensión emocional que viene dada por las discrepancias entre las ideologías tanto parentales como sociales (Flores, 2008). Según los argumentos de González (s.f.) el adolescente debe recibir por parte de sus padres y de su entorno social la misma cantidad o más de afectos recibidos durante la infancia, siendo esta una premisa de suma importancia para prestar atención.

Finalmente, cabe preguntarse ¿influyen las artes en el desarrollo de la afectividad y el pensamiento abstracto de los adolescentes escolarizados y escolarizadas?

## **Método**

La presente investigación tiene un enfoque mixto, con un alcance descriptivo no experimental. La muestra es de tipo no probabilista e intencional. Se seleccionaron distintos centros pertenecientes a las modalidades de artes y general, representados por dos centros cada uno de ellos.

### **Participantes**

Los participantes fueron elegidos de manera aleatoria, siendo escogidos 10 estudiantes de cada centro del último año del nivel secundario, estableciendo un total de 40 estudiantes.

### **Técnicas de Recolección de Datos**

Los instrumentos utilizados son: (a) Cuestionario Socio-demográfico elaborado por los autores de la presente investigación; (b) Test de Raven para la evaluación del razonamiento abstracto; (c) Instrumento de Afectividad-Arte elaborado por los autores de la presente investigación.

### **Procedimiento**

Se visitaron los distintos centros educativos con la intención de informar y solicitar su apoyo en el desarrollo de la investigación. Se les informó a cada uno de los centros las variables a tratar y sus implicaciones en el contexto académico.

Luego de tener el permiso para el inicio de la recogida de información, se procedió a pautar las fechas para la aplicación de los instrumentos. Se entregaron los consentimientos informados a las autoridades del centro para que los hicieran llegar a los participantes escogidos.

En una segunda visita, el día de la aplicación, se trasladaron los estudiantes que entregaron el consentimiento informado a un aula para la aplicación de los instrumentos. Primero se aplicó el test de RAVEN, en segundo lugar el cuestionario socio-demográfico y por último el Instrumento de Afectividad-Arte. Durante la aplicación, se entregó a cada estudiante un cuaderno en el cual realizarían las diferentes actividades indicadas. Estos cuadernos fueron recogidos para el posterior análisis de los resultados.

Una vez recogidos los datos, se procedió a corregir el test de RAVEN y realizar la base de datos con las informaciones del cuestionario socio-demográfico. Los estadísticos descriptivos fueron trabajados con los programas Microsoft-Excel y el programa de análisis estadístico PSPP.

Finalmente se codificaron las respuestas del instrumento Afectividad-Arte y se pasó al análisis y discusión de los resultados.

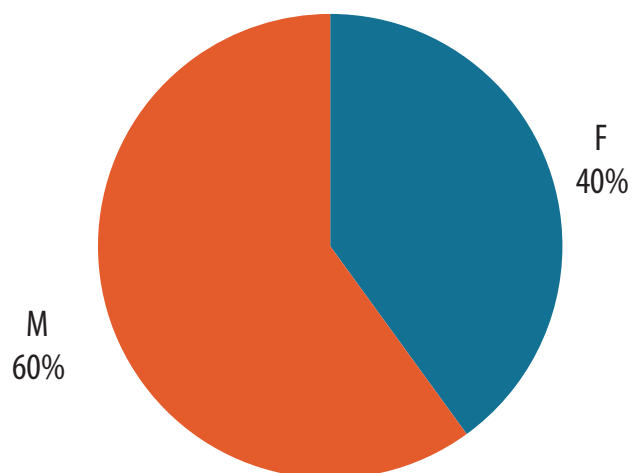
### **Análisis y Discusión de los Resultados**

El objetivo general de la presente investigación es conocer el impacto que tienen las artes en el desarrollo del pensamiento abstracto y la afectividad de los adolescentes. Para cumplir con este objetivo, se describen los resultados encontrados a partir de los instrumentos.

#### **Características socio-demográficas de la muestra**

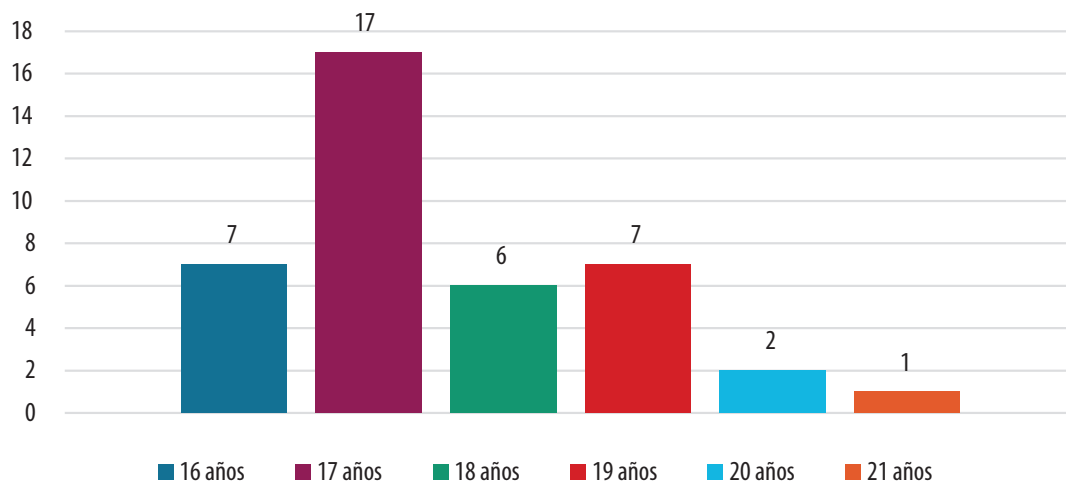
A continuación se describen las características sociales y demográficas de la muestra seleccionada. Se detalla la distribución de la muestra por género, edad, condición laboral, actividades realizadas fuera de la escuela y clases extracurriculares.

**Gráfica 1: Distribución de los participantes por género**



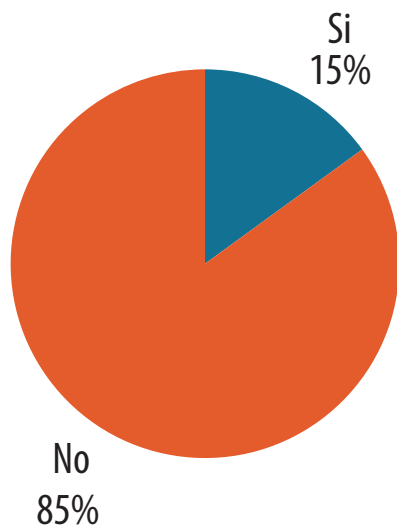
Como se puede observar en la Gráfica 1, la muestra estuvo compuesta de un 40% por participantes del sexo femenino y un 60% por participantes del sexo masculino.

**Gráfica 2: Distribución de los participantes por edad**



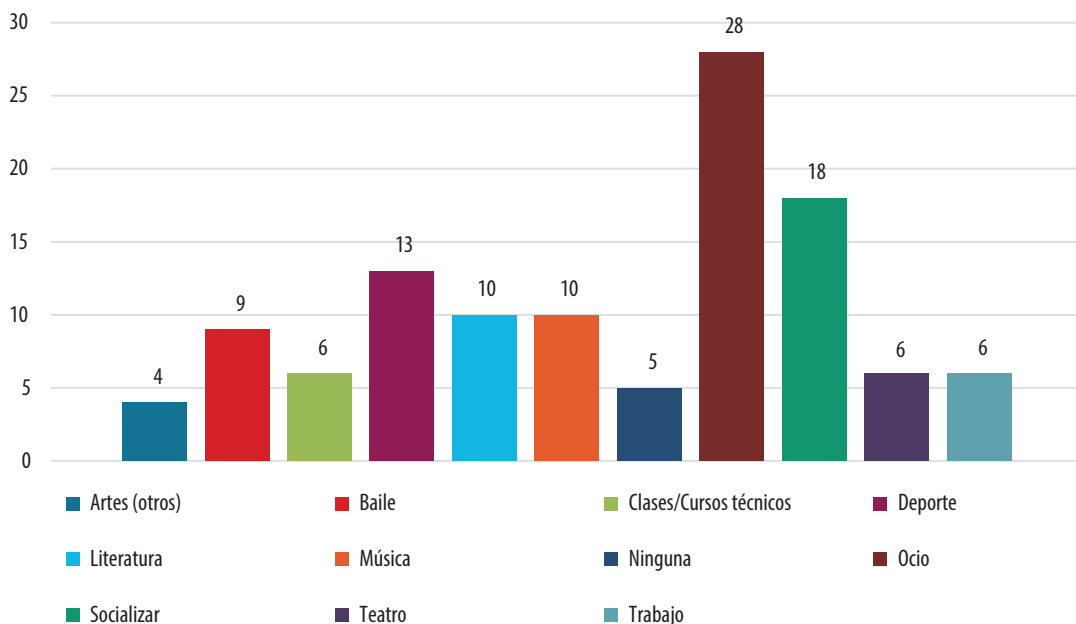
Como podemos apreciar en la Gráfica 2, la muestra estuvo compuesta por siete estudiantes de 16 años, diecisiete estudiantes de 17 años, seis estudiantes de 18 años, siete estudiantes de 19 años, dos estudiantes de 20 años y un estudiante de 21 años.

**Gráfica 3: Distribución de los estudiantes por condición laboral**



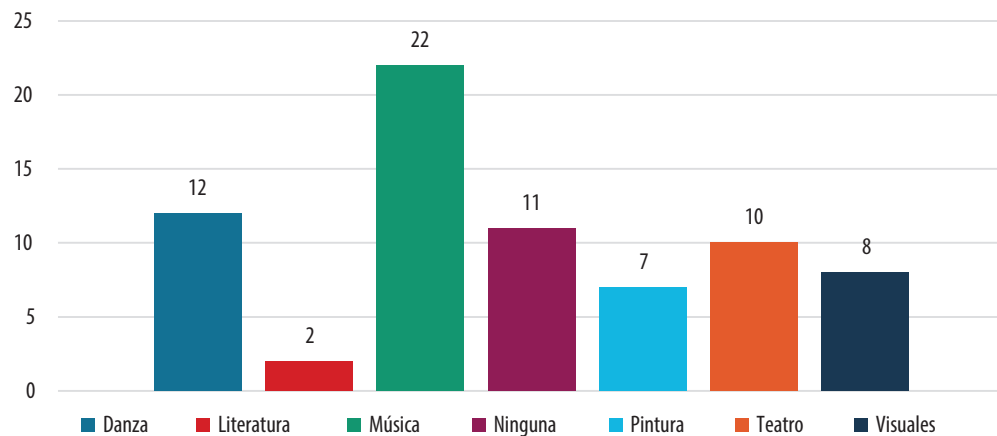
Como podemos observar en la Gráfica 3, el 15% de los participantes trabaja, mientras que el 85% de los participantes no trabaja.

**Gráfica 4: Actividades que realizan los estudiantes después de la escuela**



Como se presenta en la Gráfica 4, veintiocho participantes realizan actividades de ocio luego de la escuela, dieciocho participantes socializan, trece participantes practican deportes, diez participantes realizan actividades de literatura, diez participantes realizan actividades de música, nueve participantes bailan o danzan, seis participantes toman clases o cursos técnicos, seis participantes realizan teatro, seis trabajan, cuatro realizan otras actividades artísticas y cinco no realizan ninguna actividad.

**Gráfica 5: Clases de artes extracurriculares**



Como se muestra en la Gráfica 5, veintidós participantes han tomado clases de música, doce han tomado clases de danza o bailes, diez han tomado clases de teatro, ocho han tomado clases de artes visuales, siete han tomado clases de pintura, dos han tomado clases de literatura y once no han tomado ninguna clase de artes fuera de la escuela.

### **Grupos de Análisis**

Como resultado del análisis de los cuestionarios socio-demográficos, la muestra fue dividida en tres grupos de análisis tomando en cuenta el grado en que los estudiantes se han relacionado o se relacionan con las artes. Estos grupos de análisis son los que permiten diferenciar qué tanto podrían estar influyendo las artes en el desarrollo del pensamiento abstracto y la afectividad de los participantes.

#### **A. Grupo de análisis A**

Dentro del grupo de análisis A se encuentran los estudiantes que tienen mucho contacto con las artes en su diario vivir, tanto en el liceo como en actividades que realizan fuera de éste. Es decir, que ejercen alguna u otra actividad artística -ya sea relacionada con las bellas artes u otras manifestaciones artísticas existentes- de manera constante. Este grupo está formado por 13 de los participantes de esta investigación.

#### **B. Grupo de análisis B**

Dentro del grupo de análisis B se encuentran los estudiantes que tienen un contacto medio con las artes ya sea porque muestran cierto interés en algún arte que realizan en su tiempo libre o porque se encuentran involucrados en muchas actividades artísticas en el liceo. Los y



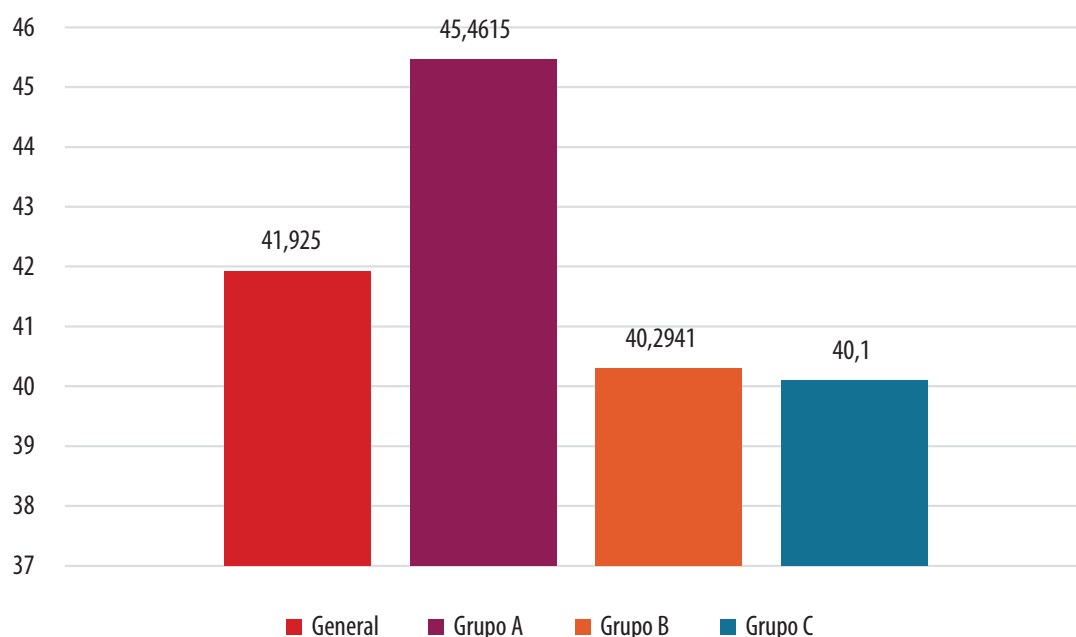
las participantes involucrados en este grupo de análisis ejercen la actividad artística de manera informal o menos comprometida que los participantes del grupo de análisis A. Este grupo está formado por 17 de los participantes de esta investigación.

### C. Grupo de análisis C

Dentro del grupo de análisis C se encuentran los estudiantes que tienen un contacto mínimo con las artes en las actividades que realizan en el liceo y muestran poco o ningún interés en vincularse con las artes en sus actividades extracurriculares. Este grupo está formado por 10 de los participantes de esta investigación.

#### Resultados Cuantitativos: Test de RAVEN

Gráfica 6: Resultados promedio del test de RAVEN



Como podemos observar en la Gráfica 6, la media general de todos los participantes fue de 41.925. La media del grupo de análisis A fue de 45.4615 claramente superior a la media general, mientras que la media del grupo de análisis B fue de 40.29 y la media del grupo de análisis C fue de 40.1, ambas inferiores a la media general.

#### Resultados Cualitativos: Instrumento Afectividad-Arte

A partir del análisis de la observación participante y los cuadernos de los estudiantes con sus sentimientos tanto al ver una obra ya creada como al crear una obra propia se obtuvieron 5 categorías y 7 subcategorías que se organizan de la siguiente manera:

- » Categoría 1: Nada
- » Categoría 2: Significado de la obra
  - Subcategoría 1: Descripción
  - Subcategoría 2: Moraleja
  - Subcategoría 3: Opinión

- » o Categoría 3: Reconocimiento de afecto en otros
- » o Categoría 4: Afectos personales
  - Subcategoría 1: Sentimientos/emociones
  - Subcategoría 2: Sensaciones
  - Subcategoría 3: Recuerdos
  - Subcategoría 4: Desahogos
- » Categoría 5: Comentarios adicionales

A continuación se detallan los hallazgos de cada una de las categorías y subcategorías.

### **Categoría 1: Nada**

En esta categoría se encuentran aquellas respuestas en las que los participantes decían no entender o no sentir nada al estar en contacto con la obra ya creada. En los tres grupos de análisis algunos participantes se expresaron de esta manera. En ninguno de los tres grupos de análisis la categoría obtuvo un número amplio de respuestas. La participante Y se expresa de la siguiente manera:

*“Normal, no sentí nada.”*

### **Categoría 2: Significado de la Obra**

En esta categoría se encuentran aquellas respuestas en las que los participantes describían el contenido de la obra, expresaban sus opiniones sobre la misma y/o indicaban algún mensaje o significado que entendían que podía tener o que querían transmitir al crearla. Esta categoría se divide en las siguientes subcategorías: descripción, moraleja y opinión.

#### *Subcategoría 1: Descripción*

En esta subcategoría se encuentran las respuestas en las que los participantes describían la obra observada o creada. Este tipo de respuestas no fue abundante y con relación a la obra creada solo se encontró en los grupos de análisis A y C.

Algunos participantes del grupo de análisis A, describieron las acciones llevadas a cabo por el personaje principal de la obra observada o el contenido de la obra creada. Los participantes de este grupo de análisis fueron los que más realizaron descripciones de las obras observadas. El participante AS se expresó de la siguiente manera:

*“Veo cómo un campesino se traslada para llevar comida a su familia.”*

Dentro del grupo de análisis B, solo un participante realizó una descripción al observar una obra. Sin embargo, al crear su propia obra, ningún participante de este grupo realizó una descripción. La descripción al observar la obra fue bastante precisa y concisa. El participante DP escribió:

*“Veo un hombre laborador.”*

Por otro lado, algunos participantes del grupo de análisis C, más que describir la obra creada en su totalidad, se centraron en explicar cuál fue su papel en la obra. No obstante, pocos de los participantes de este grupo, describieron acciones relacionadas a los personajes secundarios de la obra observada. La participante MC, en relación a la obra creada se expresó de la siguiente manera:

*“Mi papel en la obra fue ser una cristiana que lleva una doble vida, le gusta beber, bailar, estar en los drinck, y como consecuencia de eso terminé mal por no llevarme de los consejos de los pastores.”*

#### *Subcategoría 2: Moraleja*

En esta subcategoría se exponen las respuestas en las cuales los participantes extraen un mensaje o enseñanza de la obra observada o explican el mensaje que quisieron transmitir al crear su obra. Muchos participantes realizaban interpretaciones de qué entendían que quería dejar dicho la obra o qué lecciones se podía aprender de la misma. Con relación a la obra creada, este tipo de respuestas solo se encontró en los grupos de análisis A y C.

Casi la mitad de los participantes del grupo de análisis A interpretó un mensaje conforme a la obra observada. Por otra parte, algunos de los participantes de este grupo transmitieron en su obra creada mensajes alentadores en los que expresaban ideas sobre la vida, el amor y los seres humanos. El participante W, al observar una obra indicó lo siguiente:

*“Esta pintura se puede basar a la realidad de la vida, es decir, que, todos tenemos un camino que recorrer y una meta que hay que alcanzar, por ende, debemos seguir hacia delante.”*

Dentro del grupo de análisis B, algunos de los participantes dieron respuestas de este tipo al observar una obra. Sin embargo, ninguno quiso transmitir moralejas con su obra creada. La participante AB contestó:

*“...O como el hombre debe de sobrevivir en este mundo.”*

La mayoría de los participantes del grupo de análisis C buscaron enseñanzas en la obra observada. En cambio, algunos participantes de este grupo hablaron sobre las realidades y el propósito de la vida en sus obras creadas. La participante DP indicó lo siguiente sobre la obra que creó:

*“En la obra se muestra la pura realidad porque es un reto superarse con tantas cosas y parte, como la amiga que siempre ha estado en la iglesia y por el interés de conocer la calle va por el que no es el mejor camino, donde no está Dios, donde no hay educación ni un futuro que prometa nada bueno.”*

#### *Subcategoría 3: Opinión*

En esta subcategoría los participantes dan su punto de vista acerca de la obra observada. Cabe destacar, que este tipo de respuestas no se encontró respecto a la obra creada. Algunos de los participantes del grupo de análisis A, expresaron su opinión acerca del creador de la obra o la elaboración de la misma. El participante SM expresó lo siguiente:

*“... También sentí que la persona que lo escribió estuvo muy inspirada en esa obra etc.”*

Pocos de los participantes del grupo de análisis B, expresaron comentarios puntuales. El participante VV escribió lo siguiente:

*“... y buena pintura”*

De la misma manera, pocos de los participantes del grupo de análisis C, expresaron tanto sus opiniones como comentarios del contenido de la obra observada. El participante S indicó lo siguiente:

*“... y creo que ella debe aceptarse tal cual es.”*

### **Categoría 3: Reconocimiento de Afectos en Otros**

En esta categoría se encuentran las respuestas de los participantes con contenido afectivo pero expresado en tercera persona, es decir, algunos de ellos reconocían una sensación, emoción y/o sentimiento en otros, pero sin experimentarlo en ellos mismos. Este tipo de respuesta solo se encontró al momento de expresar los sentimientos de la obra observada.

Dentro del grupo de análisis A, pocos participantes describieron lo que creyeron que el personaje principal de la obra sentía o experimentaba. El participante JB describe lo siguiente:

*“... al ver que esa mujer estaba harta de ella misma, cansada de lo mismo.”*

En adición, algunos de los participantes del grupo de análisis B expresaron un conjunto de afectos que la obra describía de forma objetiva. El participante IS escribió lo siguiente:

*“Sentí que la autora reflejaba un auto desprecio e insegura de las cosas que forman su personalidad”*

Por otra parte, casi la mitad del grupo de análisis C, identificaron los afectos en otros y además brindaban una explicación al respecto. La participante E escribió:

*“...un poquito mal, porque ella expresaba su vida y que ya no aguantaba más.”*

### **Categoría 4: Afectos personales**

En esta categoría se agrupan cada una de las respuestas dadas por los participantes que expresan una emoción, sensación, desahogo, sentimiento y/o un recuerdo vivido al momento de observar o crear una obra. Esta categoría se divide en las subcategorías siguientes: sentimientos/emociones, sensaciones, recuerdos y desahogos.

#### *Subcategoría 1: sentimientos/emociones*

En esta subcategoría se exponen las respuestas con componentes afectivos que los participantes vivieron de manera personal al momento de ver la obra.

Casi todos los participantes del grupo de análisis A experimentaron sentimientos de tristeza al ver la obra. Otros expresaron sentimientos de desprecio, pena y felicidad. La participante JM escribió:

*“Me sentí triste al leer Yografía como que tan depresiva (no me gusta leer cosas tristes.”*

Por otra parte, la mayoría de los participantes del grupo de análisis B, al ver la obra describieron menos sentimientos de tristeza y pena que el grupo de análisis A, indicando sentimientos de felicidad y bienestar. Sin embargo, expresaron más manifestaciones de intriga, impresión y confusión al ver la obra. El participante EM comentó:

*"Impresionado de cómo se expresan los sentimientos de una persona, que está desencantada de sí mismo y de la rutina que vive todos los días con persona que no la aprecia y tiene que conformarse, por lo que me sentí con temor de mí y de lo que hago y de lo que estoy pasando."*

Asimismo, dentro de los participantes del grupo de análisis C, la mayoría expresó sentimientos de confusión ante la obra observada. Otros expresaron terror, nostalgia y decepción. Cabe destacar que en este grupo de análisis ninguno de los participantes expresó sentimientos de felicidad o alegría. La participante C escribió:

*"Me sentí mal... también me sentí un poco confundida y triste".*

Por otro lado, con respecto a la obra creada, las respuestas de los tres grupos de análisis fueron muy similares. En su mayoría los participantes expresaron sentirse bien o felices. Un dato importante es que algunos de los participantes del grupo de análisis A, además de indicar sus sentimientos o emociones, aportaron una explicación del por qué entendían que se sintieron de esa manera al crear la obra. Un ejemplo de ello es la participante Y del grupo de análisis A que expresó lo siguiente:

*"Me sentí conforme y muy feliz porque es la primera vez que me sale algo bien."*

#### *Subcategoría 2: sensaciones*

En esta categoría se encuentran aquellas respuestas en las que los participantes expresan sus vivencias, sensaciones e impresiones que de alguna forma u otra se encontraban ligadas a una manifestación física experimentada por ellos al momento de ver o crear la obra. Es importante destacar que este fue el tipo de respuestas más abundantes al momento de ver la obra de otro autor.

La mayoría de los participantes del grupo A, expresó sensaciones en una o más de sus respuestas tanto al ver como al crear una obra. Entre estas sensaciones al crear la obra podemos mencionar: libertad, paz, confianza y nervios. Por otro lado, entre las sensaciones al ver la obra se encuentran: intrigados, libres, calmados, solos o relajados. El participante FH, al ver la obra escribió:

*"Calmado, libre, "en mis aguas" y ampliamente servicial."*

Del mismo modo, la mayoría de los participantes del grupo de análisis B expresaron sensaciones en una o más de las actividades. Las respuestas al crear la obra fueron muy particulares y personales mientras que al observar una obra las sensaciones fueron en su mayoría de misterio, identificación y contacto con la naturaleza. Al observar la obra, el participante JL comentó:

*"Al leer la lectura, me sentí sin ningún valor moral y social, pero con ideas de poder algún día triunfar. Al final solo estoy harto de mí."*

Dentro de los participantes del grupo de análisis C, la mayoría expresó sensaciones en una o más de sus respuestas. Comunicaron haber experimentado sensaciones de libertad, relajación y contacto con la naturaleza.

Todos los participantes del grupo de análisis C expresaron sensaciones en una o más de sus respuestas. En su mayoría sensación de libertad, relajación e inspiración. La participante R, al crear su obra comentó:

*"Me hizo sentir libre porque me encanta la playa y disfrutar del mar, el sol, las olas."*

### *Subcategoría 3: recuerdos*

En esta subcategoría se encuentran aquellas respuestas en las que los participantes señalaron recordar al ver la obra o plasmaron en sus obras algún evento o situación del pasado, vivido por ellos.

Algunos participantes del grupo de análisis A, recordaron diferentes momentos de sus vidas, momentos de su infancia, viajes al campo o lugares que suelen visitar. La participante JM se expresa de la siguiente manera:

*"...me recuerda los tiempos cuando era más pequeña."*

Algunos de los participantes del grupo de análisis B, comentaron al ver la obra de otro autor, recordar lugares visitados y personas que han pasado por situaciones parecidas. Algunos explicaron sentirse identificados con el personaje principal y recordar haberse encontrado en situaciones similares. Al momento de crear su obra, recordaron momentos de su niñez donde realizaban actividades similares como dibujar, actuar o escribir. La participante C, al ver la obra escribió:

*"Bueno, es como si hubiese sido yo cuando estaba chiquita, porque antes era gordita y muchas veces las personas me relajaban."*

Por otra parte, casi la mitad de los participantes del grupo de análisis C, al ver la obra recordaron su campo o el de sus familiares. Por el contrario, solo un participante de este grupo de análisis plasmó en su obra creada un recuerdo de su niñez. La participante FB, al crear su obra comentó:

*"... recordé los viejos tiempos cuando estaba pequeña, que me gustaba dibujar."*

### *Subcategoría 4: desahogos*

En esta subcategoría se encuentran aquellas respuestas en las que los participantes señalaron utilizar la obra creada como un método para desahogar sus pensamientos y preocupaciones. Cabe destacar que este tipo de respuestas solo se encontró entre los participantes del grupo de análisis A con relación a la obra creada. Algunos de los participantes de este grupo, indicaron que se liberaron de sus pensamientos y que hablaron de sí mismos. El participante AS escribió:

*"Fue una experiencia genial porque me desahogue bastante y pude sacar muchas cosas que sentía que me ahogaban por dentro y que tal vez nadie sabe, pero esto me estaba remordiendo la conciencia por dentro. ¡Gracias!"*

### **Categoría 5: Comentarios Adicionales**

En esta categoría se encuentran aquellas respuestas en las que los participantes realizan comentarios sobre la actividad realizada, comentan sus impresiones de la actividad en general, el proceso mediante el cual llegaron a crear la obra y sus interacciones con los compañeros. Este tipo de respuesta fue muy popular al momento de escribir cómo se sintieron al crear la obra. Por el contrario, este tipo de respuesta no se presentó al momento de observar una obra de otro autor.

La mayoría de los participantes del grupo de análisis A expresaron comentarios de la experiencia y el proceso para crear sus obras. El participante JM comentó:

*"...no sabía qué poner, pero ya que lo leído anteriormente era triste quise escribir algo motivador. No sé si lo logré."*

Dentro del grupo de análisis B, todos los participantes plasmaron este tipo de comentarios en una o más de sus respuestas. Muchos de ellos comentando lo que quisieron plasmar o dejar dicho con su obra. El participante AR escribió:

*"Quise implementar la naturaleza y la fantasía y la confusión."*

Del mismo modo, la mayoría de los participantes del grupo C, explicaron su proceso creador y la forma en que interactuaron con los compañeros para crear su obra. El participante NV escribió lo siguiente:

*"Me inspire en la obra e hice algo parecido a un río en el campo y lo hice basado a eso."*

## **V. Conclusión**

El objetivo general de la presente investigación es conocer el impacto que tienen las artes en el desarrollo del pensamiento abstracto y la afectividad de los adolescentes. De manera más específica, se pretende establecer diferencias entre el desarrollo de estas variables en estudiantes con diferentes grados de relación con las artes.

Los resultados obtenidos por los participantes en el test de RAVEN evidencian una posible relación de las artes con el pensamiento abstracto. El grupo de mayor relación con las artes obtuvo puntuaciones muy por encima de la media general, mientras que los grupos de poca y media relación con las artes obtuvieron puntuaciones por debajo de la media general. Esto corrobora la idea dada por la ADSEDF (2009), plasmando la importancia que tiene el arte en el desarrollo de las distintas capacidades cognoscitivas, especialmente, en el desarrollo del pensamiento abstracto.

En cuanto a la afectividad, podemos apreciar ciertas diferencias en los resultados del instrumento Afectividad-Arte. Al momento de realizar descripciones de la obra, el grupo de mayor relación con las artes, realizaba descripciones tomando en cuenta la obra completa, mientras que el grupo de menor relación con las artes, centraba sus descripciones en el papel realizado o los personajes secundarios de la obra observada. Esto nos permite pensar en que el nivel de relación con las artes que tenga la persona podría marcar una diferencia en la capacidad para apreciar el todo o las partes de una obra. No obstante, debemos tener en cuenta, tal como afirma Robles (s.f.), que cada individuo tiene una respuesta diversa ante la presencia o exposición de una obra de arte.

En cuanto al reconocimiento de afectos, dentro del grupo de mayor relación con las artes se puede apreciar que los sentimientos expresados se centran mayormente en el propio participante, comunican lo que la obra les hizo sentir en el momento y profundizan dando una explicación de por qué se sintieron de esta manera. Además, utilizan la obra creada como una oportunidad para desahogar sus pensamientos y sentimientos sobre su realidad actual.

Por el contrario, dentro del grupo de menor relación con las artes se destaca el reconocimiento de afectos en otros, expresaron cómo creen que se sentía el personaje de la obra y brindan explicaciones de por qué entienden que esta persona se sentía así. Además, al momento de mencionar sentimientos que experimentaban en el momento, la mayoría expresaba confusión. Esto nos hace pensar que las personas con menos relación con las artes podrían

ser menos eficaces en reconocer o explicar los sentimientos en ellos mismos, mientras que las personas con mayor relación con las artes no solo reconocen y explican sus sentimientos sino que utilizan el arte como un recurso para expresar y desahogar estas emociones.

Dicho análisis sobre el reconocimiento de las emociones nos sitúa en los argumentos de López (2008), donde observamos el poder que tienen las artes para vislumbrar la realidad del individuo que lo percibe. Sin embargo, debemos tomar en cuenta que esta realidad es una expresión de sí mismo, de quien se expresa, y no de los elementos exteriores que imperan en ella. Esta diferencia pudo observarse al manifestar sentimientos o emociones en primera persona o al agregar afectos a terceros, respectivamente.

Por otra parte, nos llama la atención el hecho de que dentro del grupo de relación intermedia con las artes se puede observar una diferencia en los recuerdos que plasmaban tanto al observar como al crear una obra. Muchos de los participantes de este grupo expresaron recordar momentos de su infancia donde realizaban actividades similares como pintar, actuar o escribir pequeñas obras literarias. Esto evidencia que estos participantes tuvieron un vínculo con las artes en años anteriores y que este vínculo fue importante para ellos. Nos preguntamos por qué razones no continuaron con estas actividades ya que hoy en día solo son parte de un recuerdo.

En cuanto a las similitudes observadas en el reconocimiento de sensaciones dentro de los distintos grupos de análisis, estas podrían explicarse en el sentido de que, a pesar de que los participantes fueron divididos en base al grado en que se relacionan día a día con las diferentes artes, todos y todas pertenecen al mismo ambiente educativo. Pudimos observar cómo los liceos visitados ponen mucho interés en la imagen que tiene el centro educativo hacia fuera. El comportamiento de las y los estudiantes y como tienen permitido o no expresarse libremente forma parte de esta imagen.

Parece ser que están acostumbrados a que exista una forma aceptable o correcta de cuándo y cómo expreso lo que pienso y siento. Esta situación también se pudo evidenciar al momento de dar las instrucciones en las diferentes actividades del instrumento afectividad arte. Las instrucciones eran abiertas y permitían al estudiante responder con libertad con lo que les naciera. Sin embargo, pudimos notar mucha preocupación en saber exactamente qué era lo que la tarea implicaba. Los participantes solían realizar preguntas como: “¿Es en grupo?” “¿Escrito?” “Pero... ¿Lo que uno siente?”

Estas manifestaciones del método frontal, tal cual lo llaman Flechsig y Shiefelbein (2003), supone un reto para la educación dominicana. Estos retos, que se resumen en “necesidades”, son aplastados por la facilidad de organización que posee este tipo de educación tradicional. Parece ser más fácil imponer enseñanzas, que vivenciar enseñanzas; más fácil razonar que emocionar; incluso, más fácil transmitir que expandir los conocimientos (García, 2009). Dicho mensaje nos queda más que explícito. Existe una necesidad de artificar la experiencia educativa.

Educar a través de la afectividad –que propiamente se consigue a través del artificar–, puede darnos una visión diferente de nosotros mismos. Incluso puede beneficiarnos en la producción del pensamiento, tal como constataba Carretero (2005). De hecho, educar a través del arte en sus cualidades, como afirma Santana (2014), puede brindarnos una experiencia satisfactoria que expanda la información que recibimos en un universo de experiencias subjetivas.

Entre las limitaciones de esta investigación podemos mencionar distintos factores como la utilización de una muestra pequeña y la presencia de factores distractores como ruido e interrupciones al momento de aplicar las pruebas.



A partir de todo lo anteriormente expuesto, consideramos que de cara a los resultados de este estudio se pueden realizar otras investigaciones para profundizar los datos obtenidos y generar resultados generalizables. Recomendamos realizar el estudio con una muestra probabilística y con otras pruebas que refuercen estos hallazgos.

Además se pueden realizar estudios que den respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Por qué un o una estudiante abandona actividades artísticas que disfrutaba de pequeño o pequeña?, ¿Qué tanto influye la educación tradicional en las formas de expresión artística que utilizan las y los estudiantes?

Para finalizar, consideramos importante recomendar a las escuelas que tomen en cuenta estos hallazgos para realizar cambios en las libertades que otorgan a las y los estudiantes para expresarse a través de las artes. Queda claro, que toda manifestación artística implica mucho más que embellecer. Por medio de las artes se comunica, se expresa, se libera, se grita, se protesta, se crece, se aprende, se expande el pensamiento, se desahoga la agresividad, se respeta al otro, se ama, se descargan los enojos, se socializa, se llora, se ríe... En fin, que en el arte se puede ser libre, sin ser juzgado.

## Referencias Bibliográficas

Acosta, M. (2003). *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas: la pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural; análisis comparativo*. Instituto Superior de Ciencias Médicas: Cuba. Recuperado desde: [http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol42\\_1\\_05/est09105.pdf](http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol42_1_05/est09105.pdf)

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2009). *Arte y Cultura Programa Escuela de Tiempo Completo en el DF*. México. Recuperado desde: [http://www2.sep.gob.mx/para/para\\_maestros/escuela\\_tiempo\\_completo/archivos/arte-PETCDF.pdf](http://www2.sep.gob.mx/para/para_maestros/escuela_tiempo_completo/archivos/arte-PETCDF.pdf)

Álvarez, J, (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (28). Granada. Recuperado desde: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_28/JUANA MARIA ALVAREZ JIMENEZ 01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/JUANA MARIA ALVAREZ JIMENEZ 01.pdf)

Carretero, M. (2005). *Inteligencia y Afectividad* (María Sol Dorín Trad.). Editorial Aique Grupo. Argentina. (Obra Original Publicada en 1954, por Jean Piaget). Recuperado desde: <https://www.scribd.com/doc/6701615/Jean-Piaget-Inteligencia-y-Afectividad>

Castro, C. (2007). Las experiencias educativas del Teatro La Fragua. *Revista DIDAC*, (50). Universidad Iberoamericana. Recuperado desde: <http://www.uia.mx/web/files/didac/50.pdf>

Chamorro, R. (2004). *Incidencia del razonamiento abstracto en el escogimiento de carreras técnicas en los alumnos de los sextos cursos del Instituto Técnico Superior San Vicente Ferrer de la Ciudad de Puyo provincia de Pastaza, año lectivo 2002-2003*. Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado desde: <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/2990/1/UPS-QT01439.pdf>

Dissanayake, E. (2009). The Artification Hypothesis and its Relevance to Cognitive Science, Evolutionary Aesthetics, and Neuroaesthetics. *Cognitive Semiotics* 5(1), 148-173. Recuperado desde: [http://www.ellendissanayake.com/publications/pdf/EllenDissanayake\\_CognitiveSemiotics5.pdf](http://www.ellendissanayake.com/publications/pdf/EllenDissanayake_CognitiveSemiotics5.pdf)

Flehsig, K., & Schiefelbein, E. (2003). *20 Modelos Didácticos para América Latina*. OEA. Recuperado desde: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt749.pdf>

- Flores, S. (2008). *Música y Adolescencia: la música popular actual como herramienta en la educación musical*. Accesit: España. Recuperado desde: <http://www.injuve.es/observatorio/tesis-doctorales/accesit-premios-injuve-para-tesis-doctorales-2008-susana-flores-rodrigo>
- García, M. (2009). Corrientes Críticas a la Escuela Tradicional. *Innovación y Experiencias Educativas* 1(14), 1-9. Recuperado desde: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/M\\_CARMEN\\_GARCIA\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/M_CARMEN_GARCIA_2.pdf)
- Gómez, T. (2007). Palabras de la editora. *Revista DIDAC*, (50). Universidad Iberoamericana. Recuperado desde: <http://www.uia.mx/web/files/didac/50.pdf>
- González, E. (s.f.). *Educación en la Afectividad*. España: Universidad Complutense. Recuperado desde: <http://surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf>
- Jiménez, L. (2006). Educación artística, cultura y ciudadanía –El marco de la reflexión Internacional. Recuperado desde: [http://www.oei.es/euroamericano/ponencias\\_artes\\_educacionmarco.php](http://www.oei.es/euroamericano/ponencias_artes_educacionmarco.php)
- Larrú, J. & Ramos, F. (2008). La afectividad: una aclaración terminológica (1ra Parte). *Revista Hombre y Mujer los Creo*, (4). Recuperado desde: [http://www.jp2madrid.org/jp2madrid/documentos/coleccion\\_hombre\\_mujer/HOM-MUJ\\_08004.pdf](http://www.jp2madrid.org/jp2madrid/documentos/coleccion_hombre_mujer/HOM-MUJ_08004.pdf)
- López, A. (2008). Cognición y Emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Plus* 31(1), 221-232. Recuperado desde: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2750868.pdf>
- Martínez, R. (2014). Pedagogía Tradicional y Pedagogía Crítica. *Colección Pensamiento Crítico*. Recuperado desde: [http://celapec.org/documentos/martinez\\_-\\_pedagogia-tradicional-y-pedagogia-critica.pdf](http://celapec.org/documentos/martinez_-_pedagogia-tradicional-y-pedagogia-critica.pdf)
- Robles, C. (s.f.). *Arte, Lenguaje y Afectividad*. Universidad Arturo Michelena: Venezuela. Recuperado desde: <http://sophia-project.webs.com/Arte,%20Lenguaje%20y%20Afectividad.pdf>
- Rodríguez, W. (1999). El Legado de Vygotsky y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología* 31(3), 477-489. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>
- Santana, A. (2014). *Artificación*. España: Cámara Oscura. Recuperado desde: [http://old.a3bandas.org/2014/uploads/recursos/pry/6\\_20.pdf](http://old.a3bandas.org/2014/uploads/recursos/pry/6_20.pdf)
- Saphiro, R. (2007). Qué é artificaçãõ?. *Sociedade e Estado* 22(1), 135-151. Recuperado desde: <http://www.scielo.br/pdf/se/v22n1/v22n1a06.pdf>
- Secretaría de Estado de Educación. (2008). *Plan Decenal de Educación: Un Instrumento de Trabajo en Procura de la Excelencia Educativa*. República Dominicana. Recuperado desde: <http://www.educaciondominicana.info/2012/03/plan-decenal-de-educacion-2008-2018.html>
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1995 a). *Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha: Nivel Medio Modalidad en Artes*. República Dominicana: Editora Taller.

Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1995 b). *Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha: Nivel Medio Modalidad General*. República Dominicana: Editora Taller. Recuperado desde: [http://www.ibe.unesco.org/curricula/dominicanrepublic/dr\\_sc\\_2000\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curricula/dominicanrepublic/dr_sc_2000_spa.pdf)

Torres, M. (2010). La Enseñanza Tradicional de las Ciencias Versus las Nuevas Tendencias Educativas. *Revista Electrónica Educare* 14(1), 131-142. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419012.pdf>

UNICEF (2002). *La adolescencia: una etapa fundamental*. Nueva York. Recuperado desde: [http://www.unicef.org/ecuador/pub\\_adolescence\\_sp-2.pdf](http://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp-2.pdf)

Von Bondsorff, P. (2007). Artification as Modulation. Artification and its Impacts on Arts. Recuperado desde: <http://www.artification.fi/conference%20abstracts.html>

Zubiría, J. (s.f.). *Hacia una Pedagogía Dialogante: el modelo pedagógico del Merani*. Recuperado desde: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/general/Hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>



## Valoración de los Estudiantes hacia el Rol del Docente.

Dihara Soto Yunes

### Planteamiento del Problema

**Valoración De Los Estudiantes Hacia El Rol Del Docente.** Existen diversos actores en el sistema educativo que son los que propician el desarrollo óptimo del currículo escolar, pero también ofrecen la información necesaria para conocer dónde se sitúa un país en cuanto a su educación. Estos actores son: los directivos, estudiantes, comunidad, familia y docente. Cada uno juega papeles específicos en el sistema, y si alguno no lo cumple o se le quita importancia, el proceso educativo, que constituye una responsabilidad de todos y todas, sufriría cambios indeseados.

Poniendo mayor atención en la formación docente, es preocupante cada vez más los desequilibrios en la labor y competencia de los maestros. Ha resultado tan problemático, que se ha considerado uno de los problemas fundamentales en el sistema educativo dominicano, al cual se necesita poner sumo interés, según la fase de elaboración de un nuevo Plan Decenal de Educación (Educando, 2008).

Ahora bien, conociendo el rol que corresponde a cada uno de ellos, pero sobre todo la del maestro, ¿está el docente dominicano realmente consciente de la figura que representa para los y las estudiantes? ¿Conoce éste que es un modelo a seguir? ¿O se ha olvidado de aquello y ha permitido que su contexto se manifieste en sus aulas?

El problema de formación docente ha adquirido un nivel de urgencia profundo. Por una parte hay maestros que no manejan los contenidos curriculares del nivel en que trabajan; de modo que mantenerse sin observar esto propiciará el desarrollo de grandes desajustes formativos que separará un docente con calidad y competente del que no ha logrado adquirir las habilidades para enseñar (Educando, 2008).

Gustav Malher dijo en algún momento “No hay más que una educación y es, el ejemplo”. La labor del docente no se limita a la enseñanza de textos y fórmulas, sino que va más allá. Se trata de inspirar y ejercer una influencia positiva que perdure, y no permitir que el medio en que se desenvuelve juegue un papel protagónico.

### Objetivo General

Conocer la valoración que tienen los estudiantes hacia el rol que desempeñan sus maestros.

### Objetivos específicos

- Conocer el concepto que tienen los estudiantes sobre el rol del “maestro ideal” y su significado.
- Describir cuáles aspectos del rol que desempeña el maestro son valorados positivamente por sus estudiantes.
- Conocer cuáles aspectos del rol que desempeña el maestro son valorados negativamente por sus estudiantes.
- Comprender la valoración general que tienen los estudiantes con respecto al rol que ejecuta el docente.

## Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el concepto que tienen los estudiantes sobre el rol del “maestro ideal”?
- ¿Cuáles aspectos del rol del maestro son valorados positivamente por sus estudiantes?
- ¿Cuáles aspectos del rol que proyecta el maestro son valorados negativamente por sus estudiantes?
- ¿Cuál es la valoración general que tienen los estudiantes con respecto al rol que desempeña el docente?

## Justificación

La República Dominicana cuenta con numerosas problemáticas y planes de acción en el ámbito educativo, siendo la capacitación y formación del docente uno de ellos. Sin embargo, se ha constatado que existe un elemento más profundo en el quehacer del maestro, y se refiere más a su “vocación”.

Ahora bien, puede existir esta vocación genuina, pero a la vez el maestro puede estar arrastrando elementos de su entorno que dificulten o entorpezcan el proceso, y que empañen la figura que representa en la sociedad.

De este modo, esta investigación busca, no solo dar respuesta o conocer esta realidad, sino obtener información que sirva para dar un vistazo acerca de cómo se proyecta el maestro en sus aulas y que éstos reconozcan y vean el valor de ser un modelo para los y las jóvenes que se van desarrollando al lado de ellos.

## Marco teórico

La educación, en su aspecto más general, es comprendida para la reproducción de la cultura, por lo que la educación se da en un contexto de relaciones sociales, y de forma más específica en una interacción docente/estudiante (Soriano, 2009).

Desde la antigüedad, el docente representa una autoridad en el ámbito de la enseñanza, por lo que tiene mayor poder en la relación docente/estudiante, lo que hace que ésta sea una relación asimétrica. Es decir, que el maestro en la representación de la sociedad por el rol que desempeña, que es considerada como un mandato social. Dicho esto, Freire propone que el rol docente es la búsqueda constante de dos dimensiones: acción y reflexión. Esto significa que la educación es una práctica pura de libertad y el dialogo de ésta no inicia cuando el maestro está frente a sus estudiantes, sino cuando piensa el tema del que va a hablar (Soriano, 2009).

Asimismo, el rol docente comprende llevar a cabo una serie de tareas que tienen un fundamento teórico y es un ejercicio diario de ética. Por tanto, Freire se refiere al docente como a una persona *“comprometida con su vida y con la vida de los demás, un sujeto docente capaz de crear, crear y recrearse humano en todas sus dimensiones: sociales, culturales, psicológicas, políticas y trascendentes”* (Soriano, 2009).

## Ley General de Educación 66-97

Según el artículo 126 de la Ley general de educación 66-97, el Estado Dominicano está en el deber de fomentar y garantizar la formación de docentes a nivel superior para la integración al proceso educativo en todos los niveles y las distintas modalidades existentes.

La misma ley declara que en la formación de docentes se desarrollará la capacidad técnica y los conocimientos en el área respectiva, y sobre todo la consciencia ética. Para que esto sea logrado, el docente debe comprender la relación entre promoción humana y desarrollo, apreciar y asumir los valores de la comunidad, manteniendo capacidad crítica frente a ella; poder promover un nuevo orden social, sin menoscabo de los eternos valores del bien, el amor y la justicia; valorar la formación profesional y cultural como medio de promoción social, y conocer la eficacia permanente de su trabajo como docente (Ley 66-97).

## **Perfil docente**

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

Esas expectativas de la sociedad se expresan en un conjunto de representaciones actualizadas sobre las competencias que se necesitan para un ejercicio profesional idóneo y constituyen los llamados perfiles profesionales (IDEICE, 2012).

Para que estos perfiles tengan pertinencia y cumplan su cometido, necesitan situarse en la realidad, es decir, su descripción debe dar respuesta en términos de desempeño al tipo y calidad del servicio que se espera del ámbito profesional correspondiente en cada contexto. De la satisfacción de esas expectativas, depende en gran medida el prestigio social obtenido mediante el ejercicio profesional correspondiente.

Uno de los perfiles profesionales cuya construcción ha cobrado un interés inusitado en la actualidad es el perfil del docente lo cual se explica por la relevancia que se atribuye a la educación, a su función transformadora en la sociedad y, por tanto, al reconocimiento de que el personal docente constituye un actor clave y su desempeño es uno de los factores que más inciden en la construcción de procesos educativos de calidad. Por tal razón su papel no se debe eludir a la hora de definir y poner en práctica las políticas educativas (Falus y Glodberg, 2011 en IDEICE, 2012).

## **Tipología de la personalidad docente**

La tipología de la personalidad docente se define como el conjunto de los aspectos emocionales, cognitivos y conductuales que lo caracterizan y que son, hasta cierto grado, predictivos. La idea de definir estas tipologías es definir los rasgos principales de cada uno, y no crear estereotipos de los tipos de docentes.

Allidiere (2008) y El-Sahili (2010), describen cinco tipos de personalidad docente:

- Docente esquizoide. Tiende a tener poca participación y observar la conducta de sus alumnos. Mantiene sus emociones controladas, por lo que el nivel de involucramiento es bajo. El maestro que presenta este tipo de personalidad, normalmente habla sobre temas técnicos y elude el lenguaje afectivo. Asimismo, suelen presentar incongruencias entre sus peticiones y sus acciones, pues son muy exigentes con las tareas escolares pero no se exigen a sí mismos de la misma manera.
- Docente histeroide: se caracteriza por ser expresivo con sus estudiantes; el cuerpo es el medio principal de comunicación dentro del grupo, por lo que no es extraño que recurra al lenguaje corporal para motivar y atraer a los alumnos, como si se tratara de un actor. Es el tipo de maestro que se desenvuelve de forma efectiva en las materias

donde predomina el uso de la imaginación o la fantasía. Es el profesor que puede privilegiar a unos alumnos y reprime a otros; y de igual forma expresa vinculación afectiva con los estudiantes que considera predilectos.

- Docente obsesivo: es el meticuloso y ordenado. Normalmente es estricto y rígido en las ideas, y en cuanto a su vida privada le gusta acumular libros, artículos, entre otros. Es raro que falte a clases, y siempre pasa la lista. De igual forma repite los esquemas con los estudiantes y le disgustan las preguntas o participación del alumnado, pues interrumpe el orden preestablecido de la clase.
- Docente fóbico: es el tipo de maestro que teme al compromiso afectivo con sus estudiantes, es por esto que necesita de diversos vínculos afectivos para no llegar a profundizar en ninguno de ellos. Es aquel que utiliza los recursos didácticos como barrera entre él y sus alumnos, por lo que los utiliza con mayor frecuencia para no exponerse frente a los estudiantes.
- Docente psicopático: es el maestro que siempre se queja de las reglas y procesos de la institución para la que trabaja. Asimismo, no tiende a ser completamente claro en sus explicaciones y el programa de la clase, y es inconsistente con las reglas establecidas dentro del aula. Es aquel que está en constante "pleito" con la escuela, los alumnos y sus colegas, por lo que no toma en consideración sus sentimientos, y es manipulador con respecto a ellos.
- Docente combinado: este se presenta como un conjunto de todos o la mayoría de las tipificaciones anteriormente mencionada.

Algo importante en todo esto es saber que las tipologías anteriores pueden ser producto de la naturaleza innata del docente, como puede ser que ciertos aspectos se produzcan a partir de condiciones ambientales, o por la carga de trabajo del maestro.

Menéndez y Moreno (2006) explican que existen tres tipos de cargas biopsicosociales que contribuyen al rol que desempeña el docente dentro de sus aulas. Estas son: carga física-estática y dinámica (posiciones, esfuerzos y movimientos del maestro), carga mental (memoria, atención, precisión de conceptos, precisión cronométrica, toma de decisiones oportunas, control en el aula) y la carga psicosocial (motivación, autocontrol, iniciativa, comunicación, interacción personal)

Con esto se concluye que ser docente, dentro de los sistemas educativos actuales y frente a las exigencias sociales, significa asumir un rol complicado, contradictorio y poco definido, pues este trabajo es desarrollado de maneras muy distintas según el centro, los objetivos y el tipo de alumnado; así como las pautas profesionales que se les brinda al docente puede que no sean coherentes con las ideologías de éste (Almenara & Loscertales, 1998).

Es por esta razón que cuando una persona acepta desempeñarse como docente, debe aprender a estructurar su personalidad en dos polos, el del yo íntimo y privado: el personal, y el del yo ante la sociedad: el profesional (Almerana et al., 1998).

## **Método**

Esta investigación es de modelo mixto, concurrente. De diseño simultáneo, datos cuantitativos y cualitativos con análisis cuantitativos y cualitativos (Tipo VII).



## Participantes y escenario

Se obtuvo información de 30 estudiantes del tercer grado del nivel medio, siendo 15 mujeres y 15 hombres, sin distinción de nivel académico y edad, de la Escuela Fray Ramón Pané. Estos fueron seleccionados al azar y de forma voluntaria. Asimismo fueron abordados en su ambiente académico natural para mayor espontaneidad en sus respuestas.

## Técnicas de recolección de datos

Las técnicas utilizadas en el estudio fueron: entrevistas semiestructuradas y la Escala de auto-anclaje.

Con las entrevistas semiestructuradas se pudo conocer a fondo cuáles son los aspectos que los estudiantes toman en consideración al definir las características de un maestro "ideal" y cuáles son las que definen a un maestro "no ideal", así como comprender cómo es valorada la imagen de sus profesores y si tendrían interés de dedicarse a este oficio en un futuro y las razones de dicho interés.

Por otro lado, con la Escala de Auto-anclaje o Auto-localización de Kilpatrick y Cantril se buscaba que cada estudiante describiera, en términos de su propia percepción y valores, la cima (extremo superior) y la base (extremo inferior), o puntos de localización, en el que se encontraban sus maestros en conjunto, basándose en las propias definiciones de maestro ideal versus maestro no ideal (Ver figura 1).

La Escala de Auto-anclaje no emplea rígidamente dimensiones pre-definidas. En cambio, consiste de una combinación de entrevistas de preguntas abiertas, análisis de contenido y escalas no verbales.

## Procedimiento

Se elaboró una carta de autorización a la escuela por parte del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), para realizar las entrevistas y la Escala de Auto-anclaje individuales a los estudiantes, los cuales fueron seleccionados al azar.

A través de una conversación le solicitamos que contestaran algunas preguntas que se habían realizado acerca del tema, se les explicó en qué consistía la investigación y se les pidió que se mantuvieran lo más honestos posible.

Asimismo, se recordó que sus nombres no quedarían expuestos y se solicitó grabar su voz. Las entrevistas duraron entre 5 y 10 minutos aproximadamente, incluyendo la aplicación de la Escala de auto-anclaje.

Las entrevistas fueron transcritas en Word y a partir de ahí se inició con el análisis e interpretación de la información.

## Hallazgos y discusión

Esta investigación se centra en la valoración de los estudiantes hacia la imagen del profesor. Los datos de la misma fueron recuperados a través de diversas técnicas como entrevistas y la Escala de auto-anclaje. De esta forma, la información adquirida fue dividida en cinco grandes categorías: **atención, apertura, respeto, entusiasmo, dominio y presencia.**

## Atención

Esta categoría se refiere a cuan atentos se encuentran los maestros sobre lo que comunican sus estudiantes, dentro y fuera del aula, y si otorgan la palabra cuando éstos la piden.

*“Bueno, para mí el mejor profesor es el que le pone atención a uno cuando uno le está hablando” (P3)*

*“Yo creo que cuando uno levanta la mano y el profesor se da cuenta y te responde, el está haciendo bien su trabajo” (P10)*

*“Que se interesen por lo que uno dice, y no se burlen de lo que uno está diciendo” (P28)*

Como menciona El- Sahili (2010), el docente debe hacer uso de su atención constantemente; eso quiere decir estar pendiente de todas las situaciones que se dan tanto fuera como dentro del aula, y escuchar lo que sus estudiantes dicen o manifiestan en todo momento.

## Apertura

Los estudiantes expresaron que el profesor ideal se caracteriza por ser abierto con sus estudiantes; es decir, que muestra señales de afecto y tome en cuenta los diferentes puntos de vista de sus estudiantes.

*“Que deje que uno se exprese, porque a veces hay profesores que uno le pregunta algo y están como que es lo que digan ellos” (P1).*

*“Un profesor no tan bueno es el que no le gusta compartir con el estudiante, ni deja que los estudiantes tomen decisiones, ellos la toman siempre” (P23)*

*“Cuando tu levantas la mano y ellos te dicen que sí y te dan la palabra” (P3)*

*“Un profesor no ideal es el que no escucha las razones o explicaciones de los estudiantes en una situación” (P15)*

*“Tiene que tener mucha comprensión con los estudiantes” (P30)*

Benito et al. (2005) y El- Sahili (2010) expresan que el 90% de la interacción con los estudiantes tiene que ver con la comunicación. Es decir, que los docentes no tienen cómo escaparse de mantener contacto con sus estudiantes, y hacer que lo que comunican impacte positiva o negativamente.

## Respeto

Para los estudiantes el respeto es una cualidad indispensable al momento de definir a un profesor ideal. El mismo se refiere a las palabras dirigidas hacia los estudiantes y el manejo de los maestros dentro del aula.

*“Que nos valore, y nos respete como nosotros lo respetamos” (P2)*

*“Bueno, el peor profesor es el que siempre está de enojón en el curso discutiendo con los alumnos” (P8)*

*“Lo peor es un profesor que no nos respete, porque el respeto tiene que ser mutuo. Tú me tienes que respetar para que yo te respete” (P26)*

El docente debe ser claro en lo que comunica, pero de igual forma, debe estar abierto a la misma, lo que significa que además de transmitir conocimientos y expresar sus estados de ánimo, debe ser muy cuidadoso con la manera en que lo hace, sin que las partes sean ofendidas o irrespetadas en el proceso (El- Sahili, 2010).

## **Entusiasmo**

Esta categoría abarca el interés que proyecta el docente al impartir clases y la dinámica que utiliza éste para el aprendizaje de sus estudiantes.

*“Un profesor que no ponga clases, o que ponga muy poca clase no estaría bien, porque aunque algunos digan que no quieren clases, es bueno que la pongan” (P2)*

*“Si un profesor se la pasa discutiendo en la clase y no la da bien, eso hace que no sea bueno” (P5)*

*“Bueno, el peor profesor es el que se la quiere privar en aburrido, y no explica” (P20)*

*“No está bien cuando el estudiante le pregunta algo al profesor, y él dice que ya lo explicó y que no lo vuelve a explicar más; entonces si uno va a coger un examen ya está quemado porque el profesor no te dio otra explicación” (P6)*

*“Tiene que ser un profesor dedicado a su trabajo” (P30)*

*“El mejor profesor es el que explica y está dispuesto a ayudar a uno” (P4)*

De esta manera, el maestro debe motivarse a sí mismo para realizar su trabajo, y a través de esto poder dirigir su conducta al logro de los objetivos curriculares planteados al inicio y persistir en ellos para la consecución de los mismos (El- Sahili, 2010).

## **Dominio**

Los estudiantes consideran que un profesor debe conocer el tema que expone y explicarlo de forma que puedan entender. De esta forma, esta categoría se relaciona con el conocimiento que tiene el profesor de la materia que imparte, la capacidad de exponer los temas y contestar las preguntas de sus estudiantes.

*“Si tú tienes una pregunta sobre el tema y te responden correctamente, sobre lo que se está preguntando” (P10)*

*“Nos enseña adecuadamente el contenido que debemos aprender” (P4)*

*“Tiene que ser un profesor que explique bien sus clases. Porque por ejemplo nosotros tenemos un profesor que nada más nos pone cuestionarios y no nos explica bien” (P13)*

*“Que sea un profesor bien capacitado para dar su clase. Que estén bien formados” (P6)*

*“Que nos explique bien la clase, y nos ayude a echar “pa’ lante” para poder aprendérsela” (P11)*

El- Sahili (2010) nuevamente nos instruye al respecto cuando postula que “el procesamiento mental del profesor no puede ser impreciso, porque eso lo llevaría a un descrédito ante los alumnos”, y uno de los aspectos principales para los estudiantes es que lo que se les explica esté bien fundamentado.

## Presencia

Esta categoría hace mención a la frecuencia con la que el maestro asiste a sus clases y la puntualidad con la que lo hace.

*“Que nunca falte, porque a veces los profesores faltan y uno se queda con los cuadernos vacíos, porque no están para explicar” (P1)*

*“Que no deje de venir, porque a veces no vienen y eso es un día perdido, y después para los exámenes hay cosas que no nos han dado” (P14)*

*“A veces que llegan tarde, casi cuando empieza la otra hora y eso no está bien, porque no podemos hacer casi nada ese día” (P25)*

Algo sumamente importante dentro de la labor docente es la responsabilidad, y dentro de ella se encuentra la asistencia total a las clases y la puntualidad en las mismas, que es exigida sobre todo por la administración escolar e implica atender a las demandas de los estudiantes (El-Sahili, 2010). Así Meza Rocha (2008) concluye que también a través de la comunicación corporal se puede deducir cuando el maestro está bajo estrés o está siendo hostil con sus estudiantes.

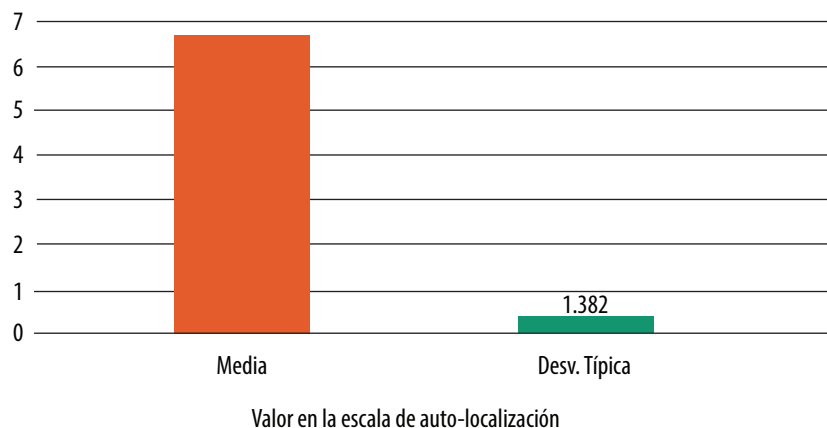
## Estadística descriptiva

El objetivo de esta investigación es conocer la valoración que tienen los estudiantes hacia el rol que desempeñan los docentes.

Uno de los instrumentos utilizados fue la Escala de Auto-anclaje o Auto-localización de Kilpatrick y Cantril que en este caso busca que cada estudiante describa, en términos de su propia percepción y valores, la cima (extremo superior) y la base (extremo inferior), o puntos de localización, en el que se encontraban sus maestros en conjunto, basándose en las propias definiciones de maestro ideal versus maestro no ideal. Para esto se dieron valor del 1 (extremo inferior) al 10 (extremo superior) para realizar dicha valoración.

De esta manera, los resultados arrojaron una  $M= 6.77$  y  $D= 1.382$ , lo que significa que la valoración que tienen los estudiantes hacia el rol de sus docentes se encuentra dentro de los estándares medios; en otras palabras, la valoración por parte de los alumnos no es alta con respecto a las funciones de sus maestros (Ver figura 2).

**Figura 2. Media aritmética de la valoración de los estudiantes hacia el rol docente.**



## Conclusiones

En un principio se pensaba que los estudiantes valorarían a sus docentes simplemente por su manejo en el aula y la apariencia de éstos; es decir, por su imagen. Sin embargo, al conversar con ellos, se pudo concluir que los alumnos les otorgan más o menos valor a sus profesores según el rol que desempeñan dentro y fuera de las aulas.

Podríamos decir que para los estudiantes es más importante el contenido que la forma; y es lo que expresaron en todo momento.

Cuando relacionamos los argumentos obtenidos en las entrevistas y la media obtenida en la escala de localización, vemos como el estudiantado coloca un número en base a lo que ha respondido en las preguntas previamente realizadas. Es decir, el resultado obtenido en la escala es la representación simple de lo que cada uno dijo con palabras.

Debemos aclarar, que este dato no es solo para el conocimiento de los implicados, sino que más que eso, es un mensaje por parte de los alumnos. Un mensaje en el que piden maestros más comprensivos, más atentos, más capacitados en sus áreas y más motivados.

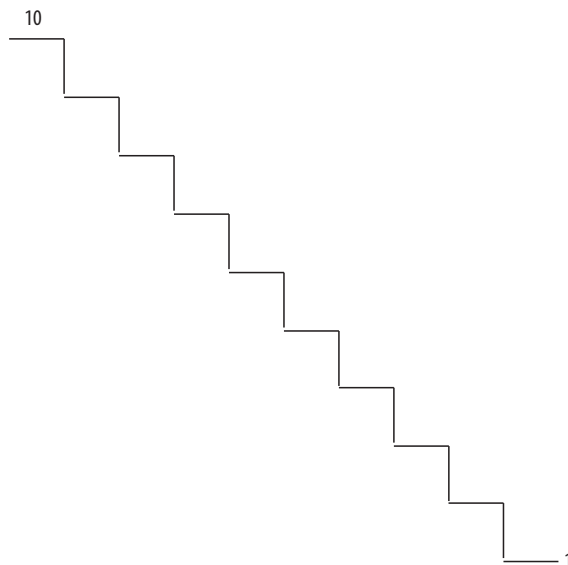
Los estudiantes desean tener ejemplos a seguir en sus vidas, y ¿quién más que sus maestros para serlo?

En el momento en que el docente entienda que no es solo llenar una cabeza de conocimiento, sino hacer que el proceso esté cargado de emociones y nuevas experiencias, es entonces cuando sus estudiantes podrán otorgar un valor más alto al papel que desempeña cada uno en la escuela.

Pues al final de cuentas, el maestro que permanece en nuestros recuerdos es aquel, que además de nutrirnos de conocimiento en un área específica, tiene siempre palabras de aliento y esperanza, y nos instruye para la vida misma.

## Anexos

**Figura 1. Modelo de la escala de autocalificación de Kilpatrick y Cantril**



## Bibliografía

- Almenara, J. & Loscertales, F. 1998. “¿Cómo nos ven los demás?: La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social”. Universidad de Sevilla. Recuperado de: [https://books.google.com.do/books?id=nkfadKKi0rEC&dq=rol+docente&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.do/books?id=nkfadKKi0rEC&dq=rol+docente&hl=es&source=gbs_navlinks_s)
- Educando. 2008. “Ponencia formación docente y la investigación”. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/ponencia-formacin-docente-y-la-investigacin/>
- El-Sahili, L. 2010. “Psicología para el docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la profesión magisterial”. Universidad de Guanajuato. México. Recuperado de: [https://books.google.com.do/books?id=q7V3f9PXqssC&dq=rol+docente&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.do/books?id=q7V3f9PXqssC&dq=rol+docente&hl=es&source=gbs_navlinks_s)
- Menéndez, C. & Moreno, F. 2006. “Ergonomía para docentes: análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos”. Grao. Recuperado de: [https://books.google.com.do/books?id=rk4KuVbqacC&pg=PA70&lpq=PA70&dq=ergonomia+para+docentes&source=bl&ots=M4CSAkila7&sig=LqJACUifqvajHw7hYqi3bpV-xJQ&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=ergonomia%20para%20docentes&f=false](https://books.google.com.do/books?id=rk4KuVbqacC&pg=PA70&lpq=PA70&dq=ergonomia+para+docentes&source=bl&ots=M4CSAkila7&sig=LqJACUifqvajHw7hYqi3bpV-xJQ&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=ergonomia%20para%20docentes&f=false)
- Rossi, M. 2011. “La carrera docente en la República Dominicana- Ley 66-97”. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/Montriko/la-carrera-docente-en-la-republica-dominicana>
- Soriano, D. 2009. “Los caminos de Paulo Freire en Córdoba”. Eduvim. Recuperado de: [https://books.google.com.do/books?id=mJSulcl2Pt8C&dq=rol+docente&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.do/books?id=mJSulcl2Pt8C&dq=rol+docente&hl=es&source=gbs_navlinks_s)
- Taveras, N., Valeirón, J., Abreu, C., & Castillo, G. 2012. “Modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias en la República Dominicana”. IDEICE.

# **Influencia de la instrucción musical en el razonamiento general, numérico, y espacial de los estudiantes de Nivel Medio de Santo Domingo.**

Koral Melissa Núñez Javier

## **Introducción**

La música está hecha de ritmos y pausas, variaciones de tiempos, intensidades, conjuntos de instrumentos, en la cual el aprendizaje académico general se ve relacionado. Muchos estudios se han concentrado en estudiar la relación de la formación musical con los diferentes tipos de razonamientos, y aprendizajes con los cuales el ser humano se ve relacionado. Estudios han demostrado que la música estimula el análisis, la síntesis y el razonamiento, así como la estructuración de los mapas mentales explica AJV (2015) en su informe “14 beneficios de la música para los niños”.

La presente investigación tiene como propósito determinar de qué forma influye la formación musical en el razonamiento general, numérico y espacial de los estudiantes de secundaria de dos Centros de Excelencia de Santo Domingo.

Con este estudio se busca evaluar de qué forma se podría potenciar una capacidad del ser humano, como lo es la música, con miras a influir en procesos educativos de razonamiento general, numérico y espacial, aprovechando los beneficios que brinda esta disciplina, y tomando en consideración que el currículo dominicano ya contempla la formación musical, pero no muy estandarizada, la cual requiere de mayor precisión y estudio sistemático.

## **Objetivo General**

Determinar cuál es la relación entre el tiempo de estudio de música y el razonamiento general, razonamiento numérico, y razonamiento espacial de los estudiantes de secundaria de dos Centros de Excelencia de Santo Domingo.

## **Específicos**

Determinar si los participantes con formación musical tienen mayores puntuaciones en los tres tipos de razonamiento (general, numérico y espacial), en comparación con los participantes que no tienen formación musical.

Establecer relación entre el tiempo de formación musical y desarrollo de razonamiento general, razonamiento numérico y razonamiento espacial.

## **Marco Metodológico**

### **Diseño de investigación**

Para el diseño de esta investigación se utilizó el método comparativo-cuantitativo de corte exploratorio y descriptivo.

El método comparativo es aquel que se fundamenta en exponer dos o más fenómenos, uno al lado del otro, para establecer sus similitudes y diferencias y de ello sacar conclusiones que definan un problema o que establezcan caminos futuros para mejorar el conocimiento de algo, explica el periódico ABC Digital, (2003). En este estudio se están comparando tres tipos de razonamiento en dos grupos de estudiantes, uno con formación y otro sin formación musical.

El método cuantitativo es aquel en el que se miden valores cuantificables, estos pueden ser frecuencias, porcentajes, costos, tasas, entre otros (Jubb).

Los estudios exploratorios son aquellos que tienen como objetivo examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes, explican Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2010). En este caso, este tema ha sido poco estudiado en nuestro país y existe poca documentación que se base en el desarrollo de estos tres tipos de razonamiento en comparación a jóvenes con o sin formación musical.

Los estudios descriptivos se definen como aquellos en el que se selecciona una serie de cuestiones o conceptos, para medirlas independientemente y poder describir lo que se investiga, así lo definen Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2010). En el caso de este estudio los conceptos o variables se basan en la formación musical, el razonamiento general, razonamiento numérico, y razonamiento espacial.

### **Muestra**

La muestra de esta investigación la constituyen 54 estudiantes del nivel secundario de dos centros de Excelencia de Santo Domingo. Veintinueve de estos estudiantes eran del sexo femenino, y 25 del sexo masculino.

De esta muestra se escogieron 44 estudiantes que han recibido educación formal musical y 10 estudiantes que no han recibido dicha formación. Los estudiantes con formación musical parten desde 1 hasta los 48 meses de práctica.

### **Diseño de instrumentos**

El instrumento de evaluación fue aplicado para determinar de qué forma influye la instrucción formal musical en el razonamiento general, numérico y espacial en los estudiantes de nivel secundario dominicano. Para esto se utilizó la prueba “Test de Razonamiento Diferencial Aplicado (TRD-A)”, aplicándose solamente las de razonamiento general, razonamiento numérico, y razonamiento espacial.

El “Test de Razonamiento Diferencial Aplicado” (TRD-A), busca medir factores diferenciales de la inteligencia. Este cuenta con cinco partes de 25 ítems de elección múltiple cada una, y una parte más, que consta de cuatro sub-pruebas. Hay una breve interrupción en cada una de ellas. El TRD-A se le puede aplicar a sujetos de ambos sexos, a partir del 7mo grado de educación básica hasta niveles de adultos.

Para el objetivo de esta investigación, el instrumento será editado, y se preparará el material en base a las tres áreas de razonamiento: general, numérico, y espacial. Cada una de estas consta de 25 ítems que están formuladas en elección múltiple. El tiempo para cada una de estas pruebas es de 10 minutos.



El *Razonamiento general o lógico-abstracto* (RG), emplea analogía de figuras, la cual indica capacidad para razonar con elementos verbales, estableciendo relaciones, haciendo deducciones, análisis, y síntesis.

El *Razonamiento Numérico* (RN), se evalúa con series de números, lo cual indica capacidad para razonar con contenidos numéricos y establecer relaciones numéricas.

El *Razonamiento Espacial* (RE), evaluado por medio de series de cubos que giran en distintas direcciones, la cual indica capacidad para visualizar y razonar con objetos en un espacio tridimensional.

Con esta prueba fueron encuestados un grupo de estudiantes de secundaria que han recibido instrucción musical formal y otro grupo de estudiantes que no han recibido dicha formación, de los Centros de Excelencia de República de Colombia y Salomé Ureña, ubicados en Santo Domingo.

También se les aplicó una encuesta que permitió recoger más información relacionada a su persona, su formación musical, área de desarrollo, materias que se le hacen más fáciles o difíciles al momento de estudiarla, y las edades y cursos en la cual se encuentran los encuestados.

Para fines de aplicar estos instrumentos, se solicitó la autorización y autenticación de los participantes a través de una carta de consentimiento informado, y una carta de autorización a los centros.

### **Análisis de los datos**

Para el primer objetivo, que busca comparar los resultados en el razonamiento general, numérico y espacial, entre los participantes con y sin formación musical, se realizó una prueba de comparación de medias de Welch. Dicha prueba fue seleccionada debido a un tamaño de muestra desigual entre el grupo de formación versus el grupo que no ha recibido formación musical.

Prueba de comparación de Welch es un método diseñado para probar la hipótesis de que dos grupos independientes tengan igualdad (población) con medias seccionadas. Es decir, utiliza dos muestras independientes con varianzas no homogéneas. Este método fue derivado y utilizado por Yuen (1974) y citado por Wilcox, Vilgen, Clark y Carlson, (2012).

Para el segundo objetivo que busca establecer si el tiempo en la formación musical se relación con los tres tipos de razonamiento, se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson.

Restrepo y González (2005) definen el coeficiente de correlación como el grado que mide la relación o asociación existente entre dos variables aleatorias. Estos dos mismos autores también describen el coeficiente de correlación de Pearson como el instrumento para medir la fuerza o grado de asociación entre dos variables aleatorias cuantitativas que poseen una distribución normal bivariada conjunta.

### **Resultados**

Objetivo 1: Se realizó una prueba de comparación de medias de Welch para cada razonamiento contrastando las puntuaciones de dos grupos: estudiantes con formación musical (N = 44) versus estudiantes sin formación musical (N = 10). Se encontró una diferencia significativa entre los grupos para las puntuaciones de razonamiento numérico ( $F(1,52) = 5.681$ ,  $p = 0.021$ ). Es decir, que los participantes que han recibido formación musical obtuvieron una puntuación superior ( $M = 6.91$ ,  $DE = 3.68$ ) a los estudiantes que no han recibido formación

musical (M = 4.10, DE = 0.88). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el razonamiento general y espacial entre los grupos. Las estadísticas descriptivas de este análisis se encuentran en la Tabla 1. Ver gráfico 1 y tabla 2 para el análisis de comparación de medias y su representación gráfica.

**Tabla no. 1 Estadísticas descriptivas**

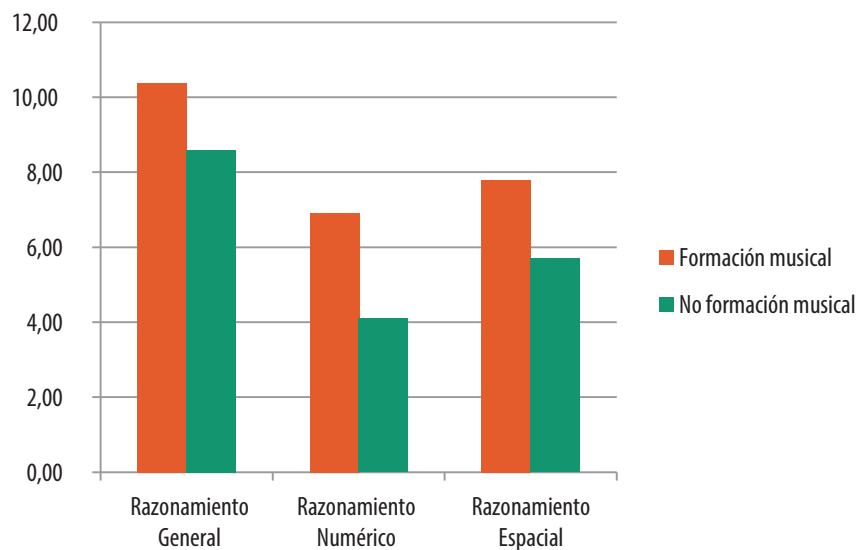
**Estadísticas descriptivas**

| Variables             | FORMACIÓN MUSICAL |      | NO FORMACIÓN MUSICAL |      |
|-----------------------|-------------------|------|----------------------|------|
|                       | Media             | DE   | Media                | DE   |
| Razonamiento General  | 10.39             | 6.38 | 8.60                 | 4.97 |
| Razonamiento Numérico | 6.91              | 3.68 | 4.10                 | 0.87 |
| Razonamiento Espacial | 7.80              | 4.40 | 5.70                 | 3.28 |
|                       |                   |      |                      |      |

**Tabla no.2 Prueba de comparación de medias de Welch**

| GRUPOS: CON FORMACIÓN MUSICAL VS. SIN FORMACIÓN MUSICAL |    |       |       |   |
|---|----|-------|-------|---|
| Variables   | gl | F     | p     |   |
| Razonamiento General                                    |    |       |       |   |
| Inter-grupos  | 1  | 0,686 | 0,411 |   |
| Intra-grupos  | 52 |       |       |   |
| Razonamiento Numérico                                   |    |       |       |   |
| Inter-grupos  | 1  | 5,681 | 0,021 | * |
| Intra-grupos  | 52 |       |       |   |
| Razonamiento Espacial                                   |    |       |       |   |
| Inter-grupos  | 1  | 2,002 | 0,163 |   |
| Intra-grupos  | 52 |       |       |   |

**Gráfico no.1**



Objetivo 2: Se obtuvo el coeficiente de Correlación de Pearson para determinar la correlación entre el tiempo de formación musical y cada uno de los razonamientos. Se encontró una correlación positiva y significativa entre el tiempo de formación y el razonamiento numérico ( $r = 0.286$ ,  $p = 0.036$ ). Es decir, a mayor tiempo de formación musical, fue encontrado mayor puntuación en el razonamiento numérico. No se hallaron correlaciones significativas en los demás tipos razonamientos. Ver tabla no. 3.

**Tabla no. 3 Coeficiente de Correlación de Pearson**

|                       |   | RAZONAMIENTO GENERAL | RAZONAMIENTO NUMÉRICO | RAZONAMIENTO ESPACIAL | TIEMPO DE FORMACIÓN |
|-----------------------|---|----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Razonamiento General  | r | 1                    | 0.289                 | 0.469                 | 0.255               |
|                       | p |                      | 0.034                 | 0.000                 | 0.102               |
| Razonamiento Numérico | r |                      | 1                     | 0.585                 | 0.286               |
|                       | p |                      |                       | 0.000                 | 0.036               |
| Razonamiento Espacial | r |                      |                       | 1                     | 2.170               |
|                       | p |                      |                       |                       | 0.115               |
| Tiempo de formación   | r |                      |                       |                       | 1                   |
|                       | p |                      |                       |                       |                     |

### Conclusiones

Estudios anteriores realizados han demostrado que existe un mayor desarrollo académico en los estudiantes que tienen o están teniendo formación musical (Angle, 2002; Huber, 2009; Johnson, 2006; Kinney, 2008; Savitz, 1999). La presente investigación tiene como propósito determinar la relación entre el tiempo de formación musical en relación a tres tipos de razonamientos: General, Numérico, y Espacial en estudiantes de nivel secundario de dos centros de excelencia de la República Dominicana.

Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron la prueba “Test de Razonamiento Diferencial Aplicado (TRD-A)”, aplicándose solamente las de razonamiento general, razonamiento numérico, y razonamiento espacial. Una encuesta, y una prueba de razonamiento estandarizado. En compañía de esta prueba, también se utilizó una encuesta que permitió recoger información relacionada a la persona, formación musical, área de desarrollo, entre otras de los encuestados.

La muestra de esta investigación la constituyeron una totalidad de 54 estudiantes de dos centros educativos de Santo Domingo, quienes podían poseer o no formación musical.

Los resultados encontrados son similares a estudios conducidos por Fitzpatrick (2006), Gay and Airasian (2000), Huber (2009), Johnson (2006), Kinney (2008), Savitz (1999), Shaw (2003), and Simpson (2010), quienes encontraron correlación entre el logro académico y la música.

Los resultados encontrados en esta investigación demuestran que aquellos estudiantes con formación musical tienen un mayor grado de desarrollo de razonamiento numérico, que aquellos estudiantes que no poseen formación musical. La participación musical incrementa el razonamiento numérico. A mayor tiempo de formación, mayor desarrollo de razonamiento. No se encontraron correlaciones significativas en los demás tipos de razonamientos. Se demostró que la participación de la formación musical mejora el desarrollo del razonamiento numérico en los estudiantes. Se demostró también que, mientras más tiempo de formación el estudiante posee, mayor será el desarrollo del razonamiento.

Es importante reconocer el desarrollo y el impacto positivo que dicha formación musical ha de desarrollar en los estudiantes que la practiquen. Mayor será el resultado de nivel de razonamiento según mayor sea el tiempo de formación. Por esta razón ánimo a que el currículo educativo dominicano incorpore un currículo musical estandarizado que incluya una base de lenguaje musical, el cual sea específico y constante.

## Referencias

ABC Digital. (4 de Abril de 2003). El método comparativo: comparación o contrastación (V). Recuperado el Abril de 2015, de abc color: <http://www.abc.com.py/articulos/el-metodo-comparativo-comparacion-o-contrastacion-v-691577.html>

AJV. (26 de Febrero de 2015). 14 beneficios de la música para los niños. Recuperado el Abril de 2015, de Informe 21 : <http://informe21.com/musica/14-beneficios-de-la-musica-para-los-ninos>

Alvarado Valdiviezo, B. (10 de Abril de 2013). Razonamiento Verbal, Numérico y Abstracto. Recuperado el Abril de 2015, de Blogspot Byron Alvarado Valdiviezo: <http://byronalvarado3cic1.blogspot.com/>

Boettcher, W., Hahn, S., & Shaw, G. (1994). Mathematics and Music: A Search for Insight into Higher Brain Function. The MIT Press, 4, 53–58.

Definición de razonamiento. (s.f.). Recuperado el Abril de 2015, de Definición abc : <http://www.definicionabc.com/general/razonamiento.php#ixzz3YPubtgfU>

Geist, K., & Geist, E. A. (2008). Do Re Mi, 1-2-3 That's How Easy Math Can Be: Using Music to Support Emergent Mathematics. National Association for the Education of Young Children, 63(2), 20–25.

Gillmeister, K. (2008). The Effect of Instrumental Music Instruction on the Standardized Mathematics Assessment Achievement of Elementary School Students in Grades 3 through 5. Goucher College.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGRAW-HILL.

Hinde, Hodges, D., & O'Connell, D. (n.d.). Academic Achievement. Learning, Arts and the Brain. The University of North Carolina at Greensboro.

Jubb, N. (s.f.). Biblioteca: Los métodos cualitativos y cuantitativos y otras consideraciones metodológicas. Recuperado el 24 de Marzo de 2015, de Escuela Virtual: [http://escuelapnud.org/biblioteca/pmb/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=815](http://escuelapnud.org/biblioteca/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=815)

Merriam, A. P. (1964). Antropology of Music.

Orozco, D. (17 de Febrero de 2011). Definición de matemáticas. Recuperado el Abril de 2015, de Concepto Definición: <http://conceptodefinicion.de/matematicas/>

Palacio Nacional. (2014). Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (pp. 1–27).

Razonamiento espacial. (s.f.). Recuperado el Abril de 2015, de Mentees en Blanco: <http://www.mentesenblanco-razonamientoabstracto.com/razonamiento-espacial.html>

Restrepo, L. F., & González, J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20, 183–192.

Spelke, E. (2008). Effects of music instruction on developing cognitive systems at the foundations of mathematics and science. In Asbury, C. & Rich, B. (Eds.), *Learning, Arts, and the Brain*, (pp. 17–49). New York/Washington, D.C.: The Dana Foundation.

Spelke, E. (n.d.). Effects of Music Instruction on Developing Cognitive Systems at the Foundations of Mathematics and Science. *Learning, Arts and the Brain*.

Weiss, A. H., Biron, T., Lieder, I., Granot, R. Y., & Ahissar, M. (2014). Spatial Vision is Superior in Musicians when Memory Plays a Role. *Journal of Vision*, 14(9).

Wilcox, R. R., Vigen, C., Clark, F., & Carlson, M. (2013). Comparing Discrete Distributions when the Sample Space is Small. *Universitas Psychologia*, 12(5), 1587–1599.



## Índice de higiene oral (placa bacteriana) En dos centros del sector público

Lewelyne Paniagua Andújar

### Resumen Ejecutivo

Esta investigación tuvo como propósito determinar el Índice de Higiene Oral (placa bacteriana) en estudiantes de primaria e identificar los factores que se relacionan con dicho índice. Se realizó un estudio de casos de carácter descriptivo, transversal y de campo de dos centros educativos del sector público. Para la obtención de los datos se utilizó un cuestionario de 14 preguntas y la técnica IHOS (índice de higiene oral simplificado) para establecer el índice de placa bacteriana en los niños y niñas de la muestra. Donde se determinó que en el caso 1, 41.0% presentaron un promedio de índice de placa 0.1 -1.2 (Bueno); 28.2% presentó un promedio de 1.3-3.0 (Regular) y en el 30.8% el promedio de índice de placa fue 3.1-6 (Malo). El caso 2, 38.5% presentó un promedio de índice de placa 0.1 -1.2 (Bueno); 25.6% un promedio de 1.3-3.0 (Regular) y en el 35.9% el promedio de índice de placa fue de 3.1-6 (Malo).

**Palabras clave:** *Placa dental, Índice de Higiene Oral (IHO), salud bucal.*

### INTRODUCCIÓN

El sistema educativo dominicano enfrenta una realidad considerablemente preocupante con respecto a la educación en salud bucal. En general, existen escasas políticas de salud bucal en nuestras aulas, a lo que le sumamos desconocimiento de parte de los padres o tutores y docentes con respecto a la atención odontológica de cada estudiante. No obstante, nos encontramos en una sociedad donde los costos de los servicios odontológicos son muy elevados y acudir a los mismos no es prioridad.

Esta escasez de políticas de salud bucal, afecta también a las escuelas del sector privado y público ya que no necesariamente la mayoría de los escolares tienen oportunidades de aprender a mantener una higiene bucal adecuada que les permitan desde edades tempranas la prevención de caries y enfermedades en las encías. Las enfermedades dentales podrían disminuir si desde la escuela se desarrollan estrategias preventivas para cultivar hábitos, actitudes y conocimientos tanto en el estudiante como en los docentes, ya que los problemas dentales también afectan a los adultos.

La importancia de generar hábitos en torno a la salud bucal reside en que la cavidad oral es la vía de entrada y de prevención de diversas enfermedades que afectan al ser humano, como por ejemplo, enfermedades cardíacas, de transmisión sexual, infectocontagiosas, entre otras.

En efecto, la cavidad bucal está habitada por bacterias que residen en la boca del ser humano desde su nacimiento hasta su muerte. Colonizan los tejidos blandos, las encías, los carrillos y desde que aparecen los dientes, se ubican por debajo o por encima del margen gingival (Lindhe et al. 2000). Estas bacterias, mantienen entre sí un ecosistema en equilibrio que contribuye con el proceso de alimentación y homeostasis del ser humano. Sin embargo, cuando este equilibrio se altera, se producen las enfermedades dentarias.

Existen factores que desencadenan la pérdida de este equilibrio bacteriano en la boca. Estos factores son de diversa naturaleza y origen: el tipo de alimentos que se ingiere, la higiene bucal inadecuada, la ingesta de azúcares en exceso y los hábitos tóxicos, como por ejemplo el consumo de drogas, fármacos, tabaco y alcohol. Ya sea por la influencia de uno de estos factores o debido a la confluencia de varios de estos, se origina la placa bacteriana también

llamada placa dental, biofilm, sarro o biopelícula. La comunidad de bacterias forman una matriz intercelular interbacteriana compuesta por polímeros que pueden ser de origen microbiano y salival. Sobre esta capa de bacterias progresivamente se adhieren más bacterias hasta que se limpien adecuadamente los dientes (Aranda et al, 2003).

Esta placa es de color blanco y su consistencia es pegajosa. Cuando se detectan en cualquiera de las superficies dentales, por un periodo largo de tiempo se corre el riesgo de contraer caries o gingivitis que pueden conducir a la pérdida de los dientes y a contribuir, como se dijo previamente, a afectar otros sistemas de nuestro organismo. La eliminación de la biopelícula mediante el cepillado, uso de enjuagatorio e hilo dental es de vital importancia para el mantenimiento de la salud bucal. En el marco teórico de este informe, se profundizará más sobre otras características de la placa dental.

En este trabajo se pretende indagar el índice de higiene oral (placa bacteriana) en estudiantes de 1ro, 4to y 8vo grados en dos escuelas públicas dominicanas, con el propósito de generar conocimiento que podría ser útil para diseñar políticas educativas de prevención de la placa bacteriana, que predispone a los escolares a padecer de patologías serias como la caries dental y enfermedad periodontal que, como se analizará más adelante, generalmente son las de mayor incidencia en la población.

Se debe considerar de suma importancia el realizar este tipo de investigaciones para adquirir mayor conocimiento sobre la realidad de la población estudiantil.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Las enfermedades bucales tales como las caries, gingivitis y los problemas periodontales, pueden ser prevenidas y corregidas desde la escuela si se promueven hábitos de higiene dental adecuada y se fortalecen los conocimientos sobre los alimentos y sustancias que alteran el equilibrio bacteriano de la boca. Lamentablemente, el desconocimiento de la población de cómo evitar la formación de la placa bacteriana y/o corregirlas, promueve las enfermedades bucales producidas por dicha placa, en vez de evitarlas.

Por consiguiente, es indispensable conocer más sobre el índice de higiene oral (placa bacteriana) en casos específicos de escuelas de la República Dominicana con el fin de determinar en los casos estudiados, tanto la presencia de esta biopelícula como los factores relacionados con la misma. De esta forma se podrán diseñar planes de prevención desde edades tempranas y, además, para definir nuevas líneas de investigación sobre este tema.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuál es el Índice de Higiene Oral en los estudiantes del sector público de primaria y secundaria que acuden a escuelas de zona urbana y de zona rural?

¿Qué relación existe entre el índice de Higiene Oral y los factores sociodemográficos como zona, edad, grado y género?

¿Qué relación existe entre el Índice de Higiene Oral y los factores relacionados con hábitos de higiene oral, hábitos de consumo de azúcares y conocimiento de salud bucal que poseen los estudiantes?



## OBJETIVO GENERAL

Determinar el Índice de Higiene Oral (Placa bacteriana) en estudiantes de primaria e identificar los factores que se relacionan con éste.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar el índice de Higiene Oral en niñas y niños de primaria.
2. Establecer la relación del Índice de Higiene Oral con factores sociodemográficos: zona, edad, género y curso.
3. Establecer la relación entre el Índice de Higiene Oral y el consumo de azúcares, la frecuencia del cepillado y el conocimiento de los estudiantes sobre salud bucal.

## ANTECEDENTES

En la bibliografía revisada, se han encontrado referencias importantes de estudios realizados en diversos países de la región latinoamericana que refleja el interés y la preocupación de los efectos de la placa bacteriana sobre niños y niñas de edad escolar. En República Dominicana solo se encontraron dos investigaciones sobre esta incidencia y los factores que se relacionan con ésta, que se remontan a los años 1988 y 1994. No obstante, también se encontraron otros estudios en Latinoamérica que podrían proporcionar una perspectiva más amplia de la dimensión del problema y, además, unos antecedentes metodológicos para el estudio del fenómeno de la placa bacteriana.

El estudio realizado por Juan Alba, María del Carmen Sánchez y Rafael Velasco (1988), enfoca su atención sobre la presencia de caries, placa bacteriana e higiene bucal en 300 escolares con edades comprendidas entre 6 y 11 años. Analizaron la relación entre la edad y el sexo con la higiene bucal. En aquel momento, los resultados revelaron que no se encontró ningún niño o niña cuya condición bucal se considerara “buena” desde el punto de vista de los parámetros establecidos por los autores. La siguiente categoría “deficiente” representa el 6 % de los casos estudiados y aparece en niños y niñas con edades de 8 y 9 años en el sexo masculino y de diez años en el femenino. Lo sorprendente del estudio fue los altos porcentajes de niños y niñas de la muestra cuya condición bucal recayó en la categoría “mala” con el 39.3 % de los casos y “muy mala” con el 45.35% de la muestra estudiada. En la categoría “pésima” se encontró el 9.3 % predominando el sexo masculino.

Otro ejemplo es un estudio comparativo de la salud oral en escolares del sector público y privado realizado en la ciudad de Santo Domingo. Cuando se comparan los niños pertenecientes a la escuela pública, en el 100% de los casos, mostraron algún grado de inflamación gingival. Comenta a su vez que los grupos estudiados presentaban índices muy similares en las edades más tempranas, mostrando disminución progresiva a partir de los 12 años” (Armando Almonte M. 1994 p. 51).

En el año 1997 se publicó un estudio realizado en Managua, Nicaragua, a niños de esta comunidad donde se determinó que en relación a la frecuencia de cepillado dental, el 63% de éstos referían cepillarse más de una vez y que únicamente el 7.8% no lo hacía. (Narváez Pinera, 1997)

Los resultados encontrados en otros estudios más recientes realizados en diversos países de la región, parecen indicar que la situación de la salud bucal es similar en tiempos más recientes. Así, Jiménez, Miranda y Quirós (2007) estudiaron en Cuba la higiene bucal. Encontraron que más de la mitad de niños y niñas, el 64% mostraba mala higiene bucal, la cual es considerada por ellos como uno de los más altos factores de riesgo para el desarrollo de la caries dental.

“Un grupo de investigadores mexicanos, entre ellos Muñoz et al. (2004), aplicaron el índice de O’Leary en una población escolar de 6 a 12 años de edad, y encontró un alto índice de placa dental con un 44.31%.” (Jiménez et al. 2007).

Estos resultados, indican que la aplicación oportuna de medidas preventivas, como lo son la educación para reducir la ingesta de azúcares, el cepillado dental, el uso de hilo dental, la aplicación de tópicos fluorados y la utilización de enjuagues bucales resultan eficaces en el control de caries en la población infantil.

En la Facultad de Odontología de la Universidad de Cuenca Ecuador (F.O.U.C) ( 2001), se realizó un estudio con 54 niños de 8 y 12 años y se determinó que más del 50% de los que participaron en la muestra, son poseedores de factores e indicadores de riesgo de caries dental con altos porcentajes: el Índice de caries dental, dientes perdidos y obturados (CPOD) obtuvo un resultado (85%) en la población estudiada, lo que significa que la mayoría de ellos tenía algún diente con caries dental, restauración o no se encontraba en boca por pérdida debido a caries. La placa bacteriana estuvo presente en un 56% de los niños, la presencia de surcos profundos en los dientes es 85%, factor que hace más predisponente a la aparición de caries y acumulación de alimentos. Otro dato de esta investigación es que el 70% de la muestra tenía bajo nivel socioeconómico.

“En un estudio realizado en Lima –Perú sobre prevalencia de placa bacteriana, caries dental y mal oclusiones en 300 escolares de 6 a 14 años de edad, los resultados mostraron que el 14.9% presentó un promedio de índice de placa 0-0.9 (Bueno), 31.9% un promedio de 1-1.9 (Regular) y en el 53.3% el promedio de índice de placa fue 2-3 (Malo)”. (LAHOUD, MENDOZ, VACCA, 2000)

## MARCO TEÓRICO

El conocimiento de los microorganismos que componen la placa bacteriana es relativamente reciente gracias al desarrollo de la tecnología. A raíz de este conocimiento, varios autores coinciden en considerar que la placa dental es la principal responsable de las caries y la enfermedad periodontal (Poyato (2001) Fitzgerald RJ, Keyes (1960) )

### Descripción y composición de la placa bacteriana

Como ya se señaló previamente, la placa dental es una masa blanda, tenaz y adherente de colonias bacterianas que forman una biopelícula en la superficie de los dientes, la encía, la lengua, y otras superficies bucales, incluyendo restauraciones y prótesis (Higashida, Pág.24-61).

Según Riboo (2002), el origen del término “placa bacteriana” se remonta al 1897. Según este autor, León Williams fue el primer autor que describió la “placa dental” o “placa gelatinosa” y estableció que esta placa juega un papel importante en el origen y desarrollo de las caries y la enfermedad periodontal.

En términos clínicos, la placa bacteriana se define como una sustancia estructurada, resistente, de color amarillo-grisáceo que se adhiere vigorosamente a las superficies duras intrabucales, incluidas las restauraciones removibles y fijas.

Para ELEY B. M, Soory M., Mason (2011), la placa dental en su composición contiene un aproximado de  $2 \times 10^{11}$  bacterias, de las cuales alrededor de 325 son de especies diferentes. Además, en éstas se encuentran microorganismos no bacterianos (*Mycoplasma*, *levaduras*, *protozoos* y *virus*), alojados en una matriz intracelular que también contiene células epiteliales y leucocitos.

A lo largo del tiempo, el concepto y la imagen de la placa ha cambiado dependiendo de los medios técnicos disponibles para su estudio. Así, con la aparición del microscopio óptico, se observó que “la placa dental estaba compuesta por depósitos blandos con microbios y restos de comida”. (Leeuwenhoek A. 1683).

Engelberget (1965) concluyó que la formación de la placa bacteriana experimenta un proceso de cuatro fases:

Fase I. (primer estadio) Colonización, compuesta fundamentalmente por glicoproteínas y anticuerpos. En esta etapa se forma una biopelícula sobre la superficie limpia del diente. Esta película modifica la carga y la energía libre de la superficie dentaria, lo que favorece una posterior adhesión bacteriana.

Fase II (segundo estadio) Es llamada fase de adhesión a la biopelícula, está formada por unos tipos de bacterias específicos. Suelen producirse colonias bacterianas, formándose estructuras en forma de mazorca de maíz.

Los colonizadores que se ven de primera instancia son los Estreptococos, notándose en su mayoría los de la especie *Sanguis*, de igual forma se suman bacilos grampositivos.

Fase III. En esta fase se produce la multiplicación bacteriana. En esta etapa predominan las formas filamentosas grampositivas, sobre todo *Actinomices*.

Fase IV. Llamada también como fase de coagregación de nuevas especies bacterianas. Se produce la adhesión de *Veillonellasp.*, *Fusobacteriumsp.* Y otras bacterias gramnegativas. Las bacterias que forman la placa dental son muy variadas, se pueden encontrar entre 200 y 300 especies.

Otros autores coinciden con Engelberg, respecto a las diferentes fases que experimentan la formación de la placa bacteriana y el grado de complejidad para eliminarla que caracteriza cada una de estas fases. Como se verá en los siguientes párrafos, autores revisados identifican dos momentos en el desarrollo de la placa: materia alba, en las etapas incipientes y cuando la película se adhiere a las paredes de las encías y los dientes (película adquirida).

### **Materia Alba**

Bascones (2009), establece que la placa bacteriana es una estructura compuesta por residuos de alimentos, masas microbianas, células epiteliales y otros. Posee una característica importante que, en principio la hacen controlable y es que se encuentra adherida muy superficialmente. Por consiguiente, puede ser eliminada fácilmente de los dientes.

Carranza y Newman (2004), consideran que la materia alba se conoce como acumulaciones blandas de bacterias y células de tejido que carecen de una estructura organizada de placa dental, y se desplaza fácilmente con un aerosol de agua.

Glickman (1992), sostiene que esta estructura irregular se forma en los dientes limpios y a pocas horas en períodos en los cuales no se consumen alimentos, puede ser eliminada del tejido dentario con las simples fuerzas masticatorias o con chorros de agua.

## Película Adquirida

Dawes, Jenkins y Tongue (1963), describieron que la película adquirida salival o simplemente película adquirida (PA) “es una delgada membrana biológica que se deposita en la superficie de los elementos dentarios”. Siendo el resultado de la absorción de proteínas y glucoproteínas contenidas en la saliva y el líquido crevicular. (Al-Hashimi J, Levine M. J 1989).

La Película Adquirida posee funciones relacionadas con la integridad del diente. La característica de permeabilidad selectiva previene la desmineralización del esmalte debido a los ácidos procedentes de la alimentación o del metabolismo microbiano. (Hanning, Balz 2011).

No obstante estas capacidades protectoras de la PA, la misma provee sitios de adhesión de microorganismos bucales que dan inicio a la formación de placa dental bacteriana. (Scheide A. 1994)

## Clasificación de la Placa Bacteriana

Según Carranza y Newman (2004) la placa bacteriana se clasifica en subgingival y supragingival, de acuerdo con su posición en la superficie dental hacia el margen gingival.

### A. Placa subgingival

Recibe este nombre por encontrarse debajo de la gingiva o encía en un espacio llamado margen gingival, delimitado por el diente y la bolsa gingival. En este espacio se encuentran sustancias que sirven como nutrientes para las bacterias, entre estos, el líquido crevicular. Esta placa posee tres composiciones y suele ser la causante del desarrollo de la gingivitis.

- Composición bacteriana

Según Carranza y Newman, la placa subgingival está compuesta por las siguientes bacterias: Actinomycetemcomitans, Porphyromonasgingivalis, Prevotellamelaninogénica, CapnocytophagaOochracea, Fusobacterium y otros.

- Formación de la placa subgingival

Los autores establecen que estudios realizados demuestran que resulta imposible registrar la dinámica de formación de esta placa porque en la actualidad no se ha creado la tecnología que permita esterilizar una bolsa periodontal con el propósito de analizar y estudiar dicha formación.

### B. Placa supragingival

La placa supragingival puede ser localizada en el margen gingival o sobre el mismo. Esta placa es descrita por los autores como la placa que se encuentra sobre el esmalte dentario y se observa a simple vista.

- Composición bacteriana

A diferencia de la placa subgingival en la que predominan bacterias de tipo grampositiva la composición bacteriana de la placa supragingival se caracteriza por el predominio de una flora grampositiva (cocos y bacilos) formada fundamentalmente por *S. Sanguis*, *S. Mitis*, *S. gordinij*, *S. oralis*, *A. Viscosus*, *A. Naeslundii*, y especies de *Eubacterium*, *Actinomyces*, bacilos anaerobios gramnegativos como *Eikenellacorrodensis* *haemophylus* y también bacterias anaerobias estrictas como *Eubacterium* y *Veillonella*.

- Formación de la placa supragingival

La formación de la placa dental supragingival es más fácil observar que la subgingival ya que se forman en un área visible del diente. Esta ubicación facilita la observación de la misma por medio de la exploración clínica. Según los autores citados, la formación de la placa supragingival sigue un proceso de acuerdo a la colonización de las bacterias iniciándose durante las primeras 24 horas y en un diente limpio, dándose en éste la primera fase o de colonización seguido por la fase de maduración (fase II). Crecimiento que va a continuar mediante los procesos de agregación (fase III) y coagregación (fase IV) bacteriana descritos anteriormente.

### **Factores ecológicos determinantes de la composición microbiana**

Dentro de la comunidad bacteriana las especies con funciones idénticas suelen competir por el mismo nicho y de este modo la coexistencia de las diversas especies dentro de la población bacteriana se debe a que cada una tiene una función diferente y se relacionan entre sí. (Marconi 1994)

Marsh y Bradshaw (1999) plantean que las diferencias en la composición de la microflora de la placa se deben a la localización en la superficie dental y al suministro de nutrientes, el potencial redox y el pH. El suministro de nutrientes comprende dos categorías: 1. Endógenos, provenientes de la saliva y 2. Exógenos dados por los carbohidratos de la dieta.

El fenómeno de fermentación de los alimentos es la causa que afecta la ecología de la boca, ya que la producción de ácidos por parte de las bacterias influye en la película dental. Las bacterias suelen desarrollarse en un pH limitado, y el pH bajo lleva al incremento de las bacterias. (Marsh 1994)

### **Distribución de la placa**

El investigador Newbrun (1977), explica que uno de los lugares donde más se desarrolla la placa es el surco gingival ya que no es perturbado por influencias mecánicas. En aquellas zonas en la que la cavidad no se encuentra protegida por las fuerzas de la fricción de los alimentos la placa bacteriana puede encontrarse de una manera más abundante, todo lo contrario a aquellas zonas de menor fricción como en labios, carillos o lengua.

Como se mencionaba anteriormente, la placa se une al diente por medio de la película adquirida y se aloja en áreas de difícil limpieza como fosas, zonas interproximales, cuellos y fisuras. Por tal motivo debe ser eliminada mediante el cepillado.

De igual manera Kóglér, B.; Pettersson, B.M.; Bratthall, D (1981), explican que la placa crece en extensión hacia las encías y puede provocar inflamación de la encía por colonización de microorganismos si se deja durante dos días o más.

De castro, c.; Mahan ch. j.; Nolte, w. a.; Steiger, f. (1980), consideran que una dieta basada en carbohidratos es uno de los factores más importantes en la formación de la placa bacteriana ya que al fermentar rápidamente, se crea un ambiente que contribuye con la proliferación de las mismas.

### **Cálculo Dental**

Es el resultado de la mineralización de la placa bacteriana. "La mineralización de la placa comienza con la quelación entre sustancias de la matriz orgánica y sales minerales presentes en la saliva". (Poyato Ferrera M. 2001).

Carranza y Newman (2204) mencionan que el cálculo está compuesto por una matriz orgánica consistente en una mezcla de complejos proteína-polisacárido, células epiteliales descamadas, leucocitos y microorganismos y una parte inorgánica compuesta por calcio 39%, fosforo 19%, dióxido de carbono 1.9%, magnesio 0.8 y otros.

Los autores clasifican esta matriz orgánica como supragingival o subgingival, de acuerdo con su relación con el margen gingival, estableciendo las siguientes diferencias:

|              | CÁLCULO SUPRAGINGIVAL  | CÁLCULO SUBGINGIVAL                      |
|--------------|--|--|
| Localización | Visible por encima del margen gingival                             | Invisible por debajo del margen gingival |
| Color        | Blanco o amarillo  | Marrón oscuro o negro                    |
| Adhesión     | Flojamente adherido  | Fuertemente adherido                     |
| Consistencia | Arcillosa  | Muy Duro                                 |
| Distribución | Vestibular de molares superiores y lingual de incisivos inferiores | Cualquier cara de cualquier diente       |

### Variables que influyen en la Formación de Placa

Según Almonte (1996), en la formación de la placa bacteriana influyen varios factores ambientales:

- Anatomía y posición del diente
- Anatomía de los dientes vecinos
- Estructura de los tejidos vecinos
- Forma de la superficie dentaria
- Función de la dieta
- Tejidos vecinos ( lengua, carrillos)
- Medidas de higiene oral

### Prevención De La Placa Bacteriana

Existen varias técnicas de cepillado, hoy en día, para la eliminación de la placa dispuesta sobre los dientes (Stillman, De Bass, Charters, otras) buscando todas como un mismo objetivo que éstos queden limpios.

Es importante conocer qué elementos son los correctos para que el resultado sea el esperado. En fin hay que utilizar los medios que se dispongan y el método más fácil y eficiente para el paciente. (Yamara R, Pág. 12)

Disponemos de un mercado con gran variedad de productos, entre ellos cepillos dentales de todas las formas, tamaños y colores, pastas dentales para cada necesidad, hilos o cedas dentales, colutorios o enjuagues y otros accesorios que hacen que la higiene sea más práctica y efectiva.

A pesar de estos productos, hay que reconocer el hecho de que la niñez es la mejor etapa para captar el uso correcto de cada uno de estos utensilios al igual de la importancia de tener una cavidad bucal sana. Por eso el hecho de incluir programas de higiene bucal en las escuelas.

“ La mayoría de los niños menores de 5 años se cepillan menos de 20 segundos y las únicas zonas cepilladas favorecidas son las labiales y las oclusales de los molares inferiores” (Lema H. 1987 pág. 11)

Debemos saber que cualquier técnica bien ejecutada mostrará los resultados esperados y brindarle el conocimiento desde temprana edad a la población podría aligerar la carga de males futuros.

## **Cepillos Dentales**

Son utilizados para limpiar los dientes y encía, en modelos más modernos el dorso de la lengua. Poseen un mango, un cuello y una cabeza, lugar donde se localizan las cerdas dispuestas en grupos llamados penachos. El diámetro de la cabeza y la longitud del mango deben estar adaptados a la edad de la persona que lo vaya a utilizar. El cepillo es el instrumento primario para la eliminación de la placa dental, que no daña tejidos blandos o duros de la boca.

Según la función, el mercado ofrece con cerdas suaves, medias y duras. Independientemente de la rigidez que pueda presentar un cepillo dental, los especialistas recomiendan realizar los movimientos a la hora del cepillo de manera repetitiva y suave para evitar la irritación de las encías y daños en el esmalte dentario.

Hay que tener en cuenta algunos factores sobre los cepillos:

- Cambiarlos cada 3 meses o cuando las cerdas estén desgastadas o dobladas.
- El cepillo es de uso personal, no se debe compartir.
- El cepillo debe ser lavado después de usarlo y dejarlo que se seque al aire.

## **Colutorios**

En el mercado los podemos encontrar como enjuagues bucales, que deben ser al igual que el cepillo y pasta un elemento habitual en este acto de higiene.

Los enjuagues tienen como objetivo eliminar y reducir la formación de placa bacteriana que se deposita en los dientes, reducir la halitosis y ayudar en el control de enfermedades como la caries por el flúor que contiene y la enfermedad periodontal por la clorhexidina. Lo ideal sería usarlo después de cada cepillado y que el mismo no contenga alcohol o en concentraciones muy mínimas.

## **Dentífricos**

Este es el elemento de la higiene bucal que muchos consideran indispensable para la eliminación de placa, suelen actuar como detergentes y abrasivos. Presentan en su composición flúor que sirve para prevenir caries y reforzar el esmalte dentario.

En función de su presentación existen 4 tipos: polvo, líquido, gel, pasta.

## **Hilo Dental**

Ese elemento también conocido como seda dental puede estar compuesto por filamentos muy delgados de teflón, nylon o plástico.

“El hilo o seda dental permite quitar la placa de las superficies dentales proximales inaccesibles al cepillo, por lo tanto se debe acompañar del cepillado como parte de la práctica normal de la higiene bucal; sin embargo, el uso del hilo dental es una técnica difícil que requiere considerable práctica antes de dominarse” (Crespo et. col 2009)

## **DELIMITACIÓN**

El presente trabajo es un estudio de caso de dos centros educativos del sector público, uno en zona rural y otro de zona urbana, para determinar el índice de higiene oral en estudiantes de primaria e identificar factores que se relacionan con esta.

## **METODOLOGÍA**

Se realizó un estudio descriptivo, transversal y de campo.

La información obtenida se introdujo a una base de datos de un programa informático (SPSS) y Excel para la representación de gráficas.

## **POBLACIÓN Y MUESTRA**

La población está constituida por el total de estudiantes de 1ro, 4to y 8vo de primaria inscritos en el año escolar 2014-2015 en los dos centros seleccionados.

Ambos centros fueron elegidos porque anteriormente se habían impartido 5 charlas de prevención bucodental como parte de la práctica de odontología preventiva de la Escuela de Odontología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

La muestra está constituida por 78 estudiantes de 1ro, 4to y 8vo grado inscritos en ambos centros en el año escolar 2014-2015, 50% (39 estudiantes) de zona urbana y 50% (39 estudiantes) de la zona rural.

La distribución de los estudiantes la muestra por centro es:

- 8 estudiantes de 1er grado.
- 19 estudiantes de 4to grado
- 12 estudiantes de 8vo grado

## **CRITERIOS DE INCLUSIÓN**

- Niños y niñas inscritos en los dos casos estudiados.
- Niños y niñas seleccionados al azar de los listados oficiales de 1ro, 4to y 8vo curso.
- Niños y niñas cuyos padres hayan firmado el consentimiento informado

## **OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES**

El presente estudio considera como variable dependiente el índice de placa bacteriana y como variables independientes, conocimiento sobre salud bucal, hábitos de higiene y consumo de azúcares.



| OBJETIVO GENERAL  | OBJETIVOS ESPECÍFICOS   | VARIABLES                    | INDICADORES DE LAS VARIABLES  | INSTRUMENTOS Y MATERIALES         | FUENTE  |
|---|---|------------------------------|---|-----------------------------------|---|
| Determinar el Índice de Higiene Oral en estudiantes de primaria y secundaria e identificar los factores que se relacionan con ésta. | Identificar los índices de placa bacteriana en niños y niñas de primaria y secundaria         | Excelente                    | 0   | Ficha de evaluación               | Observación de niños y niñas  |
|   |   | Buena                        | 0.1 – 1.2   | Baja lengua                       |   |
|   |   | Regular                      | 1.3 – 3.0   | Gazas                             |   |
|   |   | Mala                         | 3.1 – 6.0   | Guantes<br>Mascarillas<br>Baberos |   |
|   | Identificar factores sociodemográficos: zona, grado, edad y género y su relación con el IHOS. | Sexo                         | Masculino-femenino  | Cuestionario                      | Registros del centro educativo<br>Respuesta de niños y niñas en el cuestionario |
|   |   | Edad                         | 6-8 9-11 12-14  |                                   |   |
|   |   | Zona geográfica              | Rural-Urbana  |                                   |   |
|   |   | Grado                        | 1ro-4to- 8vo  |                                   |   |
|   | Establecer prácticas de cuidado bucal en el estudiante y su relación con el IHOS.             | Hábitos de higiene           | Cepillado (si/no)   | Cuestionario                      | Respuestas de niños y niñas en el cuestionario                                  |
|   |   |                              | Frecuencia de cepillado<br>Cepillo dental propio<br>Visita al odontólogo<br>Consumo de azúcares y carbohidratos |                                   |   |
|   |   | Conocimientos de salud bucal | Sabe sobre placa bacteriana<br>Sabe sobre enfermedades dentales   |                                   |   |

## INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

Para la obtención de los datos se utilizó un cuestionario de 14 preguntas y la técnica IHOS (índice de higiene oral simplificado) para establecer el índice de placa bacteriana en los niños y niñas de la muestra.

### 1. Cuestionario:

Para obtener informaciones relacionadas con las variables demográficas, hábitos de higiene y conocimiento sobre salud bucal, se diseñó un cuestionario compuesto por tres partes.

La primera parte incluyó 4 preguntas para obtener los siguientes datos sociodemográficos de los estudiantes:

- Nombre de la escuela a la que pertenecía (zona)
- Edad
- Sexo
- Curso.

La segunda parte del cuestionario incluyó 5 preguntas relacionadas con los hábitos de higiene y 3 conocimientos sobre salud bucal. Sobre los hábitos de higiene: ¿Se cepillan los dientes? ¿Cuántas veces? ¿Posee cepillo propio? ¿Cuántas veces al año cambia el cepillo?

El consumo de carbohidratos: se determinó por la frecuencia de consumo de dulce diariamente. Para identificar el conocimiento sobre salud bucal, se incluyeron preguntas que indagaban sobre si conocían qué es la placa bacteriana y qué enfermedades conocían que afectan los dientes. También se les preguntó si realizaban visitas al odontólogo y con qué frecuencia.

2. Técnica de evaluación clínica mediante el IHOS (índice de higiene oral simplificado). (véase el anexo 1)

La presencia de placa bacteriana se determinó mediante la utilización de un

bajalenguas de madera. La observación de la placa se realizó macroscópicamente por medio únicamente de un bajalenguas ya que el uso de instrumentos como espejos o exploradores, se dificultaba debido a que contábamos con esterilizados.

Por otro lado, el contexto para la toma de estas muestras se realizó de dos maneras diferentes. En la escuela de zona rural se habilitó un salón con luz blanca y una mesa de trabajo debidamente desinfectada. En la escuela urbana se utilizó una unidad dental que se encuentra en el centro.

En ambos procedimientos la operadora tenía las debidas barreras de seguridad, guantes, gorros, mascarilla.

El cálculo del IHOS se realizó manualmente, aunque existen programas para realizarlo. Luego de la observación y el registro de los detritos y cálculos dentarios, se realizó el IHOS para cada niño. Cabe destacar que para calcular este índice deben estar registrados dos sextantes, (grupos de seis dientes). El promedio de detritos bucales se obtiene sumando los valores encontrados y dividiendo entre las superficies examinadas. (Greene y Vermillon 1964)

El mismo método se utiliza para obtener el promedio del cálculo dentario. El IHOS es la suma del promedio de detritos bucales y del cálculo dentario.

## **VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS**

Luego de realizar los procedimientos de autorización y selección de los estudiantes se realizó una prueba con un niño de cada grado a evaluar en la investigación para conocer si existía algún problema con la redacción de las preguntas a la hora de realizarle el cuestionario sobre hábitos de higiene, conocimiento de salud bucal y consumo de azúcar.

Luego de aplicado el cuestionario se realizaron cambios en algunas preguntas, se procedieron a colocar de manera cerrada (sí o no).

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Los resultados de la investigación están agrupados en función a los casos estudiados caso 1 (zona rural) y caso 2 (zona urbana). En cada caso, se organizaron los resultados en función a los objetivos específicos de la investigación: 1) Identificar los índices de placa bacteriana en niños y niñas de primaria, 2) Identificar factores sociodemográficos: zona, grado, edad y género, 3) Establecer prácticas de cuidado bucal en el estudiantado.

En estos casos el análisis de los datos no puede ser generalizable hasta que se realice un estudio más amplio.

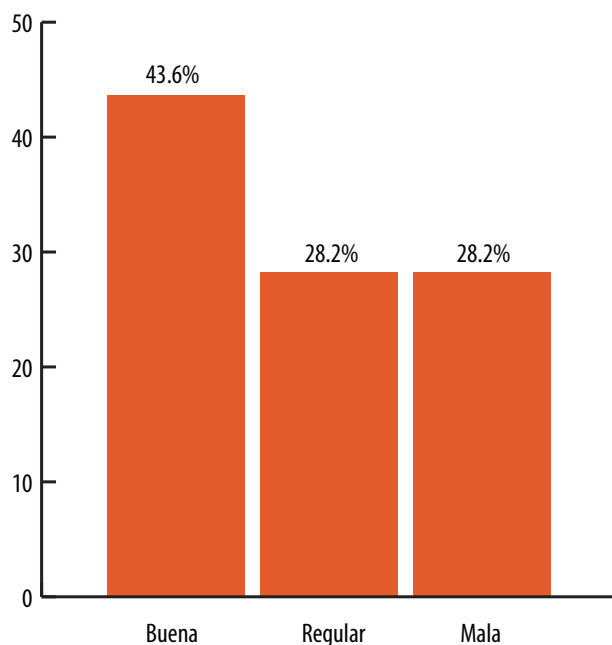
## 1. CASO 1

El caso 1 corresponde al centro educativo de zona rural. En los siguientes gráficos se exponen los resultados encontrados en dicho centro. Los datos se presentan exponiendo en primer lugar el Índice de Placa Bacteriana en el centro educativo y posteriormente se analiza la relación de este índice con los factores sociodemográficos y de cuidado bucal.

### 1.1 ÍNDICES DE PLACA BACTERIANA EN NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA DEL CASO 1.

Como ya se señaló en la metodología, el índice de Higiene Oral se determinó por medio del análisis bucal de todos los niños y niñas de la muestra por medio del IHOS. En la Gráfica 1 se observa el porcentaje obtenido en dicho índice en el centro de Zona Rural.

**Gráfica 1. ÍNDICE DE HIGIENE ORAL DEL CASO 1**



En la muestra de niños y niñas de este caso 1, se encontró que el 43.6%, de los estudiantes presentan valoración buena de acuerdo al IHOS. Respecto a la categoría regular y mala, se encontró proporciones iguales con el 28.2 % del estudiantado en ambos casos. Estos datos sugieren que una proporción importante de niños y niñas del centro (el 56.4%), se encuentra en situación de riesgo de surgimiento de caries y problemas periodontales ya que muestran grados de desequilibrio en el ecosistema bucal bacteriano.

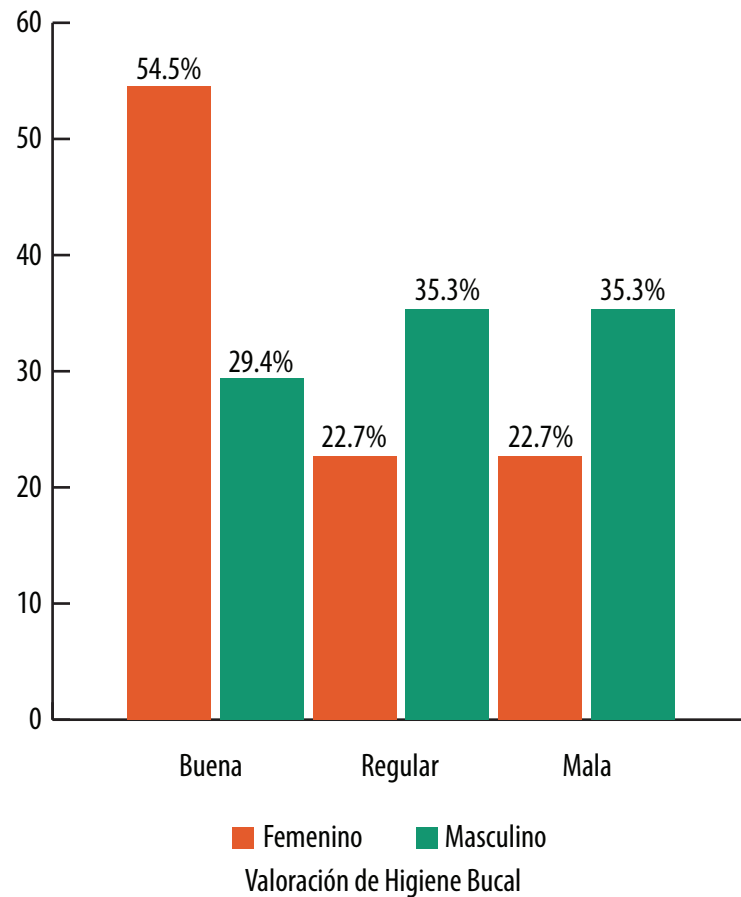
### 1.2 RELACIÓN ENTRE EL ÍNDICE DE HIGIENE ORAL Y FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS

Uno de los aspectos que se propuso establecer por medio de este estudio que se relaciona con el primer objetivo específico, es si existe alguna relación entre los Índices de Higiene Oral y factores demográficos. A continuación se analiza dicha relación.

#### 1.2.1 Índice de higiene oral y género

56.4% del estudiantado del caso 1 fue del género femenino y el 43.6% del género masculino. En la gráfica 2.1 se muestra la relación entre los índices de higiene oral y el género del estudiantado.

**Gráfica 2. Índice de higiene oral y género**

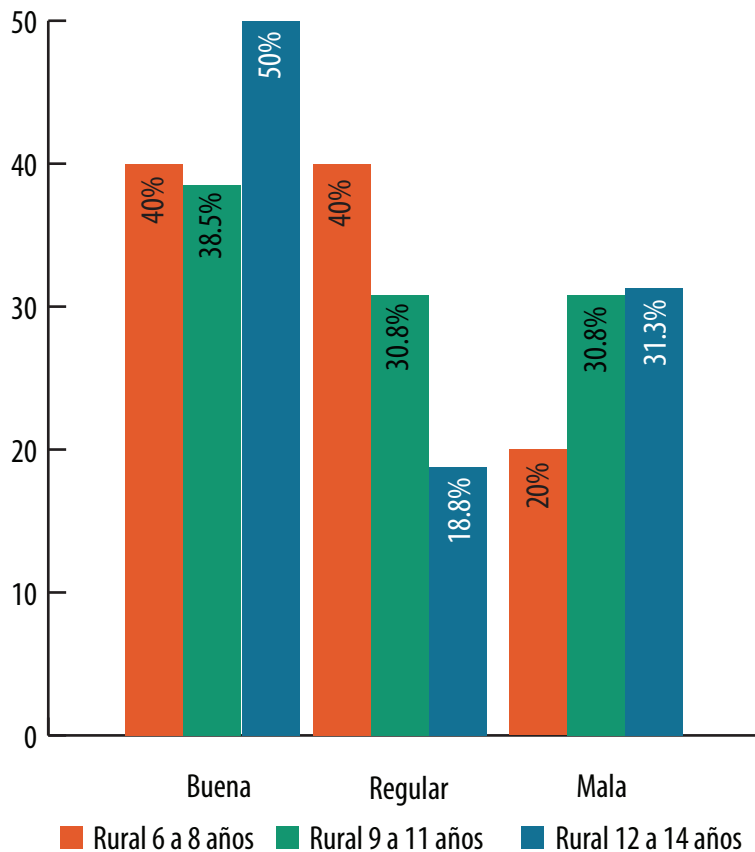


Nótese que el índice Oral más alto de Buena higiene, lo presenta las niñas con 54.5%. En cambio, sólo el 29.4% de los niños se encuentran en esta condición de salud bucal. En la categoría de higiene oral regular y mala, tanto los niños como las niñas presentan porcentajes similares en ambas categorías con el 22.7% para las niñas y el 35.3% para los niños que se encuentra en condición regular y mala, aunque los porcentajes de niñas es menor que el de niños. Estos resultados parecen sugerir que existe una relación entre el género y la salud bucal dado el alto porcentaje de niñas con buen índice de higiene oral.

### **1.2.2 Índice de Higiene Oral y Edad**

En la Gráfica 3 se expone la valoración obtenida del índice de higiene oral con relación a la edad de los casos evaluados en la zona 1.

**Gráfica 3. Índice de higiene oral y edad**

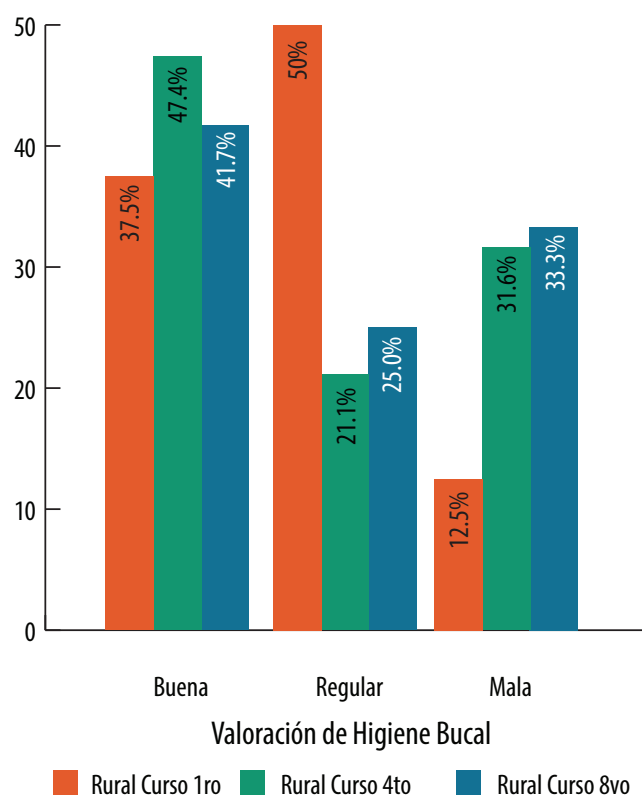


Las edades de los participantes fueron clasificadas en 3 grupos. Grupo 1, de 6 a 8 años obtuvo los siguientes resultados en su valoración: 40.0 % buena, 40.0 % regular y un 20.0 % mala. El grupo 2, de 9 a 11 años en su valoración muestra que el 38.5% de su población obtuvo una valoración buena, el 18.8% regular y el 30.8 % restante mala. El grupo 3 que las edades iban de 12 a 14 años mostraron que el 50% de su valoración es buena, el 18.8% regular y el 31.3 % mala. A pesar de que se requieren otros estudios para confirmarlo, parece que podría existir una relación entre salud bucal buena y edad. A mayor edad, mayor salud bucal. No obstante, esta tendencia no parece ser constante, ya que con la alta proporción de estudiantes en el grupo 3 que recayeron en la categoría de buena higiene oral, debería esperarse que la categoría más baja debió ser la de higiene oral mala, pero no fue así.

### 1.2.3 Índice de Higiene Oral y grado escolar

La gráfica 2.3 muestra el resultado del IHO con relación al grado escolar. Los grados evaluados en la investigación fueron 1er grado que en su valoración obtuvo un 37.5% buena, un 50.0% regular y el 12.5 % restante mala como resultado. Con relación 4to grado en los resultados presenta un 47.4% buena, el 21.1 % fue regular y el 31.6% mala. Los estudiantes que representaron al 8vo curso presentan que el 41.7% tuvo una valoración buena, el 25.0% regular y el 33.3% mala.

**Gráfica 4. Índice de higiene oral y grado escolar**



Podemos observar en la gráfica que 1er grado tiene la valoración regular y mala en un 62.5 % siendo el porcentaje más elevado. Si comparamos con la edad 60 % (6 a 8) tiene porcentajes similares en estas condiciones de salud que podríamos decir que guarda relación con la edad escolar de este grado. En este caso la edad y el grado escolar están relacionados a la higiene bucal. Se requerirán otros estudios para confirmar estos datos. La alteración de la flora bacteriana podría ser mayor en individuos con menor edad.

### **1.3 RELACIÓN ENTRE ÍNDICE DE HIGIENE ORAL Y PRÁCTICAS DE CUIDADO BUCAL**

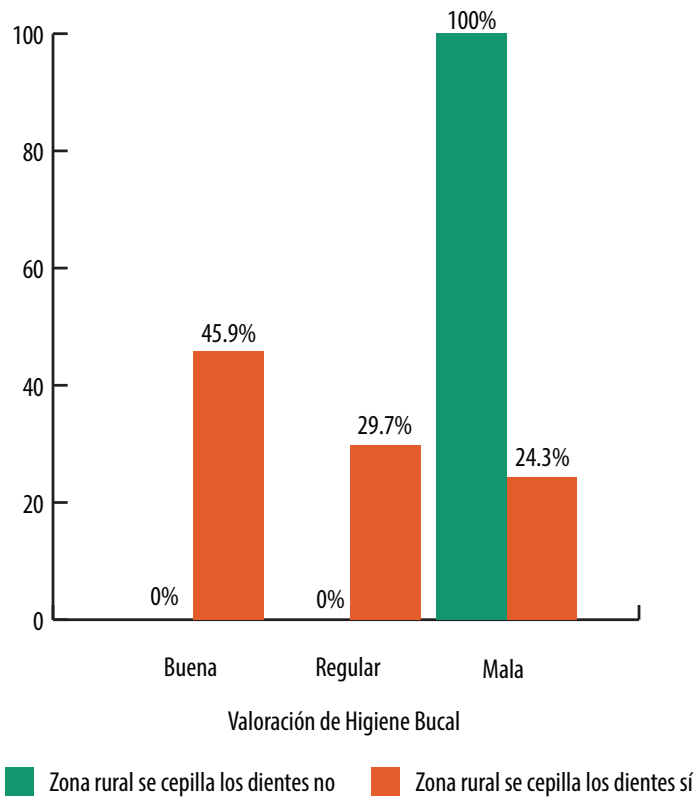
En este apartado se analiza el tercer objetivo específico de este trabajo donde se propone identificar la relación entre el índice de higiene oral con el cuidado bucal que incluye tres categorías de análisis, los hábitos de higiene bucal por un lado, hábitos alimenticios y el conocimiento sobre salud bucal por el otro. Para analizar los resultados de la relación entre el índice de higiene oral y los hábitos de higiene, se presentarán los datos de acuerdo con las preguntas del cuestionario sobre este aspecto del trabajo.

#### **1.3.1. Índice de higiene oral y hábitos de higiene dental**

##### **1.3.1.1. Índice de higiene oral y cepillado dental**

La gráfica 5 muestra los porcentajes obtenidos respecto a si los estudiantes se cepillan los dientes o no lo hacen. La pregunta formulada fue la siguiente ¿Se cepilla los dientes?

**Gráfica 5. Relación entre índice de higiene oral y cepillado dental**

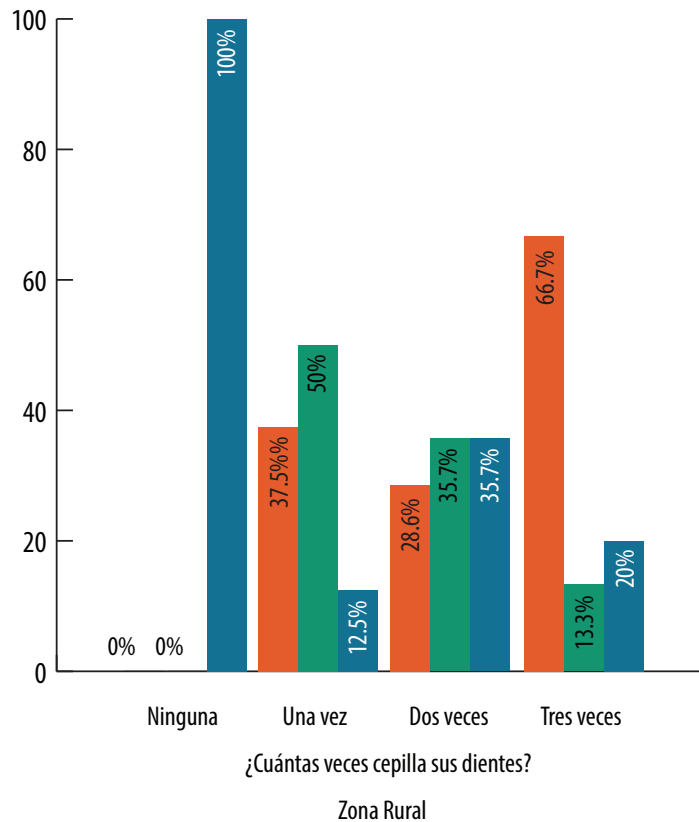


El 100% de los estudiantes que dijeron no cepillarse los dientes muestran un índice de higiene oral malo. Sin embargo, los que dicen que sí se cepillan, se distribuyen en un 45.9% con buen índice de higiene oral, el 29.7% con un IHOS regular y un 24.3% con el IHOS malo. Estos resultados nos muestran que la eliminación de la placa dental mediante el cepillado es de importancia para una buena higiene. Esta población que no cepilla sus dientes está en mayor riesgo de sufrir alguna enfermedad dental.

### 1.3.1.2 Índice de Higiene Oral y frecuencia de Cepillado

Mientras en el apartado anterior se analiza la relación entre el IHOS y si el estudiante practica el cepillado, en este apartado se explora la relación entre el IHOS y la frecuencia de este cepillado. En la gráfica 6 muestra los porcentajes obtenidos de la relación.

**Gráfica 6. Índice de Higiene Oral y frecuencia de cepillado.**



■ Valoración de higiene bucal buena ■ Valoración de higiene bucal regular ■ Valoración de higiene bucal mala

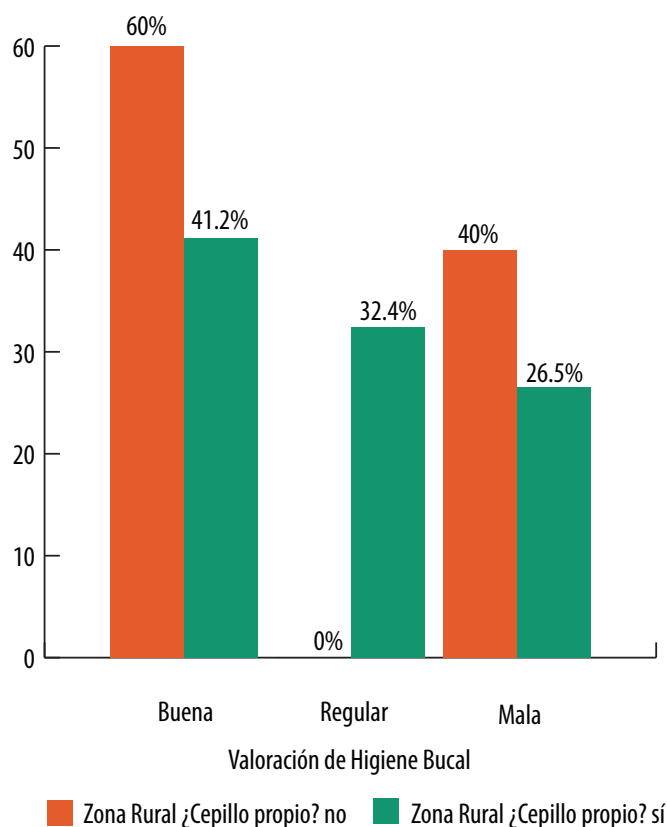
De los estudiantes evaluados que respondieron que no se cepillaban ninguna vez al día representan el 100% con relación a una valoración de higiene mala. De aquellos que respondieron que solo se cepillaban una vez, el 37.5% obtuvo una valoración buena, el 50% regular y el 12.5% mala. El 66.7% de los estudiantes que se cepillaban tres veces tuvieron una valoración buena, 13.3% regular y un 20% mala. La gráfica nos muestra que a mayor cantidad de veces que cepillan los dientes los niños mejor es su valoración de IHO. Sin embargo, se puede observar lo elevado, 71.4 % que se encuentran los estados malo y regular en la frecuencia de dos veces al día., Podríamos agregar que la frecuencia del cepillado guarda relación con la valoración de higiene en este caso.

### 1.3.1.3 Índice de Higiene Oral y cepillo dental propio

La gráfica 7 muestra la relación de la valoración de higiene oral y si posee cepillo dental propio. Se les preguntó a los estudiantes si poseían cepillo propio.



**Gráfica 7. Índice de Higiene Oral y cepillo dental propio**

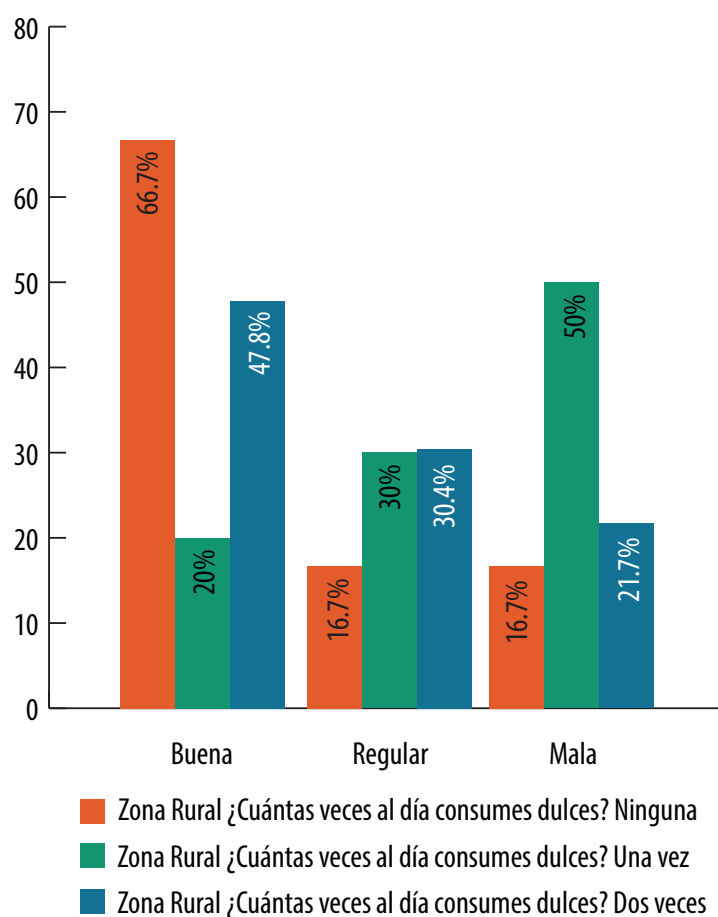


De los resultados obtenidos, los participantes que respondieron que no tenían cepillo propio en relación a la valoración de higiene representan un 60% buena y un 40.0% mala. De aquellos cuya respuesta fue si, los resultados muestran que el 41.2% tiene una valoración buena, el 32.4% regular y el 26.5% mala. La pertenencia de un instrumento de higiene como es el cepillo dental para la eliminación de placa es importante. Los niños que compartían el cepillo, en su mayoría obtuvieron valoración buena, a pesar de esto, podríamos decir que aquellos que lo comparten se encuentran expuestos a una mayor cantidad de bacterias. Si nos fijamos el porcentaje con valoración mala es alto 40.0%, sin embargo, esto tendría que ser evaluado en investigaciones futuras.

#### **1.3.1.4. Índice de higiene Oral y Consumo de azúcar**

La gráfica 8 muestra la relación de la frecuencia del consumo de azúcar y la valoración de higiene obtenida.

**Gráfica 8. Índice de Higiene Oral y el consumo de azúcar**



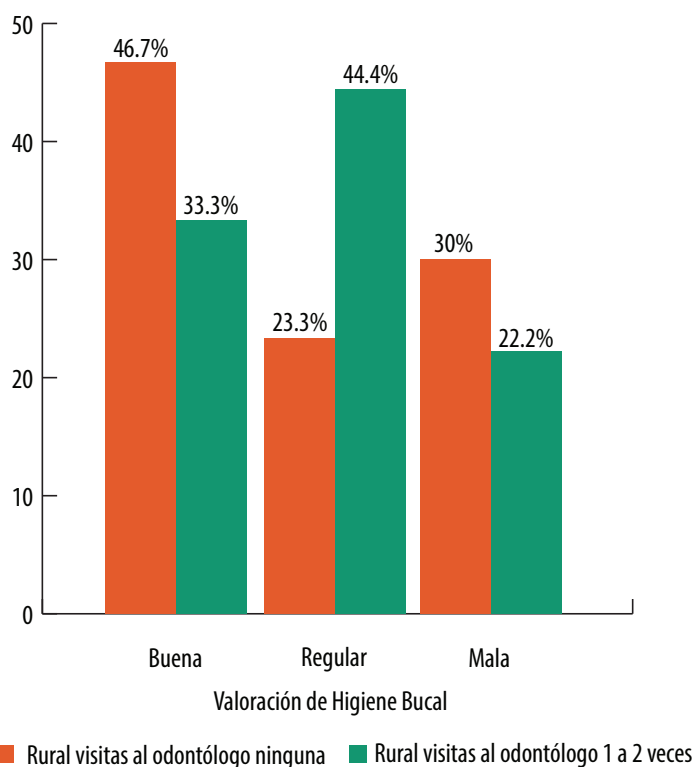
Los resultados obtenidos muestran que el 66.7% de los estudiantes con buena higiene no consume azúcar, el 20% de éstos consumen una vez y el 47.8% dos veces. Los que obtuvieron una valoración regular el 16.7% no consume azúcares, el 30.0% una vez y el 30.4 % dos veces. En cuanto a los porcentajes con valoración mala el 16.7% no consumen, el 50.0% una vez y el 21.7 % dos veces. Los carbohidratos presentes en la dieta, de manera excesiva pueden incentivar a la formación de placa bacteriana. La gráfica nos muestra que aquellos cuya ingesta de azúcar era menor tienen una mejor valoración de higiene.

### **1.3.1.5 Índice de higiene Oral y Visita al odontólogo**

La gráfica 9 representa la visita al odontólogo con relación a la valoración del IHO.

En muchos casos la eliminación de la placa dentobacteriana no es posible por simples medios mecánicos como es el cepillado, cuando está en un estado más sólido esta matriz orgánica se convierte en cálculo dental y debe ser eliminado con ayuda de instrumental especializado (jaquets, cavitrones, otros)

**Gráfica 9. Índice de Higiene Oral y Visita al Odontólogo**



El 46.7% representa a aquellos participantes que no han realizado visitas al odontólogo pero cuya valoración de higiene es buena, el 23.3% de los mismos corresponde a regular y el 30.0% mala. De aquellos cuya respuesta fue de 1 a 2 veces el 33.3% corresponde a una valoración buena, el 44.4% de los casos regular y el 22.2% mala. Aquellos niños que no han visitado al odontólogo tienen mejor valoración con relación a los que sí han realizado la visita. Habrá que evaluar en otras investigaciones cuáles aspectos arrojan que las valoraciones regular y mala sean tan elevadas en los que acuden a estos servicios. No obstante los porcentajes en ambas valoraciones son parecidos.

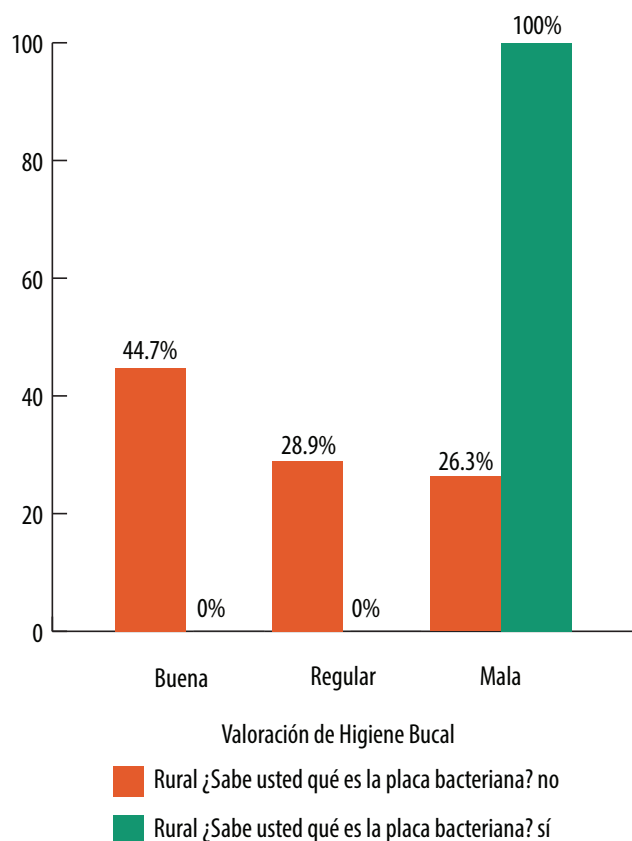
#### **1.4 RELACIÓN ENTRE IHOS Y CONOCIMIENTOS SOBRE SALUD BUCAL**

Otro de los aspectos que se plantearon en los objetivos de esta investigación era relacionar el índice de higiene oral con conocimiento sobre la salud bucal. A los estudiantes se les cuestionó si conocían qué era la placa bacteriana y alguna enfermedad de los dientes.

##### **1.4.1. Índice de Higiene Oral y Conocimiento sobre Placa Bacteriana**

La gráfica 10 expresa la relación del conocimiento sobre la placa bacteriana y la valoración de higiene oral.

**Gráfica 10. Índice de Higiene Oral y Conocimiento sobre placa bacteriana**

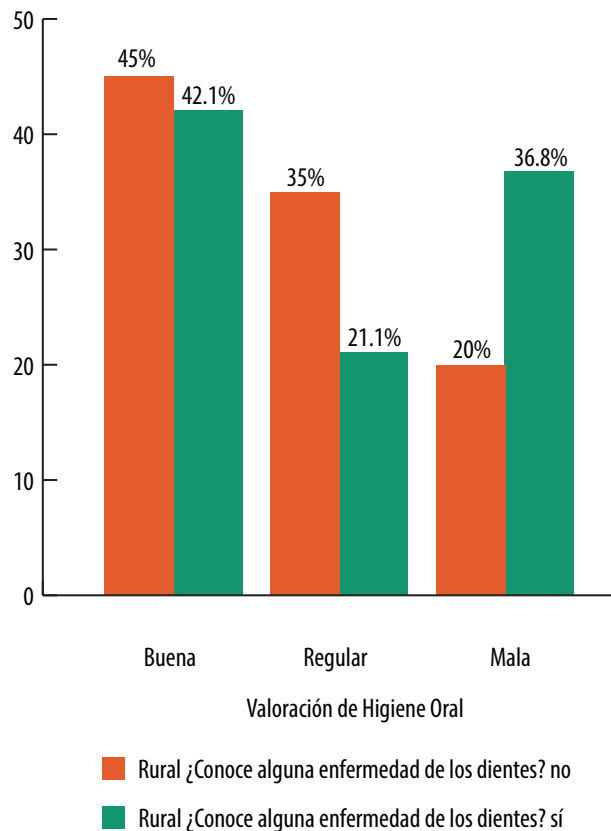


De los participantes cuya respuesta fue no, a si conocían la placa bacteriana el 44.7% representa el grupo con valoración buena, el 28.9% regular y el 26.3 % mala. Aquel cuya respuesta fue si, representa el 100% y su valoración de higiene es mala. Esta población en su 99 % desconocía el término de placa bacteriana, siendo elevados los porcentajes en las valoraciones regulares y malas. Este resultado nos llevaría a pensar que los estudiantes de esta zona tienen un conocimiento muy mínimo o nulo sobre placa dental. Datos que podrían incentivar a jornadas de educación odontológica.

#### **1.4.2 Índice de Higiene oral y conocimiento de enfermedades dentales**

La gráfica 11 muestra la relación de la valoración de higiene oral y el conocimiento de enfermedades dentales.

**Gráfica 11. Índice de Higiene Oral y Conocimiento sobre placa bacteriana**



De la población estudiada los que contestaron no, al conocimiento de alguna enfermedad dental representa el 45% de los que tienen buena valoración, 35.0% regular y 20% la tienen mala. En cambio aquellos que contestaron que sí, el 42.1% obtuvo una valoración buena, el 21.1% regular y el 36.8% restante mala. Los porcentajes de la valoración buena son muy parecidos en ambas respuestas, no obstante el porcentaje de las valoraciones malas son elevadas. Cuando no se conoce de alguna afección es difícil saber cómo prevenirla, se podrían establecer nuevas líneas de investigación en este ámbito.

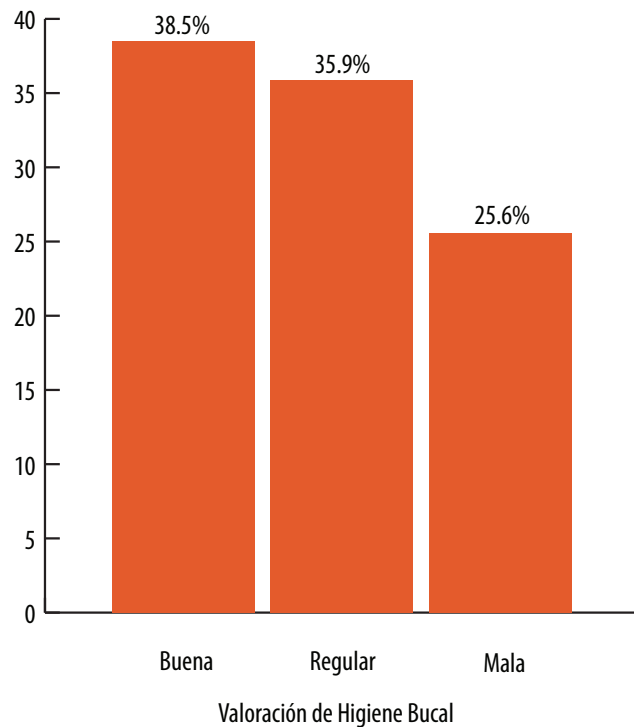
## 2. CASO 2

El caso 2 corresponde al centro educativo de zona urbana. En los siguientes gráficos se exponen los resultados encontrados en dicho centro. Los datos se presentan exponiendo en primer lugar el Índice de Placa Bacteriana en el centro educativo y posteriormente se analiza la relación de este índice con los factores sociodemográficos y de cuidado bucal al igual que en el caso 1.

### 2.1. ÍNDICES DE PLACA BACTERIANA EN NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA DEL CASO 2

La gráfica 12 muestra el Índice de Higiene Oral realizados a los niños y niñas de la muestra por medio del IHOS. La gráfica 12 muestra el porcentaje obtenido del índice en el centro de zona Urbana.

**Gráfica 12. ÍNDICE DE HIGIENE ORAL DEL CASO 2**



En la muestra de niños y niñas de este caso 2, se encontró que el 38.5%, de los estudiantes es buena de acuerdo al IHOS, a la categoría regular 35.9% y mal un 25.6%. Estos datos sugieren que una proporción importante de niños y niñas del centro (el 72.5%), se encuentra en situación de riesgo de surgimiento de caries y problemas periodontales ya que muestran grados de desequilibrio en el ecosistema bucal bacteriano.

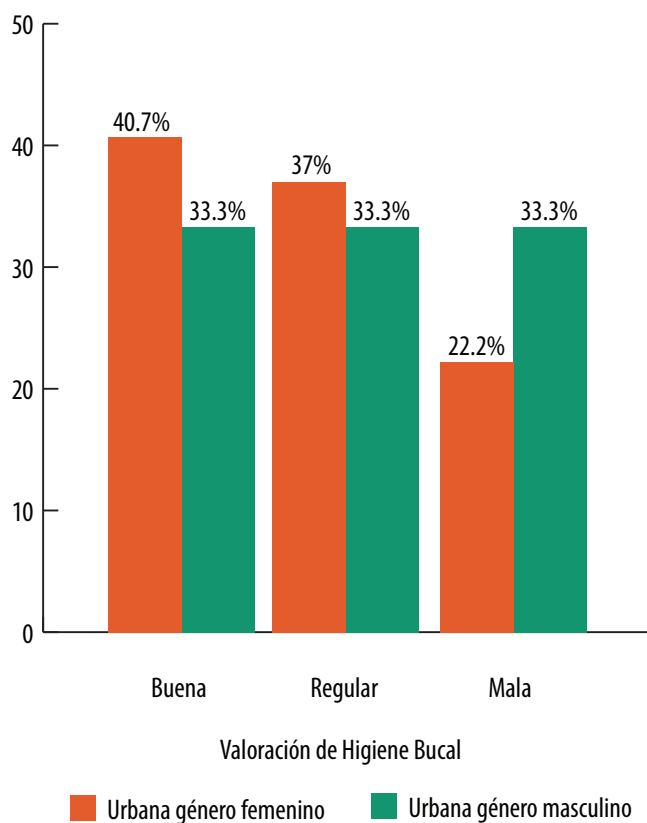
## **2.2. RELACIÓN ENTRE EL ÍNDICE DE HIGIENE ORAL Y FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS**

Como se explicó en el caso 1, dentro de los aspectos que se propuso establecer por medio de este estudio que se relaciona con el primer objetivo específico, es si existe alguna relación entre los Índices de Higiene Oral y factores demográficos. A continuación se analiza dicha relación.

### **2.2.1. Índice de higiene oral y género**

69.2% del estudiantado del caso 1 fue del género femenino y el 30.8% del género masculino. En la gráfica 13 se muestra la relación entre los índices de higiene oral y el género del estudiantado.

**Gráfica 13. Índice de higiene oral y género**

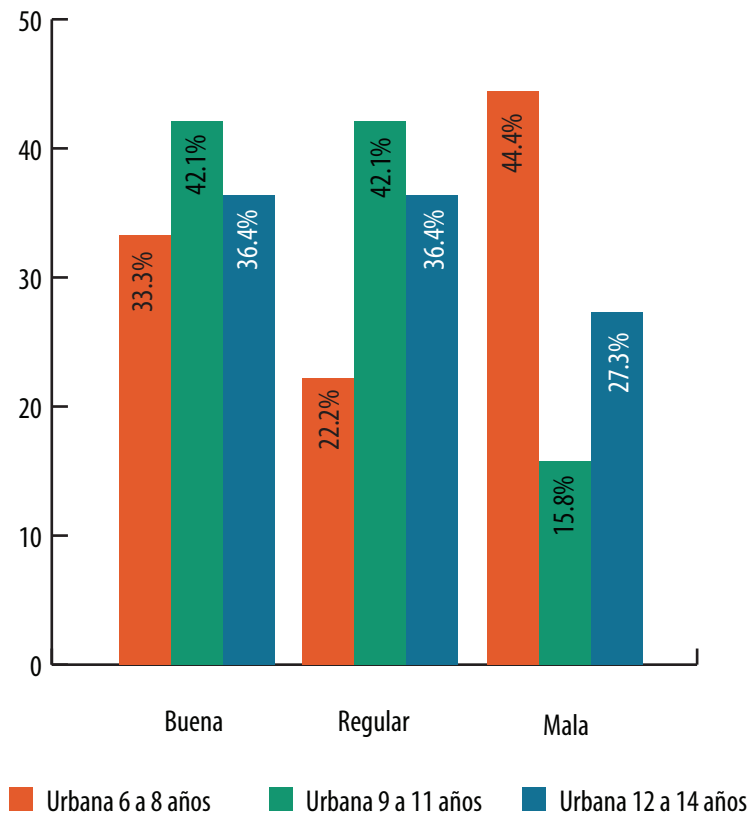


De la población estudiada en el caso 2, las participantes de sexo femenino mostraron una valoración buena en el 40.7%, el 37.0% regular y los restantes 22.2% mala. La muestra de sexo masculino presenta el 33.3% con valoración buena, un 33.3% regular y un 33.3% mala. Nótese que el índice oral más alto de Buena higiene lo presenta las niñas. Al igual que el caso 1, estos resultados pueden sugerir que las niñas tienen mejor higiene que los niños.

### **2.2.2. Índice de Higiene Oral y Edad**

En la gráfica 14 se expone la valoración obtenida del índice de higiene oral con relación a la edad de los casos evaluados en la zona 2.

**Gráfica 14. Índice de higiene oral y edad**



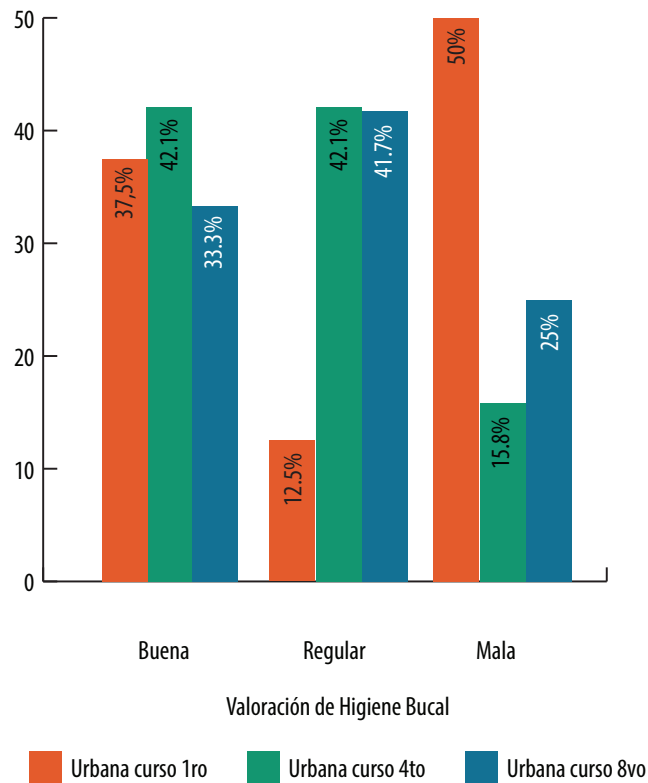
Las edades de los participantes fueron clasificadas en 3 grupos, el grupo de 6 a 8 años obtuvo los siguientes resultados 33.3% Buena, 22.2% regular y un 44.4% mala. El grupo de 9 a 11 años en su valoración muestra que el 42.1% de su población obtuvo una valoración buena, el 42.1% regular y el 15.8% restante mala. El grupo 3 que las edades iban de 12 a 14 años mostraron que el 36.4% de su valoración es buena, el 36.4% regular y el 27.3 % mala. Podría existir una relación entre la buena salud bucal y la edad al igual que el caso 1. Mostrando en la gráfica que la población menor posee un riesgo mayor a enfermedades de la cavidad bucal.

### **2.2.3. Índice de Higiene Oral y grado escolar**

La gráfica 15 muestra el resultado del IHO con relación al grado escolar. Los cursos evaluados en la investigación fueron 1er grado que en su valoración obtuvo un 37.5% buena, un 12.5% regular y el 50.0% restante mala. En 4to grado en los resultados presenta que un 42.1% de su población obtuvo una valoración buena, el 42.1% fue regular y el 15.8% mala. Los estudiantes que representaron al 8vo curso presentan el 33.3% una valoración buena, el 41.7% regular y el 25.0% mala.



**Gráfica 15. Índice de Higiene Oral y grado escolar**



Podemos observar en la gráfica que 8vo grado tiene en la valoración regular y mala un 66.7% siendo el porcentaje más elevado. No obstante 1er grado presenta un 62.5% en estas valoraciones. Estableciendo una comparación con la edad, podríamos decir que en la investigación la edad y el grado escolar están relacionados a la higiene bucal. Se requerirán otros estudios para confirmar estos datos, al igual que en el caso 1.

### **2.3. RELACIÓN ENTRE ÍNDICE DE HIGIENE ORAL Y PRÁCTICAS DE CUIDADO BUCAL**

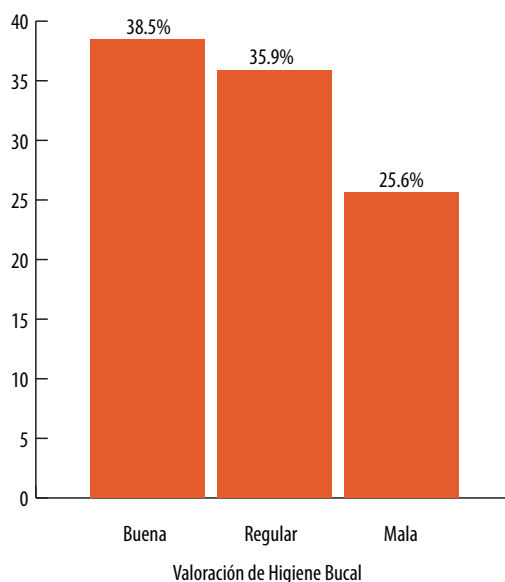
En este apartado se analiza el tercer objetivo específico de este trabajo donde se propone identificar la relación entre el índice de higiene oral con el cuidado bucal que incluye tres categorías de análisis, los hábitos de higiene bucal por un lado, hábitos alimenticios y el conocimiento sobre salud bucal por el otro. Para analizar los resultados de la relación entre el índice de higiene oral y los hábitos de higiene, se presentarán los datos de acuerdo con las preguntas del cuestionario sobre este aspecto del trabajo

#### **2.3.1. Índice de higiene oral y hábitos de higiene dental**

##### **2.3.1.1. Índice de higiene oral y cepillado dental**

La gráfica 16 muestra los porcentajes obtenidos del cepillado dental en la población estudiada. La pregunta formulada fue la siguiente ¿Se cepilla los dientes?

**Gráfica 16. Relación entre índice de higiene oral y cepillado dental**

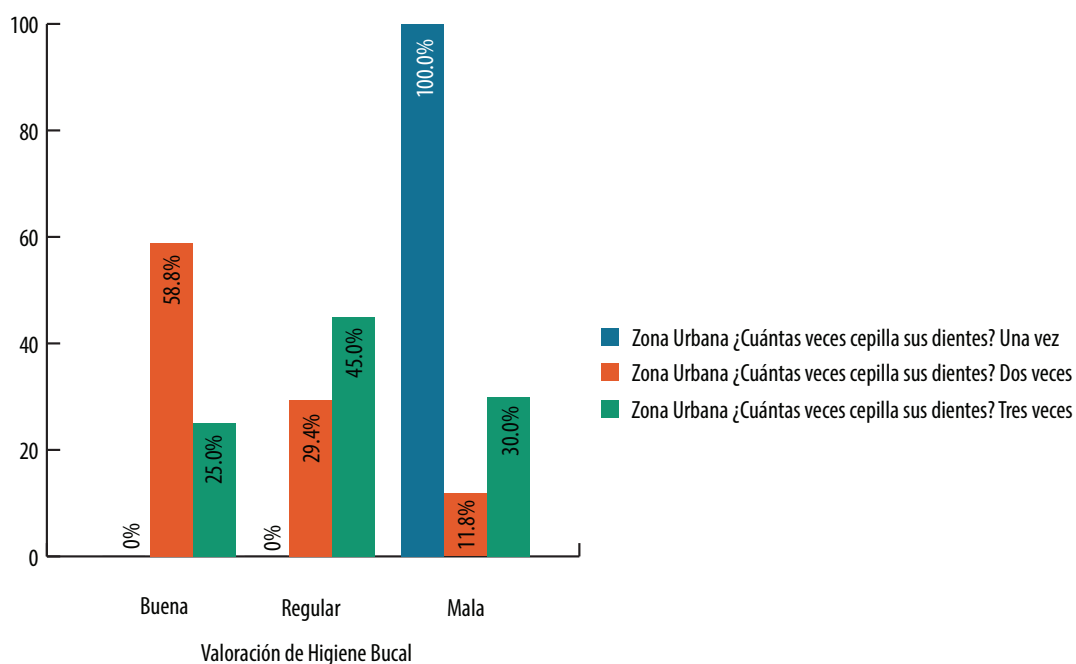


Los estudiantes participantes de la Zona Urbana, el 100% respondió que se cepillaban sus dientes. La valoración de higiene con relación a esta variable nos muestra que el 38.5% fue buena, el 35.9 % regular y los 25.6 5 restante mala. A pesar de que el mayor porcentaje corresponde a bueno, el 61.5% de la población tiene mala higiene. Este resultado nos podría llevar a otra investigación sobre si la forma en que se cepillan los dientes los estudiantes es la correcta para la eliminación de placa.

### 2.3.1.2. Índice de Higiene Oral y frecuencia de Cepillado

Mientras en el apartado anterior se analiza la relación entre el IHOS y si el estudiante practica el cepillado, en este apartado se explora la relación entre el IHOS y la frecuencia de este cepillado. En la gráfica 17 se muestran los porcentajes obtenidos de la relación.

**Gráfica 17. Índice de Higiene Oral y frecuencia de cepillado.**

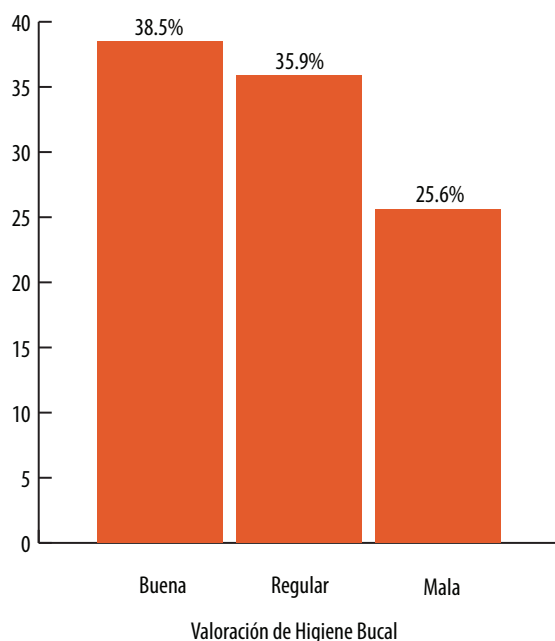


De aquellos estudiantes que respondieron que solo se cepillaban una vez, el 100% obtuvo una valoración mala. Los que se cepillaban dos veces tuvieron una valoración de 58.8% bueno, 29.4% regular y un 11.8% mala. La frecuencia de tres veces al día obtuvo un 25.0% buena, un 45.0% regular y un 30.0% mala. En el caso se observa que aquellos estudiantes que se cepillan tres veces obtuvieron un 75% en valoración mala y regular, en este caso la frecuencia de cepillado no guarda relación con el IHOS. Lo que nos abre la posibilidad de que sea la forma y no la cantidad de veces que se cepillen los dientes.

### 2.3.1.3. Índice de Higiene Oral y cepillo dental propio

La gráfica 18 muestra la relación de la valoración de higiene oral y si posee cepillo dental propio.

**Gráfica 18. Índice de Higiene Oral y cepillo dental propio**

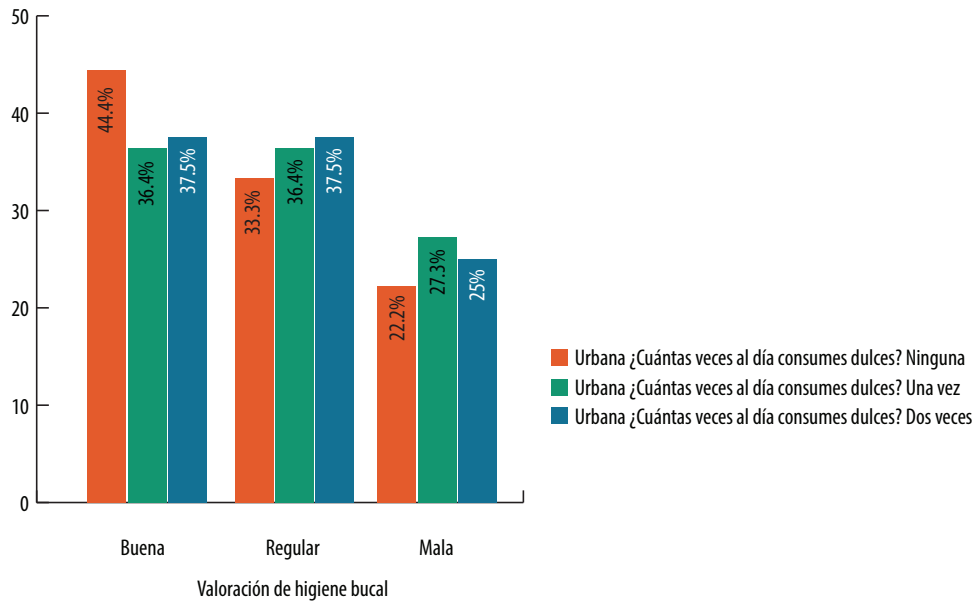


El 100% de los niños y niñas evaluados que respondieron sí, que tenían cepillo propio, en relación a la valoración de higiene representa un 38.5% buena, un 35.9% regular y el 25.6% mala. El mayor porcentaje se observa en la valoración buena. Sin embargo la población en un 61.5% presenta valoraciones malas y regulares. Tendríamos que valorar qué otras variables pueden influir en estos resultados.

### 2.3.1.4. Índice de higiene Oral y Consumo de azúcar

La gráfica 19 muestra la relación de la frecuencia del consumo de azúcar y la valoración de higiene obtenida mediante el índice.

**Gráfica 19. Índice de Higiene Oral y el consumo de azúcar**

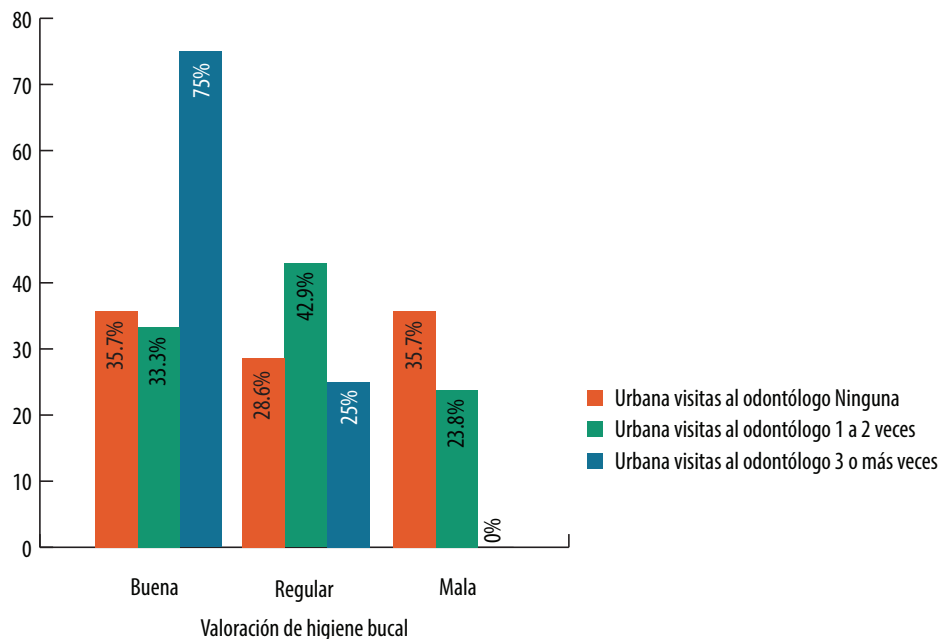


Los resultados obtenidos muestran que el 44.4% de los estudiantes con buena higiene no consume azúcar, el 36.4% de estos consume una vez y el 37.5% dos veces. Los que obtuvieron una valoración regular el 33.3% no consume azúcares, el 36.4% una vez y el 37.5% dos veces. En cuanto a los porcentajes con valoración mala el 22.2% consume una vez, el 27.3% una vez y el 25.0% dos veces. Se aprecia que aquellos niños y niñas que consumen menos azúcar tienen mejor higiene. Los carbohidratos presentes en la dieta, de manera excesiva pueden incentivar a la formación de placa bacteriana, la gráfica nos muestra que aquellos cuya ingesta de azúcar era menor tienen una mejor valoración de higiene.

### 2.3.1.5. Índice de higiene Oral y Visita al odontólogo

La gráfica 20 representa la visita al odontólogo con relación a la valoración del IHO.

**Gráfica 20. Índice de higiene Oral y Visita al odontólogo**



El 35.7 7% representa aquellos participantes que no han realizado visitas al odontólogo, pero cuya valoración de higiene es buena, el 28.6 % de los mismos corresponde a regular y el 35.7% mala. De aquellos cuya respuesta fue de 1 a 2 veces el 33.3% corresponden a una valoración buena, el 42.9% de los casos, regular y el 23.8% mala. Los resultados para 3 o más visitas son 75.0% buena, 25.0% regular y 0% mala. Las visitas al odontólogo pueden influir en la higiene oral, aquellos que frecuentemente visitan este profesional de la salud tienen mejor valoración que aquellos que visitan menos.

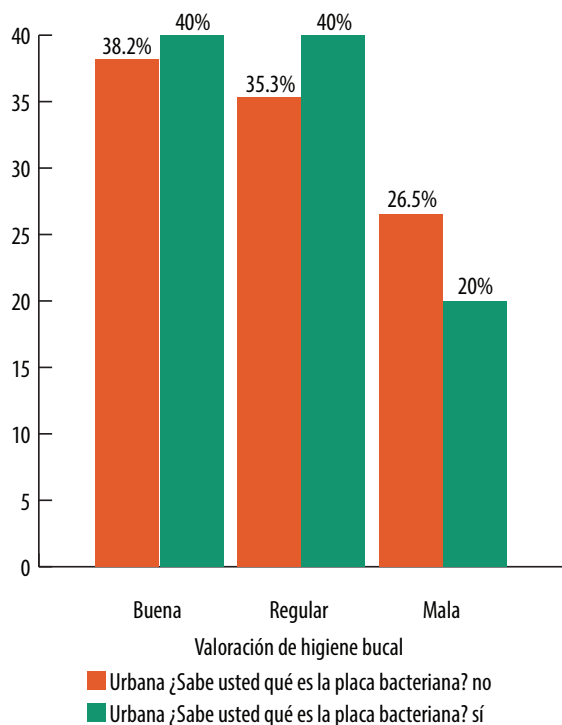
## 2.4.RELACIÓN ENTRE IHOS Y CONOCIMIENTOS SOBRE SALUD BUCAL

Otro de los aspectos que se plantearon en los objetivos de esta investigación era relacionar el índice de higiene oral con conocimiento sobre la salud bucal. A los estudiantes se les cuestionó si conocían qué era la placa bacteriana y alguna enfermedad de los dientes.

### 2.4.1. Índice de Higiene Oral y Conocimiento sobre Placa Bacteriana

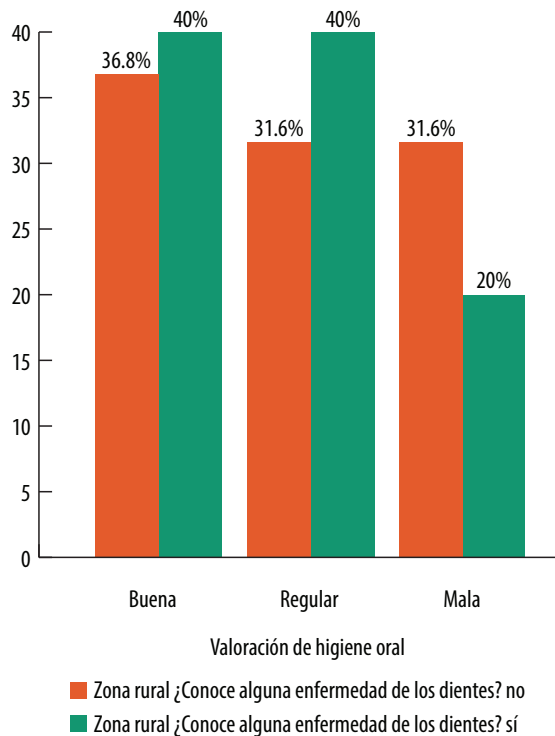
La gráfica 21 expresa la relación del conocimiento sobre la placa bacteriana y la valoración de higiene oral.

**Gráfica 21. Índice de Higiene Oral y Conocimiento sobre placa bacteriana**



De los participantes que respondieron que no conocían la placa bacteriana el 38.2 % representa el grupo con valoración buena, el 35.3 % regular y el 26.5 % mala. El grupo que respondió que sí, presentó los siguientes porcentajes, 40.0% buena, 40% regular y 20.0% mala. Los porcentajes de las valoraciones buena y regular son iguales en los casos cuya respuesta fue sí. Podríamos evaluar en estudios futuros si existe más conocimiento de los conceptos en odontología y menos práctica en los hábitos de higiene en este caso.

## 2.4.2. Índice de Higiene oral y Conocimiento de enfermedades dentales



La gráfica 22 explica la relación de la valoración de higiene oral y el conocimiento de enfermedades dentales

De la población estudiada los que contestaron no, al conocimiento de alguna enfermedad dental representan el 36.8% de los que tienen buena validación, 31.6% regular y 31.6% de los que la tienen mala. En cambio aquellos que contestaron que si, el 40.0% obtuvo una validación buena, el 40.0% regular y el 20.0 % restante mala. Al igual que la gráfica anterior (21) el porcentaje es igual en las valoraciones buenas y regulares cuando la respuesta al conocimiento fue positiva. Deberían reforzarse los conocimientos en esta población al igual que el caso 1.

### CONCLUSIÓN

Las enfermedades bucales pueden ser prevenidas y corregidas desde la escuela promoviendo hábitos de higiene dental adecuados y un conocimiento de los alimentos que contribuyen con el desequilibrio bucal bacteriano que origina la placa dental bacteriana. Dicha placa se define como una sustancia estructurada, resistente, de color amarillo-grisáceo que se adhiere a las estructuras dentales.

La remoción de la placa dental de las superficies dentarias por medio de hábitos de cuidado bucal es fundamental para la prevención de la proliferación de la placa bacteriana. Un Índice de Higiene Oral alto es traducido como un factor de riesgo que da origen a la aparición de las patologías dentales de mayor incidencia en la población.

En los dos casos estudiados, la valoración regular y mala presentaron porcentajes muy altos, lo que se traduce en factores de riesgo para los escolares. Los niños y niñas de primer grado resultaron ser los más afectados con un índice alto. En esta generación emergente deberían aplicarse medidas inmediatas para controlar el fenómeno estudiado.

En la República Dominicana, las investigaciones en salud bucal son un poco limitadas, y los estudios realizados a escolares datan de más de 10 años, por lo que este estudio podría servir de lineamiento a investigaciones futuras, con la finalidad de plantear y crear programas de educación en salud bucal dentro de las aulas.

Es importante educar a los niños, padres y maestros en cuanto a métodos de salud bucal para disminuir el índice de Higiene oral. Por otra parte, diseñar programas de educación en salud oral que consideren las características y necesidades de los casos estudiados. La realización de estos programas amerita de un trabajo en conjunto de las autoridades encargadas del sector salud y el sector educativo dirigidos a la población escolar y padres, con el propósito de controlar la placa bacteriana y disminuir el Índice de Higiene Oral en diferentes sectores de la población dominicana.

## RECOMENDACIONES

- Realizar otras investigaciones para confirmar el grado de generalidad de los resultados obtenidos en este estudio.
- Diseñar proyectos de salud odontológica, haciendo énfasis en fomentar la prevención y crear conciencia en la importancia de una correcta técnica de cepillado en los casos estudiados.
- Realizar jornadas de limpiezas dentales periódicas en los casos estudiados.
- Suministrar a la población educativa, de ambos casos, herramientas para incorporar las prácticas de salud dental.
- Capacitar a los docentes en conceptos básicos de salud bucal.
- Reforzar con campañas educativas en cuanto a salud bucal mediante diferentes medios de comunicación.
- Hacer partícipe a los padres, tutores y comunidad de este proceso de enseñanza-acción.

## BIBLIOGRAFÍA

Agreda, M., Hernández, M., Salinas, P. J., Acevedo, J., Acostai, G., Chacón, C., & Ramírez, E. (2008). Presencia de placa dental en alumnos de quinto grado de la escuela básica "Eloy Paredes". *MedULA*, 17(2).

Agreda, M., Medina, Y., Pereira, Y., Salas, M., & Ablan, L. (2010). Condiciones de salud periodontal en niños en edad escolar. *Acta Odontol. Venez.*, 48(3).

Al-Hashimi, I., & Levine, M. J. (1989). Characterization of in vivo salivary-derived enamel pellicle. *Archives of oral biology*, 34(4), 289-295.

Aranda, L., Deneke, K., Marcelo, Y., Martínez, F., Martínez, I., & Matilde, I. (2007). *Comparación de índice de caries y de placa dental bacteriana entre niños de 8 a 10 años de una escuela primaria pública y niños de una escuela primaria privada*. Ponencia presenta en el XVII Coloquio de Investigación Estudiantil del Módulo de Laboratorio II de la Carrera de Cirujano Dentista, Facultad de Estudios Superiores, Iztacala. México.

Báguenas, C., García, S., Carrillo, D., & Sabín, J. A. (2005). Estudio sobre la evolución del índice de placa dental en un grupo de niños de Talavera de la Reina (Toledo). *Gaceta Dental: Industria y Profesiones*, 164, 104-116.

Barahona, P., Cevallos, M., Córdova, J. L., & Delgado, D. (2005). *Efectos de un modelo educativo sobre salud oral en niños según los siguientes indicadores: pH salival, Índices de higiene oral, Placa bacteriana, Sangrado gingival y Caries dental*. Tesis de grado para optar al título de Doctor en Odontología, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.

Bass, C. C. (1954). An effective method of personal oral hygiene; part II. *The Journal of the Louisiana State Medical Society: official organ of the Louisiana State Medical Society*, 106(3), 100.

Cheé, Y. (2001). *Impacto del Subprograma de Salud Bucal: Programa preventivo promocional enjuagatorios de fluoruro de sodio al 0.2% en la prevalencia de caries dental y enfermedad periodontal en escolares de 6 a 14 años de Miraflores y San Gabriel Alto entre los años 1990-1995*. Tesis para optar el grado de Maestra en Investigación y Docencia Universitaria, Universidad Inca Garcilaso de la Vega). Lima, Perú.

Cherrez, C. (2011). *Prevalencia de placa bacteriana y cálculos en estudiantes de 14 a 19 años del Instituto Tecnológico Benito Juárez de la Ciudad de Quito. Población a investigar 300 estudiantes*. Tesis para optar al título de Doctor en Odontología, Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.

Dawes, C. (1963). The nomenclature of the integuments of enamel surface tooth. *Br Dent J*, 115, 65-68.

De Castro, C.; Mahan Ch. J.; Nolte, W. A. & Steiger, F. C. (1980). Cariology. *Preventive dentistry module oral hygiene*, 1, 20.

Eley, B. M., Manson, J. D., & Soory, M. (2011). *Periodoncia*. España: Elsevier.

Fitzgerald, R. J., & Keyes, P. H. (1960). Demonstration of the etiologic role of streptococci in experimental caries in the hamster. *The Journal of the American Dental Association*, 61(1), 9-19.

Glickman, I. (1992). *Periodontología Clínica*. México DF: Editorial Interamericana.

Hannig, M., & Balz, M. (2001). Protective properties of salivary pellicles from two different intraoral sites on enamel erosion. *Caries research*, 35(2), 142-148.

Higashida B. (2000). *Odontología preventiva*. México DF: McGraw-Hill.

Köhler, B., Petterson, B., & Bratthall, D. (1981). Streptococcus mutans in plaque and saliva and the development of caries. *European Journal of Oral Sciences*, 89(1), 19-25.

Lindhe, J. (2000). *Periodontología Clínica e Implantología Odontológica* (3ª Ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Mafrán, C., Isabel, M., Riesgo, Y., Torres, P., & Márquez, M. (2009). Promoción de salud bucodental en educandos de la enseñanza primaria: Motivaciones, estrategias y prioridades odontopediátricas. *Medisan*, 13(4).

Marcantoni, M. (1999). Ecología de la cavidad oral. *Microbiología estomatológica*. (pp.189-217) Buenos Aires: Panamericana.

Marsh, P. D. (1994). Microbial ecology of dental plaque and its significance in health and disease. *Advances in dental research*, 8(2), 263-271.



Marsh, P. D. (1999). Microbiologic aspects of dental plaque and dental caries. *Dental clinics of north America*, 43(4), 599-614.

Mikx, F. H. (1983). The study of dental plaque by Antoni van Leeuwenhoek in 1683. *Nederlands tijdschrift voor tandheelkunde*, 90, 421-424

Muñoz, S., Segura, D., Varga, P., V. S., Vega, V., & Villaseca, I. (2007, diciembre). *Investigación en niños de 6 a 12 años sobre higiene bucal analizando índice de placa dentobacteriana*. Ponencia presentada 4to Congreso Biología Oral, Facultad de Odontología, Universidad Autónoma de México, México.

Newbrun, E. (1977). *Cariology* (5ta. Ed.). San Francisco: University of California.

Newman, C., Takei, H., & Carranza, F. (1997). *Periodontología clínica* (9na.Ed.). México: Editorial Mc-Graw Hill interamericana

Poyato Ferrera, M. M., Segura-Egea, J. J., Ríos-Santos, J. V., & Bullon, P. (2001). La placa bacteriana: Conceptos básicos para el higienista bucodental. *Periodoncia*, 11 (2), 149-164.

Riboo, Rafael. (2002). *Odontología preventiva y Odontología Comunitaria*. Madrid: Editorial Avances

Scheie, A. (1994). Mechanisms of dental plaque formation. *Advances in Dental Research*, 8(2), 246-253.

Uley, J., Naynet, L., Miranda, M., Quiros, Y., & Martín, O. (2007). Aplicación de acciones educativas para modificar factores de riesgo de caries dental en niños del consultorio # 40. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 11(4).

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### Índice de Higiene Oral simplificado

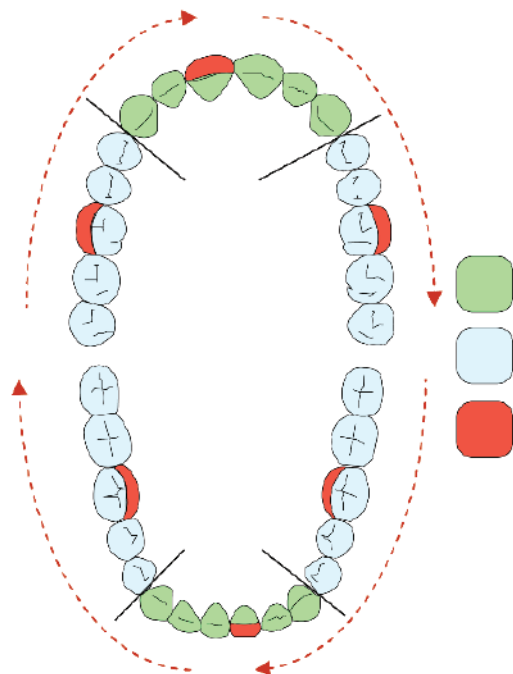
Los índices e indicadores son elementos auxiliares para la obtención de información sobre el estado o condición de la cavidad oral.

El Índice de Higiene Oral, ideado por Greene y Vermillon en 1960 y simplificado en 1964 se considera sensible para la evaluación de higiene bucal en grupos poblacionales. Es un medio útil en los estudios de epidemiología de las enfermedades periodontales. Como los criterios y procedimientos del índice son utilizados de acuerdo con los trabajos originales permiten la comparación de datos con otros estudios

El Índice de higiene oral simplificado (IHOS), como su nombre lo describe, nos ayuda a determinar el grado de higiene. Este debe seguir un orden para que se cumpla con precisión este objetivo. (Greene y Vermillon 1964)

## Procedimiento

- Dientes a examinar. La boca del paciente será dividida en seis partes. Estas las llamaremos sextantes y revisaremos seis dientes específicos uno por cada sextante. Los dientes deben cumplir con algunas especificaciones, entre éstas deben estar completamente erupcionados, si no cumple con la misma, el diente no será revisado y se toma otro del sextante.
- Número de las superficies. Los dientes suelen tener diferentes superficies o caras, serán evaluadas una cara por cada diente seleccionado del sextante correspondiente, seleccionado para el IHOS.
- Puntuación. El IHOS tiene un valor mínimo de 0 y un valor máximo de 6, contabilizando detritos y cálculo.



## Selección de los dientes y las superficies

- Secuencia

Revisar los dientes siguiendo la secuencia 16, 11, 26, 36, 31 y 46, para valorar detritos y cálculo. Las superficies dentales desde el borde incisal hacia cervical con el explorador procurando revisar toda la superficie, en su defecto se puede utilizar un bajalenguas de madera. La puntuación debe reflejar la estimación de toda la superficie, incluida el área proximal de las zonas de contacto.

- Identificación de los dientes y superficies específicos

1. Segmentos superiores. Revise las superficies vestibulares de los primeros molares y el central derecho. Si no estuviesen presentes los primeros molares o se encuentren restaurados con una corona total sustitúyalos por el segundo o el tercer molar. En el caso del central se podrá sustituir por el otro central.

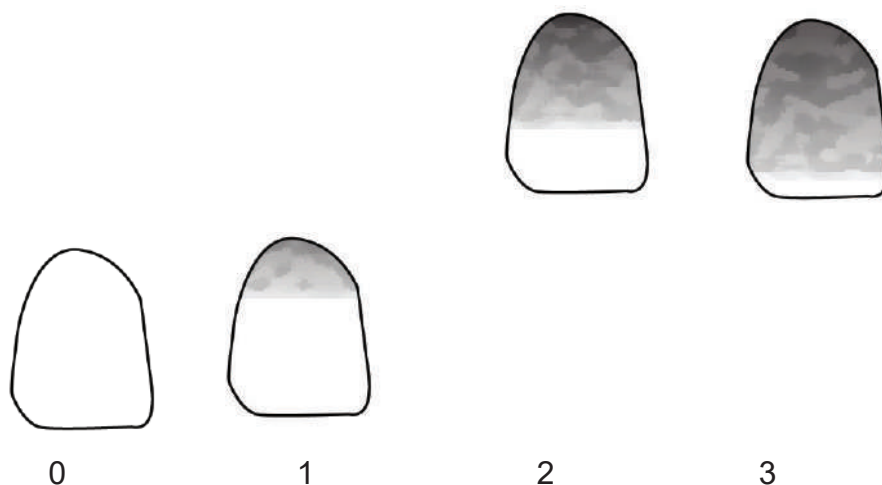
1. Segmentos inferiores. Se explora la superficie bucal del central izquierdo. En el caso de los primeros molares se revisarán las superficies linguales. De no encontrarse alguno de los dientes, se realiza la sustitución, la misma sustitución mencionada anteriormente.

- Exclusión

- Segmento posteriores. Si no se encuentra ningún molar (ya sea por ausencia o por restauración con coronas) se deberá excluir ese segmento de la revisión
- Segmento anteriores. Si no se encuentra ningún central (ya sea por ausencia o por restauración con coronas) también se deberá excluir.
- Para indicar que un diente se ha excluido por alguna razón, llene la celda con el número 9.
- Registro de detritos. Los detritos se definen como la materia suave adherida al diente, formada por mucina, bacterias así como los restos alimenticios.

### Método para el registro de placa dentobacteriana

Para obtener el registro nos basamos en los criterios ya establecidos. Estos van desde 0 hasta 3, dependiendo de la cantidad de placa dentobacteriana que se encuentre en la superficie dentaria.



### Escala sugerida para la valoración del IHOS

Se sugiere una escala para indicar la higiene bucal del individuo los cuales se muestran a continuación:

Clasificación Puntuación

Excelente 0

Buena 0.1 – 1.2

Regular 1.3 – 3.0

Mala 3.1 – 6.0

### Método de obtención del IHOS

Para obtener este cálculo se realizó de manera manual, aunque existan programas para ello. Luego del registro de los detritos y cálculos dentarios se realizó el IHOS para cada niño. Cabe destacar que para calcular este índice deben estar registrados dos sextantes. El promedio de detritos bucales se obtiene sumando los valores encontrados y dividiéndolos entre las superficies examinadas. (Greene y Vermillon 1964)

El mismo método se utiliza para obtener el promedio del cálculo dentario. El IHOS es la suma del promedio de detritos bucales y del cálculo dentario

## ANEXO 2

Santo Domingo D.N.

2 de Marzo, 2015

A: Felicia García  
Directora  
Escuela Mercedes Rafaela Vásquez Sosa

Asunto: Solicitud de permiso

Saludos cordiales,

Le informamos que **Lewelyne Paniagua Andújar**, portador/a de la cedula **402-2007443-5**, participante del Programa Jóvenes Investigadores del IDEICE, está realizando una investigación sobre **Índice de placa Bacteriana en los estudiantes de escuelas públicas en zona rural y urbana**, utilizando una muestra de dos escuelas (públicas).

La Escuela Mercedes Rafaela Vásquez Sosa es uno de los centros educativos seleccionados. Cortésmente le solicitamos su aprobación para que **Lewelyne Paniagua Andújar** pueda visitar su centro el viernes 6 de marzo, y realizar la toma de muestra de placa dentobacteriana de los alumnos de 1ro, 4to y 8vo grados escogidos al azar y con previo consentimiento informado, así como una breve encuesta sobre conocimientos en cuanto a salud bucal.

Agradecemos su cooperación,

**Dr. Julio Leonardo Valeirón Ureña**  
Director Ejecutivo del IDEICE

Santo Domingo D.N.

2 de Marzo, 2015

A: María Tavares  
Directora  
Escuela Santa Teresa de Jesús

Asunto: Solicitud de permiso

Saludos cordiales,

Le informamos que **Lewelyne Paniagua Andújar**, portador/a de la cedula **402-2007443-5**, participante del Programa Investigadores Jóvenes del IDEICE, está realizando una investigación sobre **Índice de placa Bacteriana en los estudiantes de escuelas públicas en zona rural y urbana**, utilizando una muestra de dos escuelas (públicas).

La Escuela Mercedes Rafaela Vásquez Sosa es uno de los centros educativos seleccionados. Cortésmente le solicitamos su aprobación para que **Lewelyne Paniagua Andújar** pueda visitar su centro el viernes 6 de marzo, y realizar la toma de muestra de placa dentobacteriana de los alumnos de 1ro, 4to y 8vo grados escogidos al azar y con previo consentimiento informado, así como una breve encuesta sobre conocimientos en cuanto a salud bucal.

Agradecemos su cooperación,

**Dr. Julio Leonardo Valeirón Ureña**  
Director Ejecutivo del IDEICE

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por **Lewelyne Paniagua Andújar**, participante del Programa Jóvenes Investigadores del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). Con esta investigación se pretende **Determinar el Índice de Placa Bacteriana en los escolares de escuelas públicas en zona rural y urbana**

Si usted accede a participar en este estudio, se le realizará la toma de una **muestra de placa dental. Se procederá al llenado de los datos de cada niño (Edad, curso, sexo, frecuencia de cepillado y consumo de azúcares), así como 14 preguntas que nos ayudarán a evaluar los conocimientos sobre educación para la salud bucal.**

Su participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. La información obtenida será codificada usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, se puede retirar del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Desde ya le agradecemos su participación y solicitamos que firme este documento de consentimiento a participar en dicha investigación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Lewelyne Paniagua Andújar**. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es **Determinar el Índice de Placa Bacteriana en los estudiantes de escuelas públicas en zona rural y urbana,**

Me han indicado también que **mi hijo(a) tendrá que ser parte de un grupo de estudiantes a quienes se le tomará una muestra de placa dental y contestará 14 preguntas sobre salud bucal.** Reconozco que la información que yo facilite en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a **Lewelyne Paniagua Andújar** a esta dirección de correo electrónico **lewelyne@gmail.com**

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona encargada de la investigación en el correo anteriormente mencionada.

---

**Nombre del Participante**

---

**Firma**

---

**Fecha**

## ÍNDICE DE PLACA BACTERIANA

### Formulario de recolección de datos

Nombre de la Escuela: \_\_\_\_\_

Zona: Urbana  Rural

Sexo: Masculino  Femenino  Edad: \_\_\_\_\_ Curso: 1ro  4to  8vo

---

Hábitos de higiene

1. ¿Se cepilla los dientes? SI  NO

¿Cuántas veces al día? \_\_\_\_\_

2. ¿Tienes Cepillo propio? SI  NO

3. ¿Cuántas veces cambia su cepillo dental al año?

\_\_\_\_\_

4. ¿Además del cepillo dental usa usted otro instrumento para la limpieza de sus dientes? Explique.

\_\_\_\_\_

Consumo de carbohidratos

5. ¿Cuántas veces al día comedulces?

Una vez

Dos o más veces

Nunca

---

6. ¿Cuántas veces al año usted visita al odontólogo?

\_\_\_\_\_

7. ¿Sabe usted qué es la placa bacteriana?

SI  NO

8. ¿Conoce alguna enfermedad de los dientes? Especifique.

### ÍNDICE DE HIGIENE ORAL SIMPLIFICADO

| PLACA BACTERIANA Y CÁLCULOS                        |            |            |            |         |            |         |          |
|--|------------|------------|------------|---------|------------|---------|----------|
| Piezas   | 16/17      | 11/21      | 26/27      | 36/37   | 31/41      | 46/47   | Promedio |
| Superficies  | Vestibular | Vestibular | Vestibular | Lingual | Vestibular | Lingual |          |
| Placa Bacteriana                                   |            |            |            |         |            |         |          |
| Cálculo Dentario                                   |            |            |            |         |            |         |          |
| <b>ÍNDICE DE HIGIENE ORAL SIMPLIFICADO =</b>       |            |            |            |         |            |         |          |
| <b>VALORACIÓN DE HIGIENE BUCAL DEL INDIVIDUO =</b> |            |            |            |         |            |         |          |



Instituto Dominicano de Evaluación e  
Investigación de la Calidad Educativa

[www.ideice.gob.do](http://www.ideice.gob.do)



ISSN 2676-0983

