



# INFORME DEL PROGRAMA JOVEN INVESTIGADOR

**Segunda versión 2016**

Santo Domingo, República Dominicana  
2020



# **Informe del Programa Joven Investigador Segunda versión 2016**

Santo Domingo, República Dominicana  
Marzo 2020



---

## **Informe del Programa Joven Investigador, segunda versión 2016**

### **Dirección de Evaluación e Investigación**

Julio César Mejía

### **Encargada Programa Joven Investigador,**

María Eugenia Amorós

### **Compilación**

Koral Núñez

### **Divulgación científica**

Julián Álvarez Acosta

### **Corrección de estilo**

Luis Emilio Segura

### **Diseño y diagramación**

Natasha Mercedes Arias

Yeimy Rosa Olivier Salcedo

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

Dilcia Armesto Núñez

### **Derechos Reservados**

Ministerio de Educación de la República Dominicana

### **Marzo 2020**

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

### **ISSN: 2676-0983 en línea**

Santo Domingo, D.N.  
República Dominicana



## AUTORIDADES

**Danilo Medina Sánchez**  
Presidente de la República

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

**Antonio Peña Mirabal**  
Ministro de Educación

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

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

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

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

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

**Luis de León**  
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

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



## Contenido

---

Presentación.....	ix
Introducción.....	1
<b>I. Informe de los trabajos del Programa Joven Investigador, segunda versión 2016 .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Incidencia del acompañamiento pedagógico en la planificación por competencia en el primer ciclo del Nivel Primario</b>	
<i>Yorquiris Samboy Batista.....</i>	<i>7</i>
<b>1.2 Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Prof. Juan Bosch, Distrito Educativo 18-01, Neyba, Provincia Bahoruco, año escolar 2015-2016</b>	
<i>Rudy Anyelina Díaz Cuevas.....</i>	<i>63</i>
<b>1.3 Análisis de la ración alimentaria en las escuelas de Jornada Escolar Extendida del Distrito Educativo 03-03 y su influencia en el rendimiento escolar según la percepción estudiantil</b>	
<i>Vilma Beatriz González Rojas.....</i>	<i>101</i>
<b>1.4 Supervisión y acompañamiento docente para la mejora de estrategias de enseñanza-aprendizaje en Ciencias de la Naturaleza en el Nivel Secundario del Distrito 10-01, año escolar 2015-2016</b>	
<i>Francisco Javier Martínez Cruz y Sherman Adonis Rosario Guerrero. ....</i>	<i>155</i>
<b>1.5 Y tú, ¿cómo sientes la violencia? Representaciones mentales y afectividad sobre la violencia en la escuela de un centro educativo de Santo Domingo</b>	
<i>Joan Noboa y Maffel B. Santana.....</i>	<i>185</i>
<b>1.6 Relación y condición entre escritos, casos y épocas sobre la construcción del espacio escolar</b>	
<i>Francisca A. Vidal.....</i>	<i>253</i>
<b>1.7 Desarrollo de actividades lúdicas y artísticas para sensibilizar a los estudiantes de 7.º grado sobre el cuidado del medio ambiente en el área de Ciencias de la Naturaleza del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Distrito 07-07, Hermanas Mirabal</b>	
<i>Edward González Espaillat.....</i>	<i>275</i>
<b>II. Perfil de los jóvenes investigadores.....</b>	<b>352</b>



## PRESENTACIÓN

---

El Programa Joven Investigador surge como una iniciativa del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en el año 2014. Este año, se realiza la segunda versión continuando con el propósito de desarrollar interés por la investigación educativa en jóvenes de la República Dominicana.

El programa se realiza por medio de una convocatoria a nivel nacional donde las diferentes instituciones de educación superior envían candidatos interesados. Los criterios de selección son mostrar interés por la investigación, ser estudiante de término o recién egresado de cualquier carrera o área académica y contar con disponibilidad para participar de las diferentes etapas del programa. Deben enviar su currículum, una carta de motivación y una carta de recomendación por parte de la universidad. Los jóvenes seleccionados, participan en el programa por 6 meses donde son formados en temas relacionados a la educación dominicana y a investigación, cada participante tiene la oportunidad de realizar un estudio en un tema de su interés ligado a educación.

En esta segunda versión, los participantes del programa pertenecen al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Universidad Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), Universidad APEC, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Estudiantes y egresados de las carreras de educación, arquitectura, ingeniería electrónica, psicología, economía, sociología e ingeniería química.

Las temáticas abordadas por los participantes de la 2da versión son:

- Desarrollo de actividades lúdicas y artísticas para sensibilizar a los estudiantes de 7mo. grado sobre el cuidado del medio ambiente en el área de Ciencias de la Naturaleza del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Distrito 07-07, Hermanas Mirabal.
- Supervisión y acompañamiento docente para la mejora de estrategias de enseñanza aprendizaje en Ciencias de la Naturaleza con docentes de Segundo Ciclo de Media del Distrito 10-01 durante el año escolar 2015-2016
- Relación y condición entre escritos, casos y épocas sobre la construcción del espacio escolar.
- Y tú, ¿cómo sientes la violencia? Estudio de caso sobre las representaciones mentales y afectividad en relación a la violencia en la escuela
- Incidencia del acompañamiento pedagógico en la planificación por competencia en el primer ciclo del nivel primario, en 10 centros públicos de jornada escolar regular y extendida del Distrito educativo 15-04, año lectivo 2015- 2016.
- Análisis de la ración alimentaria en las Escuelas de Jornada Escolar Extendida del Distrito Educativo 03-03 y su influencia en el rendimiento escolar según la percepción estudiantil.
- Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Prof. Juan Bosch del Distrito Educativo 18-01, Neyba Prov. Bahoruco, año escolar 2015-2016.

Es un compromiso del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) fomentar una cultura de investigación y evaluación educativa en las jóvenes generaciones de nuestro país.



## 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). Se impone como mandato de esta función hacer análisis crítico de la calidad educativa en República Dominicana, procurando la promoción y realización de evaluaciones e investigaciones con carácter científico. Una iniciativa que se inscribe en esta pretensión, la de ir aportando a la creación de una cultura de investigación, es la tomada por la Dirección Ejecutiva y el Equipo Técnico de Investigación, en el año 2014, de crear el **“Programa Joven Investigador”**. Surge como una oportunidad que busca promover y orientar a una nueva generación de jóvenes académicos interesados en la investigación educativa. El propósito fundamental es el de mejorar el conocimiento de la realidad educativa en República Dominicana, mediante la promoción y realización de investigaciones y evaluaciones de carácter científico. El Programa “Joven Investigador” forma parte de un conjunto de programas del Instituto con el cual se busca fortalecer la cultura académica en el país.

El presente documento deja constancia del proceso seguido en la realización de la segunda versión del **“Programa Joven Investigador”**. El criterio es 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 segunda 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 y 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 actividades 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 una etapa formativa que los habilite para la labor investigativa. En este sentido, los miembros del Equipo Técnico del IDEICE, profesionales de alta competencia, forman parte del equipo de capacitores, contribuyendo así al logro de los objetivos del programa. Además, se contratan profesionales externos según sean requeridos.

## Objetivo del programa

---

### Objetivo general

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

### Objetivos específicos:

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

## Convocatoria de la segunda versión

---

La convocatoria para la segunda versión del programa se realizó a través de las áreas de investigación de las instituciones de educación superior de la República Dominicana. Se les comunicó la naturaleza y objetivos del programa, así como la petición de proponer candidatos para su participación. En esta versión 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 13 jóvenes de diferentes universidades y carreras.

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

---

Para participar en el programa se requiere el haber sido seleccionado de los postulantes propuesto por las instituciones de educación superior. 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 criterio 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 candidatura, 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 trece (13) jóvenes seleccionados para la Segunda versión

NO.	NOMBRE	APELLIDOS	UNIVERSIDAD	CARRERA
1	Edward	González Espaillat	ISFODOSU	Educación Básica
2	Francisco Javier	Martínez Cruz	ISFODOSU	Educación Básica
3	Gabriella M.	Vásquez Pagán	UNPHU	Educación Especial
4	Francisca Antonia	Vidal	UNPHU	Arquitectura
5	Sherman Adonis	Rosario Guerrero	UNAPEC	Ing. Electrónica
6	Maffel	Santana	INTEC	Psicología General Concentración en Psicología Social
7	Joan Antonio	Noboa Lanfranco	INTEC	Psicología
8	Juan Bely	Polanco	UASD	Economía
9	José Eduardo	Velázquez Holguín	UASD	Sociología
10	Yorquiris	Samboy Batista	UASD	Educación Básica
11	Vilma Beatriz	González Rojas	UASD	Ing. Química
12	Rudy Anyelina	Díaz Cuevas	UASD	Educación Mención Orientación
13	Maria Eleny	Belén Vázquez	UASD	Educación Mención Ciencias Sociales

### Criterios de permanencia en el programa

**Como parte del desarrollo del programa, cada candidato se compromete a participar de manera activa en todas las actividades propias que se organizan. Esto conlleva un promedio de 20 horas semanales dedicadas a los encuentros de formación, al trabajo personal de investigación y a las reuniones con su mentor de investigación. Cada participante 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 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 asignado para el seguimiento de avances

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

1. Una hoja de vida del estudiante.
2. Una carta de motivación del candidato, en la que exponga su interés en participar en el programa, así como su experiencia de vida pasada, que contribuiría 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 Joven 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 en lo relativo al contenido y metodológicamente en todo el proceso, sugiriéndoles mejoras y corrección, hasta la elaboración y presentación del informe final.

### Plan de formación Programa Joven Investigador, segunda versión

NO.	TÍTULO	FACILITADOR	TOTAL DE HORAS	FECHA
I	Filosofía y Sociología de la Educación	Juan Miguel Pérez	8	10 Febrero 2016
II	Introducción a la Educación	Dinorah de Lima	8	10 y 17 Febrero 2016
III	Psicología de la Educación	Julio L. Valeirón	8	17 y 24 Febrero
IV	Proceso de Investigación	Julián Álvarez	12	2 y 9 de marzo
V	Estadística básica para investigación (cuantitativa)	Daniel Morales	10	16 y 22 de Marzo
VI	Taller Modelo APA	Iván Cavallo	10	22 y 30 de Marzo
VII	Metodología cualitativa de investigación	Julio L. Valeirón	10	6 de Abril
VIII	Aspectos Epistemológicos y Axiológicos de la Educación Dominicana	Luis Camilo Matos	10	13 de Abril

### Otras actividades formativas en las que participaron los jóvenes de la segunda versión fueron las siguientes:

NO.	TÍTULO	FACILITADOR	TOTAL DE HORAS	FECHA
IX	Participación Diagnóstico de Situación del Centro Educativo	Ernesto Díaz/Barna	8	27 de Abril
X	Participación I Congreso Estudiantil de Investigación y Tecnología (CEICYT)	MESCYT	12	4 de mayo

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.

NO.	JOVEN INVESTIGADOR	TEMA DE INVESTIGACIÓN	MENTOR
1	Edward González Espailat	Desarrollo de actividades lúdicas y artísticas para sensibilizar a los estudiantes de 7mo. grado sobre el cuidado del medio ambiente en el área de Ciencias de la Naturaleza del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Distrito 07-07, Hermanas Mirabal.	Nery Taveras
2	Francisco J. Martínez Cruz	Supervisión y acompañamiento docente para la mejora de estrategias de enseñanza aprendizaje en Ciencias de la Naturaleza con docentes de Segundo Ciclo de Media del Distrito 10-01 durante el año escolar 2015-2016	Miguel Frías
3	Sherman A. Rosario Guerrero		
4	Gabriella M. Vásquez Pagán	Cultura inclusiva: estado de situación de la educación inclusiva en República Dominicana	Massiel Cohen
5	Francisca A. Vidal	Relación y condición entre escritos, casos y épocas sobre la construcción del espacio escolar.	Julián Alvarez
6	Maffel Santana	Y tú, ¿cómo sientes la violencia? Estudio de caso sobre las representaciones mentales y afectividad en relación a la violencia en la escuela	Rita Cruz
7	Joan A. Noboa		
8	Juan Bely Polanco	Análisis de la relación entre calificaciones finales y el ratio alumno-maestro de los estudiantes de 8vo. Básica, año 2015	Daniel Morales
9	José E. Velázquez	Génesis, constitución y justificación de la República: un análisis de la idea de nación dominicana en la educación media pública.	Juan Miguel Pérez
10	Yorquis Samboy Batista	Incidencia del acompañamiento pedagógico en la planificación por competencia en el primer ciclo del nivel primario, en 10 centros públicos de jornada escolar regular y extendida del Distrito educativo 15-04, año lectivo 2015- 2016.	Dinorah de Lima
11	Vilma B. González	Análisis de la ración alimentaria en las Escuelas de Jornada Escolar Extendida del Distrito Educativo 03-03 y su influencia en el rendimiento escolar según la percepción estudiantil.	Dilcia Armesto
12	Rudy A. Díaz	Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Prof. Juan Bosch del Distrito Educativo 18-01, Neyba Prov. Bahoruco, año escolar 2015-2016	Luis Camilo Matos
13	María E. Belén	Estudio comparativo de las estrategias de enseñanza utilizadas por docentes del área de geografía de 1ro de Media entre un centro urbano y un centro rural del Distrito Educativo 15-01, año 2015-2016	Julio Leonardo Valeirón

## Presentación final de los trabajos de investigación

La segunda versión del programa termina con un evento de presentación de los trabajos de investigación. Dicho evento se realizó el día 16 del mes de noviembre del año 2016 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 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, así como a la coordinadora de esta versión.

## Inversión

La realización del programa tuvo una inversión de **RD\$ 2,000,000.00 (Dos millones 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 Doctor Julián Álvarez, miembro del Equipo Técnico del IDEICE, el haber dirigido la segunda versión del **“Programa Joven Investigador”** y, de igual manera, a la licenciada Koral Núñez en su condición de asistente de investigación por la coordinación y ejecución del programa.

# I. INFORME DE LOS TRABAJOS DEL PROGRAMA JOVEN INVESTIGADOR, SEGUNDA VERSIÓN 2016

---

## 1.1 Incidencia del acompañamiento pedagógico en la planificación por competencia en el primer ciclo del nivel primario

Yorquiris Samboy Batista

### Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general, conocer la opinión que tienen los docentes y coordinadores del primer ciclo del nivel primario sobre la elaboración de la planificación por competencia, el acompañamiento pedagógico y la capacitación ofrecida, en el primer ciclo del nivel primario, en 10 centros educativos de jornada regular y extendida del Distrito 15-04.

Su diseño es no experimental, de dimensión temporal transeccional y de alcance exploratorio; es de enfoque cuantitativo y por consiguiente descriptivo.

La técnica utilizada fue la encuesta. Los instrumentos para la recolección de los datos consistieron en dos cuestionarios de preguntas cerradas de escala nominal y tipo Likert.

La población estaba conformada por setenta docentes y diez coordinadores, de la cual no se tomó muestra sino más bien participó el total de la población.

Los resultados revelaron que la frecuencia de las acciones llevadas a cabo por las coordinadoras y formadores acompañantes durante la práctica docente, ha sido lo que ha incidido en la mejora de sus planificaciones; se evidenció además que a pesar de que los docentes van avanzando sobre la marcha, presentan cierta dificultad en aspectos relacionados con la planificación.

Otro de los hallazgos fue que los coordinadores han mejorado su labor, pero presentan ciertas debilidades en aspectos trascendentales en el proceso de acompañamiento.

El estudio recomienda una evaluación para conocer la incidencia del desarrollo de la Estrategia de formación continua en el desempeño de los docentes y coordinadores en los centros del Distrito 15-04. Se recomendó, además, que las tareas de los coordinadores estén destinadas únicamente al acompañamiento a los docentes y, por supuesto, la selección de coordinadores con un perfil profesional apropiado a la función que desempeñan.

**Palabras claves:** acompañamiento, planificación por competencia, docentes, coordinadores.

## Introducción

Según el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), los niveles de aprendizaje de los estudiantes del nivel primario en las áreas de Matemática, Lenguaje (lectura y escritura) y Ciencias Naturales son bajos comparados con otros países participantes de la región, a pesar de los logros alcanzados en matemática, lectura y ciencia durante el período 2006-2013. TERCE (2014).

A pesar de que ya había iniciativas en materia educativa para mitigar dicha situación, estos resultados reafirman el gran desafío que tiene el Ministerio de Educación de la República Dominicana en concentrar mayores esfuerzos para mejorar la calidad de los aprendizajes.

A partir del año 2014, en las escuelas dominicanas, se ha ido implementado un nuevo currículo basado en el enfoque de competencias, lo que implica una manera diferente de enseñar y aprender; en consonancia con ello, el MINERD se decidió por la implementación de la política nacional de la Jornada Escolar Extendida que consiste en la extensión del horario de docencia, ideada entre otras cosas, para garantizar la calidad en el desarrollo del currículo en procura de más y mejores resultados en los aprendizajes y el desarrollo integral de los niños y niñas.

En ese marco global de políticas, se ha puesto en marcha una Estrategia de formación docente continua centrada en la escuela, diseñada para el crecimiento y desarrollo profesional de todos los docentes y equipo de gestión enmarcada en la aplicación del nuevo diseño curricular (Minerd, 2014).

Vale la pena destacar que dicha estrategia no solo tiene similitudes con el Proyecto de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE) en cuanto al contenido, sino también que fue desarrollada de igual manera en el Distrito 15-04. (SEE, 2004).

Para su ejecución la regional de educación como encargada de coordinar, supervisar y controlar el funcionamiento de los distritos educativos y, dado que la razón de ésta se encuentra en la buena marcha de los procesos que se gestionan en las aulas, tiene el compromiso de que estas medidas se concreten. Eso se logra a través de los distritos educativos quienes, a su vez, tienen la responsabilidad de que esos procesos se realicen de la mejor manera y con la mejor calidad posible, haciéndose efectivo mediante la supervisión y el acompañamiento pedagógico; labor que, en ocasiones, no parece estar claramente definida, puesto que aparece como una de las etapas del proceso de supervisión pedagógica que desarrollan los técnicos pedagógicos distritales y, en algunas ocasiones, esta tarea también es llevada a cabo por entidades contratadas por el Ministerio de educación aunque por tiempo definido.

Lo cierto es que el MINERD (2013) establece que los centros educativos con una matrícula de quinientos o más estudiantes deben tener una coordinadora pedagógica por nivel, quien oficialmente realice el acompañamiento pedagógico.

Sobre esta figura recae la responsabilidad de acompañar a los docentes. Esto es, según lo establecido en el Manual Operativo de Centro Público (MINERD, 2013), orientar a los docentes en la apropiada elaboración y aplicación del plan de clase diario para el cumplimiento de los planes y programas curriculares; implica todo un proceso permanente y sistematizado.

En definitiva: la motivación, el seguimiento, el sentido de compromiso para asumir con responsabilidad retos y las estrategias adecuadas que conduzcan el crecimiento profesional, pueden en gran manera contribuir al mejoramiento en las enseñanzas y los aprendizajes.

## Planteamiento del problema

Los docentes son los ejecutores de las decisiones destinadas a mejorar la calidad educativa. Esto implica realizar una planificación que se corresponda con los planteamientos del nuevo currículo y un acompañamiento dirigido a apoyar a los docentes al adecuado desarrollo de la misma durante el proceso.

Para que todo esto sea posible se ha aplicado un programa que está diseñado para formar y capacitar a esos actores para que mejoren sus competencias profesionales, y que éstas capacidades se evidencien en los aprendizajes de los estudiantes y por efecto, en las metas establecidas por la máxima instancia de la educación dominicana.

Tras observar los cambios, transformaciones, procedimientos y procesos surge la necesidad de saber, ¿cuál es la opinión que tienen los docentes y coordinadores del primer ciclo del nivel primario respecto a la elaboración de la planificación por competencia y el acompañamiento pedagógico?

A su vez y, de manera más específica, se plantean las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la opinión de los docentes y coordinadores acerca de la elaboración de la planificación por competencia?
2. ¿Existen diferencias significativas en el dominio de la planificación por competencia de los docentes según experiencia, jornada de trabajo, experiencia áulica y edad de estos?
3. ¿Cuál es la opinión de los docentes y coordinadores acerca del acompañamiento realizado en los centros educativos?
4. ¿Cuál es la opinión de los docentes y coordinadores sobre las capacitaciones ofrecida a los docentes?

## Objetivo general

Conocer la opinión que tienen los docentes y coordinadores del primer ciclo del nivel primario respecto a la elaboración de la planificación por competencia, el acompañamiento pedagógico y la capacitación ofrecida, en el primer ciclo del nivel primario, en 10 centros educativos de jornada regular y extendida del Distrito 15-04.

## Objetivos específicos

1. Conocer la opinión de los docentes y coordinadores pedagógicos acerca de la planificación por competencia.
2. Determinar si existen diferencias significativas en el dominio de la planificación por competencia de los docentes según la jornada de trabajo, experiencia áulica y edad de estos.
3. Especificar la opinión de los docentes y coordinadores acerca del acompañamiento realizado en los centros educativo.
4. Evaluar la opinión de los docentes y coordinadores sobre las capacitaciones ofrecida a los docentes.

## **Justificación**

La importancia de esta investigación reside en que explora el dominio que tienen los docentes en la elaboración de la planificación por competencia y la incidencia del acompañamiento en ese proceso luego de un proceso de dos años de capacitación tanto en los centros de jornada regular como jornada extendida. Además, aportará informaciones acerca de la percepción que tienen los docentes respecto a las capacitaciones y desarrollo del proceso de acompañamiento.

Dichos resultados tienen doble valor. Primer valor hacer un diagnóstico sobre el dominio que tienen los docentes en la elaboración de la planificación por competencia y el acompañamiento realizado; el otro valor consiste en que sienta la base para evaluar la incidencia del acompañamiento pedagógico y las capacitaciones en la práctica docente en todos los centros del Distrito 15-04.

## **Marco contextual**

### **Descripción del Distrito Educativo 15-04**

El área de acción del Distrito 15-04 se encuentra ubicada en el barrio La Cementera del Ensanche La Fe, Distrito Nacional, compartiendo espacio con la sede de la Escuela Francisco Ulises Domínguez.

Este distrito se constituyó en el 1980, denominándose Distrito Escolar No. 25: ubicado en la Escuela de Educación Física, siendo luego reubicado con el mismo número a la escuela Antonio Duvergé.

Con la promulgación de la Orden Departamental 10-93 del 1993, dicho Distrito pasó a ser nominado Distrito Educativo 04-06; más tarde, mediante la Orden Departamental 14-95, se produjo una nueva reestructuración de las direcciones regionales y distritos educativos, quedando así establecido lo que hoy se conoce como Distrito Educativo 04 de la Regional 15 de Santo Domingo III.

Éste Distrito Educativo cuenta con 33 Centros de Educación Primaria, dentro de los cuales 7 son de Jornada Escolar Extendida, 22 de Nivel Medio, 14 Centros de Jóvenes Adultos, 10 de Educación Semi-Presencial, además de 200 centros educativos privados, de los diferentes niveles y modalidades.

Esta jurisdicción está compuesta por una población muy diversa que va desde la clase baja hasta la clase media alta.

### **Centros educativos participantes**

Dentro de los centros educativos del distrito 15-04 que fueron objeto para este estudio se encuentran:

Escuela Prof. María del Carmen Pérez

El Centro Educativo Prof. María del Carmen Pérez está ubicado en Puerta de Hierro, Arroyo Manzano.

El centro ofrece docencia desde el 1994; en el año 2014 es implementada la jornada extendida con una matrícula de 467 estudiantes y 18 docentes.

La mayor fuente de ingreso de los habitantes del sector proviene de servicios domésticos, empleos privados y públicos.

### **Centro educativo Doña Socorro**

El Centro Educativo Doña Socorro fue inaugurado el 26 de noviembre del año 2014.

Este Centro está ubicado en el sector de Los Girasoles primero.

Dicho centro se construyó con el propósito de reubicar una gran cantidad de alumnos debido a la sobrepoblación existente en las diferentes escuelas del sector.

El centro educativo inició con una matrícula de 532 estudiantes y 28 docentes.

### **Centro Educativo Padre Eulalio Antonio Arias Inoa-PAX**

EL Centro Educativo Padre Eulalio Antonio Arias Inoa-PAX, se encuentra en el barrio La Goya.

Está operando desde el año 2014, actualmente tiene una matrícula 728 estudiantes, 27 docentes y 12 administrativos. Este barrio se encuentra en el sector de Cristo Rey, Distrito Nacional.

La fuente de ingreso de sus habitantes proviene de empleos públicos, privados y de actividades económicas improvisadas.

### **José Francisco Peña Gómez**

El centro educativo José Francisco Peña Gómez está ubicado en el sector Los Girasoles I.

Funciona como centro de Jornada Extendida a partir del 2012, pero sus inicios data del año 2004. Actualmente tiene una matrícula de 766 estudiantes y 32 docentes.

La fuente de ingresos de los moradores de la zona proviene de trabajos informales, de micro empresas, de empleo en empresas privadas y públicas.

### **Benito Juárez**

El centro educativo Benito Juárez pertenece al sector Cristo Rey.

La vida escolar de éste centro inicia en 1972; actualmente tiene una matrícula de 2,700 estudiantes y 84 docentes.

Los miembros de esta comunidad se dedican a diferentes actividades productivas.

### **Santa Marta**

El centro educativo Santa Marta se encuentra en el populoso sector de Cristo Rey; inicia sus labores en el año 1968; cuenta con una matrícula de 409 estudiantes y 7 docentes.

Es un sector con actividades económicas diversas.

### **Prof. Isidro Pérez Bello**

La escuela Prof. Isidro Pérez Bello (antigua ODC) se encuentra en Arrollo Hondo II, inició su labor en el año 1961. Cuenta de una matrícula de alumnos 446 y 15 docentes.

La fuente de ingresos de este sector proviene en su mayoría de empresas públicas y privadas y, en mínima proporción, de trabajos informales.

### **Jesús Maestro**

La Escuela Básica Jesús Maestro, ubicada en el sector Los Girasoles I, surge a final del año 1980. Éste centro acoge una matrícula de unos 2,250 estudiantes y de 82 docentes.

Los ingresos del sector provienen de empresas públicas y privadas específicamente, del transporte y el trabajo doméstico.

### **Centro educativo profesor Juan Bosch**

El Centro educativo profesor Juan Bosch surge en el año 1964. Está ubicado en el barrio La Puya del sector Arrollo Hondo. Tiene una matrícula de 1,442 estudiantes y 60 docentes.

Los recursos del sector provienen de empresas públicas y privadas, pero en su mayoría de trabajos informales.

### **Marco de referencia**

Luego de seis meses de un riguroso proceso de selección de docentes con un perfil específico relacionado con sus competencias profesionales, ética y ciertas características personales, en el 2010 aparece la figura del coordinador, quien agotó, en una jornada de aproximadamente un año de inducción y capacitación para apoyar a los docentes en su quehacer pedagógico y promover acciones que le permitan fortalecer sus capacidades profesionales. A partir de entonces inicia la labor de coordinador docente, de acompañar a los docentes en su quehacer pedagógico (IDEICE, 2014).

Luego de cuatro años, el Ministerio de Educación de la República Dominicana a través del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa realizó, en el año 2014 un estudio que lleva como título "Evaluación de Impacto del coordinador docente en los centros Educativos de la República Dominicana". Entre los objetivos de este estudio estuvo; describir el desempeño del coordinador docente en los centros educativos, determinar la percepción de los equipos directivos y docentes sobre el desempeño del coordinador docente en la gestión pedagógica del centro educativo y relacionar las capacitaciones desarrolladas con las acciones de seguimiento y acompañamiento observadas en el desempeño de las y los coordinadores; los resultados arrojados fueron que la mayoría de directores y de docentes tiene una percepción positiva acerca de los niveles de responsabilidad y creatividad que tienen los coordinadores docentes en el desempeño de sus funciones y tareas. En su equipo los coordinadores en sentido general son valorados por ser discretos, comunicativos, abiertos, flexibles y atentos a cualquier necesidad de los maestros.

Otra información fue que la mayoría de directores y docentes considera que la incorporación de la figura del coordinador docente ha hecho una diferencia en los centros educativos, en términos positivos. Los tres actores consultados coinciden en señalar que el desempeño docente ha sido el aspecto docente que más ha mejorado por la acción del coordinador y las

planificaciones didácticas son el resultado más concreto. Sin embargo, no son tan visibles las mejoras en aspectos claves de la enseñanza que influyen en el desempeño, tales como el uso de recursos de aprendizaje, el clima, la motivación del equipo, las acciones de formación y el clima de colaboración entre docentes.

El estudio cualitativo confirmó que el mayor impacto de la acción del coordinador se refleja en la planificación docente y la disciplina del estudiantado.

Luego de la jornada escolar extendida y que iniciaran la labor docente con el currículo basado en el enfoque por competencia, el Instituto Dominicano de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM, antes de poner en marcha la estrategia de formación docente centrada en la escuela, realizó, a través del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC, un estudio de línea base titulado “Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrado en la Escuela, Distrito Educativo 15-04”, 2014-15.

Entre los objetivos de dicho estudio estuvo, describir y comprender las prácticas de la gestión institucional y pedagógica que tienen las comunidades educativas que conforman el Distrito 15-04 y detectar las necesidades de formación que presentan los docentes para optimizar su desempeño tanto en los procesos de gestión institucional como en el proceso de enseñanza que ocurre en las aulas. A tal respecto el estudio arrojó que:

“Existen deficiencias en la preparación de los docentes que deben ser atendidas en cuanto al dominio de los contenidos básicos del área curricular que enseñan; conocimientos de los enfoques, estrategias de aprendizajes y estrategias de evaluación que establece el currículo”.

Los dominios cognitivos y procedimental de las competencias, contenidos curriculares, el uso de recursos y actividades que potencien el trabajo individual y en colaboración de los estudiantes, son mínimos.

Sobre los componentes que debe tener una planificación ocurre lo mismo, los docentes identifican que una programación debe tener objetivos, estrategias y actividades, pero otros, no siguen un patrón de diseño de la planificación porque desde el Ministerio de Educación se van cambiando periódicamente los componentes que se han de cumplir para diseñar la planificación de la docencia.

Otros resultados arrojados acerca del acompañamiento fueron:

El acompañamiento ocurre, pero no con calidad. Se visita a los docentes en las aulas y se realiza espacio de reflexión pedagógica y talleres formativos sobre la práctica docente en las aulas. Sin embargo, en las necesidades de formación en planificación educativa y en gestión del currículo, con lo cual el acompañamiento no está contribuyendo con la superación de estas carencias que son clave a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza –aprendizaje.

Hace falta aportar instrumentos y estrategias de acompañamiento para cada una de las áreas curriculares que tanto los docentes como los técnicos distritales deben asesorar.

## Marco conceptual

### Acompañamiento pedagógico.

El término acompañamiento es relativamente reciente, tanto nacional como internacional. En el país, de manera particular, González y Martínez (2010) hacen referencia a la falta de marcos conceptuales y teóricos que les permita aproximarse a una perspectiva compartida de acompañamiento que se corresponda con las necesidades de las comunidades educativas.

Estos autores, refiriéndose al acompañamiento pedagógico expresaron que es:

“un proceso integrador y humanizador de la formación docente haciendo de ésta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas a lo interno de las necesidades educativas que sirvan como soporte a una profesionalización en, para y desde la vida” (González y Martínez, 2010).

Este criterio es compartido con el movimiento Fe y Alegría, pues lo significan como:

“Un proceso de acercamiento y apoyo integral y sistemático, de una o más personas, respecto a otra u otras, donde se busca establecer una relación horizontal de confianza y colaboración para la mejora de los procesos educativos desarrollados en los distintos niveles y ámbitos de trabajo institucional”. (Sardan, 2011, p.23)

Desde este enfoque el acompañamiento tiene una connotación diferente. Se centra en el desarrollo integral desde y para, lo que permite el crecimiento como ser humano y profesional de los involucrados produciendo cambios en los productos.

Este proceso está contemplado en la política nueve del Plan Decenal de Educación 2008 -2018. Desde aquí el acompañamiento parece tener un matiz humanizador, puesto que, expresa priorizar la formación de los recursos humanos de calidad, para “el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal” (SEE, 2008, p.87).

Este proceso promueve la sensibilización y el crecimiento en diferentes dimensiones que afecta tanto al acompañado como acompañante produciendo mejoras en el producto final.

Desde el proyecto de apoyo a la calidad educativa se enfoca el acompañamiento de forma más restringida refiriéndose que el acompañamiento es el proceso de apoyar, gestionar y canalizar las necesidades y dificultades del acompañado, además de potencializar sus habilidades y destrezas. Precisa que es estar, observar, describir, socializar y gerenciar procesos para el desarrollo de la práctica de los docentes (SEE, 2004).

El enfoque dado al acompañamiento desde el Ministerio de Educación es el de una acción reflexiva que tiene como finalidad profundizar en el sentido de la práctica docente para comprenderla, explicarla, mejorarla (MINERD, 2014).

Desde el programa de formación continua que se centra en la escuela, el acompañamiento es concebido como un “proceso de formación y de apoyo a la práctica, desde donde se potencializan espacios permanentes de reflexión y espacios colaborativos de mejora a los procesos educativos en la comunidad” (INTEC, 2015, p. 2).

Desde esta investigación el acompañamiento se conceptualiza como un proceso de apoyo continuo y sistemático a la labor docente, orientado a promover el auto descubrimiento de sus necesidades; fortalecer y potencializar sus capacidades en un ambiente de interacción y dinámico donde se propicia su actualización en los nuevos enfoques y paradigmas.

Otros autores entienden que el acompañamiento pedagógico es un proceso de intercambio de experiencias y conocimientos mediante el cual un docente experimentado (docente acompañante) enseña, aconseja, guía y ayuda a un docente novel (docente acompañado), en una relación horizontal de uno a uno, destinando tiempo, energía y conocimientos, utilizando un conjunto de estrategias y procedimientos orientados al perfeccionamiento de la práctica pedagógica que se produce a través de la observación y valoración del trabajo en el aula y la reflexión conjunta, con la predisposición de crecer juntos para mejorar el desempeño docente. (Román y Dousdebés, 2014, p.13)

García (2012), hace referencia al acompañamiento, pero desde un enfoque más amplio. Esta autora lo conceptualiza desde cinco dimensiones; social, política, educativa-cultural, intercultural y ecológica y psico-educativa.

Explica que la Dimensión social hace del acompañamiento una experiencia de interrelación y de producción participativa. La dimensión psicopedagógica pone énfasis en la formación de actitudes, en el fortalecimiento de la voluntad y de la motivación de los sujetos involucrados en el proceso de acompañamiento. La dimensión política se expresa en el compromiso de los actores de este proceso para tomar posición ante los hechos educativos y sociales. La dimensión, subraya un marco de valores que le dan al acompañamiento una visión fundamentalmente educativa y contextualizada, propicia una experiencia que afirma el compromiso de los sujetos del acompañamiento, la apertura a los valores de las diferentes culturas sin negar ni desconocer sus expresiones culturales más inmediatas y la dimensión científica que garantiza que desde el proceso de acompañamiento se profundicen en perspectiva crítica, los aportes y los límites de las ciencias.(pp.26-32)

Agrega que ésta dimensión, incentiva en los actores, lógicas, procedimientos y estrategias para aprender haciendo y también para aprender en y desde la vida cotidiana de los centros educativos (García, 2012).

### **Etapas del acompañamiento**

Soto (2011), presenta seis etapas fundamentales del acompañamiento que hace posible un desarrollo apropiado y crecimiento integral de todos los actores y el enriquecimiento del proceso como tal.

Las etapas a las que se hace referencia son: la comunicación, la formación personal y profesional, la planificación, la investigación, la evaluación y la innovación. A continuación, se detalla cada una de ellas:

La comunicación. Es la primera etapa y la más importante, puesto que el dialogo, el núcleo, permite que el acompañante y acompañado entren en contacto no solo para la indagación, sino también para establecer relaciones en la que los actores dialoguen acerca de saberes; establezcan un clima de confianza, desarrollen un interés sincero que les permita permanecer abiertos para que puedan manifestar sus miedos, dudas, descubrimientos y aciertos y, que además, propicie la animación, retroalimentación e innovación.

La formación personal y profesional. El acompañamiento pedagógico debe generar el crecimiento personal, integrar y profesional, propiciando la reflexión, autocrítica y cuestionamiento a la práctica educativa.

La planificación. Requiere de una planificación cuidadosa, participativa, que proporcione respuestas a una realidad concreta y particular y flexible a la vez, para dar respuesta a los intereses y necesidades, así como los cambios que se puedan dar en la práctica.

La investigación. En este momento se inician procesos que le permiten al docente la búsqueda de soluciones a los problemas de su práctica y mantenerse en una actitud de colaboración, participación y cambio.

La evaluación. Realizar evaluación de carácter formativo, que se promueva la auto evaluación y la coevaluación, puesto que, es la forma más propicia de fomentar, favorecer el perfeccionamiento de los participantes del proceso. Contempla una dinámica procesual con un seguimiento sistemático.

La innovación. Cambio de paradigma, transformaciones; implica introducir novedades o cambios. Ofrece un espacio relevante para la construcción de nuevos conocimientos sobre la práctica y para la búsqueda de sentido a las diferentes acciones que se emprenden en la práctica de los docentes y, por efecto, al centro educativo.

Es necesario transformar el aula en un espacio donde se problematiza la práctica, se evalúan las actividades realizadas, los contenidos planificados, las competencias logradas; en suma, los procesos y los resultados, buscando permanentemente nuevas estrategias que mejoren los aprendizajes del estudiantado. (PP 19-22)

### **Principios del acompañamiento pedagógico**

Los principios del acompañamiento pedagógico constituyen un soporte y dirección en el desarrollo de procesos transformadores. Entre los más importante están:

Humanista, porque el núcleo del proceso de acompañamiento es el desarrollo de las capacidades y actitudes del acompañado.

Integrador, porque observa, analiza y retroalimenta todas las dimensiones del desempeño educativo del acompañado, contextualizado al entorno institucional.

Valorativo, porque pone un énfasis especial en los aspectos positivos del docente acompañado y estimula su crecimiento personal y profesional.

A estos principios se les agregan los planteados por García quien considera que estos principios posibilitan el desarrollo de procesos educativos, éticos y ciudadanos.

Autonomía, enfatiza en que los acompañados desarrollen capacidades y habilidades de asumir de manera consciente y libres sus propias decisiones; que se empoderen de valores y estrategias que les posibiliten una dinámica personal e institucional orientada por criterio propio.

Criticidad, posibilita el desarrollo del razonamiento crítico para una toma de posición consciente y deliberada respecto a las problemáticas y a los desafíos. Los participantes deciden cambiar las estrategias de análisis de los fenómenos, aprenden a discernir la complejidad de los problemas, con una visión más consciente y analítica.

Ética, desde la perspectiva ética, se promueve una manera de pensar, sentir y actuar en coherencia con los principios y normas sociales que sostienen la dignificación de las personas, de las instituciones y la convivencia pacífica (García, 2012.).

### **Funciones oficiales del coordinador pedagógico**

Las responsabilidades de los coordinadores son múltiples, aunque aparentemente son mínimas las que están directamente dirigidas a apoyar a los docentes en su labor. Estas requieren un tiempo considerable y valioso.

Según lo establecido en el manual de puestos y funciones de centros educativos, las funciones que el coordinador oficialmente ha de realizar en los centros son las siguientes:

- Asesorar a los profesores/as en la elaboración y aplicación en el aula de los planes de clase diario y dar seguimiento a su implementación.
- Orientar a los profesores/as para la incorporación de metodologías, procedimientos y actividades afines con las particularidades de las/os estudiantes, el centro y su contexto y recomendar la incorporación de alguna cuando sea necesario.
- Sugerir procedimientos y metodologías de la enseñanza, que faciliten la equidad y atención a la diversidad.
- Archivar las copias de los planes diarios de clase y los informes de logro presentado por los profesores/as para fines de análisis y toma de decisión.
- Apoyar al Director/a del centro en lo relativo a la organización de los actos y cumplimiento de formalismos escolares de inicio de labores, entrada y salida al recreo y manejo de los símbolos patrios y otros similares.
- Elaborar propuestas y realizar actividades para atención integral y bienestar social de las/os estudiantes.
- Diagnosticar los procesos pedagógicos del centro, proponer mejoras cuando amerite y elaborar y presentar informes al director/a. (MINERD, 2013, pp.143-144)
- Revisar los resultados de las evaluaciones de las/os estudiantes y reflexionar con respecto de estos con el Director/a y profesores/as, de forma individual o colectiva conforme amerite.
- Informar a la comunidad educativa y al Director/a del centro, sobre los aprendizajes de las/os estudiantes.
- Colaborar con la realización del proceso de inscripción y reinscripción de las/os estudiantes

### **Planificación por competencia**

INACAP (2006) afirma que la planificación por competencia habitualmente contiene una revisión de la competencia o tema a enseñar, una descripción detallada de las competencias y aprendizajes a lograr, una lista de criterios específicos a usar para determinar si el desempeño o demostración de los aprendizajes es satisfactorio; las condiciones para determinarlo, la vinculación con las habilidades y necesidades de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje específicos que se desea alcanzar. (p.9)

Por lo que la planificación educativa es un instrumento de vital importancia no solo por ser el punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también, porque orienta la labor docente y permite el éxito en hacer práctica la teoría. Su valor radica en que es el medio por el cual se desarrolla el currículo. De esta depende el éxito que pueda tener el docente en su práctica, en los aprendizajes de los estudiantes.

En tal sentido, la Secretaría de Estado de Educación (SEE, 2003) en el manual Planificación efectiva de la planificación docente, puntualiza que:

La planificación no es sólo temporalizar y distribuir los contenidos y las actividades, sino que es un proceso continuo que se preocupa no solo del lugar hacia donde ir, sino del cómo llegar a él, a través de los medios y caminos adecuados. La planificación nos permite ver qué, cómo, cuándo y con qué vamos a trabajar los contenidos y por tanto nos permite sistematizar los procesos. Permite adecuar el currículo a las características culturales y ambientales del contexto. (p.12)

Por otra parte, el MINERD (2015) dice que la planificación es un instrumento pedagógico vital que orienta nuestra práctica, explica, que ella nos va orientando en el recorrido que proponemos a nuestros y nuestras estudiantes para la construcción de sus aprendizajes. Nos permite una organización oportuna que nos ayuda a tener seguridad en lo que hacemos en los salones de clases. Nos permite crear nuevas posibilidades para ellas y ellos y nos facilita la evaluación constante de las competencias que van desarrollando para tomar nuevas decisiones y definir otros modos de hacer. (p.3)

### **Capacitación docente**

Las capacitaciones deben generar motivación en los participantes para que sus respuestas sean concretas. Dicho en otras palabras, puedan ponerlas en práctica permitiendo esto una efectiva transformación en su quehacer pedagógico.

Enseñar no es únicamente proporcionar información, sino ayudar a que los estudiantes construyan sus conocimientos en el presente, y para ir tomando las riquezas del espacio donde se desarrolla. Esto parece simple y debe serlo, pero para que así sea es necesaria la capacitación docente.

Un docente debe saber de manera amplia lo que enseña y estar atento a las transformaciones o avances que se produzcan acerca de lo que sabe; debe más que investigar, utilizar la investigación como una fuente de adquisición de conocimientos o como medio para resolver situaciones que estén impidiendo el adecuado desarrollo del proceso de formación de sus estudiantes o del centro donde labora.

Un docente se cuestiona acerca de su práctica, sobre lo que sabe, sobre la calidad de lo que enseña, sobre las estrategias que emplea para orientar los procesos; un docente ha de ser un individuo creativo, puesto que debe saber diseñar y dirigir actividades favorables para él y su grupo.

Los docentes más que tener la obligación de evaluar necesitan conocer diferentes alternativas para llevar a cabo el proceso; en fin, conocer lo que planifica y la manera más efectiva de desarrollarlo.

Por ser tan variada y múltiple las acciones que envuelve la docencia y el impacto que esta produce en los estudiantes y en sus aprendizajes se hace necesario la capacitación.

Rico (2015) afirma al respecto que “la actuación del docente, cualquiera que ésta sea, no se explica por sí misma, no es producto del azar ni resultado natural de las cosas; toda actuación docente es expresión de las concepciones que, sobre aprendizaje, enseñanza, educación, estudio y conocimiento, subyacen implícitamente de él mismo. Por ello la reflexión sobre la práctica debe ser necesariamente una reflexión analítica guiada, por una claridad mínima de conceptos con los cuales se le mira e interpreta” (p.3)

Tanto la formación como la capacitación permiten que los docentes adquieran conocimientos teóricos, técnicos y prácticos que contribuyan a que estos desarrollen con efectividad las actividades que dirigen.

Así mismo, MINEDUCACION (2002) afirma que la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los docentes debe contribuir de manera sustancial a mejorar la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño mediante la actualización de conocimientos.

En tal sentido el Ministerio de educación desarrolla un programa de formación y acompañamiento al docente en su área laboral, desde el cual se realizan acciones de capacitación y formación de apoyo al desarrollo de competencias pedagógicas y curriculares, tanto del equipo docente como de gestión a través de ciclos formativos, acción compartida con los coordinadores pedagógicos por los Formadores Acompañante del CEED quienes desde el 2014 están desarrollando dicho programa en los centros del Distrito.

El programa se desarrolla a través de un ciclo formativo, el cual constituye una estructura operativo-metodológica flexible que articula de manera integral tres estrategias: Sesión de profundización (abordaje sobre conocimiento didáctico del contenido, conocimiento asociado a la asignatura o área del conocimiento y del contenido específico a enseñar, conocimientos en la gestión escolar del conocimiento); Acompañamiento reflexivo a la práctica (diálogos reflexivos, grupos pedagógicos) y Acompañamiento tutorial en el diseño de estrategias y acciones de mejora (acompañamiento tutorial, clase modelo).

El núcleo del ciclo formativo son los contenidos curriculares del cuatrimestre, se desarrollan tres tipos de conocimiento; conocimiento didáctico del contenido, conocimiento asociado a la asignatura o área de conocimiento y del contenido específico con el que se pretende enseñar y conocimiento en gestión escolar del contenido (dificultades destacadas que pueden incidir en la comprensión y apropiación del contenido por los estudiantes).

El ciclo formativo tiene una duración de treinta y seis horas por mes, áreas disciplinares y ámbito de acción. Participan el Equipo distrital, los docentes, los formadores acompañantes, los tutores virtuales y los acompañantes pedagógicos. (MINERD, CEED, INTEC, 2015).

### **Aspecto metodológico**

En este apartado se explica de manera detallada el tipo de estudio, la población y muestra; las técnicas e instrumentos utilizados, los tipos de análisis y el proceso de validación de los instrumentos.

### **Tipos de estudios**

Esta investigación es de enfoque cuantitativo y por consiguiente descriptiva, con un diseño no experimental transeccional y de alcance exploratorio.

## **Población y muestra**

Para el presente estudio, las poblaciones consultadas están formadas de la siguiente manera:

Las poblaciones estaban compuestas de diez coordinadores pedagógicos y 70 profesores de las cuatro áreas curriculares básicas de diez centros de jornada escolar extendida y regular del primer ciclo del nivel primario del distrito educativo 15-04.

En ésta investigación no se tomó muestra, sino más bien, se consultó la totalidad de las poblaciones descritas más arriba.

## **Técnicas e instrumentos**

La técnica utilizada fue la encuesta. Los instrumentos para la recolección de los datos consistieron en dos cuestionarios de preguntas cerradas de escala nominal y de escala tipo Likert. Uno aplicado a los coordinadores de los centros educativos y el otro aplicado a los profesores.

Se trató, en cada caso, de cuestionarios estructurados y en los que se contempló una primera parte referida a datos de naturaleza sociodemográfica a los fines no solo de la caracterización de las poblaciones en estudio, sino, además para análisis del comportamiento de dichas poblaciones con respecto a sus respectivas opiniones sobre el acompañamiento pedagógico y la planificación por competencia; ésta parte comprende la P1-6; se incorporó en los cuestionarios una sección sobre la opinión de los pasos para la planificación por competencia que comprende la P7-15; otra parte está dedicada a la opinión acerca de las características del acompañamiento P16-30; otro espacio se destinó a la P 31-33, la última parte del cuestionario aplicado a los actores en estudio está referida la opinión sobre las capacitaciones. En el caso de los coordinadores, sobre las características del acompañamiento que realizan en los centros educativos objetos de este estudio; en el caso de los docentes, esta parte recoge la opinión de las características de dicho proceso.

## Validación de instrumentos

Los objetivos de investigación fueron el punto de partida, de ellos se extrajeron las variables y de éstas los indicadores y, finalmente, los cuestionarios correspondientes.

Se construyó la matriz de operacionalización de objetivos.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	INDICADORES	FUENTES	INSTRUMENTOS	FECHA
Conocer la opinión que tienen los docentes y coordinadores/as pedagógicas respecto a la elaboración de la planificación por competencia, el acompañamiento pedagógico y la incidencia, en el primer ciclo del nivel primario, en 10 centros educativos del distrito 15-04.	1. Conocer la opinión de los docentes y coordinadores pedagógicos acerca de la planificación por competencia.	Dominio de la planificación por competencia.	Dominio de los componentes de la planificación por competencia.	Opinión de los docentes. Opinión de los coordinadores.	Cuestionarios de preguntas cerradas de contestación categorizadas y de valoración.	Junio/ 2016
	2. Especificar la diferencia significativa en el dominio de la planificación por competencia según la jornada de trabajo, experiencia áulica y edad de éstos.	Dominio de planificación por competencia según jornada de experiencia áulica y edad.	Componente de la planificación por competencia. Años de experiencia áulica			
	3. Evaluar la opinión de los docentes y coordinadores acerca del acompañamiento realizado en los centros educativos.	Acompañamiento pedagógico.	Características del a acompañamiento realizado en los centros.			
	4. Especificar la opinión de los docentes y coordinadores sobre las capacitaciones ofrecidas a los docentes. Capacitaciones.		Sesión de profundización (Sesión formativa presencial. Tutoría virtuales) Acompañamiento tutorial (Acompañamiento tutorial. Modelamiento en el aula)			

Cada uno de los cuestionarios fue sometido a dos tipos de validación:

**Juicio de experto.** Los instrumentos fueron evaluados por una especialista en gestión educativa. La misma aportó algunas observaciones las cuales fueron valoradas por la sustentante. Luego de la reestructuración, los instrumentos fueron a pruebas de validación en terreno.

**Prueba piloto.** Los cuestionarios fueron aplicados a una muestra de docentes y coordinadores elegidos al azar, dentro de poblaciones con características similares a la del estudio en cuestión. Como resultado de este proceso se incorporaron mejoras a los instrumentos originales, lo que permitió la consolidación de dichos instrumentos.

Como parte de la validación de los instrumentos se determinó el grado de fiabilidad de estos, mediante la prueba Alfa de Cronbach aplicada a cada una de las escalas de valoración contempladas en los mismos. Los resultados de dichas pruebas fueron los siguientes:

Para la confiabilidad de los datos, se procedió a la constatación de bases de datos, coincidencia en los datos.

#### Estadísticos de fiabilidad

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
,739	9

#### Estadísticos de fiabilidad

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
,743	3

#### Estadísticos de fiabilidad

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
,865	15

Para cada una de las escalas de los cuestionarios aplicados Alfa de Cronbach muestra una fiabilidad de .739 (componente de la planificación por competencia) .865 (características del acompañamiento pedagógico) y .743 (capacitación), lo que indica que la escala es confiable, puesto que cae en el rango 0,61 a 0,80, que se considera alto. (Ruiz, 1998)

#### Tipos de análisis

Se han realizado dos tipos de análisis; uno descriptivo y otro de media.

#### Presentación de los resultados

Este capítulo muestra una descripción detallada de los resultados obtenidos en el estudio. Dichos datos darán luz a los objetivos que guían ésta investigación. Asimismo, con el fin de facilitar al lector la comprensión del mismo, se ha dividido en tres partes fundamentales:

En la primera parte se presenta características de los centros educativos; en la segunda, las características de los maestros y coordinadores, y la tercera, la opinión de los docentes y coordinadores acerca de la planificación por competencia, el acompañamiento pedagógico y las capacitaciones.

#### Características de los centros educativos

De acuerdo a los datos que se muestran en la Tabla 1, existe una ligera diferencia entre la Jornada Escolar Extendida y la Regular de los centros intervenidos en cuanto a la cantidad de grados y en la matrícula de los docentes.

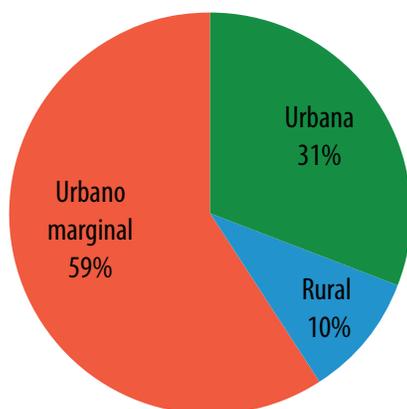
En cuanto a los centros que más cursos del primer ciclo tienen están, P. Eulalio Arias (14,1%), Salomé Ureña (12,7%), Prof. Juan Bosch (12,7%), Benito Juárez (15,5%) y Jesús Maestro (12,7%).

**Tabla 1. La distribución de docentes por centro y grado.**

CENTROS EDUCATIVOS	GRADOS			PORCENTAJE VÁLIDO	DOCENTES	PORCENTAJE VÁLIDO
	1.º	2.º	3.º			
Jornada Extendida					6	8,5
José Francisco Peña Gómez	3	1	2	8,5		
Doña Socorro	2	1	2	7	5	7
Salomé Ureña	3	3	3	12,7	9	12,7
María Del Carmen Pérez	2	1	2	7	5	7
P. Eulalio Arias	4	3	3	14,1	10	14,1
					9	12,7
Prof. Juan Bosch	5	1	3	12,7		
Benito Juárez	3	4	4	15,5	11	15,5
Prof. Isidro Pérez Bello	1	1	1	4,2	3	4,2
Jesús Maestro	3	2	4	12,7	9	12,7
	1	2	1	5,6	4	5,6
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

En el gráfico 1 se puede apreciar que la mayoría (59%) de los centros educativos se encuentran en zona urbano marginal; en tanto que en la zona urbana solo están el (31%) y un mínimo porcentaje (10%) están en zona rural

**Gráfico 1. Distribución según zona geográfica**

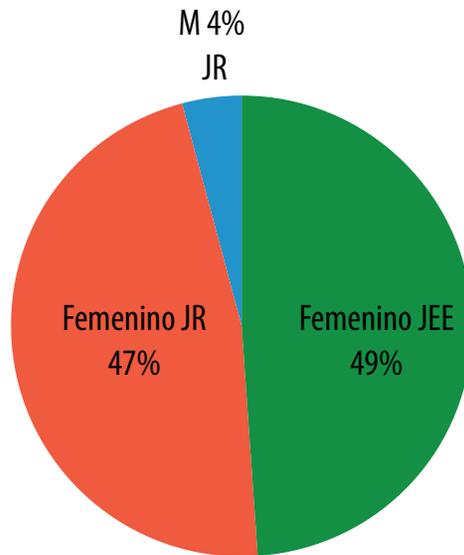


### Características de los maestros y coordinadores

#### Género.

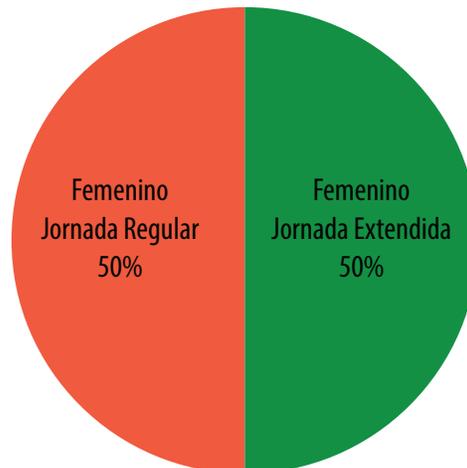
El Gráfico 2 muestra que la cantidad del personal docente del primer ciclo de los diez centros de Jornada Escolar Extendida es ligeramente menor (49%) en comparación con la Jornada regular y todos son de género femenino. En tanto que en la Jornada Regular participa el 51% de los docentes, de los cuales el 47% son de género femenino y 4% masculino.

**Gráfico 2. Distribución de los docentes de acuerdo a la jornada y el género.**



El Gráfico 3 muestra que el total de la población que realiza la función de coordinador es de género femenino; el caso se repite en igual proporción (50%) tanto para la jornada regular como en la jornada extendida.

**Gráfico 3. Distribución de coordinador por jornada y género**

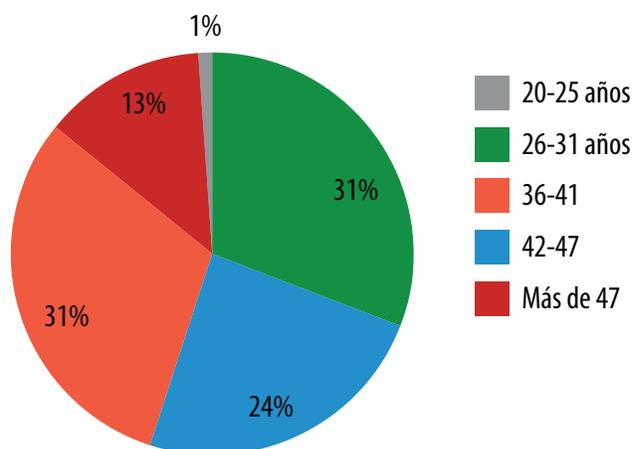


#### **Edad de los docentes y coordinadores.**

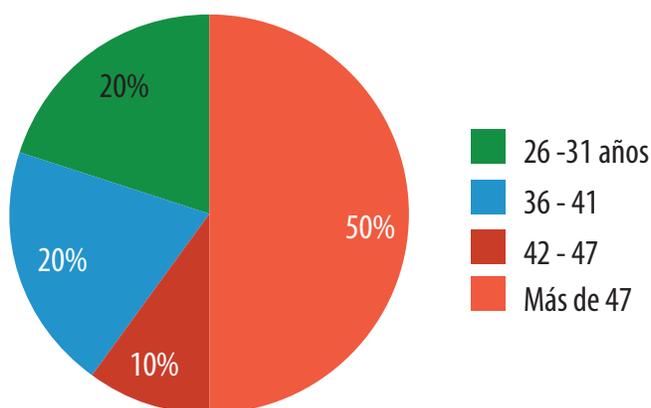
En el Gráfico 4 se observa que la edad de la mayor parte de la población de los docentes es relativamente joven, puesto que el 62% tiene edades comprendidas entre los veintiseis y cuarenta y un años (31% entre 26 y 31 años y el otro 31%, entre 36 y 41 años de edad).

En cuanto a las coordinadoras, la mitad tiene más de 47 años, seguida del 40% que su edad está comprendida entre los 26 y 41 años (20% entre 26 y 31 y 20% entre 36 y 41 años de edad). En comparación con los coordinadores, los profesores son más jóvenes en un 62%, como se puede apreciar el Gráfico 4.

**Gráfico 4. Edad de los docentes**



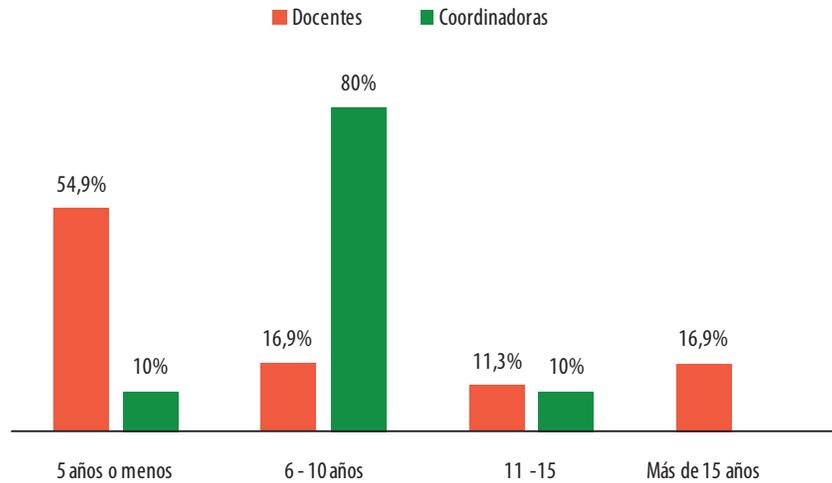
**Gráficos 5. Edad de las coordinadoras**



**Años en servicio.**

El Gráfico 6 muestra que el 55% de los docentes es nuevo en el servicio educativo, puesto que tiene 5 años o menos de experiencia; en tanto que el 28% tiene entre 6 y 15 años y solo un 17% tiene acumulado más de 15 años de experiencia áulica. A diferencia de los profesores, los coordinadores (80%) cuentan con mayor experiencia (6-10 años), esa notoria diferencia es debido a que una de las condiciones para optar por la función de coordinador es exactamente los años de experiencia en las aulas; aunque se puede observar que a pesar de que la mitad de los coordinadores tienen más cuarenta y siete años de edad son relativamente joven en el servicio docente.

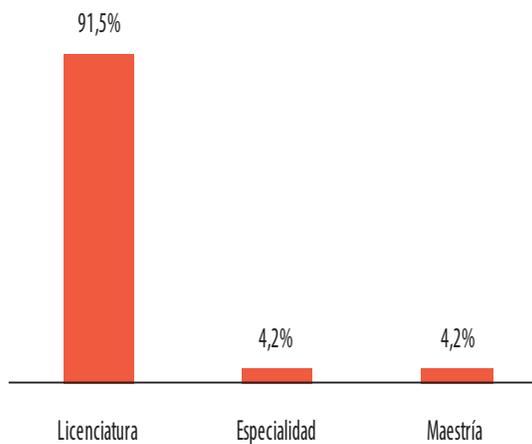
**Gráfico 6. Años en servicio de los docentes y coordinadores/as**



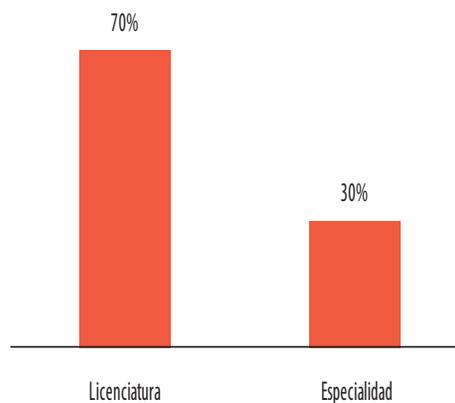
**Nivel de formación.**

Los Gráficos 7 y 8 muestran que los docentes en gran mayoría (91%) han realizado licenciatura y en una mínima proporción han cursado especialidad (4%) y maestrías (4%), a diferencia de las coordinadoras quienes, además de haber realizado sus estudios de grado, un 30% hizo especialidad, aunque no realizaron maestrías.

**Gráfico 7. Nivel de Formación docente**



**Gráfico 8. Nivel de formación coordinadoras**

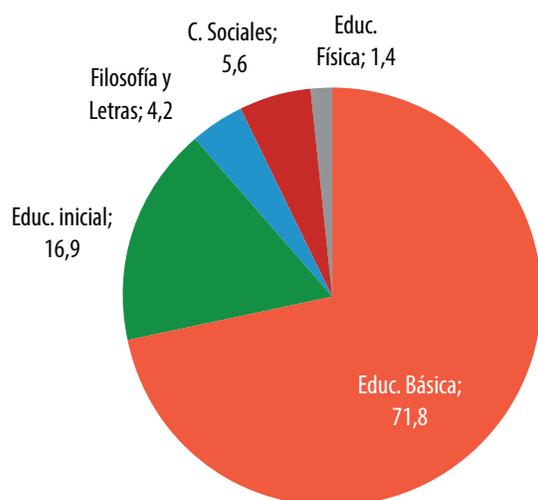


### Área de formación de los docentes y coordinadores/as.

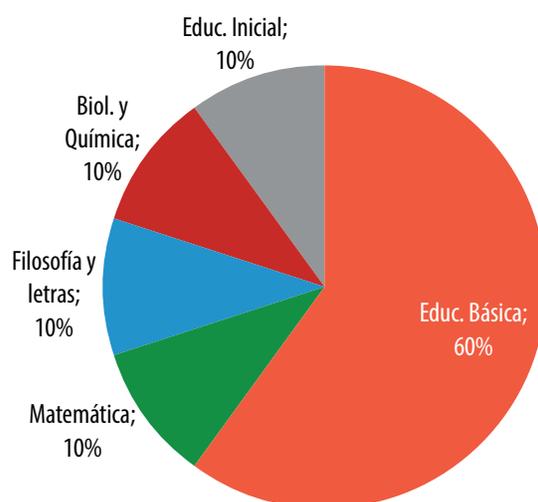
En el Gráfico 9 y 10 se puede apreciar que el área en que se formaron el 72%, de los profesores fue en educación básica y un 17% en educación inicial. Se puede observar, además, que el 17% de los docentes que imparten docencia en el primer ciclo del nivel primario se formaron en educación inicial.

En tanto que de las coordinadoras, solo un 60% estudió educación básica y el porcentaje restante (40%) distribuido en 10% de manera equitativa estudió educación inicial, matemática, filosofía y letras y química. En suma, la población de los docentes y coordinadoras que estudiaron educación básica y que labora en el primer ciclo del nivel primario no supera el 72%.

**Gráfico 9. Área de formación de los docentes**



**Gráfico 10. Área de formación de las coordinadoras**

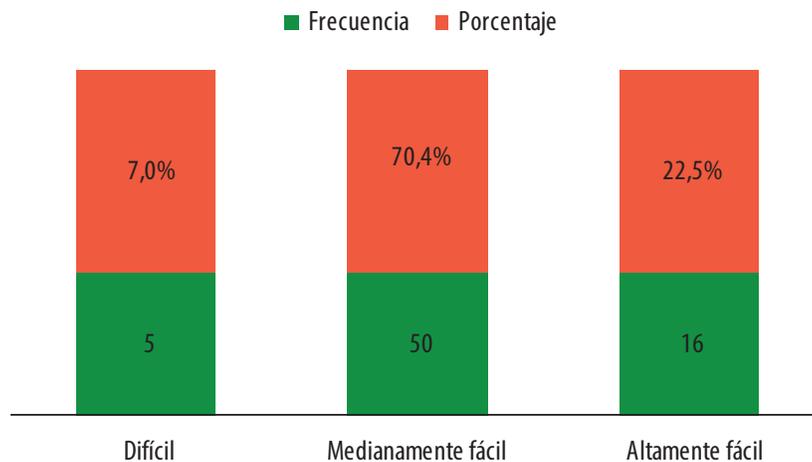


En este apartado se conocerá de manera específica las opiniones de los docentes y coordinadores acerca del dominio de cada componente de la planificación por competencia, asimismo datos referentes al resultado de las capacitaciones ofrecidas a los docentes; además, las características del acompañamiento que éstos reciben.

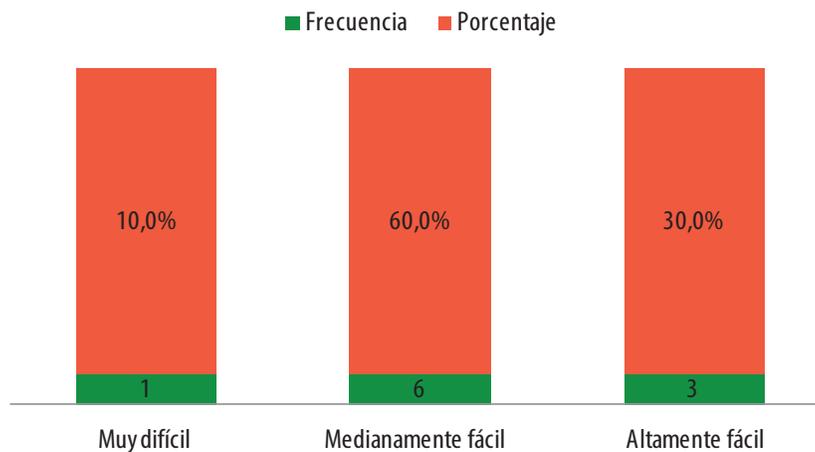
### Opinión de los docentes acerca de la planificación, la capacitación y el acompañamiento

En los Gráficos 11 y 12 se observa que una reducida proporción de docentes (23%) y coordinadores (30%) opinaron que resulta altamente fácil realizar la situación de aprendizaje, en tanto que un 70% de los docentes opinó que les resultaba medianamente fácil; las coordinadoras en una proporción ligeramente menor (60%) tuvieron una opinión similar a la de los docentes.

**Gráfico 11. Opinión de los docentes acerca de cómo les resulta construir la situación de aprendizaje.**

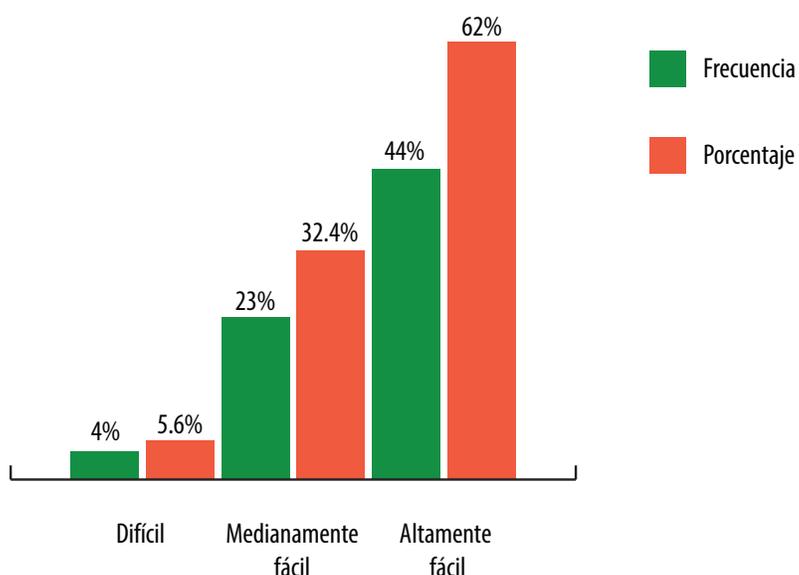


**Gráfico 12. Opinión de las coordinadoras acerca de cómo les resulta a los docentes construir la situación de aprendizaje.**

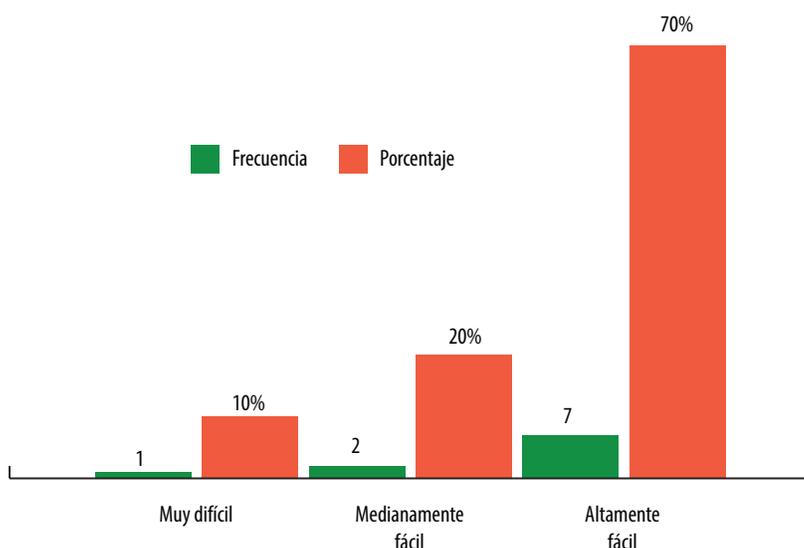


En los Gráficos 13 y 14 se puede observar que el 70% de las coordinadoras opinó que a los docentes les resultaba altamente fácil seleccionar las competencias al momento de elaborar su plan de clases coincidiendo con el 60% de los docentes, siendo estos los valores más altos de los que opinaron al respecto, puesto que el 35% de los profesores y el 20% de las coordinadoras indicó que entendían que les resultaba medianamente fácil.

**Gráfico 13. Opinión de los docentes acerca de cómo les resulta la selección de las competencias fundamentales.**



**Gráfico 14. Opinión de las coordinadoras acerca de cómo les resulta a los docentes la selección de las competencias fundamentales.**

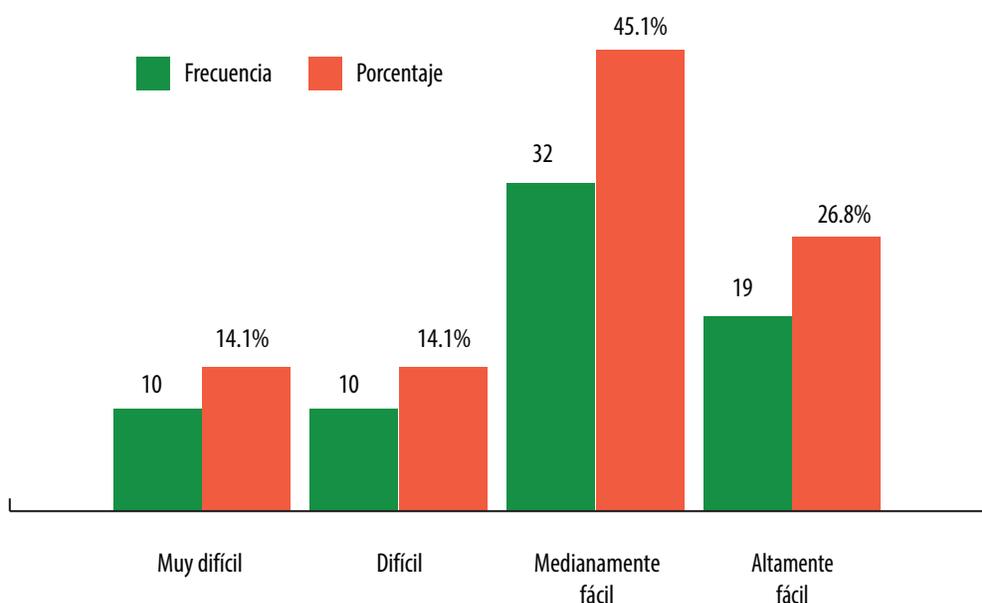


En los Gráficos 15 y 16 se puede observar que el 45% de los docentes opinó que construir la red conceptual les resulta medianamente fácil; un 27% opinó que le resultaba altamente fácil y una población menor (14%), expresó que le resultaba difícil y el mismo porcentaje altamente difícil.

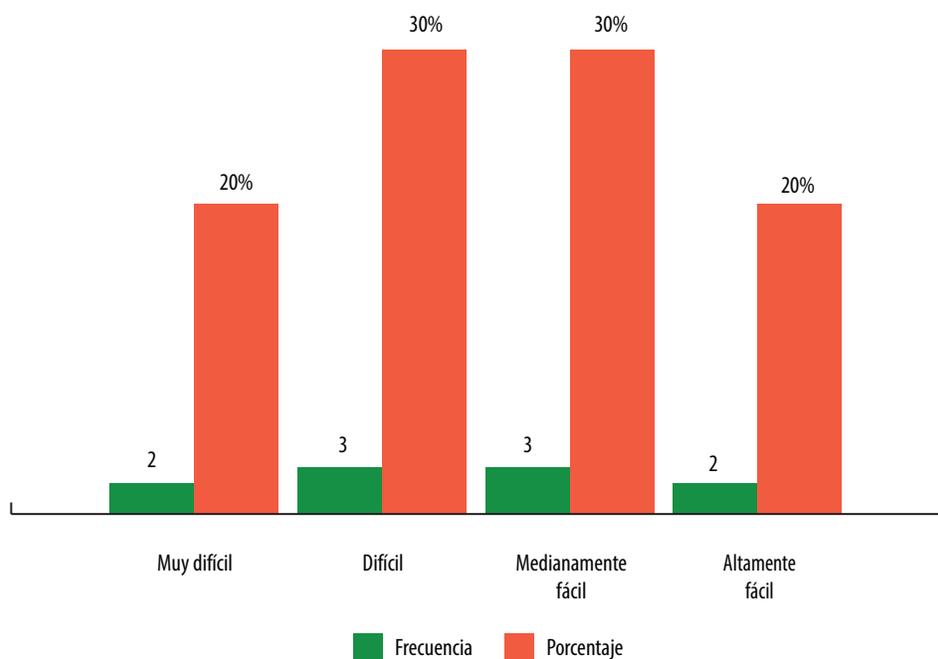
Respecto a las coordinadoras, la mitad expresó que a los docentes les resulta muy difícil (20%) y difícil (30%) construir redes conceptuales; la otra mitad respondió que les resulta medianamente fácil (30%) y una proporción menor (20%) opinó que altamente fácil.

Valorando las opiniones expresadas por las poblaciones consultadas al parecer los docentes presentan dificultad para crear las redes conceptuales.

**Gráfico 15. Opinión de los docentes acerca de cómo les resulta construir la red conceptual.**

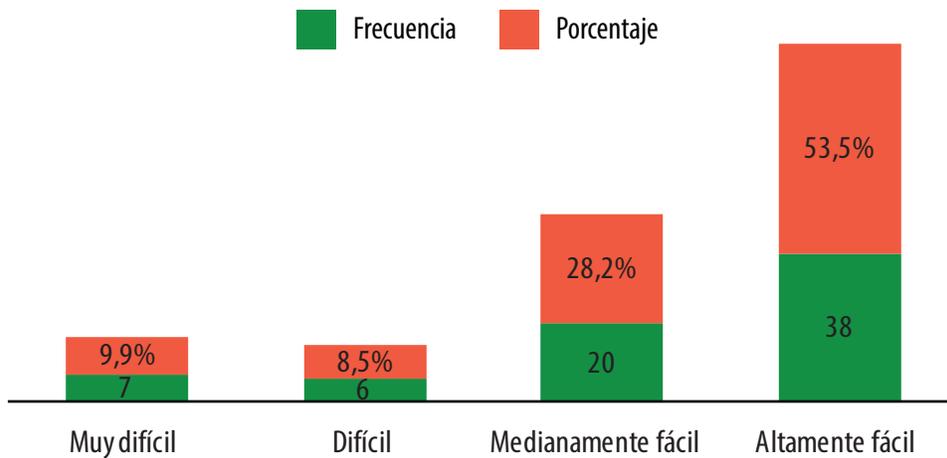


**Gráfico 16. Opinión de las coordinadoras acerca de cómo les resulta a los docentes construir la red conceptual.**

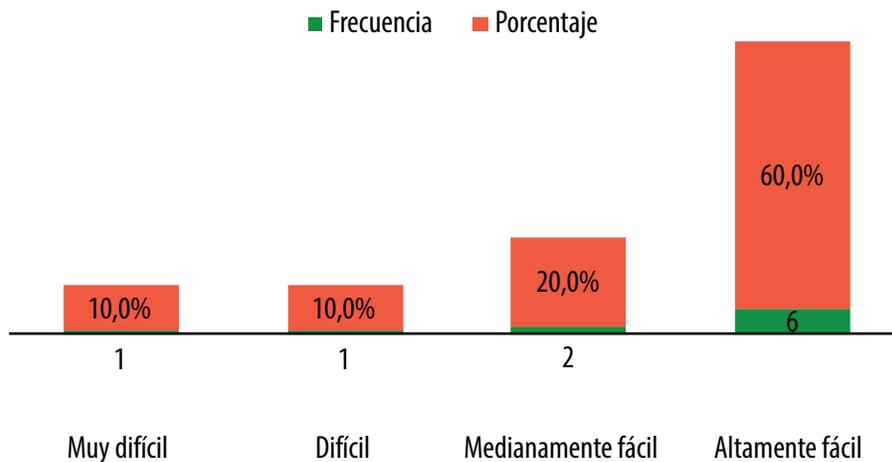


En los Gráficos 17 y 18 se muestra que a la mitad de los docentes les resulta altamente fácil identificar las áreas curriculares que pueden integrarse en su plan de clase, seguido del 28% que les resulta medianamente fácil, siendo una minoría los que expresaron que les resultaba muy difícil y difícil; a diferencia, las coordinadoras en un 60% expresaron que a los docentes les resulta altamente fácil incluir las áreas curriculares, un 20% que les resulta medianamente fácil y un porcentaje minoritario respondió que muy difícil y difícil.

**Gráfico 17. Opinión de los docentes acerca de cómo les resulta identificar las áreas curriculares que pueden integrarse en la planificación.**

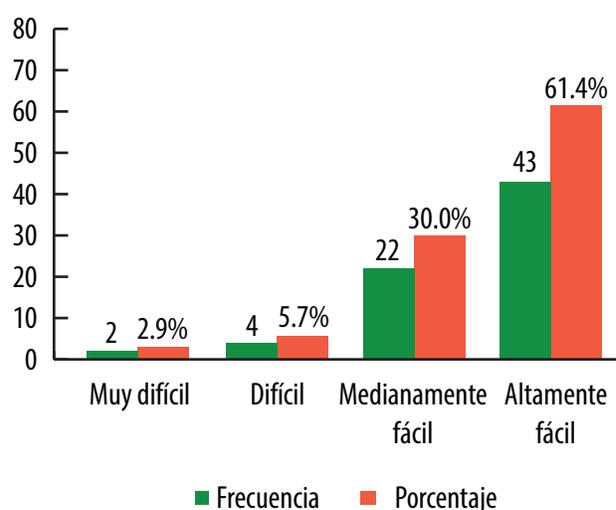


**Gráfico 18. Opinión de las coordinadoras acerca de cómo les resulta a los docentes identificar las áreas curriculares que pueden integrarse en la planificación.**

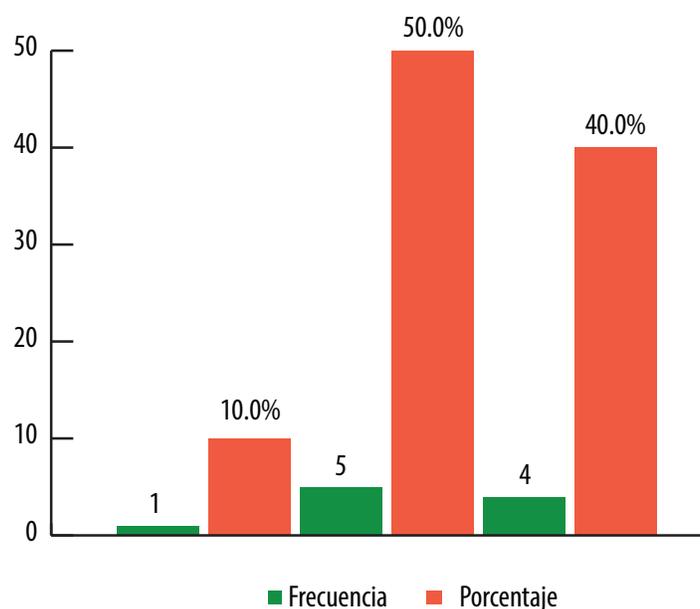


Los Gráficos 19 y 20 muestran que los docentes y coordinadoras difieren en cuanto a la valoración sobre la opinión de la habilidad de los docentes para seleccionar las competencias específicas, los contenidos y los indicadores de logro de las distintas áreas curriculares, puesto que el 61% de los docentes opinó que le resulta altamente fácil y el 30% medianamente fácil; en tanto que solo el 40% de las coordinadoras opina que a ellos les resulta altamente fácil, ya que para el 50% de los docentes les resulta medianamente fácil.

**Gráfico 19. Opinión de los docentes acerca de cómo les resulta seleccionar las competencias específicas, contenidos y los indicadores de logro de las distintas áreas curriculares.**

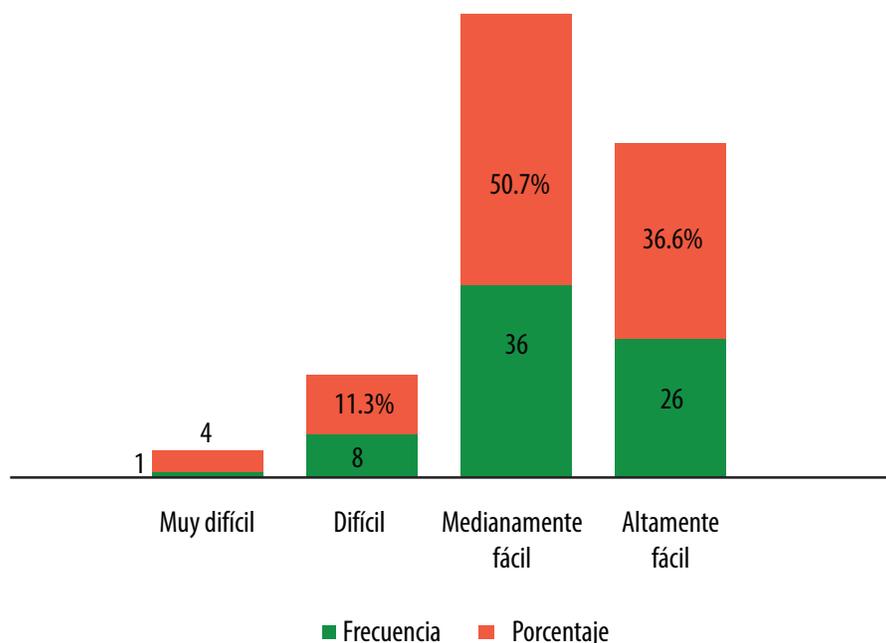


**Gráfico 20. Opinión de las coordinadoras acerca de cómo les resulta a los docentes seleccionar las competencias específicas, contenidos y los indicadores de logro de las distintas áreas curriculares.**

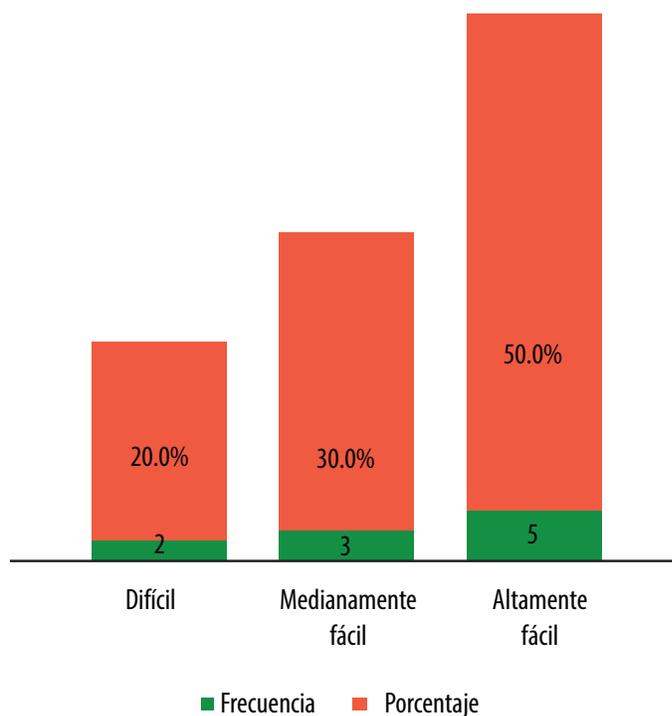


Los Gráficos 21 y 22 muestran que el diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación, para más de la mitad de los docentes les resulta medianamente fácil, y altamente fácil a una proporción menor (37%); en el caso de las coordinadoras ocurrió de manera inversa.

**Gráfico 21. Opinión de los docentes acerca de cómo les resulta diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación.**

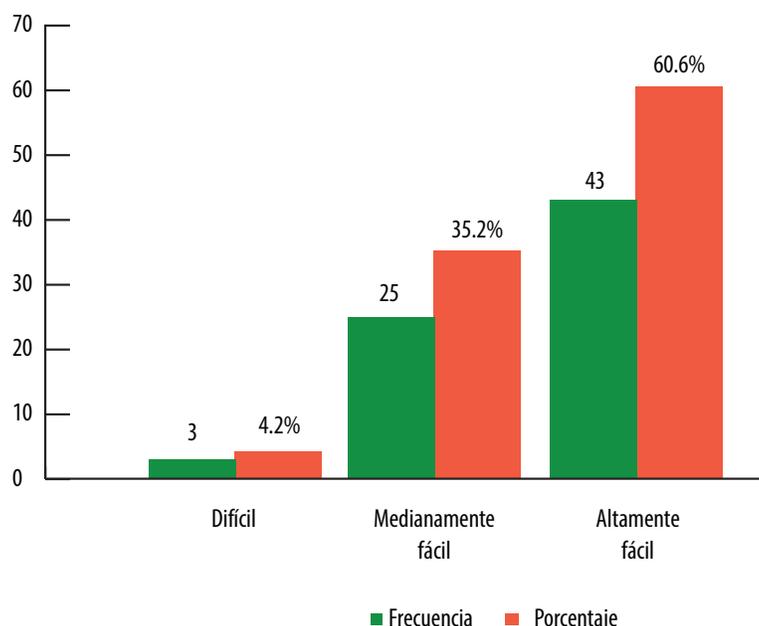


**Gráfico 22. Opinión de las coordinadoras acerca de cómo les resulta a los docentes diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación**

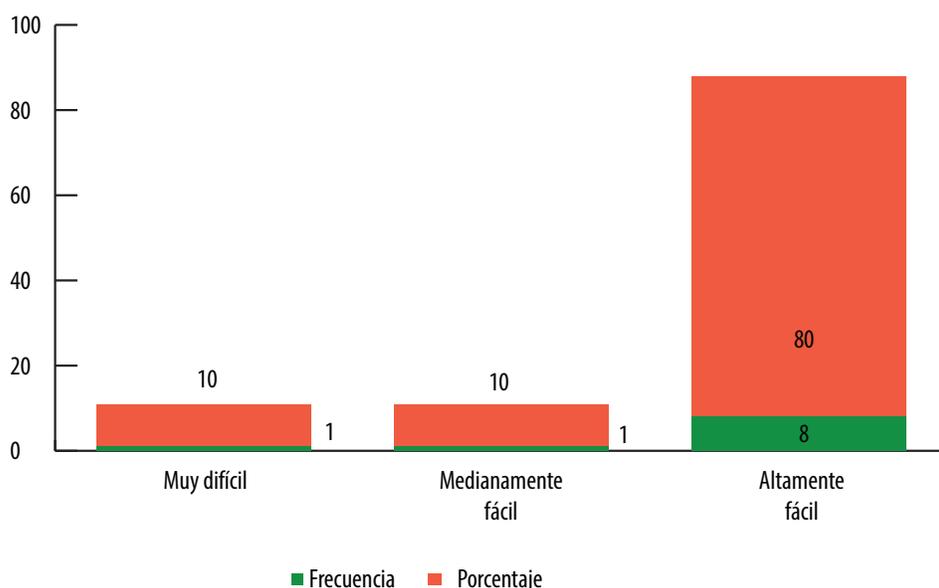


En los Gráfico 23 y 24 es evidente el alto nivel de valoración de un porcentaje significativo de las coordinadoras que entienden que los docentes seleccionan los recursos necesarios para su plan de clase (80%), puesto que consideró que a los docentes les resultaba altamente fácil identificar y/o seleccionar los recursos necesarios para la implementación del plan diseñado y una escasa proporción expresó que medianamente fácil a diferencia de los docentes, quienes en un porcentaje inferior (67%) tuvieron la misma valoración, y los que opinaron que les resulta medianamente fácil fue un 35%.

**Gráfico 23. Opinión de los docentes acerca de cómo les resulta identificar y/o seleccionar los recursos.**

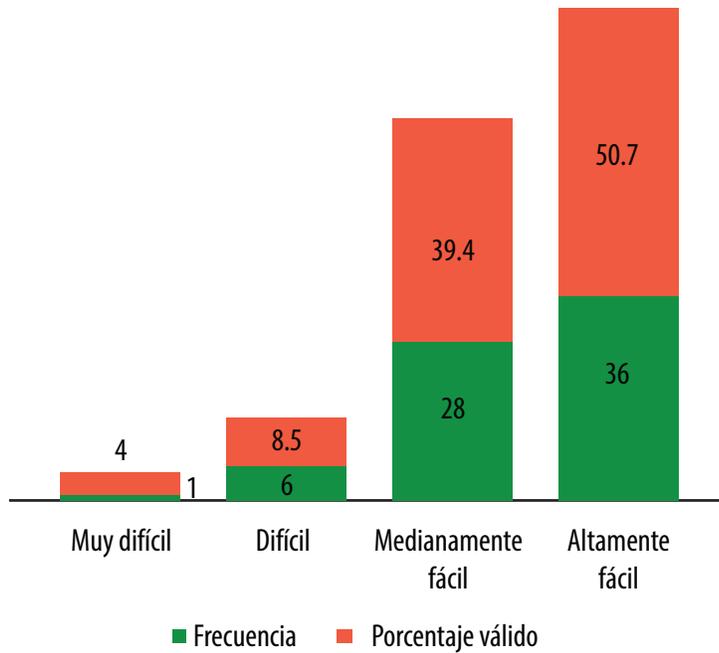


**Gráfico 24. Opinión de las coordinadoras acerca de cómo les resulta a los docentes identificar y/o seleccionar los recursos.**

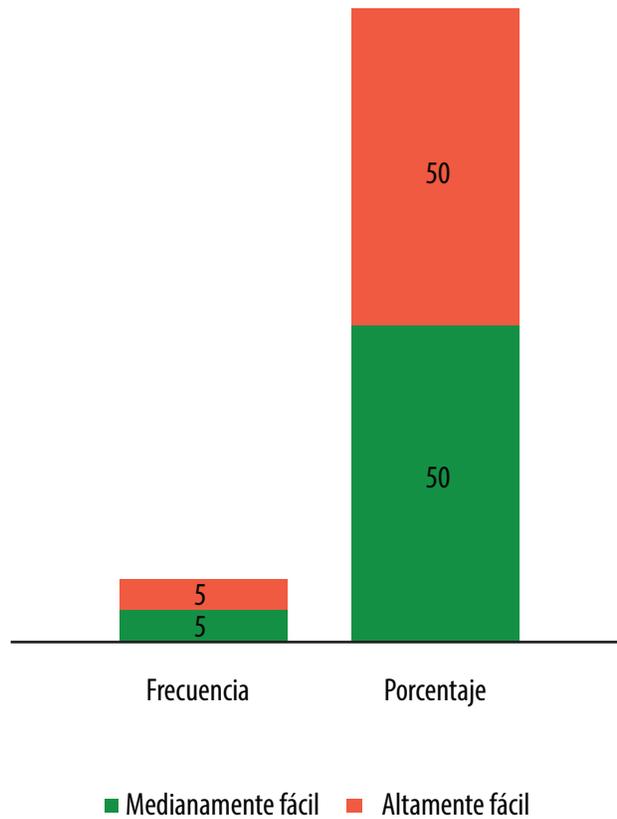


En los Gráficos 25 y 26 se observa que solo la mitad de los docentes expresó que le resultaba altamente fácil definir la duración de la implementación de la unidad de aprendizaje y un 39% opinó que le resultaba medianamente fácil, en tanto que el 50% de las coordinadoras opinaron que a éstos les resultaba altamente fácil; la misma proporción opinó que le resultaba medianamente fácil. En este sentido la valoración y la proporción de las coordinadoras fueron mayores.

**Gráfico 25. Opinión de los docentes acerca de cómo les resulta definir la duración de la implementación de la unidad de aprendizaje.**

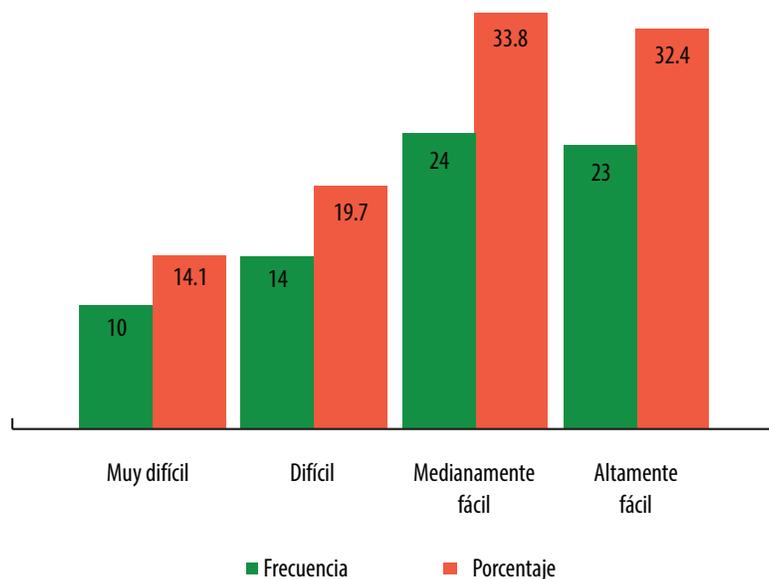


**Gráfico 26. Opinión de las coordinadoras acerca de cómo les resulta a los docentes definir la duración de la implementación de la unidad de aprendizaje.**

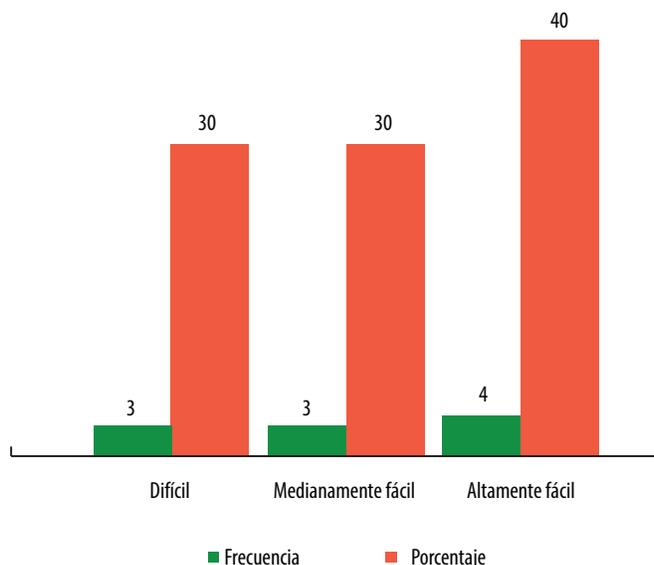


Los Gráficos 27 y 28 expresan la opinión de los profesores respecto a la articulación de áreas curriculares en sus clases solo en los que se observó al respecto, donde el 32% expresó que le resulta altamente fácil hacerlo, y un 34% opinó que le resulta medianamente fácil; en tanto que una proporción no menos importante respondió que difícil (20%) y muy difícil (14%). Respecto a las coordinadoras tuvieron opiniones parecidas, aunque un 30% expresó que a los docentes les resultaba difícil.

**Gráfico 27. Opinión de los docentes acerca de cómo les resulta articular las áreas.**



**Gráfico 28. Opinión de las coordinadoras acerca de cómo les resulta a los docentes articular las áreas.**



La media global de opinión de los docentes acerca de la planificación por competencia es de 3,25. Dicho valor los sitúa en una escala de valoración que indica que les resulta altamente fácil y medianamente fácil la elaboración de sus planificaciones. Esta media se repite en los tres cuadros.

Se observa una diferencia notable en los docentes de la jornada regular, puesto que tienen mayor conocimiento de la planificación por competencia que los docentes de jornada escolar extendida.

**Tabla 2. Opinión sobre el dominio de la planificación por competencia según jornada participante.**

JORNADAS PARTICIPANTES	MEDIA	N	DESV. TÍP.
Extendida	3,2320	34	,40236
Regular	3,2840	36	,48863
Total	3,2587	70	,44634

Se puede observar que existen diferencias estadísticas importantes en los docentes con edad comprendida entre 20-25 años teniendo ésta una valoración inferior que los demás, significando esto que a ellos les resulta muy difícil elaborar sus planificaciones; en cambio, los docentes con edad comprendida entre 36-41 años tienen mayor dominio de la planificación por competencia.

**Tabla 3. Opinión sobre el dominio de la planificación por competencia según edad.**

EDAD	MEDIA	N	DESV. TÍP.
20-25 años	2,8889	1	.
26-31 años	3,1799	21	,34690
36-41	3,3737	22	,39477
42-47	3,2484	17	,50082
Más de 47	3,2222	9	,65969
Total	3,2587	70	,44634

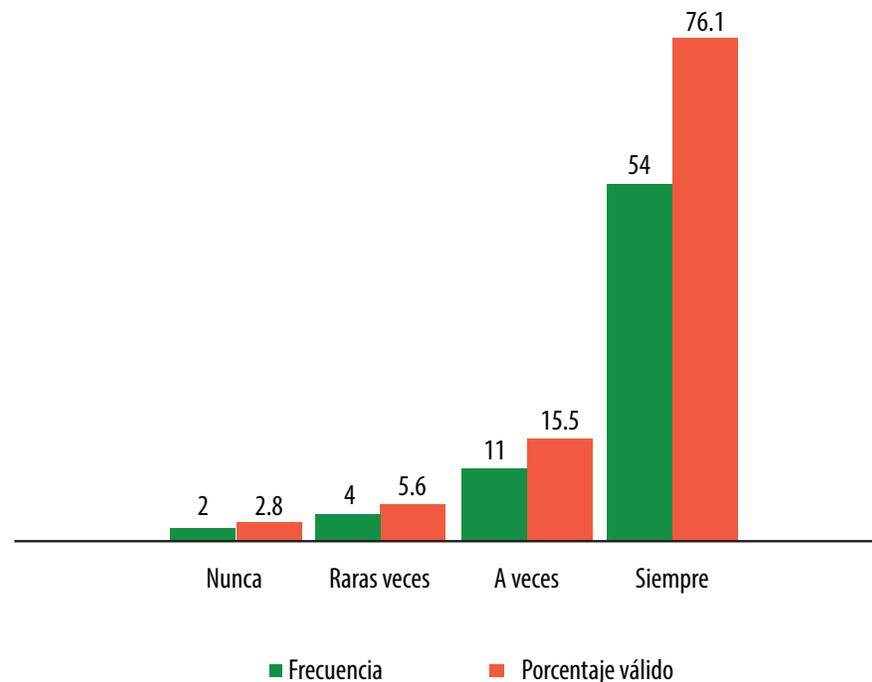
Según experiencia docente, se pudo apreciar que existen diferencias notables estadísticamente en sentido positivo en los docentes con experiencia áulica comprendida entre los 11-15 años. Finalmente, en cuanto a la jornada, se pudo observar una diferencia ligeramente mayor en los docentes de jornada regular respecto a los docentes de jornada escolar extendida con relación a la elaboración de la planificación por competencia.

**Tabla 4. Opinión sobre el dominio de la planificación por competencia según experiencia docente.**

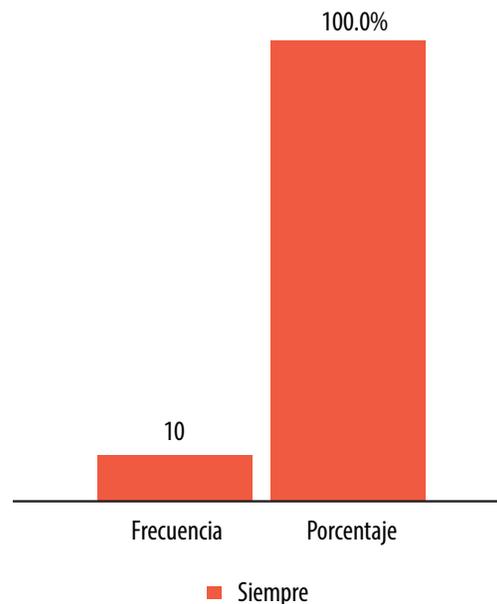
EXPERIENCIA DOCENTE	MEDIA	N	DESV. TÍP.
5 años o menos	3,1871	38	,37534
6-10 años	3,3426	12	,52855
11-15	3,6250	8	,31392
Más de 15 años	3,1574	12	,54733
Total	3,2587	70	,44634

Los Gráficos 29 y 30 muestran que la mayor parte de los docentes (76%) expresaron que siempre la coordinadora dialoga con ellos, y una mínima población (16%) opinó que a veces es que esto ocurre. En cambio, del total de la población, las coordinadoras opinaron que siempre ellas dialogaban con sus acompañados.

**Gráfico 29. Opinión de los docentes respecto a la frecuencia de diálogo con su coordinadora.**

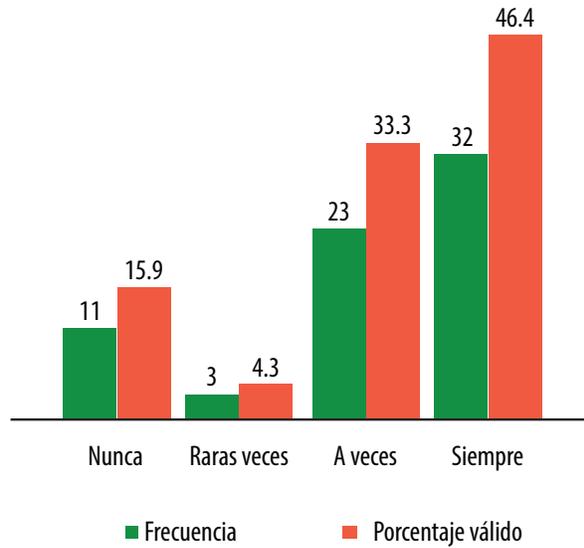


**Gráfico 30. Opinión de las coordinadoras respecto a la frecuencia de diálogo con el acompañado.**

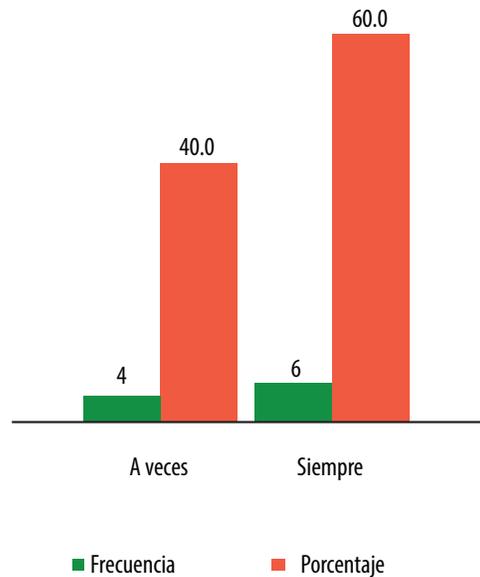


En los Gráficos 31 y 32 se puede observar qué porcentajes de la población docente opinaron que las coordinadoras realizan diagnóstico. Está distribuida minoritariamente, siendo la proporción más elevada un 46% y que opinó que siempre las coordinadoras realizan un diagnóstico para conocer sus avances, y un 30% expresó que a veces es que lo hacen. En cuanto al porcentaje de las coordinadoras que expresaron que siempre realizan sus diagnósticos no fue muy alentador puesto que no trascendió el 60%; el 30% restante expresó que a veces es que lo realizan.

**Gráfico 31. Opinión de los docentes respecto a la frecuencia que las Coordinadoras realizan diagnósticos.**

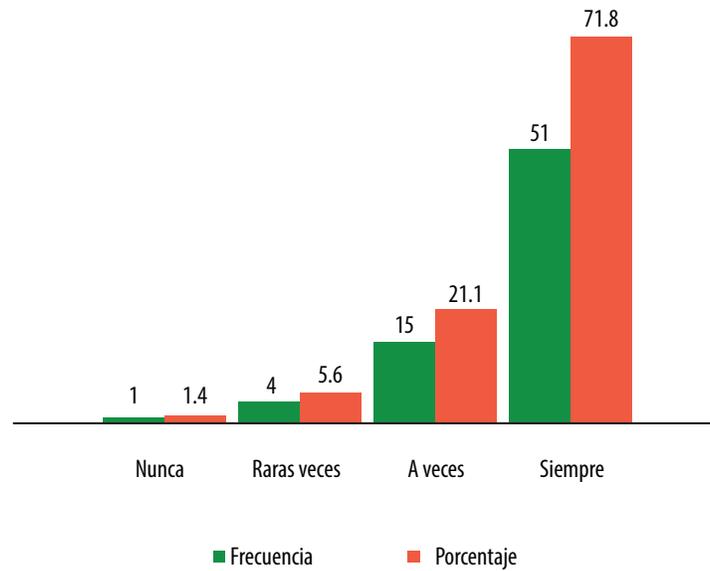


**Gráfico 32. Opinión de las coordinadoras respecto a la frecuencia que realizan diagnósticos a los docentes.**

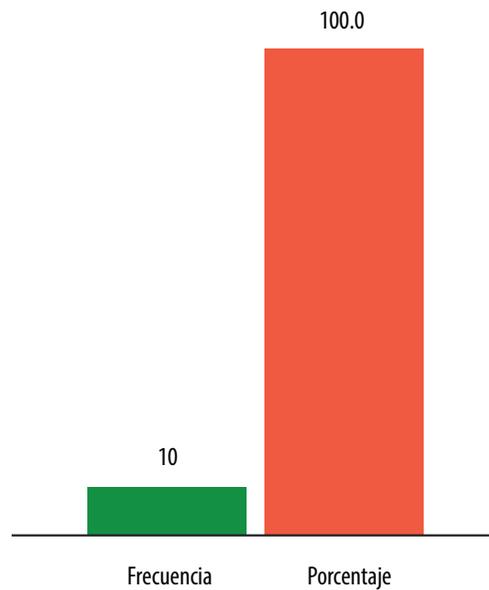


Los Gráficos 33 y 34 muestran que a diferencia del total de la población de coordinadoras consultadas que opinó que siempre realizan acompañamiento, solo el 72% de los docentes coincidió con ellas.

**Gráfico 33. Opinión de los docentes respecto a la frecuencia de acompañamiento por parte de las coordinadoras.**

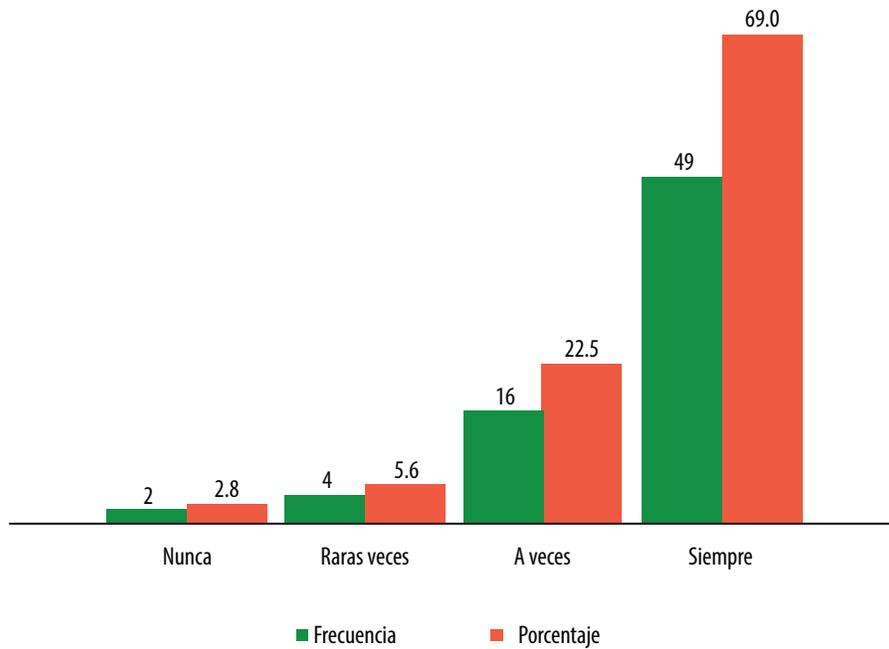


**Gráfico 34. Opinión de las coordinadoras respecto a la frecuencia de acompañamiento que ellas realizan.**

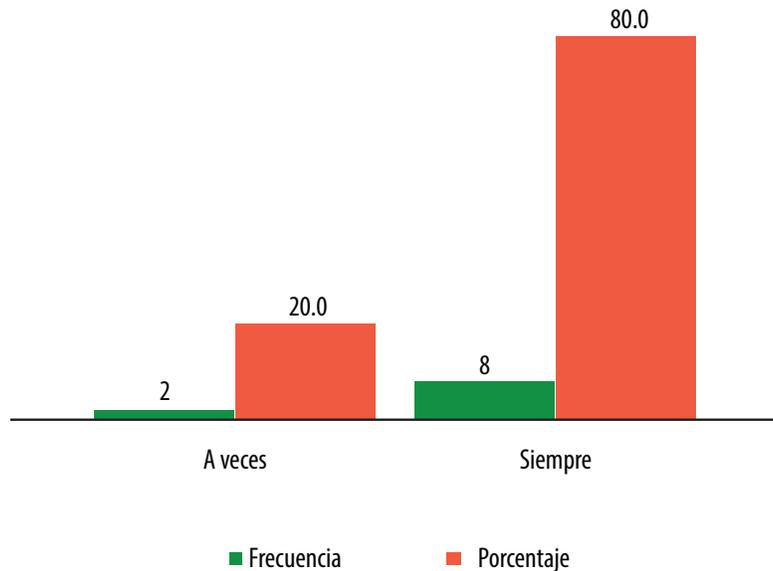


En los Gráficos 35 y 36 se observa que el porcentaje de los docentes que siempre lleva a cabo la observación de la planificación es de un 69%, y un 23% opinó que a veces; en tanto que las coordinadoras que expresaron que siempre lo hacían es mayor, 80%.

**Gráfico 35. Opinión de los docentes respecto a la regularidad con que el coordinador hace revisión de la planificación antes de iniciar el proceso.**

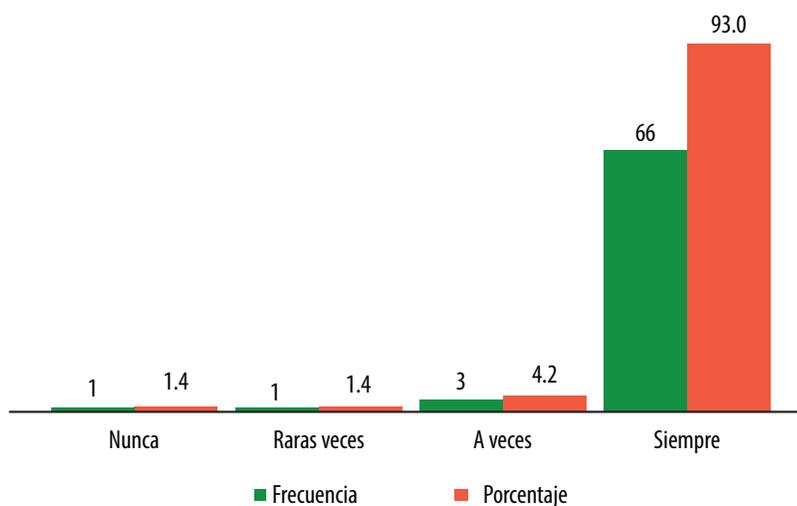


**Gráfico 36. Opinión de las coordinadoras respecto a la regularidad con que hace revisión de la planificación antes de iniciar el proceso.**

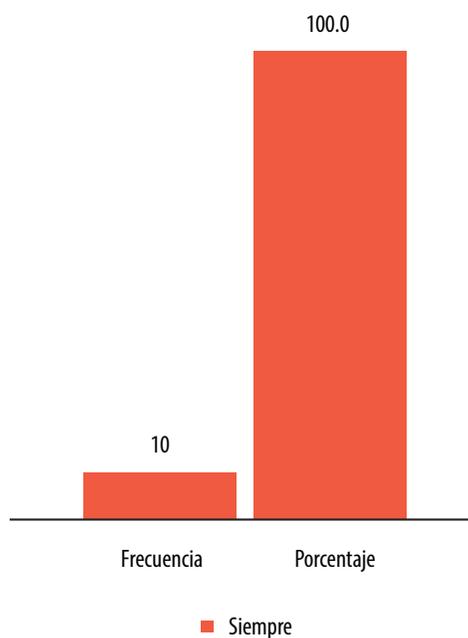


Los Gráficos 37 y 38 muestran, que tanto los docentes como las coordinadoras coincidieron casi en su totalidad (93 y 100%), que siempre se realizan observaciones del proceso y diálogo sobre lo observado.

**Gráfico 37. Opinión de los docentes respecto a la regularidad con que las coordinadoras realizan observaciones del proceso y dialoga sobre lo observado**

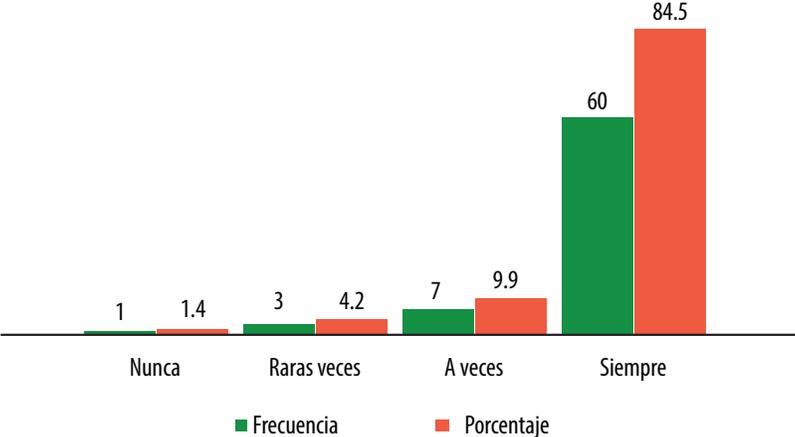


**Gráfico 38. Opinión de las coordinadoras respecto a la regularidad con que hacen observación, y diálogo con el acompañado.**

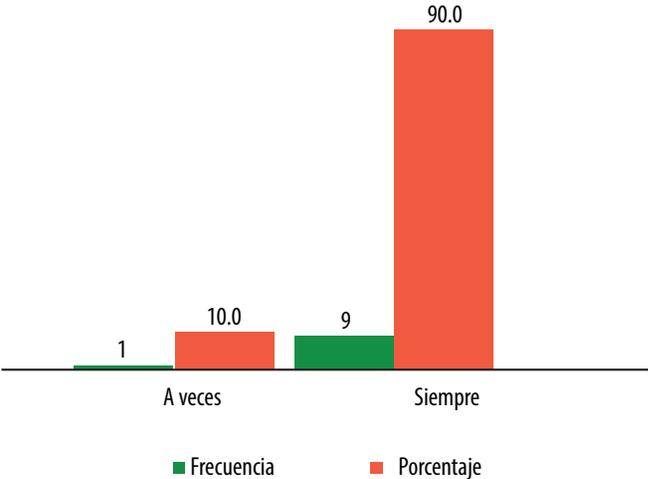


En los Gráficos 39 y 40 se observa que la mayoría de los docentes (84%) opina que las coordinadoras les permiten justificar qué han hecho, cómo y por qué lo han hecho; las coordinadoras en un 90% expresaron el mismo parecer.

**Gráfico 39. Opinión de los docentes respecto a la regularidad con que el acompañado le permite justificar qué ha hecho, cómo y por qué lo ha hecho.**

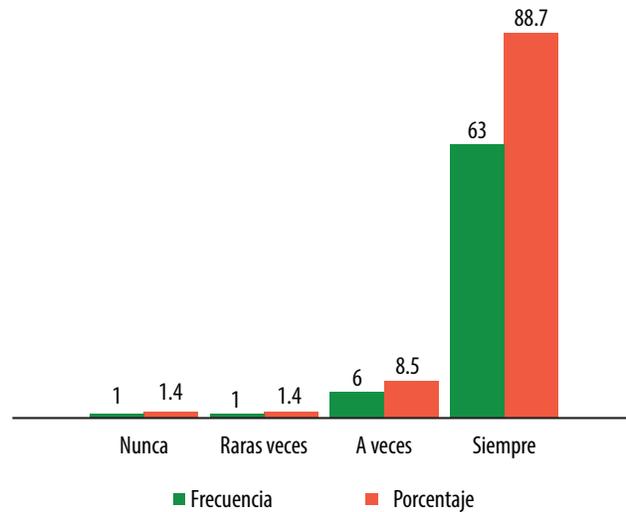


**Gráfico 40. Opinión de las coordinadoras respecto a la regularidad con que permiten al acompañado justificar lo que ha hecho, cómo y por qué lo ha hecho.**

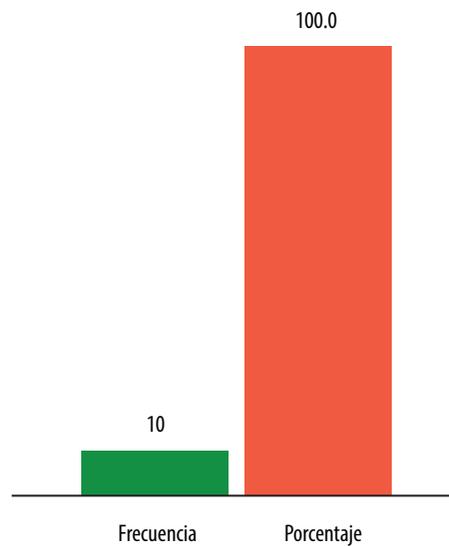


En los Gráficos 41 y 42 se observa que la población total de las coordinadoras opinó que siempre hacen mutuo acuerdo para planes de mejora, los docentes en su mayoría (88%) corroboró dicha afirmación.

**Gráfico 41. Opinión de los docentes respecto a la regularidad que hace mutuo acuerdo para planes de mejora.**

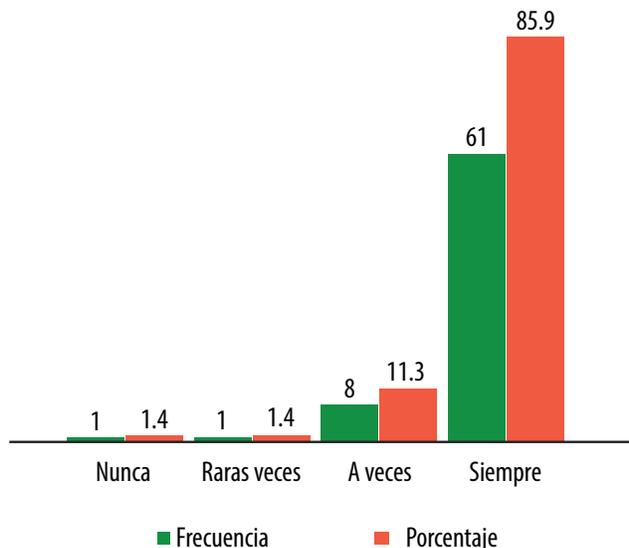


**Gráfico 42. Opinión de las coordinadoras respecto a la regularidad con que ellas realizan mutuo acuerdo para planes de mejora.**

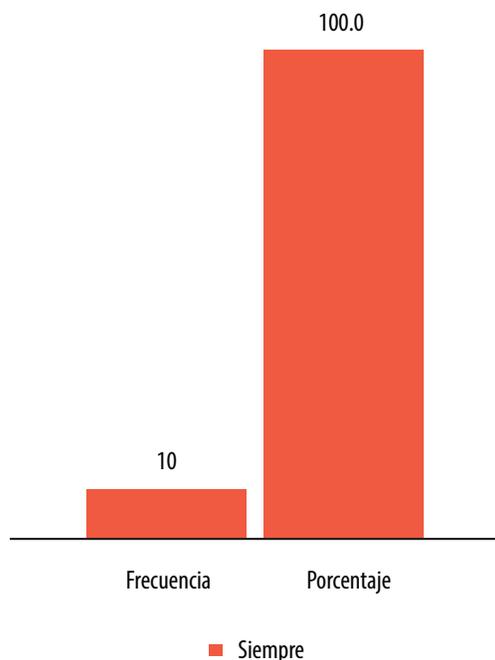


Los Gráficos 43 y 44 muestran la regularidad con que las coordinadoras asumen los acuerdos para mejorar los planes de mejora. En tal sentido, se observó que los docentes (85%) coincidieron con el total de la población de las coordinadoras quienes expresaron que siempre asumían dichos acuerdos de mejora.

**Gráfico. 43 Opinión de los docentes respecto a la regularidad con que las coordinadoras asumen los acuerdos para mejorar planes de mejora.**

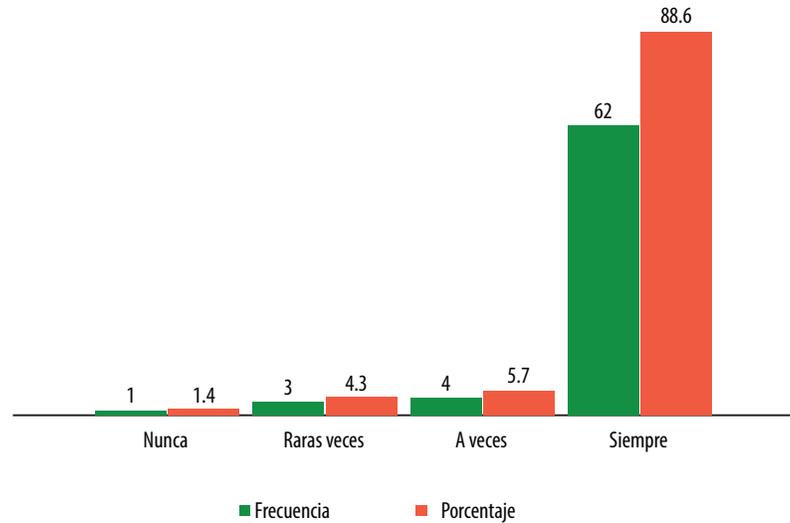


**Gráfico 44. Opinión de las coordinadoras respecto a la regularidad con que ellas asumen los acuerdos para mejorar planes de mejora.**

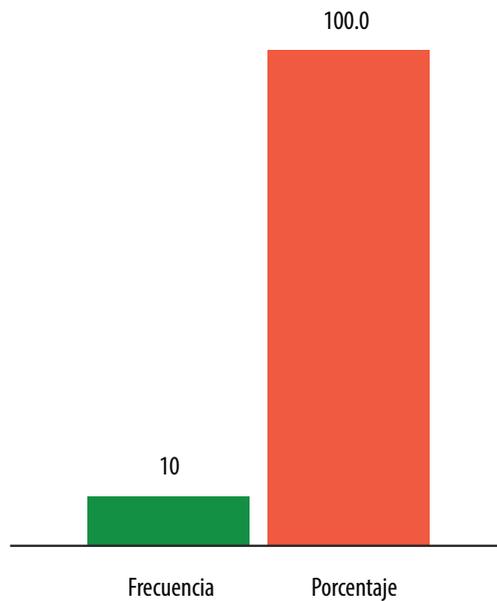


Los Gráficos 45 y 46 muestran que un 87% de docentes opinó que siempre las coordinadoras usan registros e instrumentos, y una mínima proporción dijo que a veces; en tanto que las coordinadoras en su totalidad también aseguraron que siempre esto ocurría.

**Gráfico 45. Opinión de los docentes respecto al uso de registros e instrumentos de acompañamiento por parte de las coordinadoras.**

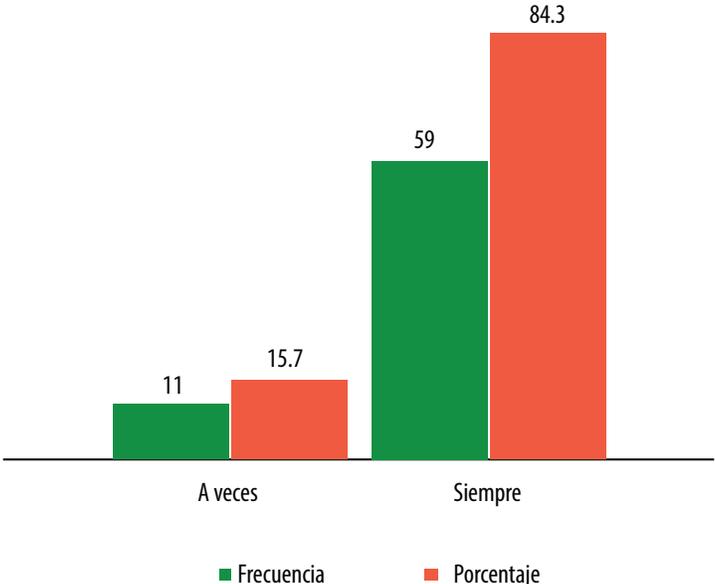


**Gráfico 46. Opinión de las coordinadoras respecto al uso de registros e instrumentos de acompañamiento.**

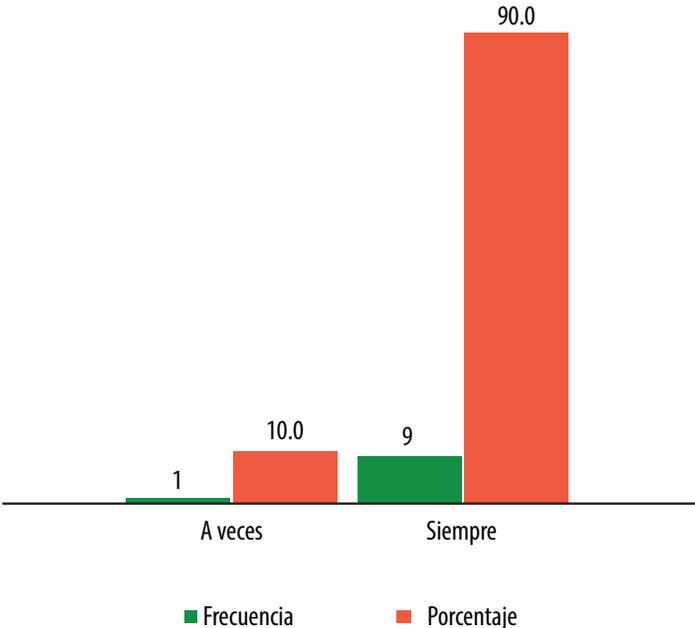


Según se observa en los Gráfico 47 y 48, los docentes en su mayoría opinaron que las coordinadoras siempre promovían su actualización para un mejor desempeño en sus aulas, opinión que fue compartida con el total de las coordinadoras.

**Gráfico 47. Opinión de los docentes respecto a la motivación que ofrecen para su actualización.**

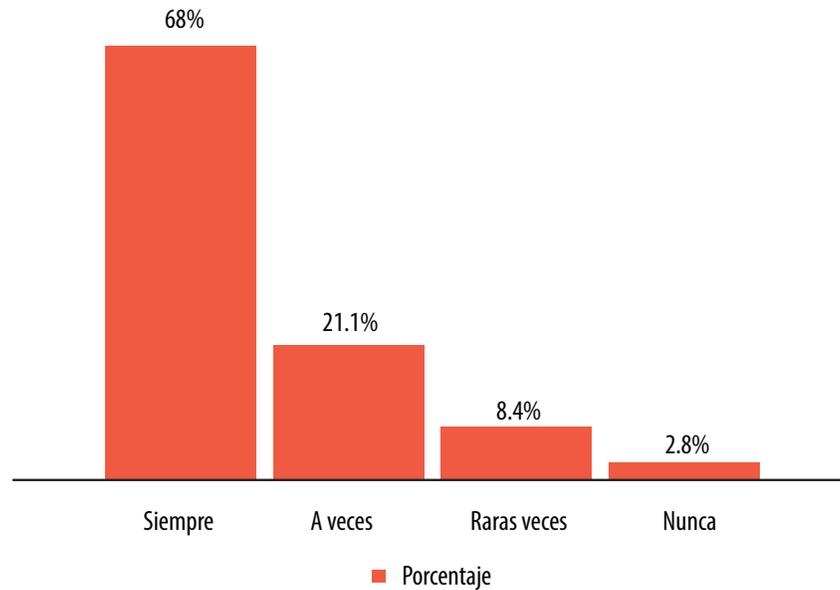


**Gráfico 48. Opinión de las coordinadoras respecto a la motivación que ofrecen para la actualización docente.**

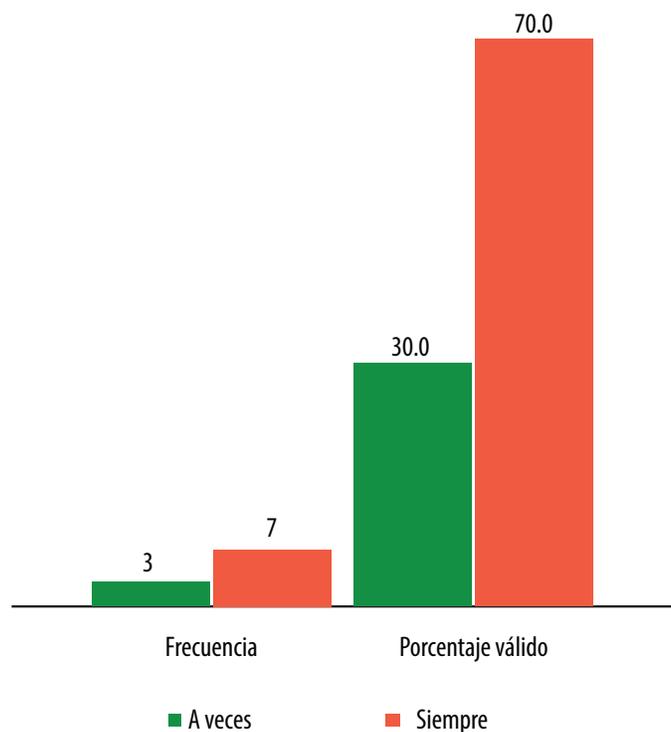


Los Gráficos 49 y 50 muestran que los docentes y coordinadores en proporción similares 68% y 70% opinaron que siempre desarrollan eventos de capacitación. Como se puede apreciar, el porcentaje que expresaron al respecto no son trascendentales.

**Gráfico 49. Opinión de los docentes respecto a la regularidad con que las coordinadoras desarrollan eventos de capacitación.**

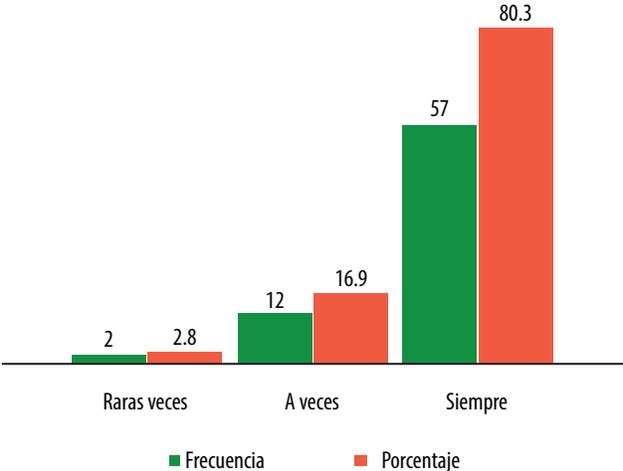


**Gráfico 50. Opinión de las coordinadoras respecto a la regularidad con que desarrollan eventos de capacitación.**

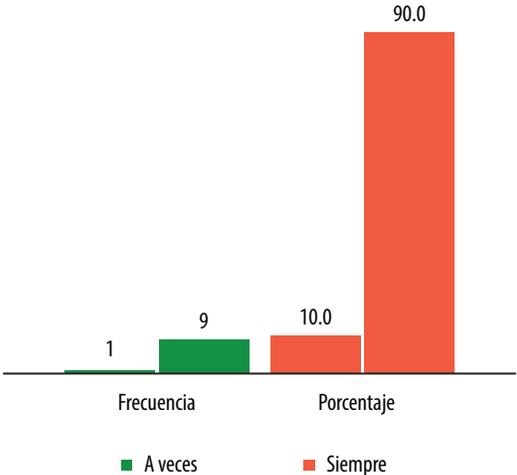


Los Gráficos 51 y 52 muestran que el 80% de los docentes cree que las coordinadoras tienen las competencias necesarias para realizar un adecuado proceso de acompañamiento, siendo esto corroborado por una proporción mayor de las coordinadoras (90%); en tanto que el porcentaje restante de ambas poblaciones opinó que a veces y raras veces.

**Gráfico 51. Opinión de los docentes respecto a las competencias que posee el acompañante.**

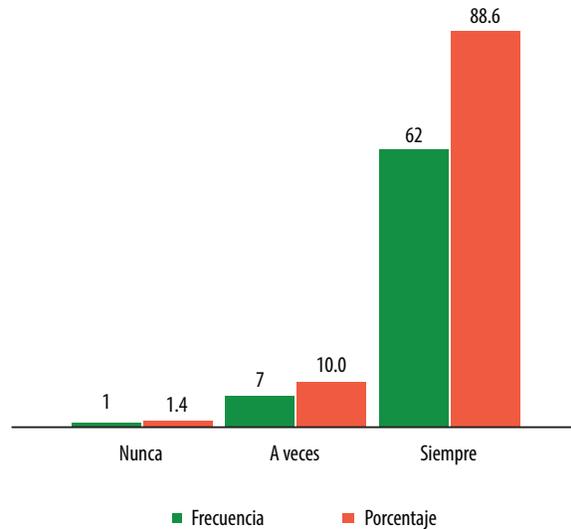


**Gráfico 52. Opinión de las coordinadoras respecto a las competencias que posee el acompañante.**

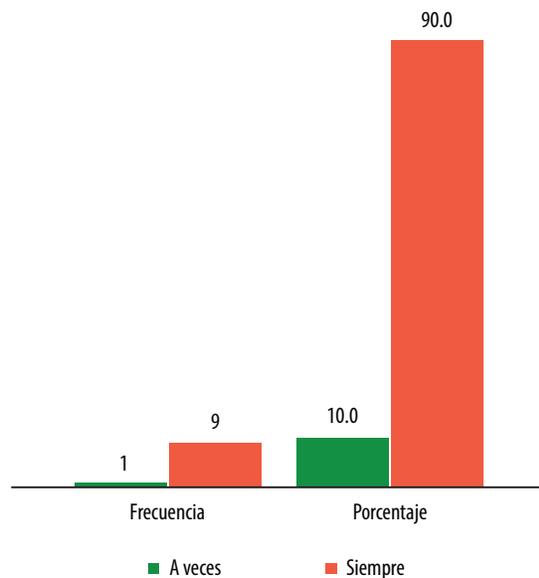


En los Gráficos 53 y 54 se puede apreciar que las coordinadoras y los docentes tuvieron una valoración positivamente importante sobre la actitud de apoyo que muestran las acompañantes afirmando ambas poblaciones que siempre manifiestan dichas cualidades.

**Gráfico 53. Opinión de los docentes respecto a la actitud de apoyo del acompañante.**

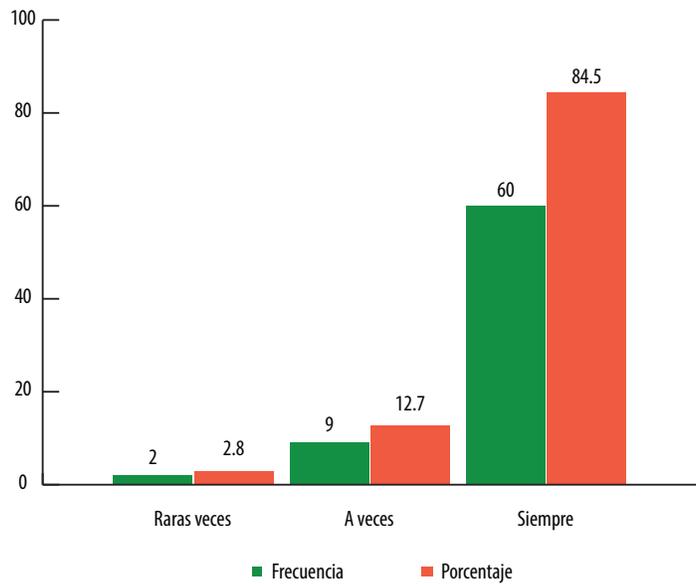


**Gráfico 54. Opinión de las coordinadoras respecto a la actitud de apoyo del acompañante.**

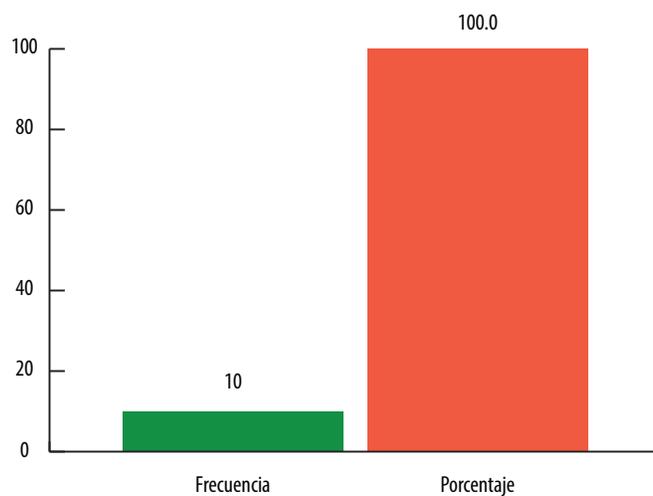


Los Gráficos 55 y 56 muestran que existe buena relación entre colegas, puesto que la mayor proporción de los docentes consultados opinaron que sus acompañantes siempre mostraban una actitud de trabajo cooperativo; las coordinadoras que tuvieron la misma valoración fue el total de la población consultada.

**Gráfico 55. Opinión de los docentes respecto a la actitud de trabajo cooperativo entre colegas.**

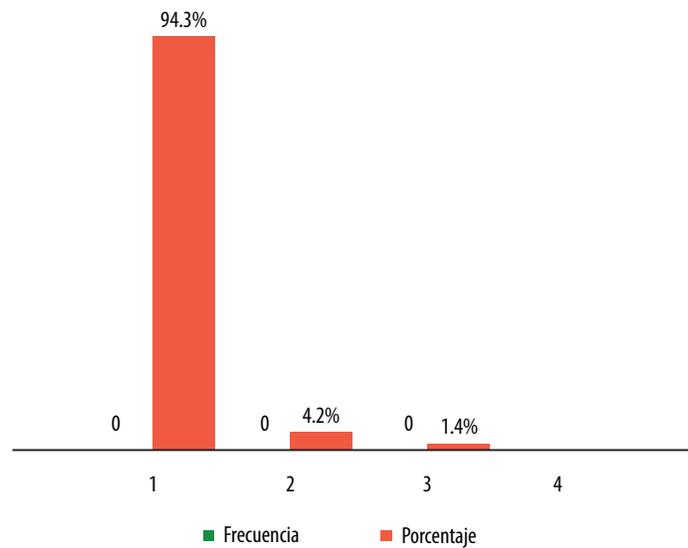


**Gráfico 56. Opinión de las coordinadoras respecto a la actitud de trabajo cooperativo entre colegas.**

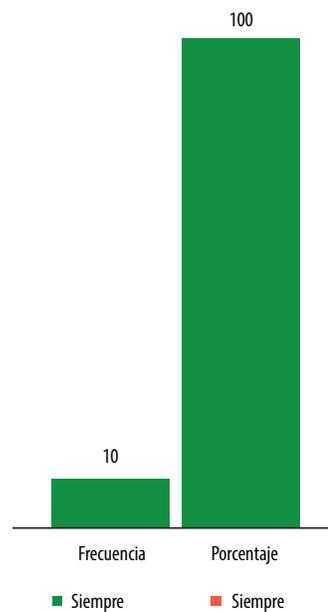


Tanto los docentes como las coordinadoras, casi en su totalidad, opinaron que sus relaciones durante el acompañamiento son respetuosas y cordiales, según muestran los Gráfico 57 y 58.

**Gráfico 57. Opinión de los docentes respecto a la cordialidad y respeto del acompañante durante el acompañamiento.**



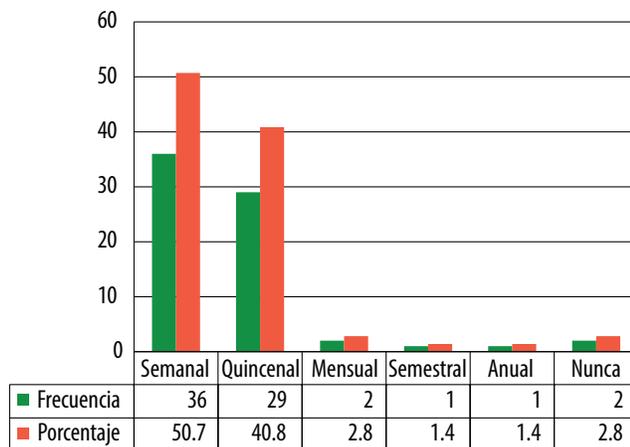
**Gráfico 58. Opinión de las coordinadoras respecto a la cordialidad y respeto del acompañante.**



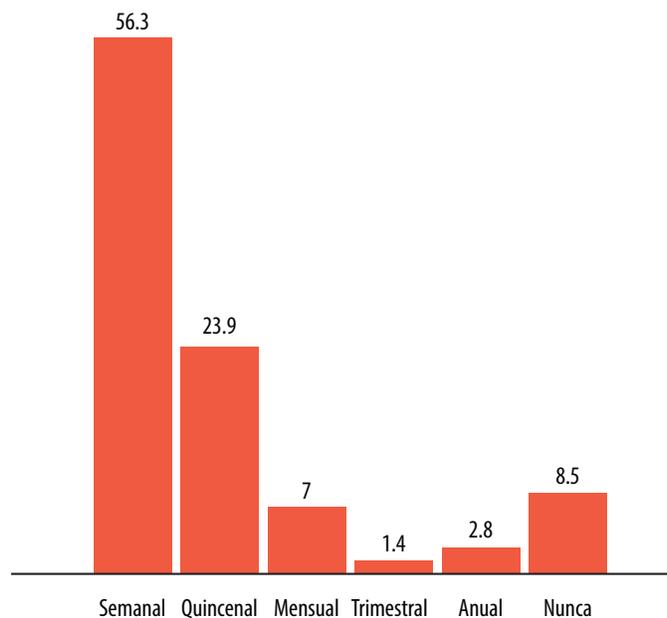
Los Gráficos 59 y 60 muestran que el 51% de los docentes opinó que los formadores acompañantes les acompañan semanalmente y el 41% quincenalmente; en cuanto al acompañamiento que realizan las coordinadoras, el 56% expresó que lo hacen semanalmente y un 24% quincenal.

Respecto a la opinión acerca de la frecuencia con que los técnicos/as los acompañan, en el Gráfico 61, se observa que las opiniones fueron diversas, puesto que un 38% opinó que semanal el 22% semestral y el 40% restante expresó que mensual, trimestral y semestral.

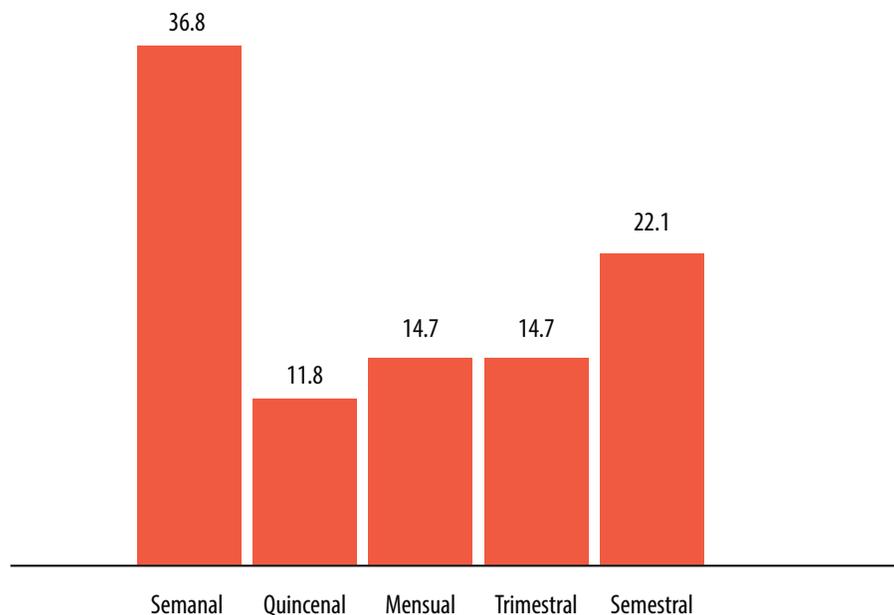
**Gráfico 59. Opinión de los docentes respecto a la frecuencia de acompañamiento por formadores acompañantes.**



**Gráfico 60. Opinión de los docentes respecto a la frecuencia de acompañamiento por las coordinadoras pedagógicas.**

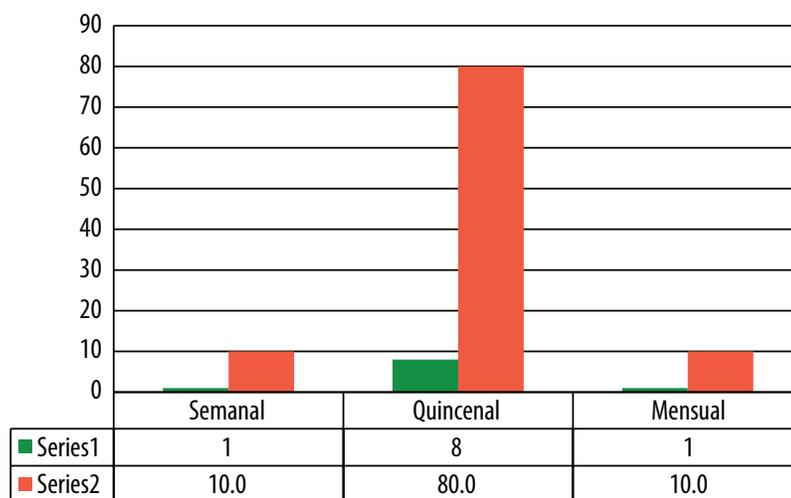


**Gráfico 61. Opinión de los docentes respecto a la frecuencia de acompañamiento por técnico/a distrital.**



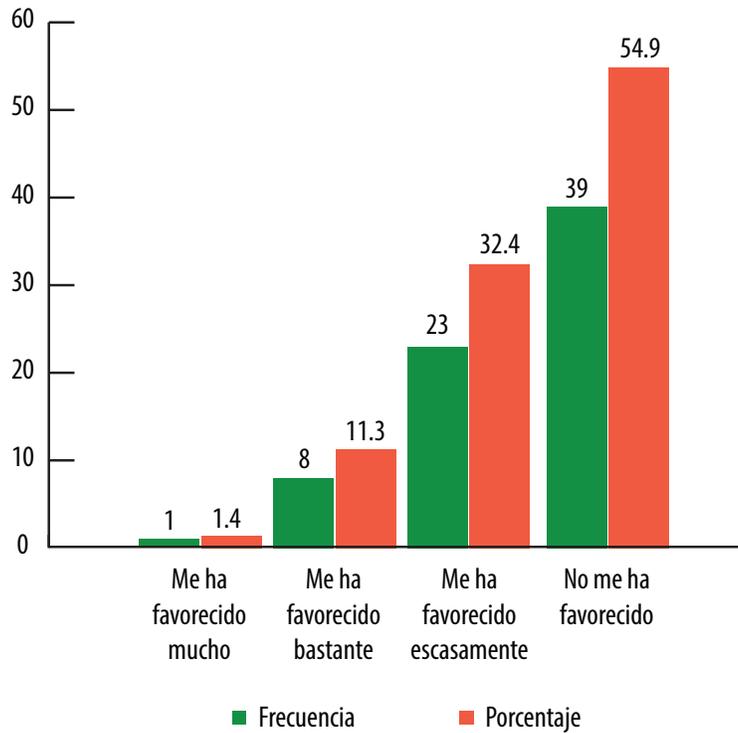
La mayor parte de los acompañamientos que realizan el 80% de las coordinadoras es quincenal según su opinión como se muestra en el Gráfico 62.

**Gráfico 62. Opinión de las coordinadoras pedagógicas respecto a la frecuencia de acompañamiento.**

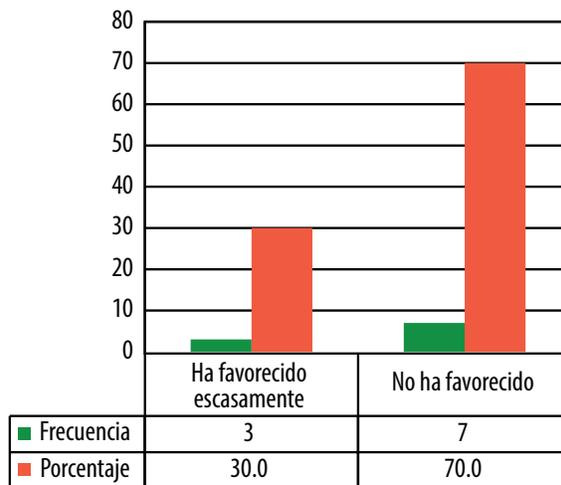


En el Gráfico 63 y 64 muestran que la mitad de los docentes opinó que no les ha favorecido la estrategia de acompañamiento reflexivo a la práctica (Diálogos reflexivos y Grupos pedagógicos) y el 32% indicó que les ha favorecido escasamente. En cuanto a las coordinadoras (70%) son más las que opinan que a los docentes no les ha favorecido dicha estrategia, y menos de (30%) opinaron que les ha favorecido escasamente.

**Gráfico 63. Opinión de los docentes respecto a la estrategia de acompañamiento reflexivo a la práctica.**

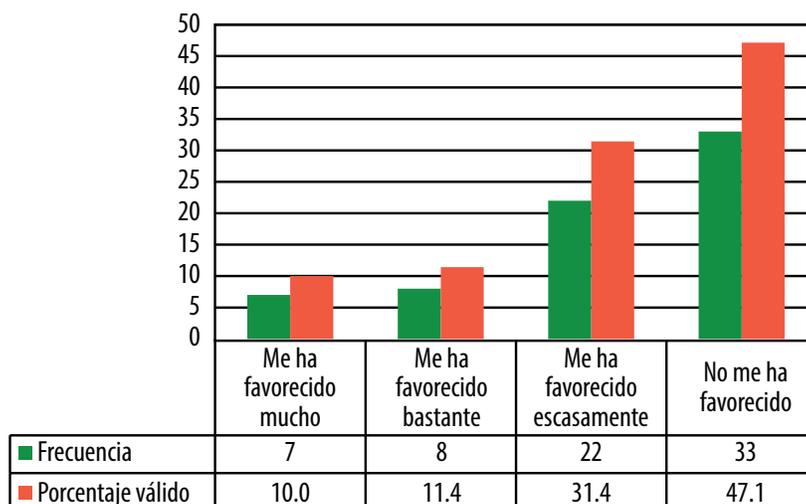


**Gráfico 64. Opinión de las coordinadoras respecto a la estrategia de acompañamiento reflexivo a la práctica (Diálogos reflexivos, Grupos pedagógico)**

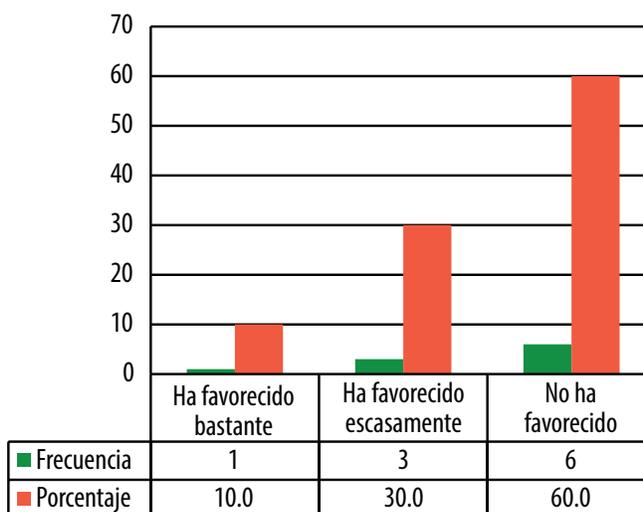


En los Gráficos 65 y 66 se observa que el 47% de los docentes opinó que no les ha favorecido y un 31% expresó que dicha estrategia les ha favorecido escasamente. La opinión del 60% de las coordinadoras al respecto coincide con la de los docentes. Ellas entienden que no les ha favorecido y el 30% opinó que les ha favorecido escasamente

**Gráfico 65. Opinión de los docentes respecto a la estrategia de acompañamiento tutorial en el diseño de estrategias y acciones de mejora (Acompañamiento tutorial a la práctica áulica. Clase modelo)**

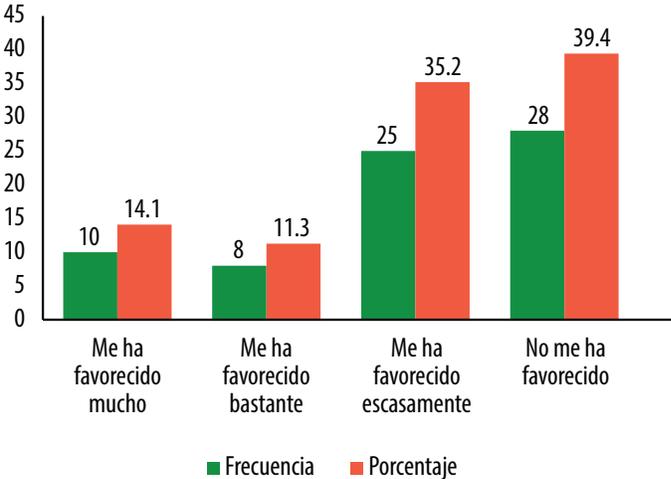


**Gráfico 66. Opinión de las coordinadoras respecto a la estrategia de acompañamiento tutorial al diseño de estrategias de mejora (Acompañamiento tutorial a la práctica áulica. Clase modelo)**

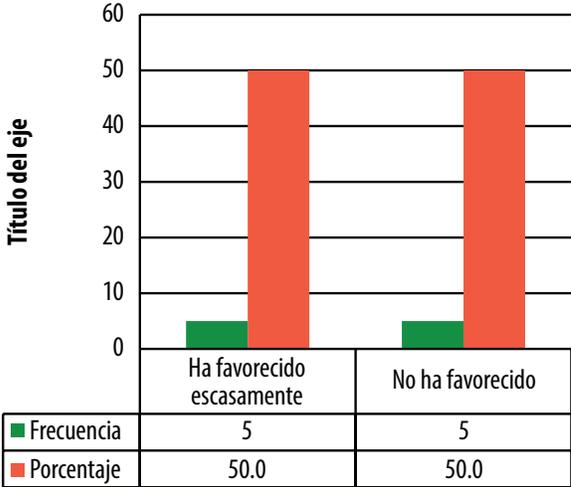


En los Gráficos 67 y 68 se puede observar que los docentes y coordinadoras que expresaron que dichas capacitaciones no han favorecido es de 39% - 50% y los que opinaron que han favorecido escasamente es de 35 - 50%. En total, solo un 25% expresó que les ha favorecido mucho.

**Gráfico 67. Opinión de los docentes respecto a la estrategia de sesión de profundización (abordaje sobre conocimiento didáctico del contenido. Conocimiento asociado a la asignatura o área del conocimiento y del contenido específico a enseñar. Conocimiento en la gestión escolar del conocimiento).**



**Gráfico 68. Opinión de las coordinadoras respecto a la estrategia Sesión de profundización (abordaje sobre conocimiento didáctico del contenido. Conocimiento asociado a la asignatura o área del conocimiento y del contenido específico a enseñar. Conocimiento en la gestión escolar del conocimiento).**



## **Análisis de resultados**

A partir de la presentación y descripción de los datos obtenidos, se ha estructurado este apartado el cual se ha dividido en cuatro partes para facilitar la comprensión de las informaciones. En esta primera parte se presenta el análisis de los resultados, en la segunda, las conclusiones, y en la tercera, las limitaciones y recomendaciones del estudio.

### **Característica de los participantes y de los centros educativos.**

La mayoría de las poblaciones que se desempeñan como profesores y coordinadores es de género femenino; han realizado su licenciatura en el área de desempeño, aunque existen algunos que se formaron en otras áreas.

En cuanto al nivel de formación, un mínimo porcentaje ha realizado especialidad y maestrías, con excepción de las coordinadoras que solo hicieron especialidad.

Estas poblaciones son relativamente jóvenes. En el caso de los docentes, la mayor concentración está entre 26-41 años; en cuanto a las coordinadoras, sus edades (50%) están comprendidas entre 26 y 47 años, solo la mitad de ellas.

Respondiendo al primer objetivo sobre la opinión de los docentes y coordinadores pedagógicos acerca de la planificación por competencia, se pudo apreciar que las poblaciones consultadas tuvieron diversas valoraciones sobre la misma, pero hubo mayor inclinación en las opiniones que hacían referencia a que la elaboración de dicha planificación resultaba medianamente fácil y altamente.

Se puede observar que el 29% de los docentes presenta cierta dificultad en realizar las redes conceptuales y un 35% en articular las áreas curriculares. En cuanto a los coordinadores, 30% tenía el mismo parecer.

Respecto al objetivo sobre especificar diferencias del dominio de la planificación por competencia según jornada de trabajo, experiencia áulica y edad de los docentes se puede observar que existe diferencia estadística importante en los docentes con edad comprendida entre 20-25 años, teniendo esto una valoración inferior que los demás, significando esto que les resulta muy difícil elaborar sus planificaciones; en cambio, los docentes con edad comprendida entre 36-41 años tienen mayor dominio de la planificación por competencia.

Según experiencia áulica se pudo apreciar que existen diferencias notables estadísticamente en sentido positivo en los docentes con experiencia comprendida entre los 11-15 años en cuanto a la jornada. Se pudo observar una diferencia ligeramente mayor en los docentes de jornada regular respecto a los docentes de jornada escolar extendida con relación a la elaboración de la planificación por competencia.

En síntesis, existen diferencias estadísticas referente a la planificación por competencia según jornada de trabajo, experiencia áulica y edad de los docentes.

De acuerdo a la media global de opinión a los docentes les resulta entre medianamente fácil y altamente fácil elaborar la planificación por competencia.

Respecto al objetivo, de la opinión acerca del acompañamiento llevado a cabo en los centros educativos, se pudo observar que los docentes tienen buena opinión acerca del proceso. En cambio, se observa una sobrevaloración por parte de las coordinadoras.

De manera particular, se pudo observar cierta debilidad en aspectos puntuales como, por ejemplo: en el diagnóstico, la revisión de las planificaciones y el diálogo acerca de las necesidades que presentan los docentes en su práctica. En cambio, casi la totalidad de los docentes expresó que los coordinadores observan el desarrollo del proceso.

Con relación al objetivo acerca de especificar la opinión de los docentes y coordinadores sobre las capacitaciones ofrecidas, expresaron al respecto que recibían capacitaciones en diferentes momentos.

Las opiniones sobre las capacitaciones fueron diversas, notándose una proporción mayor en los coordinadores y docentes que expresaron que dichas capacitaciones han favorecido escasamente y en los que opinaron que no han favorecido; el restante de dichas poblaciones distribuidas en porcentajes reducidos, expresaron que éstas han favorecido mucho y otros opinaron que bastante.

Respecto al acompañamiento, el 91%, de los docentes, recibe acompañamiento de los formadores acompañante semanal y quincenalmente, y una proporción menor, 80%, opinó que los coordinadores también lo hacen en ese período de tiempo. En cuanto a los técnicos distritales solo el 37% de los docentes expresó que éstos también lo hacen.

## Conclusiones

Producto de la actualización curricular, los docentes están ante un proceso de cambio en su práctica educativa. Estos cambios los obligan a realizar un proceso dirigido a desarrollar conocimientos, actitudes y valores que les permitan a los estudiantes afrontar y dar solución a situaciones que se presenten en su vida diaria dentro del contexto en que se encuentren. Esta novedad dio inicio a investigar la opinión que tienen los docentes y coordinadoras del primer ciclo del nivel primario respecto a la elaboración de la planificación por competencia y el acompañamiento pedagógico, los hallazgos al respecto fueron los siguientes:

Se evidenció que a pesar de que los docentes van avanzando sobre la marcha, presentan cierta dificultad en aspectos relacionados con la planificación, puesto que aun no logran articular todos los componentes.

Los coordinadores han mejorado su labor, pero al igual que los docentes, presentan ciertas dificultades en aspectos puntuales que forman parte del proceso de acompañamiento y que favorece de gran manera la mejora, tanto del trabajo de los docentes, como de dicho proceso.

Los datos muestran que la frecuencia de las acciones formativas llevadas a cabo por las coordinadoras, y formadores acompañantes durante la práctica áulica, ha sido la razón que aparentemente ha incidido en la mejora de sus planificaciones.

Existe diferencia estadística importante referentes a la planificación por competencia según jornada de trabajo, experiencia áulica y edad de los docentes.

Los resultados obtenidos son esperanzadores puesto que los docentes y coordinadores van comprendiendo toda esta temática y dinámica de trabajo. La idea de que “es mi curso, son mis estudiantes, hago lo que puedo y no estoy obligada a recibir visita en mi curso”, está quedando en la historia.

Esto puede significar que los docentes están asumiendo el compromiso consigo mismos y como agente de cambio, de la calidad con que deben llegar los aprendizajes a los estudiantes y lo que esto representa en su presente.

Se está haciendo conciencia de que la formación de los estudiantes es en presente, para el presente y el futuro.

Es un proceso y, por supuesto, que toma su tiempo, pero lo valioso es que existe la voluntad acompañada de iniciativas, a pesar de la alta matrícula de estudiantes por aula, las diferentes situaciones que ellos y ellas presentan, los espacios físicos con que cuentan los centros, los recursos y otras situaciones que son parte de la realidad de las escuelas.

### **Limitaciones**

- Esta investigación se llevó a cabo luego de que los docentes culminaran las clases, por lo que no se realizó una observación áulica.
- Las planificaciones de los docentes y coordinadores pedagógicos no fueron constatadas.

### **Recomendaciones**

A partir de las conclusiones anteriores se recomienda:

- Una evaluación para conocer la incidencia del desarrollo de la Estrategia de formación continua en el desempeño de los docentes y coordinadores en los centros del Distrito.
- Crear estrategias efectivas dirigidas a concientización y reflexión al docente sobre sus necesidades y propuestas para mejorarlas.
- La selección de coordinadores con un perfil profesional apropiado a su función y a la población para la cual trabajará.
- Las labores de los coordinadores estén destinadas únicamente al acompañamiento al docente.
- Mayor formación y capacitación para los coordinadores que ya están en función.
- Realizar evaluaciones periódicas de desempeño bajo un sistema de consecuencia y seguimiento efectivo.

## Bibliografía

- García, R.D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo, Rep. Dom.: Poveda.
- Hernández, F. (2002). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. Santo Domingo, Rep. Dom.: UAPA.
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D. F: McGRAW-HILL.
- Madé, S.N. (2009). *Metodología de la Investigación Científica. Guía para redactar trabajos de investigación*. Santo Domingo.
- Martínez, A. H., y Gonzales, P.S., (2010). *Acompañamiento Pedagógico y Profesionalización Docente: sentido y perspectiva*. *Ciencia y Sociedad*, (35), 535-536.
- Méndez, C. E. (2012). *Metodología. Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación con Énfasis en Ciencias Empresariales*. México: Limusa.
- MINERD (2014). *Manual de Supervisión Educativa*. Santo Domingo, Rep. Dom. S.R.
- MINERD (2014). *Marco estratégico del Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrada en la Escuela, Distrito 15-04*. Santo Domingo, Rep. Dom.
- MINERD, IDEICE. (2014). *Evaluación de impacto del coordinador docente de los centros educativos de la República Dominicana*. Santo Domingo, Rep. Dom.
- MINERD, INAFOCAM, INTEC. (2014). *Línea base Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrada en la Escuela, Distrito 15-04*. Santo Domingo, Rep. Dom.
- MINERD. (2003). *Manual de Procedimiento para el Acompañamiento y Seguimiento*. Santo Domingo, Rep. Dom. S.R.
- MINERD. (2013). *Manual operativo de centro educativo*. Santo Domingo, Rep. Dominicana.
- MINERD. (2015). *Construyo mi planificación docente*. Santo Domingo, Rep. Dominicana.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia (MINEDUCACION 2002), *Formación y capacitación docente*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80272.html>
- Pineda, E., y Alvarado, E. L. (2008). *Metodología de la Investigación*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Román, B. J. y Dousdebés, L.M. (2014). *Acompañamiento Pedagógico en el Aula*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos101/acompanamiento-pedagogico-aula/acompanamiento-pedagogico-aula.shtml#desarrolla#ixzz3U4ERzXsb>
- Ruiz, (1998). *El profesorado de E.F. y las competencias básicas en TIC*. Recuperado de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8917/Capitulo\\_III\\_Marco\\_Metodol\\_gico.pdf;jsessionid=CAE49B22B22DE31FC6DD2AFE4ED6E751?sequence=7](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8917/Capitulo_III_Marco_Metodol_gico.pdf;jsessionid=CAE49B22B22DE31FC6DD2AFE4ED6E751?sequence=7)

- Sardán, E. (2011). *El acompañamiento en Fe y Alegría*. Recuperado de [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/ElAcompañamientoEnFyA\\_ErnestoSardan\\_2011.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/ElAcompañamientoEnFyA_ErnestoSardan_2011.pdf)
- Sardán, E. (2011). *El acompañamiento pedagógico en Fe y Alegría*. Recuperado de [file:///C:/Users/Yocairy/Downloads/Sardan,%20E.,%202011,%20El%20acompa%C3%B1amiento%20en%20Fe%20y%20Alegr%C3%ADa%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Yocairy/Downloads/Sardan,%20E.,%202011,%20El%20acompa%C3%B1amiento%20en%20Fe%20y%20Alegr%C3%ADa%20(2).pdf)
- Schmidt, M. S. (2006). *Planificación de clases de una asignatura*. Recuperado de <http://www.inacap.com/tpportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/FormacionDesarrolloDoc/CursosTalleres/TallerPADPlanificClasesAsignSSchm.pdf>
- Secretaria de Estado de Educación (SEE 2003). *Planificación efectiva de la labor docente*. Santo Domingo, Rep. Dom.
- SEE (2004). *Proyecto de Apoyo a la calidad educativa*, Santo Domingo, Rep. Dom.
- SEE (2008). *Plan decenal de educación 2008-2018*. Santo Domingo, Rep. Dom.
- Soto, M.C., (2011). *El acompañamiento pedagógico en Fe y Alegría: un camino para la formación y la transformación*. Recuperado de [http://centrodeformacion.com.ve/PDFs/Procesos/Proceso\\_28.pdf](http://centrodeformacion.com.ve/PDFs/Procesos/Proceso_28.pdf)
- Torres, M. H., y Girón, P.D. (2009). *Coordinación educativa y cultural Centroamérica*. San José, C. R.: Editorama, S.A.
- UNESCO, (2014). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Chile.
- Universidad Tecnológica de Chile (INACAP 2007). *Planificación de clases de una asignatura*. Recuperado de <http://www.inacap.com/tpportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/FormacionDesarrolloDoc/CursosTalleres/TallerPADPlanificClasesAsignSSchm.pdf>
- Vernal, C.A. (2006). *Metodología de la Investigación Para la administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México D.N.: Pearson Educación
- Martínez, R. M., (2015). NECESIDADES DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN DEL DOCENTE, recuperado de <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/97>.

## 1.2 Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Prof. Juan Bosch, Distrito Educativo 18-01, Neyba, Provincia Bahoruco, año escolar 2015-2016

Rudy Anyelina Díaz Cuevas

### Resumen

La Jornada Escolar Extendida se asume como una política de estado con la finalidad de aportar a la mejora educativa de nuestro país, con la extensión del horario de 4 a 8 horas de clase, con un programa que busca formar individuos competentes capaces de desarrollar habilidades y destrezas que le ayuden a ser un ente productivo en la sociedad.

Con la evaluación al Programa de Jornada Escolar Extendida, en la Escuela Básica Profesor Juan Bosch, se puede ver que a pesar de que se ha puesto empeño y esfuerzo para que esta tenga buenos resultados, aun así tiene ciertas debilidades con relación a un programa que de verdad esté ajustado a la realidad del centro y sus necesidades, los recursos pedagógicos, formación de los maestros, los espacios físicos, el almuerzo, entre otras cosas; pero no todo es negativo porque los maestros, alumnos, padres han expresado buena aceptación al programa, claro está con sus deficiencias pero que, no obstante a eso, ha sido muy beneficiosa.

**Palabras claves:** Evaluación, Jornada, Escuela, Horario, Alumnos.

### Introducción

La jornada escolar extendida es un desafío para la educación dominicana. Requiere grandes inversiones, tanto en la infraestructura de nuevos centros que estén habilitados para una jornada extendida, preparación académica del cuerpo docente como directivo, y todos los recursos necesarios para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Con esta investigación, citada con el tema de Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Profesor Juan Bosch, cuyos objetivos están dirigidos hacia cómo se ha llevado a cabo este programa bajo las condiciones existentes del centro en lo referente a los espacios de recreación, recursos educativos, alimentos, estructura física, etc. Además de identificar las debilidades que no permiten el desarrollo del programa, grado de satisfacción de los diferentes actores del proceso educativo; entre otras cosas, como si el centro cuenta con un programa a desarrollar ajustado a su realidad.

La situación planteada pretende responder a las preguntas siguientes:

¿Cuenta el centro con las condiciones para esta modalidad (espacios físicos, ambientación de las aulas, etc.)?

¿Cuenta el centro con el apoyo y recursos pedagógicos necesarios?

¿Cuenta el centro con un programa educativo para ejecutarse en ocho horas de clases?

Con estas preguntas y la hipótesis planteada que consiste en comprobar si las condiciones en que se lleva a cabo el programa de jornada escolar extendida en la Escuela Básica Profesor Juan Bosch, ¿realmente favorecen al cumplimiento del programa?

Ante la falta de un programa que realmente cumpla con las exigencias de la jornada escolar extendida con relación a las ocho horas que considera este programa, donde a parte de la docencia como tal, incluye tareas extracurriculares, talleres para los alumnos, recursos pedagógicos y las condiciones físicas del centro (cocinas, aulas, áreas recreativas, etc.) entre otras cosas, ¿son las que limitan la efectividad del programa?

### **Planteamiento del problema**

La implementación de la jornada escolar extendida es todavía muy reciente en nuestro país. Se asume como una política educativa que pretende aportar a la mejora de la calidad en la educación dominicana. La misma, está contemplada en el Plan Decenal 2008-2018.

El cambio de cuatro a ocho horas de clases en los centros de jornada escolar extendida sin una buena planificación, ha provocado una serie de situaciones, por lo que se plantean las siguientes preguntas de investigación.

¿Cuenta el centro con las condiciones para esta modalidad (espacios físicos, ambientación de las aulas, etc.)?

¿Cuenta el centro con el apoyo y recursos pedagógicos necesarios?

¿Cuenta el centro con un programa educativo para ejecutarse en ocho horas de clase?

### **Objetivos**

#### **Objetivo general**

Evaluar el programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Profesor Juan Bosch.

#### **Objetivos específicos**

- Verificar las condiciones en que funciona el programa de jornada escolar extendida en este centro educativo (espacios de recreación, recursos educativos, alimentación, estructura física, etc.).
- Identificar cuáles son las debilidades que no permiten el buen desarrollo de la jornada escolar extendida.
- Investigar si el programa de Jornada Escolar Extendida cuenta con un programa educativo para ejecutarse en ocho horas de clases.
- Identificar el grado de satisfacción de los diferentes actores del proceso educativo con relación al programa de jornada escolar extendida.
- Determinar los recursos pedagógicos con que cuenta el docente para el desarrollo del programa de Jornada Escolar Extendida.

## Justificación

Con el nuevo programa de educación de Jornada Escolar Extendida se han dado transformaciones significativas en la educación dominicana, trayendo consigo cambios en el cuerpo docente, en los/as educandos y en todos los actores del proceso educativo. Este es un programa que busca, sobre todo, aportar a la mejora de la calidad educativa en nuestro país, donde los educandos puedan terminar su educación básica con un nivel de aprendizaje más óptimo; donde, aparte del aprendizaje de contenidos, puedan desarrollar destrezas, habilidades y aptitudes que les ayuden en su desarrollo social y personal.

Este nuevo programa merece mucha atención por su trascendencia en el área educativa y lo que significa para el desarrollo de la educación dominicana.

Actualmente en este municipio de Neyba todas las escuelas, ocho en total, están en este programa, donde la mayoría no cuenta con las condiciones que se suponen deberían tener; por lo tanto, funcionan con ciertas precariedades y debilidades por no contar con las condiciones adecuadas y así garantizar la efectividad del programa.

De manera especial en la escuela Profesor Juan Bosch, que es el objeto de este estudio, el programa de jornada extendida realmente no se está llevando a cabo tal como es, ya que carece de las condiciones que realmente amerita este programa para la garantía de su efectividad.

Por esta razón merece importancia evaluar el programa en las condiciones que se lleva a cabo en este centro.

## Marco teórico

En busca de dar a conocer en qué consiste el programa de jornada escolar extendida el Ministerio de Educación de República Dominicana presentó un material llamado “Orientaciones para la implementación de la Jornada Escolar Extendida en el Nivel Primario”, donde detallaba de manera precisa en qué consiste todo lo que envuelve este programa, como se ven algunos puntos a continuación:

### Jornada escolar extendida

La política nacional de jornada escolar extendida es una de las medidas más importante con vista a ofrecer una educación universal y de calidad en la República Dominicana.

La política nacional de jornada escolar extendida consiste en la ampliación del horario escolar a ocho horas consecutivas de trabajo educativo, lo que significa el enriquecimiento de la oferta curricular y la transformación de las prácticas pedagógicas. Se procura que los/as estudiantes desarrollen competencias fundamentales para una ciudadanía responsable a partir de la construcción de conocimientos y vivencias de valores y actitudes según la propuesta curricular vigente.

En el pacto nacional para la reforma educativa 2014-2030, firmado por todos los sectores de la vida nacional, se establece universalizar la jornada escolar extendida en los niveles primarios y secundarios del sistema educativo dominicano, en un marco de ampliación integral de la oferta curricular.

Para la implementación de la jornada escolar extendida es obligatorio que los diferentes actores (directivos, personal docente y administrativo, estudiantes, familia y agente comunitario), participen activamente en la construcción de este proyecto educativo.

Todo centro educativo que inicia jornada escolar extendida debe recrear su proyecto educativo docente y en el marco de este, su proyecto curricular garantizando una organización curricular flexible y abierta que responda a las necesidades de los estudiantes en procura de mejores resultados de aprendizaje, mayor equidad, organización eficiente de los recursos, mayores espacios y tiempo para realizar actividades culturales, científicas, tecnológicas, artísticas y recreativas.

### **Aspectos generales:**

Infraestructura adecuada: debe contar con espacios amplios, ventilación, iluminación que permita el proceso educativo para la docencia, espacios de recreación, espacios administrativos funcionales; área de comedor y cocina, área de almacén, mobiliario suficiente y de calidad, servicio de drenaje pluvial y espacios para construcción, de ser necesario.

Cantidad de estudiante por aula o salón de clase:

La cantidad de estudiantes máximos para los salones de clases es de 35 estudiantes, para espacios con al menos 50.4 metros cuadrados. Debe evitarse el hacinamiento. Tener un salón de clases adecuado, espacioso y bien cuidado es condición innegociable.

### **Personal docente requerido:**

El centro educativo deberá contar con dos puntos: maestro de grado, maestro, bibliotecario, maestro coordinador pedagógico, orientador, psicólogo y todo el personal requerido según el manual operativo del centro educativo.

Biblioteca escolar: el centro educativo deberá contar con una biblioteca escolar actualizada, así como del plan del lector y de las estrategias de animación a la cultura lectora.

Debe contar, además, con espacios para la alimentación, higiene, almuerzo, lavado de manos, espacios higienizados y agradables entre otros.

### **Antecedentes**

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en el 2015 realizó una investigación relacionada con este tema, la cual título: "Evaluación cuali-cuantitativa de los Centros con Jornada Escolar Extendida: Estudios cualitativos y cuantitativos", el cual se realizó con el propósito de evaluar el programa de Jornada Escolar Extendida en el país. En el resumen de su investigación plantea lo siguiente:

Consideramos que la labor del PJE apuesta a procesos de mejoras con resultados verificables en los aprendizajes de los estudiantes y en el desempeño de docentes, directivos y de los órganos de participación, aprovechando el espacio escolar al servicio del desarrollo integral de los alumnos y alumnas de Republica Dominicana. Por lo tanto, los resultados de esta evaluación serán utilizados para revisar el PJE y determinar nuevos cursos de acción para avanzar hacia la meta de dotar al sistema de educación pública y centros educativos orientados a generar un aprendizaje de calidad. (IDEICE, 2015, p9).

Por otra parte, en uno de los países que se ha implementado esta modalidad ha sido en Chile. Este país inició con esta modalidad en 1997 como parte de la reforma educativa.

Con relación a esta modalidad la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa presentó en uno de sus artículos en el 2008 una investigación bajo el tema Jornada Escolar Completa en Chile.: Evaluación de Efectos y Conflictos en la cultura, investigación realizada por Martinic, Huepe y Madrid (2008). En su resumen plantean:

La Jornada Escolar completa es uno de los cuatro ejes de la Reforma Educativa que se implementa en Chile. Se inició en el año 1997 con el objetivo de aumentar los tiempos pedagógicos, particularmente de los establecimientos subvencionados públicamente, para mejorar la calidad de los aprendizajes. Los resultados obtenidos hasta la fecha son importantes en cuanto a infraestructura y cobertura de la matrícula, se refiere, bajo este régimen horario. Sin embargo, los resultados en los aprendizajes están lejos de lo esperado. En este artículo se plantea que el problema de los efectos está en estrecha relación con la cultura de la escuela y, particularmente, con las representaciones que tienen los profesores sobre expectativas de aprendizaje de sus alumnos y la calidad de la realidad interna de los establecimientos. Se demuestra que la percepción del efecto e impacto de la Jornada Escolar Completa varía de acuerdo a la representación que tienen los docentes de la realidad social del niño y del establecimiento. En la representación de los profesores, mientras más negativa es la realidad social de los niños y el contexto interno del establecimiento menos impacto tendrá la JEC sobre los aprendizajes.

## **Hipótesis**

Las condiciones en que se lleva a cabo el programa de jornada extendida en la Escuela Básica Profesor Juan Bosch, ¿realmente favorecen al cumplimiento del programa?

Ante la falta de un programa que realmente cumpla con las exigencias de la jornada escolar extendida con relación a las ocho horas que considera este programa, donde a parte de la docencia como tal, incluye tareas extracurriculares, talleres para los alumnos, recursos pedagógicos y las condiciones físicas del centro (cocinas, aulas, áreas recreativas, etc.) entre otras cosas, ¿son las que limitan la efectividad del programa?

## **Aspectos metodológicos**

### **Universo-muestra**

Alumnos de la Escuela Básica Profesor Juan Bosch del Distrito Educativo 18-01, una población total de 783 para una muestra de 340 alumnos.

Maestros de la Escuela Básica Profesor Juan Bosch del Distrito Educativo 18-01, una población total de 47, donde se encuestaron solo 35 maestros de la población total.

Director de la Escuela Básica Profesor Juan Bosch del Distrito Educativo 18-01.

Padres o tutores de los alumnos de la Escuela Básica Profesor Juan Bosch del Distrito Educativo 18-01, para una población total de 285, donde solo se encuestaron 126 padres o tutores.

## Tipo de estudio

Este estudio es de naturaleza exploratorio o formulativo ya que el mismo carece de pocas investigaciones que le anteceden, además de que es un tema muy reciente en el país y la intención de la investigación es formar bases para investigaciones posteriores más profundas.

## Métodos y técnicas

Métodos de observación y cuestionarios.

## Presentación de resultados

En la investigación realizada en la Escuela Básica Profesor Juan Bosch del Distrito Educativo 18-01, se aplicó un cuestionario a los alumnos, maestros, padres y director. Los datos obtenidos se presentan a continuación, distribuidos en tablas de frecuencias, donde se aprecian los resultados en porcentos.

### Resultados de cuestionarios aplicados a los estudiantes.

**Tabla 1: Edades de los alumnos.**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	1	,3
	De 6-8 años	11	3,2
	De 9-10 años	47	13,8
	De 11-12 años	111	32,6
	De 13 años en adelante	170	50,0
	Total	340	100,0

Esta tabla indica las edades de los estudiantes de la escuela Básica Profesor Juan Bosch, donde de 340 estudiantes encuestados, el 3% son datos perdidos, el 3,2% tiene una edad entre 6-8 años, 13,8% una edad entre 9-10 años, el 32,6% tiene una edad entre 11-12 años, y el 50% restante tiene una edad de 13 años en adelante.

**Tabla 2: Sexo de los alumnos.**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	4	1,17
	Femenino	159	46,8
	Masculino	177	52,1
	Total	340	100,0

Esta tabla indica el sexo de los estudiantes de la escuela Básica Profesor Juan Bosch, donde de 340 estudiantes encuestados el 1,17% son datos perdidos, el 46,8% es de sexo femenino y el 52,1% es de sexo masculino.

**Tabla 3: Grados en que están los alumnos**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	3	,9
	1ero	1	,3
	2do	1	,3
	3ero	2	,6
	4to	68	20,0
	5to	49	14,4
	6to	79	23,2
	7mo	92	27,1
	8vo	45	13,2
	Total	340	100,0

De los 340 alumnos encuestados el 9% son datos perdidos, el 3% está en primer grado, otro 3% esta en segundo grado, un 6% en tercer grado, un 20% en cuarto grado, un 14,4% en quinto grado, un 23,2% en sexto grado, un 27,1% en séptimo grado y un 13,2% en octavo grado.

**Tabla 4: ¿Te gusta estar en jornada escolar extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	10	2,9
	Si	264	77,6
	No	66	19,4
	Total	340	100,0

Esta tabla presenta el porcentaje de aceptación por parte de los 340 alumnos encuestados, acerca de la jornada extendida, donde 2,9% son datos perdidos, un 77,6% dice que si que le gusta estar en jornada extendida y un 19,4 que no le gusta.

**Tabla 5: ¿Te gustaría irte a casa en el mismo horario de antes?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	3	,9
	Si	159	46,8
	No	178	52,4
	Total	340	100,0

En esta tabla se presenta el porcentaje de los 340 estudiantes encuestados, donde se les pregunta que, si les gustaría irse o no a casa en el horario anterior a la jornada extendida, donde el 9% son datos perdidos, 46,8% dice que sí y un 52,2% dice que no le gustaría irse.

**Tabla 6: ¿Cómo calificas el desayuno, almuerzo y merienda que se brinda en este centro?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	11	3,2
	Buena	98	28,8
	Muy buena	76	22,4
	Mala	34	10,0
	Muy mala	24	7,1
	Excelente	97	28,5
	Total	340	100,0

De los 340 alumnos encuestado 3,2% son datos perdidos, el 28,8% califica los alimentos como buenos, el 22,4% lo califica como muy bueno, el 10% lo califica como malo, el 7,1% lo califica como muy malo y el 28,5% lo califica como excelente.

**Tabla 7: ¿En este centro consideras que hay los espacios suficientes para brindar comodidad a todos los estudiantes?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	2	,6
	Si	235	69,1
	No	103	30,3
	Total	340	100,0

De los 340 estudiantes encuestados un 6% son datos perdidos, un 69,1 dijo que si y un 30,3% dijo que no hay espacios suficientes para brindar la comodidad a los estudiantes del centro.

**Tabla 8: ¿En este nuevo programa de jornada escolar extendida está en más tiempo libre que en clases?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	6	1,8
	Si	154	45,3
	No	180	52,9
	Total	340	100,0

De los 340 estudiantes encuestados un 1,8 son datos perdidos, un 45,3% contestó que si está más tiempo libre y un 52,9 contestó que no está más tiempo libre.

**Tabla 9: ¿Consideras que con esta nueva modalidad de jornada escolar extendida ha mejorado tu rendimiento académico?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	4	1,17
	Si	294	86,5
	No	42	12,4
	Total	340	100,0

De los 340 estudiantes encuestados un 1,17% son datos perdidos, un 86,5% dice que sí y un 12,4% que no ha mejorado su rendimiento académico.

**Tabla 10: En comparación con la modalidad anterior, ¿cómo es el comportamiento de tus compañeros en esta nueva modalidad?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	4	1,2
	Bueno	134	39,4
	Muy bueno	37	10,9
	Malo	58	17,1
	Muy malo	36	10,6
	Excelente	71	20,9
	Total	340	100,0

De los 340 estudiantes encuestados, con relación al comportamiento de los compañeros 1,2% son datos perdidos, un 39,4% contesto bueno, un 10,9% muy bueno, un 17,1% malo, un 10,6% muy malo y un 20% excelente.

**Tabla 11:  
Regularmente después del almuerzo, ¿qué actividades realizan?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	13	3,8
	Taller de arte	69	20,3
	Talleres de lectoescritura	61	17,9
	Actividades recreativas	42	12,4
	Sigue recibiendo docencia	69	20,3
	Nada	86	25,3
	Total	340	100,0

De los 340 estudiantes encuestados un 3,8% son datos perdidos, un 20,3% respondió que reciben talleres de artes después del almuerzo, un 17,9% talleres de lectoescritura, un 12,4% actividades recreativas, un 20,3% sigue recibiendo docencia y un 25,3% contesto que no hace nada.

**Tabla 12: ¿Tras la implementación de la jornada escolar extendida, has notado que algunos de tus compañeros han disminuido su asistencia a clases?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	4	1,2
	A veces	171	50,3
	Raras veces	31	9,1
	Siempre	79	23,2
	Casi siempre	25	7,4
	Nunca	30	8,8
	Total	340	100,0

De los 340 estudiantes encuestados 1,2% son datos perdidos, un 50,3% contestó a veces, un 9,1% raras veces, un 23,2% siempre, un 7,4% casi siempre y un 8,8% que nunca ha disminuido la asistencia de los compañeros a clase.

**Tabla 13: ¿Con la permanencia de la jornada escolar extendida has presentado algún tipo de agotamiento, debido a la extensión del horario?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	2	,6
	A veces	112	32,9
	Raras veces	28	8,2
	Siempre	114	33,5
	Casi siempre	34	10,0
	Nunca	50	14,7
	Total	340	100,0

De los 340 estudiantes encuestados 6% son datos perdidos, 32,9% contestaron a veces, un 8,2% raras veces, un 33,5% siempre, un 10% casi siempre y un 14,7% nunca ha presentado agotamiento por la extensión del horario.

### Resultados de los cuestionarios aplicados a los maestros

**Tabla 14: Edades de los maestros.**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	25 a 30 años	4	11,4
	31 a 35 años	5	14,3
	36 a 40 años	6	17,1
	41 a 45 años	9	25,7
	46 en adelante	11	31,4
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados un 11,4% tiene una edad de 25 a 30 años, un 14,3% tiene una de 31 a 35 años, 17,1% tiene una edad de 36 a 40 años, un 25,7% tiene una edad de 41 a 45 años y 31,4% de 46 años en adelante.

**Tabla 15: Sexo de los maestros.**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	Femenino	28	80
	Masculino	7	20
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados un 80% es de sexo femenino y un 20% de sexo masculino.

**Tabla 16: Formación académica**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	Maestro de grado	1	2,9
	Licenciatura	25	71,4
	Técnico	5	14,3
	Profesorado	4	11,4
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 2,9% son maestros de grado, un 71,4% tiene una licenciatura, el 14,3% tiene una formación técnica, 11,4% tiene un profesorado.

**Tabla 17: Años en servicio**

	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
1 a 2 años	6	17,1
3 a 4 años	3	8,6
5 a 6 años	1	2,9
Más de 6 años	25	71,4
Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados un 17,1% tiene de 1 a 2 años en servicio, un 8,6% de 3 a 4 años, 2,9% de 5 a 6 años y un 71,4% más de 6 años en servicio.

**Tabla 18: Materias que imparten**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	3	8,56
	Asignaturas básicas	21	60
	Educación física	3	8,57
	Formación humana y religiosa	2	5,7
	Idiomas	2	5,7
	Educación artística	3	8,6
	Informática	1	2,6
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 8,6% son datos perdidos, 60% imparte materias básicas, un 8,6% educación física, un 5,7% formación humana, otro 5,7% idiomas, un 8,6% educación artística y un 2,6% informática.

**Tabla 19: Ciclos en que trabajan**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Validos	0	4	11,4
	1er ciclo	9	25,7
	2do ciclo	13	37,1
	Ambos ciclos	9	25,7
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 11,4 son datos perdidos, un 25,7% trabaja en el primer ciclo, un 37,1% en segundo ciclo y un 25,7% en ambos ciclos.

**Tabla 20: ¿Cómo le ha parecido hasta el momento la jornada escolar extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Validos	0	1	2,9
	Buena	8	22,9
	Muy buena	3	8,6
	No está funcionando	1	2,9
	Con grandes debilidades	21	60
	Total	35	97,3

De los 35 maestros encuestados un 2,9% son datos perdidos, un 22,9% contestó que le parece buena, un 8,6% muy buena, un 2,9% dijo que no está funcionando y un 60% dice que está con grandes debilidades.

**Tabla 21: ¿Considera usted que esta modalidad está funcionando?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Validos	0	3	8,6
	Si	24	68,6
	No	8	22,9
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 8,6% son datos perdidos, un 68,6% contestó que sí y un 22,9% contestó que no.

**Tabla 22: ¿Considera usted que los alumnos se han adaptado a esta nueva modalidad?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Validos	0	2	5,7
	Si	21	60,0
	No	12	34,3
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 5,7% son datos perdidos, un 60% considera que sí, que se han adaptado y un 34,3% considera que no.

**Tabla 23:  
¿En qué le ha beneficiado la jornada escolar extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Validos	0	2	5,7
	Mayor ingreso económico	5	14,3
	Más tiempo para planificar contenido	16	45,7
	Puedo dedicarme a otras actividades	2	5,7
	Ninguno	10	28,6
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 5,7% son datos perdidos, un 14,3% contestó que le ha beneficiado en lo económico, un 45,7% en más tiempo para planificar contenido, un 5,7% en que se pueden dedicar a otras actividades y un 28,6% contestó ninguno.

**Tabla 24:**  
**¿En cuáles de estos aspectos considera usted debe mejorar la jornada escolar extendida en este centro?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Validos	0	9	25,7
	Administración y gestión del centro	8	22,9
	Preparación formativa de los maestros	8	22,9
	Recursos y apoyo pedagógico	4	11,4
	Almuerzo	6	17,1
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 25,7% son datos perdidos, un 22,9% dice que debe mejorar en la administración y gestión del centro, un 22,9% en la preparación formativa de los maestros, 11,4% en los recursos y apoyo pedagógico y un 17,1% en el almuerzo.

**Tabla 25:**  
**¿Cuenta usted con el apoyo y recursos educativos?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	4	11,4
	Si	20	57,1
	No	11	31,4
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 11,4% son datos perdidos, un 57,1% contestó que sí cuenta con apoyo y recursos educativos y un 31,4% contestó que no.

**Tabla 26:**  
**¿Considera usted que este programa se está cumpliendo a cabalidad?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	4	11,4
	Si	9	25,7
	No	22	62,9
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 11,4% son datos perdidos, un 25,7% considera que si se está cumpliendo y un 62,9% que no se está cumpliendo.

**Tabla 27: ¿Considera usted que la gestión del centro ha sido eficiente para el desarrollo de la jornada escolar extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	3	8,6
	Si	17	48,6
	No	15	42,9
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 8,6% son datos perdidos, un 48,6% considera que sí ha sido eficiente para el desarrollo de la jornada escolar extendida y un 42,9% considera que no.

**Tabla 28: ¿La estructura física, los espacios recreativos y la ambientación de las aulas están adecuados para el desarrollo de la jornada escolar extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	1	2,9
	Si	10	28,6
	No	24	68,6
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 2,9% son datos perdidos, un 28,6% contestó que sí y un 68,6% contestó que no está adecuada la estructura física, los espacios recreativos y la ambientación de las aulas.

**Tabla 29: ¿Cómo ha sido la aceptación de los alumnos ante esta nueva modalidad?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	2	5,7
	Mala	10	28,5
	Buena	22	62,9
	Excelente	1	2,9
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 5,7% son datos perdidos, un 28,5% contestó que la aceptación de los alumnos ha sido mala, un 62,9% buena y un 2,9% excelente.

**Tabla 30: ¿Cuáles de estos factores considera usted ha incidido en la adaptación de los estudiantes a la jornada escolar extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	2	5,7
	Extensión del horario	9	25,7
	Carga de contenido curricular	3	8,6
	Espacios físicos	2	5,7
	Almuerzo	7	20,0
	Todas las anteriores	12	34,3
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 5,7% son datos perdidos, un 5,7% dice que la extensión del horario es un factor que incide en la adaptación de los estudiantes en la jornada extendida, un 8,6% dice carga curricular, un 5,7% los espacios físicos, un 20,0% el almuerzo y un 34,35% contestó todas las anteriores.

**Tabla 31: ¿Cómo han sido los cambios en el rendimiento académico de los estudiantes según su opinión, tras la implementación de la jornada escolar extendida en este centro?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	2	5,7
	Malo	10	28,6
	Bueno	21	60,0
	Excelente	2	5,7
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 5,7% son datos perdidos, un 28,6% contestó que los cambios en el rendimiento académico han sido malos, un 60% bueno y un 5,7 excelente.

**Tabla 32: ¿Usted como maestro toma en cuenta a los padres para el acompañamiento pedagógico de los estudiantes?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	2	5,7
	A veces	18	51,4
	Siempre	14	40,0
	Nunca	1	2,9
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 5,7% son datos perdidos, un 51,4% contestó que a veces toma en cuenta a los padres, un 40% siempre y un 2,9 nunca lo hace.

**Tabla 33: ¿Cómo es la asistencia de los estudiantes luego de la implementación de la jornada extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	2	5,7
	Buena	21	60
	Mala	2	5,7
	Excelente	10	28,6
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 5,7% son datos perdidos, un 60% contestó que la asistencia ha sido buena, un 5,7% mala y un 28,6% excelente.

**Tabla 34: De los siguientes aspectos, ¿cuál de ellos has notado en los estudiantes después de estar funcionando esta modalidad?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Validos	0	3	8,6
	Agresividad	7	20,0
	Bajo índice académico	3	8,6
	Ansiedad	3	8,6
	Hiperactividad	10	28,6
	Ninguna de las anteriores	9	25,7
	Total	35	100,0

De los 35 maestros encuestados 8,6% son datos perdidos, un 20% contestó que los estudiantes presentan agresividad, un 8,6% bajo índice académico, un 8,6% ansiedad, un 28,6% hiperactividad, y un 25,7 % dice que ninguna de las anteriores.

## Resultados de cuestionarios aplicados a los padres o tutores

**Tabla 35:**  
**Edades de los padres o tutores**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	Menos de 20 años	5	4,0
	De 21 a 30 años	35	27,7
	De 31 a 40 años	48	38,09
	De 41 años en adelante	38	30,15
	Total	126	100,0

De los 126 padres o tutores encuestados un 4% tiene menos de 20 años, un 27,7% tiene una edad entre 21 a 30 años, un 38,09% tiene una edad entre 31 a 40 años y un 30,15% tiene una de 41 años en adelante.

**Tabla 36:**  
**Sexo de los padres o tutores**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	1	0,8
	Femenino	105	83,3
	Masculino	20	15,9
	Total	126	100,0

De los 126 padres o tutores encuestados 0,8% son datos perdidos, un 83,3% es de sexo femenino y un 15,9% es de sexo masculino.

**Tabla 37:**  
**¿Cómo le ha parecido hasta el momento la jornada escolar extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	Buena	99	78,6
	No está funcionando	1	0,8
	Con grandes debilidades	25	19,8
	Fracaso total	1	0,8
	Total	126	100,0

De los 126 padres o tutores encuestados un 78,6% contestó que le ha parecido buena la jornada escolar extendida, un 0,8 dice que no está funcionando, un 19,8 con grandes debilidades y un 0,8 le ha parecido un fracaso total.

**Tabla 38:**  
**¿En cuales aspectos considera usted ha fallado esta modalidad?**

	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
0	12	10,0
Administración por parte de la dirección de este centro	16	12,7
Almuerzo escolar	69	54,8
Su hijo/a no han logrado alcanzar un buen aprendizaje	22	17,5
Ninguna	6	4,8
Total	126	99,8

De los 126 padres o tutores encuestados 10% son datos perdidos, un 12,7% dice que ha fallado la administración por parte de la dirección del centro, un 54,8% el almuerzo, un 17,5% su hijo no ha alcanzado un buen aprendizaje y un 4,8% contestó que ninguna.

**Tabla 39:**  
**¿Qué mejorías se han dado en su hijo luego que pasa a la jornada escolar extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	Mayor aprendizaje	75	59,5
	Igual	13	10,3
	Regular	34	27,0
	Ninguna	4	3,2
	Total	126	100,0

De los 126 padres o tutores encuestados 59,5% contestó que su hijo ha tenido mayor aprendizaje, un 10.3% que está igual, un 27% regular y 3% contestó que ninguna mejoría.

**Tabla 40:**  
**¿Con cuanta regularidad asiste usted a las reuniones de padres en la escuela?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	Siempre	62	49,2
	Casi siempre	43	34,1
	Regularmente	12	9,5
	No asisto porque siempre estoy ocupado/a	4	3,2
	Nunca	5	4,0
	Total	126	100,0

De los 126 padres o tutores encuestados un 49,2% asiste siempre a las reuniones, un 34,1% casi siempre, un 9,5% regularmente, un 3,2% no asiste porque siempre está ocupado/a y un 4% nunca asiste a las reuniones.

**Tabla 41:**  
**¿Cómo es la asistencia de su hijo en la escuela?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	3	2,4
	Asisten todos los días	115	91,3
	Falta por lo regular a clases	7	5,6
	Nunca asiste	1	0,8
	Total	126	100,0

De los 126 padres o tutores encuestados 2,4% son datos perdidos, un 91,3% contestó que sus hijos asisten todos los días a la escuela, un 5,6% falta por lo regular a clases.

**Tabla 42:**  
**¿Cuántos hijos tiene usted que asisten a este centro de jornada escolar extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	6	4,8
	Uno	54	42,9
	Más de uno	66	52,4
	Total	126	100,0

De los 126 padres o tutores encuestados 4,8% son datos perdidos, un 42,9% un hijo en esta escuela y un 52,4% tiene más de un hijo.

**Tabla 43:**  
**¿Qué considera usted que se debería hacer con relación a la jornada escolar extendida en este centro?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	5	4,0
	Volver a la jornada tradicional	7	5,6
	Continuar con la jornada escolar extendida	52	41,3
	Tratar de mejorar esta modalidad	62	49,2
	Total	126	100,0

De los 126 padres o tutores encuestados 4% son datos perdidos, un 5,6% considera que debe volver la jornada tradicional, un 41,3% dice que debe continuar con la jornada escolar extendida y un 49,2% tratar de mejorarla.

**Tabla 44:**  
**¿En qué se ha beneficiado usted con la jornada escolar extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	6	4,8
	Mayor tiempo libre	29	23,0
	Aspecto Económico	15	11,9
	Puedo dedicarme a o tras cosas	76	60,3
	Total	126	100,0

De los 126 padres o tutores 4,8% son datos perdidos, un 23% dice tener mayor tiempo libre, un 11,9% en lo económico y un 60,3% puede dedicarse a otras cosas.

**Tabla 45:**  
**¿Cómo ha sido la adaptación de sus hijos a la jornada escolar extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	2	1,6
	Mala	7	5,6
	Buena	7	5,6
	Excelente	110	87,3
	Total	126	100,0

De los 126 padres o tutores encuestados 1,6% son datos perdidos, un 5,6% contestó que ha sido mala, un 5,7% buena y un 87,3% excelente.

**Tabla 46:**  
**¿Considera que la jornada escolar extendida en este centro funciona bien?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	2	1,6
	Si	98	77,8
	No	26	20,6
	Total	126	100,0

De los 126 padres o tutores consultados 1,6% son datos perdidos, un 77,8% considera que sí está funcionando bien y un 20,6% dice que no está funcionando bien.

**Tabla 47:**  
**¿Considera usted que este centro escolar cuenta con las condiciones adecuadas que requiere la jornada escolar extendida?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	0	5	4,0
	Si	78	61,9
	No	43	34,1
	Total	126	100,0

De los 126 padres o tutores encuestados 4% son datos perdidos, un 61,9% contestó que sí cuenta con las condiciones adecuadas y un 34,1% dice que no cuenta con las condiciones adecuadas.

**En el cuestionario aplicado a la subdirectora del centro, en un análisis general del mismo, esta respondió lo siguiente:**

Es de sexo femenino, 35 años, licenciada en educación, titular nombrada, con más de cinco años en servicio y en el sector público.

Valora la jornada extendida como buena, con una buena aceptación por los alumnos. Además, considera que hay un buen manejo y distribución del tiempo entre las actividades que realizan los alumnos dentro de las cuales están talleres de artes, talleres de lectoescritura y contenido curricular.

Dentro de las dificultades que se han presentado está la falta de talleres y los espacios recreativos.

Por último, dice que el trabajo que se realiza se hace de manera coordinada con el equipo psicopedagógico del centro, donde realizan estrategias de trabajo grupal, apoyo a los procesos educativos, coordinación de actividades y planes de mejora.

El centro cuenta con la ayuda de organizaciones como Visión Mundial y el Centro cultural Poveda.

### **Análisis de los resultados**

No cabe duda que este programa de Jornada Escolar Extendida ha sido muy aceptado en nuestro país, aunque esta funcione con algunas debilidades.

Según los datos expuestos con las muestras de las poblaciones estudiadas, este programa ha tenido buena acogida por los diferentes actores del proceso educativo a modo general, aunque también se vislumbran debilidades y carencias del programa, lo que impide que este tenga mayor trascendencia.

Con relación a los estudiantes, estos dan un visto bueno y aceptable donde un 77.6% de la muestra de la población estudiada dice que le gusta estar en jornada escolar extendida, ante un 19.4% que dice que no le gusta; además, considerando que han tenido un buen rendimiento académico, según lo expresado en un 86.5% de la muestra de la población estudiada.

Por otro lado, con relación a las actividades que realizan regularmente después del almuerzo, un 20.3% dice que reciben talleres de arte, un 17% talleres de lectoescritura, un 12.4% actividades recreativas, un 20.3% sigue recibiendo docencia, pero un 25.3% dice que no hace nada, lo que refleja que hay una debilidad con el alcance de los talleres y otras actividades para toda la población estudiantil del centro; lo que da lugar a que los estudiantes tengan mayor tiempo de ocio, lo que le permite estar pasillando, expresando conductas violentas y desesperación.

En términos generales, a pesar de la buena aceptación por los estudiantes, también se resaltan debilidades.

De acuerdo a la muestra estudiada de maestros, donde un 71.4% es Licenciado en Educación, un 60% imparte materias básicas y un 71.4% tiene más de 6 años en servicio; concibe como funcional la jornada escolar extendida, donde esta apreciación se representa con un 22.9% que dice que sí está funcionando ante un 68 % que dice que funciona con grandes debilidades. Lo que se ve reflejado en la administración y gestión del centro, preparación formativa de los maestros y los recursos y apoyo pedagógico, considerando además que, los factores que han incidido en la adaptación de los estudiantes a la modalidad radican en la extensión del horario, carga de contenido curricular y espacios físicos; esto debido a la falta de una programación ajustada a la realidad del centro.

A pesar de esto un 60% dice que los alumnos han tenido buen rendimiento académico.

Los padres o tutores son un ente importante en el proceso educativo en los cuales descansa parte de la responsabilidad de que este proceso sea lo más beneficioso posible para los estudiantes.

De acuerdo a la muestra estudiada a modo general, estos dan buena aceptación al programa de jornada escolar extendida, donde un 78.6% lo califica como buena y un 19.8% dice que funciona con grandes debilidades; una de ellas se presenta en el almuerzo donde un 69% de los padres dice que ha fallado.

Los padres, aprovechando que tienen más tiempo libre, algunos se han dedicado al trabajo y a estudiar. Considerando también que sus hijos han tenido buen rendimiento académico representado con un 59%.

## **Conclusiones**

Esta la investigación fue realizada bajo el tema: Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Prof. Juan Bosch, del Distrito Educativo 18-01, Neyba, Prov. Bahoruco, año escolar 2015-2016. Para la recolección de datos se aplicaron unos instrumentos los cuales arrojaron resultados importantes acerca de este programa.

Según los resultados con relación a las condiciones en que funciona el programa de jornada escolar extendida (espacios físicos, recursos educativos, alimentación, estructura física, etc.) en la Escuela Básica Profesor Juan Bosch, pues podemos ver que por un lado tanto los padres como los alumnos coinciden en un porcentaje con poca diferencia de que sí están las condiciones que requiere el programa, pero esto de manera específica refiriéndose a los espacios físicos y

estructura del centro a diferencia de los maestros y director que dicen no estar las condiciones necesarias, no solo refiriéndose a los espacios físicos y estructura del centro, sino también por la falta de los recursos pedagógicos que se limitan a las exigencias del programa, lo cual a su vez se convierte en grandes debilidades para este programa, ya que no permiten su buen desarrollo; además de que realmente no se cuenta con un programa en sí para ejecutarse en las ocho horas estimadas por el programa. Como afirmó un maestro en unas de mis visitas al centro:

“Lo único diferente que ha traído la jornada extendida ha sido el horario y la comida. Lo demás ha seguido igual. Después del almuerzo los estudiantes solo se la pasan molestando y pasillando por que no tienen otra cosa que hacer, eso ha sido lo único que ha traído la jornada escolar extendida.”

Con la afirmación de este maestro que coincide con las de otros maestros, queda evidenciado que a pesar de que se brinden algunos talleres para agotar el tiempo, no son suficientes, ya que no todos los estudiantes los reciben según se expresa en la tabla 11 donde un 25,3% expresó no hacer nada después del almuerzo.

No obstante a eso, el programa ha tenido buena aceptación por parte de los diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de las debilidades que este programa presenta. Lo que realmente hace falta es una programación que agote las horas establecidas, lo que podrá colaborar en un mayor aprendizaje de los alumnos y a la vez que no tengan tanto tiempo de ocio.

Finalmente, lo que hace falta para que este programa sea un éxito es que realmente se lleve a la acción más que decir que es una escuela de jornada escolar extendida

### **Recomendaciones**

- Crear un programa alternativo para que cumpla con las horas de clase donde se involucren los diferentes actores del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Crear una serie de actividades donde los alumnos puedan integrarse al servicio comunitario como, por ejemplo: recogida de basura, siembra de árboles, entre otras cosas de manera que puedan desarrollar competencias sociales, ética y ciudadana. Que esto sea un trabajo coordinado entre los maestros, la gestión del centro, los padres y la comunidad. Todo esto con el fin de que puedan invertir el tiempo en cosas productivas y aprovechar el tiempo evitando el ocio en los alumnos y maestros.
- Que los maestros, conjuntamente con el apoyo psicopedagógico y la gestión del centro, puedan crear estrategias donde se desarrolle un programa que se ajuste a las necesidades y condiciones del centro dentro del marco de la jornada extendida.
- Que los maestros a partir del entorno que les rodea puedan crear estrategias de enseñanza ante la carencia de recursos pedagógicos.

## Referencias

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad educativa. 2015. Evaluación cuali-cuantitativa de los centros con jornada escolar extendida. Recuperado de <http://www.idice.gob.do>

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 2008. Jornada escolar completa en Chile. Evaluación de efectos y conflictos en la cultura escolar Recuperado de <http://www.rinace.net>

Ministerio de Educación Dominicana. (2015). Orientaciones para la implementación de la jornada escolar extendida en el nivel primario, p.1-6.

## Anexos

### Cuestionario para estudiantes

El siguiente cuestionario es para una Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Prof. Juan Bosch del Distrito Educativo 18-01, Neyba, Prov. Bahoruco, año escolar 2015-2016.

Esta investigación está siendo llevada a cabo por Rudy A. Díaz Cuevas, participante del programa Jóvenes Investigadores del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).

Los datos arrojados aquí serán tratados con la mayor discreción posible.

### **Selecciona la respuesta que consideres. Recuerda, solo puedes seleccionar una respuesta**

1-¿Cuál es tu edad?

- 1) De 6-8 años
- 2) De 8-10 años
- 3) De 10-12 años
- 4) De 13 años en adelante

2-¿Cuál es tu sexo?

- 1) Femenino
- 2) Masculino

3-¿En qué grado estás?

- 1) 1ero   2) 2do   3) 3ero   4) 4to   5) 5to   6) 6to   7) 7mo   8) 8vo**

4- ¿Te gusta estar en jornada escolar extendida?

- 1) SI
- 2) NO

5- ¿Te gustaría irte a casa en el mismo horario de antes?

- 1) SI
- 2) NO

6- ¿Cómo calificas el desayuno, almuerzo y merienda que se brinda en este centro?

- 1) Bueno
- 2) Muy bueno
- 3) Malo
- 4) Muy malo
- 5) Excelente

7- ¿Tu maestro o maestra hace todo lo posible para que tú aprendas?

- 1) Siempre
- 2) Casi siempre
- 3) Nunca

8- ¿En este centro consideras que hay los espacios suficientes para brindar comodidad a todos los estudiantes?

- 1) SI
- 2) NO

9- ¿Tus maestros/as te asignan tareas para la casa?

- 1) Siempre
- 2) Casi siempre
- 3) A veces
- 4) Nunca

10- ¿En este nuevo programa de jornada extendida has podido notar que tú y tus compañeros están más en tiempo libre que en clases?

- 1) Si
- 2) No

11- Con relación a tus padres, ¿se preocupan por que realices tus tareas?

- 1) Siempre
- 2) Casi siempre
- 3) Nunca

12- ¿Consideras que con esta nueva modalidad de jornada escolar extendida ha implementado tu rendimiento académico?

- 1) SI
- 2) NO

13- En comparación con la modalidad anterior, ¿cómo es el comportamiento de tus compañeros en esta nueva modalidad?

- 1) Bueno
- 2) Muy bueno
- 3) Malo
- 4) Muy malo
- 5) Excelente

14- Regularmente después del almuerzo, ¿qué actividades realizan?

- 1) Talleres de arte
- 2) Talleres de lectoescritura
- 3) Actividades recreativas
- 4) Sigue recibiendo docencia
- 5) Nada

15- ¿Tras la implementación de la jornada escolar extendida has notado que algunos de tus compañeros han dejado o disminuido la asistencia a clases?

- 1) A veces
- 2) Raras veces
- 3) Siempre
- 4) Casi Siempre
- 5) Nunca

16- ¿Con la permanencia en la escuela de jornada escolar extendida has presentado algún tipo de agotamiento, cansancio y sobre carga debido a la extensión del horario de clases?

- 1) A veces
- 2) Raras veces
- 3) Siempre
- 4) Casi siempre
- 5) Nunca

### **Cuestionarios para maestros**

El siguiente cuestionario es para una Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Prof. Juan Bosch del Distrito Educativo 18-01, Neyba, Prov. Bahoruco, año escolar 2015-2016.

Esta investigación está siendo llevada a cabo por Rudy A. Díaz Cuevas, participante del programa Jóvenes Investigadores del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).

Los datos arrojados aquí serán tratados con la mayor discreción posible.

Selecciona la respuesta que consideres. Recuerda, solo puedes seleccionar una respuesta.

**1- Edad:**

- 1) 25 a 30 años
- 2) 31 a 35 años
- 3) 36 a 40 años
- 4) 41 a 45 años
- 5) 46 en adelante

**2- Sexo:**

- 1) Femenino
- 2) Masculino

**3- Formación académica:**

- 1) Licenciatura
- 2) Técnico
- 3) Maestro de grado
- 4) Profesorado

**4- ¿Cuáles son las materias que imparte?**

- 1) Asignaturas básicas
- 2) Educación física
- 3) Formación humana y religiosa
- 4) Idiomas
- 5) Educación artística
- 6) Informática

**5- ¿Cuánto tiempo tiene usted en servicio?**

- 1) Menos de un año
- 2) 1 a 2 años
- 3) 2 a 4 años
- 4) 4 a 6 años
- 5) Más de 6 años

**6- ¿En cuáles ciclos trabaja?**

- 1) 1er ciclo
- 2) 2do ciclo
- 3) Ambos ciclos

**7- ¿Cómo le ha parecido hasta, el momento, la jornada escolar extendida?**

- 1) Buena
- 2) Muy buena
- 3) No está funcionando
- 4) Con grandes debilidades
- 5) Un fracaso total

**8- ¿Considera usted que está funcionando esta nueva modalidad?**

- 1) SI
- 2) NO

**9- ¿Considera usted que los alumnos se han adaptado a esta nueva modalidad?**

- 1) Si
- 2) No

**10- ¿Cuáles beneficios genera para usted la jornada escolar extendida?**

- 1) Mayor ingreso económico
- 2) Más tiempo libre
- 3) Más tiempo para planificar contenido
- 4) Puedo dedicarme a otras actividades
- 5) Ninguno

**11- ¿En cuáles de estos aspectos considera usted debe mejorar la jornada escolar extendida en este centro?**

- 1) Administración y gestión del centro
- 2) Preparación formativa de los maestros
- 3) Recursos y apoyo pedagógico
- 4) Almuerzo
- 5) Todas las anteriores

**12- ¿cuenta usted con el apoyo pedagógico y recursos educativos?**

- 1) Si
- 2) No

**13- ¿Considera usted que la gestión del centro ha sido eficiente para el desarrollo de la jornada escolar extendida?**

- 1) Si
- 2) No

**14- ¿Considera usted que se está cumpliendo a cabalidad este nuevo programa?**

- 1) Si
- 2) No

**15- ¿Cómo ha sido la aceptación de sus alumnos ante esta jornada?**

- 1) Mala
- 2) Muy mala
- 3) Buena
- 4) Muy buena
- 5) Excelente

**16- ¿La estructura física, los espacios recreativos y la ambientación del aula están adecuados para el desarrollo de la jornada escolar extendida?**

- 1) Si
- 2) No

**17- ¿Cuáles de estos factores considera usted han incidido en la adaptación de los estudiantes en la jornada escolar extendida?**

- 1) Extensión del horario
- 2) Carga de contenido curricular
- 3) Espacios físicos
- 4) Almuerzo
- 5) Todas las anteriores

**18- ¿Cómo han sido los cambios en el rendimiento académico de los estudiantes, según su opinión, tras la implementación de la jornada extendida en este centro?**

- 1) Malo
- 2) Muy malo
- 3) Buena
- 4) Muy buena
- 5) Excelente

**19- ¿Usted como maestro, toma en cuenta a los padres para el acompañamiento pedagógico de los estudiantes?**

- 1) A veces
- 2) Siempre
- 3) Casi siempre
- 4) Nunca

**20- ¿Cómo considera que ha sido la aceptación o adaptación por parte de los estudiantes ante este nuevo programa de jornada extendida?**

- 1) Buena
- 2) Muy buena
- 3) Mala
- 4) Muy mala
- 5) Excelente

**21- ¿Cómo es la asistencia de los estudiantes al centro luego de la implementación de la jornada extendida?**

- 1) Buena
- 2) Muy buena
- 3) Mala
- 4) Muy mala
- 5) Excelente

**22- De los siguientes aspectos, ¿cuál de ellos has notado en los estudiantes de este centro después de estar en funcionamiento esta nueva modalidad?**

- 1) Agresividad
- 2) Bajo índice académico
- 3) Ansiedad
- 4) Hiperactividad
- 5) Ninguna de las anteriores

**Cuestionario para director o subdirector**

El siguiente cuestionario es para una Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Prof. Juan Bosch del Distrito Educativo 18-01, Neyba, Prov. Bahoruco, año escolar 2015-2016.

Esta investigación está siendo llevada a cabo por Rudy A. Díaz Cuevas, participante del programa Jóvenes Investigadores del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).

**Selecciona la respuesta que consideres. Recuerda, solo puedes seleccionar una respuesta.**

- 1- Edad:
- 2- Sexo:

3- Título de nivel académico alcanzado hasta el momento:

- 1) Maestro normal
- 2) Certificado de estudios superiores en educación
- 3) Habilitación docente
- 4) Licenciatura en educación
- 5) Especialidad postgrado
- 6) Maestría
- 7) Doctorado

4- ¿Años en servicio como director/ra?

5- ¿Su condición como director es?

- 1) Titular nombrado o contratado
- 2) Interino o sustituto

6- ¿Sector al que pertenece?

- 1) Sector público
- 2) Sector privado

7- ¿Que grupos u organizaciones existen en el centro educativo que colaboran en la gestión del centro?

8- ¿Cómo valora el funcionamiento de la jornada escolar extendida en este centro?

- 1) Bueno
- 2) Muy bueno
- 3) Malo
- 4) Muy malo
- 5) Regular
- 6) Excelente

9- ¿Cuáles han sido las dificultades o incidentes que se han presentado en el transcurso de la implementación de esta modalidad?

- 1) Extensión del horario
- 2) Recursos educativos
- 3) Almuerzo escolar
- 4) Trabajo docente
- 5) Espacios recreativos suficientes
- 6) Todas las anteriores
- 7) Otras. Especificar

10- ¿Trabaja usted en coordinación con el equipo psicopedagógico para brindar apoyo a las necesidades educativas presentadas en los estudiantes?

- 1) A veces
- 2) Raras veces
- 3) Siempre
- 4) Casi siempre
- 5) Nunca

11- ¿Cuáles son las estrategias que implementa junto a su equipo pedagógico y de gestión para el buen funcionamiento de la jornada escolar extendida ante las precariedades existentes?

12- ¿Cómo califica el rendimiento académico de los alumnos en esta nueva modalidad?

- 1) Bueno
- 2) Muy bueno
- 3) Malo
- 4) Muy malo
- 5) Regular
- 6) Excelente

13- ¿Cree usted que se han logrado los objetivos para los cuales fue creada la jornada escolar extendida en lo que se refiere a este centro?

- 1) Si
- 2) No

14- ¿Considera que hay un buen manejo y distribución del tiempo en las actividades que realizan los alumnos en este centro?

- 1) Si
- 2) No

15- ¿Qué actividades educativas realizan los estudiantes para agotar el horario restante después del almuerzo?

- 1) Talleres artísticos
- 2) Talleres de lectoescritura
- 3) Actividades recreativas
- 4) Contenido curricular
- 5) Nada

16- Tras la puesta en marcha de la jornada escolar extendida en este centro educativo en comparación con la modalidad anterior, ¿es más el trabajo realizado por usted, maestros y personal administrativo?

- 1) Si
- 2) No
- 3) Igual

17- ¿Según su opinión, cuáles han sido las ventajas y desventajas que tienen los estudiantes estando en la jornada escolar extendida?

18- ¿En su cargo como director o subdirector de este centro, considera que los estudiantes han logrado adaptarse a esta nueva modalidad?

- 1) Si
- 2) No

19- ¿Cómo director o subdirector y en coordinación con los maestros, psicólogos y orientadores de este centro, toma en cuenta la participación de los padres de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre todo en esta nueva modalidad?

- 1) Si
- 2) No

### **Cuestionarios para padres**

El siguiente cuestionario es para una Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Prof. Juan Bosch del Distrito Educativo 18-01, Neyba, Prov. Bahoruco, año escolar 2015-2016.

Esta investigación está siendo llevada a cabo por Rudy A. Díaz Cuevas, participante del programa Jóvenes Investigadores del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).

Los datos arrojados aquí serán tratados con la mayor discreción posible.

**Selecciona la respuesta que consideres. Recuerda, solo puedes seleccionar una respuesta**

1. ¿Cuál es su edad?

- 1- Menos de 20 años
- 2- De 20 a 30 años
- 3- De 30 a 40 años
- 4- De 40 años en adelante

2. ¿Cuál es su sexo?

- 1- Femenino
- 2- Masculino

3. ¿En qué sector vive usted?

- 1- Barrio Puerto Plata
- 2- Las Malvinas
- 3- Otro sector lejos de la escuela

4. ¿Cuál es el nivel académico alcanzado?

- 1- Primaria completa
- 2- Primaria incompleta
- 3- Bachillerato
- 4- Bachillerato incompleto
- 5- Universitario
- 6- Profesional

5. ¿A qué se dedica?

- 1- Empleo profesión
- 2- Ocupación doméstica
- 3- Trabajo en Agricultura
- 4- Negocio propio
- 5- No tengo ningún empleo

6. ¿Nivel de ingreso?

- 1- Menos de 5,000 pesos
- 2- De 5,000 a 10,000 pesos
- 3- De 10,000 a 20,000
- 4- De 20,000 en adelante

7. ¿Cómo le ha parecido hasta el momento la jornada escolar extendida?

- 1- Muy buena
- 2- No está funcionando
- 3- Con grandes debilidades
- 4- Fracaso total

8. ¿Cuáles de estos aspectos han fallado en este proyecto?

- 1- Administración por parte de la dirección de este centro
- 2- Almuerzo escolar
- 3- Su hijo/a no ha logrado alcanzar un buen aprendizaje
- 4- Ninguna

9. ¿Qué mejoría se han dado en su hijo luego que pasa a la jornada escolar extendida?

1- Mayor aprendizaje

2- Igual

3- Regular

4- Ninguna

10. ¿Con cuanta regularidad asiste usted a las reuniones de padres en la escuela?

1- Todas las veces

2- Casi siempre

3- Por lo regular

4- No asisto porque siempre estoy ocupado/a

5- Nunca

11. ¿En lo referente al acompañamiento de las tareas de sus hijos?

1- Le ayuda a revisar sus tareas

2- Otra persona es quien le ayuda

3- La maestra no le asigna tarea, por esa razón no lo acompañan

4- Por lo general él hace sus tareas solo

12. ¿Cómo considera usted que es el profesor/a de sus hijos/as?

1- Responsable

2- No hace nada

3- Tiene muchas faltas

4- Violenta a los estudiantes

13. ¿Cómo es la asistencia de sus hijos a la escuela?

1- Asisten todos los días

2- Falta por lo regular a clase

3- Casi nunca asiste

14. ¿En que se ha beneficiado usted con la jornada escolar extendida?

1- Mayor tiempo libre

2- Aspecto Económico

3- Puedo dedicarme a trabajar o estudiar

15. ¿Cuántos hijos tienes que asisten a la escuela en jornada escolar extendida y en qué grados están, **en caso de tener más de uno especifique los grados?**

1- Uno, grado

2- Más de uno, grado

16. ¿Qué considera debería hacer el Ministerio de Educación con la jornada escolar extendida?

1- Volver a la jornada tradicional

2- Continuar con la jornada escolar extendida

3- Tratar de mejorar esta modalidad

17. ¿Teniendo a sus hijos en la jornada escolar extendida, ha logrado usted dedicarse a trabajar o realizar otras actividades productivas?

1- Si

2- No

18. ¿Cómo ha sido la adaptación de sus hijos en la escuela de jornada escolar extendida?

1- Perfectamente bien

2- Está mucho más rebelde que antes

3- No se siente interesado o motivado hacia la escuela

19. ¿Considera que la jornada escolar extendida en este centro funciona perfectamente?

1- Si

2- No

20. ¿Considera usted que este centro escolar está habilitado o cuenta con las condiciones adecuada que requieren la jornada escolar extendida?

1- Si

2- No



### 1.3 Análisis de la ración alimentaria en las Escuelas de Jornada Escolar Extendida del Distrito Educativo 03-03 y su influencia en el rendimiento escolar según la percepción estudiantil

Vilma Beatriz González Rojas

#### Resumen

El Sistema Educativo Dominicano con la implementación del Programa de Jornada Escolar Extendida asumió la responsabilidad de proveer el 70% de los valores diarios de nutrientes que requiere un niño en edad escolar para el correcto desempeño de las funciones motoras del cuerpo, garantizar la salud, así como también garantizar un buen rendimiento escolar. Tomando en cuenta la situación infantil de desnutrición que representa el problema fisiológico más relevante en la población escolar con una suma porcentual de categorías de delgadez severa, moderada y leve en 28.5% de dicha población a nivel nacional (Carmenate, Gómez-Valenzuela, Prado Martínez, 2015, p.111). En este sentido, este estudio tuvo como objetivo de investigación: conocer la situación actual de los centros educativos con respecto a la recepción, almacenamiento y capacitación en buenas prácticas en manejo higiénico de alimentos y relacionar los alimentos subcontratados de los centros de Jornada Extendida con los planteados en el menú del PAE Jornada Escolar Extendida, la racionalidad de dichos alimentos conforme a las necesidades nutricionales de los alumnos, tomando en cuenta edad y sexo, la higienización de la dentadura previo a la ingesta del almuerzo, la disponibilidad de agua potable y el almacenamiento de alimentos procesados dentro de los recintos, así como también su influencia en el rendimiento escolar según la percepción estudiantil. El estudio se realizó en 10 centros educativos de Jornada Escolar Extendida del Distrito Educativo 03-03 con una población de 3,161 estudiantes tomando una muestra calculada de 103 estudiantes para aplicar la herramienta de recolección de datos y los diez directores de los centros para aplicar una herramienta dirigida a ellos. Entre los hallazgos pudimos observar un menú basado en las necesidades de macronutrientes, con un desayuno poco variado sin frutas incluidas, un enfoque que plantea la ingesta de proteínas, grasas e hidratos de carbono sin tomar en cuenta las necesidades cuantificables de micronutrientes. No se consideran las condiciones de salud que se pueden presentar en algunos niños como la diabetes, intolerancia a la lactosa, así como los factores de riesgo de obesidad debido a la alta ingesta de macronutrientes y la presencia de alergias al gluten entre otras. Según la percepción de los estudiantes el alimentarse correctamente con la ración adecuada influye de manera directa en su desempeño escolar, esto se puede percibir ya que el 70.4% de los encuestados considera que cuando está satisfecho después de comer aprende más. Se sugiere la ingesta de frutas e incluir otras variedades de productos lácteos en el desayuno así como también proveer una merienda a mitad de la mañana.

**Palabras claves:** nutrición, ración alimenticia, macronutrientes, micronutrientes, ingesta diaria recomendada.

## **Introducción**

La nutrición es uno de los factores más importantes en el desarrollo fisiológico del ser humano e influye en el rendimiento escolar, es un aspecto primordial para garantizar la equidad social en generaciones crecientes en edades de entre 0 y 15 años, en este sentido el Sistema Educativo Dominicano ha sumido la responsabilidad de proveer una parte considerable de las necesidades nutricionales de la población escolar.

El enfoque del presente estudio, fue realizar un análisis de la ración alimentaria que se le provee al alumnado, y la formación en buenas prácticas en manejo higiénico de alimentos que ha recibido el personal de la escuela para garantizar la seguridad e inocuidad en la alimentación que se provee a los escolares.

El estudio se realizó en el Distrito Educativo 03-03, con el fin de obtener un panorama completo con relación a la forma en la que se distribuyen, se almacenan y se racionan los alimentos en las escuelas que pertenecen al Programa de Jornada Escolar Extendida en dicho distrito, donde se aplicó la herramienta de percepción estudiantil sobre la influencia de la alimentación en el aprendizaje y una herramienta aplicada a directores sobre la gestión de alimentos dentro de los recintos escolares.

## **Planteamiento del problema**

La mayor preocupación para el Sistema Educativo Dominicano es el aprendizaje como base para la formación de seres humanos capaces de crear, investigar y desarrollar una patria más justa e inclusiva para todos, el ambiente propicio para aprender debería ser la escuela como posterior a una formación familiar en valores, pero que solución nos da nuestro Sistema Educativo a los problemas que fomentan la inequidad social y sobre todo la exclusión de aquellos, que por crecer en condiciones que no eligieron, nos dejan como incompetentes en la búsqueda de una buena sociedad como la define Maslow (1994): “Es buena aquella Sociedad que promueve el máximo desarrollo de los potenciales humanos, el máximo grado de humanidad, ya que la actualización de los máximos potenciales humanos solo es posible –a nivel de masas- en buenas condiciones. O más directamente los buenos seres humanos necesitan, en general, de una buena sociedad donde crecer”.

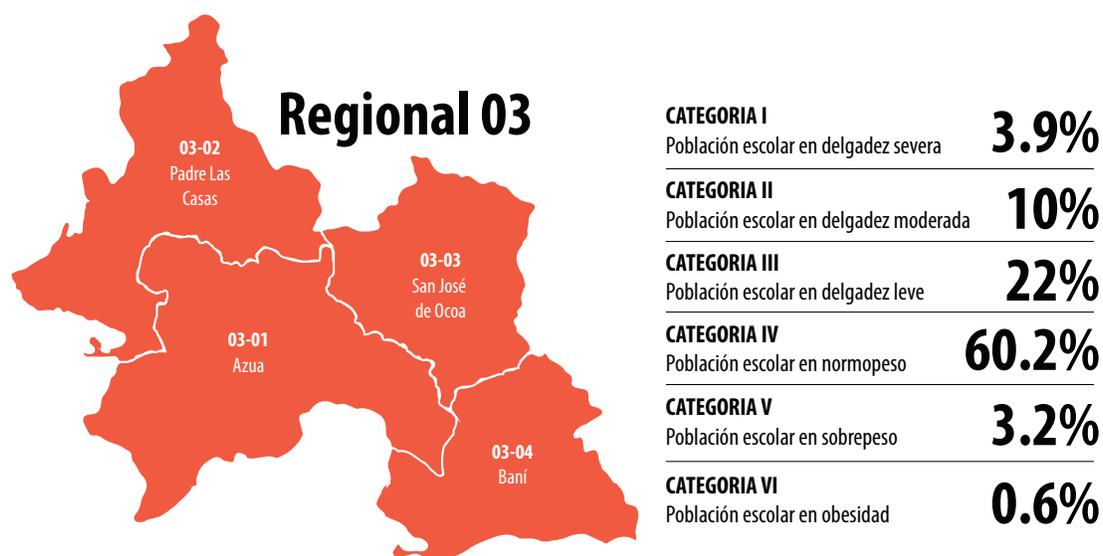
Las necesidades humanas se pueden clasificar en tres categorías: las físicas, las sociales y las psíquicas. Las físicas son aquellas que garantizan la vida y la conservación de la especie; las sociales abarcan todo sobre convivencia humana y vivir en sociedad; las psíquicas son aquellas que comprenden lo relacionado con la aceptación social y la autorrealización (Birkenbihl, 2008).



**Figura 1. Pirámide de necesidades de Maslow. Birkenbihl, M.**

Fuente: Birkenbihl, M. (2008).

El problema de investigación se sitúa en la base de la pirámide de necesidades de Maslow, la que constituye las necesidades fisiológicas, y que representa una de las causas inmediatas de la problemática infantil, la desnutrición representa el problema fisiológico más relevante en la población escolar con una suma porcentual de categorías de delgadez severa, moderada y leve en (28.5%)de la población escolar a nivel nacional (Carmenate, Gómez-Valenzuela, Prado Martínez , 2015, p.111).



**Figura 2. Estado nutricional de la población infantil de la regional 03 Azua.**

Fuente: Carmenate, Gómez-Valenzuela, Prado Martínez. (2015)

En la Regional Azua 03 que se compone de cuatro distritos educativos, la problemática es mayor con respecto al valor a nivel nacional, donde llega a 35.9% de la población escolar en las categorías de delgadez (Carmenate, Gómez-Valenzuela, Prado Martínez , 2015), lo que nos indica que la intervención del PAE debe impactar positivamente para cambiar esta realidad. La constitución dominicana de 2010 en el artículo 54 nos hace referencia a que tenemos derecho a la seguridad alimentaria, en este sentido garantiza la disponibilidad de alimentos, pero en qué medida se garantiza que dichos alimentos sean aptos para consumo humano sin violar el artículo 61 de la constitución de 2010 sobre el derecho a la salud.

Los alimentos deben estar en condiciones óptimas para poder ser ingeridos sin causar daño a la salud y sin generar un rechazo por parte del consumidor, esto quiere decir, con características organolépticas llamativas para garantizar su consumo y de esta manera contrarrestar la problemática planteada sobre la desnutrición. Las necesidades alimenticias aumentan con el aumento de la población que según la ONE en la proyección a 2015, que fue cuando culminó el estudio antropométrico citado anteriormente, la población proyectada en edad escolar entre 0 y 14 años era de 2, 922,547 representando un 29.28% de la población total proyectada. El PAE provee los recursos para contrarrestar esta realidad social, pero hasta qué punto influye su aporte.

### **Formulación del problema**

- ¿Cuál es la composición nutricional de los alimentos procesados que se distribuyen en el desayuno escolar?
- ¿Cuál es el aporte de cada uno de ellos?
- ¿Cuáles son las condiciones de almacenamiento en el centro educativo, de los alimentos procesados?
- ¿Llega a los distritos educativos la capacitación en Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) y manipulación de alimentos?
- ¿Es correcta la logística de manejo de almacenes que albergan los alimentos procesados?
- ¿En qué condiciones llegan los alimentos a los centros?
- ¿Les gustan a los estudiantes los alimentos que se les proporcionan?
- ¿Cuál es la ración que se provee al estudiante en el horario de almuerzo?

### **Sistematización del problema**

- ¿Se ha realiza un estudio sobre la aceptación de los alimentos que provee el Programa de Alimentación Escolar (PAE), para garantizar la contraparte del problema de desnutrición?
- ¿Qué logramos con proveer alimentos a las escuelas que no cumplan con los requerimientos para ser aceptados por los alumnos, o que no cumplan con las características nutricionales para contrarrestar la problemática planteada?

## Objetivos

El objetivo de esta investigación es conocer la situación actual de los centros educativos con respecto a la recepción, almacenamiento y capacitación en buenas prácticas de manufactura, y relacionar los alimentos subcontratados de los centros de jornada extendida del distrito educativo 0303 con los planteados en el menú del PAE Jornada Escolar Extendida, la racionalidad de dichos alimentos conforme a las necesidades nutricionales de los alumnos, la disponibilidad de agua potable dentro de los centros y la evaluación del impacto del primer eje estratégico del plan estratégico INABIE 2014 – 2018, en la manipulación y almacenamiento de alimentos procesados dentro de los recintos educativos de jornada extendida en el distrito educativo 03-03.

### Objetivo general

Analizar la ración alimentaria en las Escuelas de Jornada Escolar Extendida del Distrito Educativo 03-03, verificar si la ración es suficiente para contrarrestar la problemática de desnutrición presente en dicho distrito y determinar la satisfacción y percepción estudiantil como base en su rendimiento escolar.

### Objetivos específicos

- Medir en las escuelas las condiciones de humedad relativa y temperatura del área de almacenamiento de alimentos en el centro educativo.
- Verificar a través de una encuesta la aceptación del estudiante de la ración y las características de los alimentos que se les proporciona en la escuela.
- Verificar a través de una entrevista realizada a los directores, si se recibe capacitación en BPM para el manejo de alimentos.
- Analizar químicamente el contenido nutricional de los alimentos procesados que proveen al distrito educativo 0303 para medir: Grasas, Carbohidratos por diferencia, Humedad, Cenizas, Energía, Vitaminas(A, C, y Compl. B), pH, Acidez, Azúcares Totales, y Actividad de agua.
- Verificar si en los centros hay agua disponible para la higienización de manos, previo al almuerzo y cepillados de los dientes posterior al almuerzo.
- Verificar la influencia de la alimentación en el rendimiento escolar según la percepción de los estudiantes.

### Justificación

La problemática de desnutrición planteada no solo afecta a la Regional de Azua 03, sino que es una problemática a nivel nacional que se debe contrarrestar con una buena gestión de capacitación en BPM y en un manejo correcto de los recursos alimenticios, ya que los mismos deben estar en óptimas condiciones para ser ingeridos y aceptados por la población escolar que los recibe. Que el alimento se provea no quiere decir que sea consumido por el estudiantado, por lo tanto proveer los alimentos no garantiza un avance significativo en la solución a la problemática de desnutrición.

## Justificación teórica

Las necesidades nutricionales varían por edad, sexo y actividad física que realiza el individuo, por lo tanto dar una ración igual a todos los niños no garantiza una correcta nutrición.

**Tabla 1. Necesidades promedio diarias de energía en personas de 1a 18 años**

EDAD (AÑOS)	VARONES	MUJERES
	Kcal/día	
1-2	1200	1140
2-3	1410	1310
3-4	1560	1440
4-5	1690	1540
5-6	1810	1630
6-7	1900	1700
7-8	1990	1770
8-9	2070	1830
9-10	2150	1880
10-11	2140	1910
11-12	2240	1980
12-13	2310	2050
13-14	2440	2120
14-15	2590	2160
15-16	2700	2140
16-17	2800	2130
17-18	2870	2140

Fuente: FAO/OMS/UNU. Necesidades de energía y proteínas. Serie informes técnicos 724.OMS, Ginebra 1985.

**Tabla 2. Cantidad diaria de proteínas recomendada para cubrir las necesidades de la población con la dieta latinoamericana**

EDAD (AÑOS)	VARONES	MUJERES
	Ingesta recomendada, g/kg/día	
1-2	1.6	1.6
2-3	1.55	1.55
3-5	1.5	1.5
5-12	1.35	1.3
12-14	1.3	1.2
14-16	1.2	1.2
16-18	1.0	1.0

Calculado en base a recomendaciones de FAO/OMS/UNU 1985. Proteína con digestibilidad verdadera de 80-85% y cómputo aminoácido de 90% en relación a la leche o huevo. Fuente: Guías de alimentación. Bases para su desarrollo en América Latina. Reunión UNU/Fundación CAVENDES. Caracas 1988.

**Tabla 3. Recomendaciones diarias de ingesta de Vitaminas A y C, Folato, Calcio y Hierro en mg y µg**

EDAD	VITAMINA A (MG/D)	VITAMINA C (MG/D)	FOLATO (MG/D)	CALCIO (MG/D)	HIERRO (MG/D)
1-3	300	15	150	500	7
4-8	400	25	200	800	10
9-13	600	45	300	1300	8
14-18	700-900	65-75	400	1300	11-15

Fuente: Academia Nacional de Ciencias. Estados Unidos. 2001. Recuperado: <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

### **Justificación metodológica**

Que mejor forma de obtener la información de primera mano que utilizando herramientas para recolección de datos como los cuestionarios a realizar a directores y alumnos de la tanda extendida del Distrito Educativo 03-03, que nos muestra una percepción directa de los mismos, sobre la eficiencia de los programas de alimentación escolar y si los alimentos gestionados por ellos cumplen con las necesidades de la población a quien va dirigida. Los recursos tecnológicos de análisis químico nos dan una visión directa y confiable de la composición real de los alimentos.

### **Justificación práctica**

La investigación propuesta responderá a las preguntas que nos debemos hacer sobre si lo que se está haciendo para contrarrestar el efecto de la nutrición sigue el camino correcto de seguridad e higiene alimentaria, y si lo que se está proveyendo es suficiente y seguro para consumo humano, lo que nos indica si vamos avanzando, o sí se debe mejorar lo que se está haciendo en materia de nutrición.

### **Marco teórico**

#### **Nutrición**

Los alimentos son aquellos compuestos que al ser ingeridos hacen posible la nutrición debido a que en su estructura química se encuentran los nutrientes.

La nutrición es el proceso de absorción por parte de los seres vivos de las sustancias químicas que hacen posible el desempeño de las funciones motoras y vitales de un cuerpo. Los nutrientes son las sustancias químicas contenidas en los alimentos que al ser ingeridos y metabolizados desempeñan una función en el organismo.

#### **Nutrientes esenciales para el desarrollo humano**

Los nutrientes se clasifican según los valores diarios requeridos en macronutrientes y micronutrientes.

Los macronutrientes son aquellos compuestos químicos que se requieren en proporciones grandes y se clasifican en: proteínas, carbohidratos y grasas.

Las proteínas: son compuestos químicos cuya estructura está compuesta principalmente de carbono, hidrógeno, oxígeno, nitrógeno y en algunos casos azufre, su importancia radica en la composición de los tejidos del cuerpo y su debido desarrollo y crecimiento, al ser ingeridas en exceso estas se metabolizan como grasa de reserva que proporciona energía.

Son importantes debido a que se encargan del desarrollo corporal; para el mantenimiento y la reparación de tejidos desgastados o en desarrollo; de la composición de enzimas y como constituyentes de algunas hormonas como la insulina.

Los carbohidratos son compuestos químicos cuya estructura química se compone de carbono, hidrógeno y oxígeno, se metabolizan en el cuerpo para producir energía, dióxido de carbono y agua se componen de almidones y azúcares, estos se clasifican según su estructura química en: monosacáridos por ejemplo la fructosa, disacáridos por ejemplo la lactosa y polisacáridos por ejemplo los almidones.

Son importantes debido a que proveen energía inmediata al cuerpo humano permitiendo el desempeño del mismo.

Las grasas como los demás macronutrientes se componen principalmente de carbono, hidrógeno y oxígeno, su función principal es la de proveer energía de reserva y la de formar parte de la estructura celular, las grasas son insolubles en agua pero solubles en compuestos orgánicos.

Son importantes debido a que cumplen la función estructural y hacen que el sabor de los alimentos sea más agradable al ser ingeridos.

Los micronutrientes son agentes químicos que deben ser ingeridos en proporción mucho menor al comparar con la proporción de macronutrientes, estos desempeñan una gran cantidad de funciones en el cuerpo humano, El sodio, el potasio y el cloro están presentes como sales en los líquidos corporales, donde tienen la función fisiológica de mantener la presión osmótica. Los minerales forman parte de la estructura de muchos tejidos. Por ejemplo, el calcio y el fósforo en los huesos se combinan para dar soporte firme a la totalidad del cuerpo. Los minerales se encuentran en los ácidos y álcalis corporales; por ejemplo, el cloro está en el ácido clorhídrico del estómago. Son también constituyentes esenciales de ciertas hormonas, por ejemplo el yodo en la tiroxina que produce la glándula tiroides (Latham 2002).

Los principales minerales en el cuerpo humano son: calcio, fósforo, potasio, sodio, cloro, azufre, magnesio, manganeso, hierro, yodo, flúor, zinc, cobalto y selenio. El fósforo se encuentra tan ampliamente en las plantas, que una carencia de este elemento quizá no se presente en ninguna dieta. El potasio, el sodio y el cloro se absorben con facilidad y fisiológicamente son más importantes que el fósforo. Los seres humanos consumen azufre sobre todo en forma de aminoácidos que contienen azufre; por lo tanto, cuando hay carencia de azufre, se relaciona con carencia de proteína. No se considera común la carencia de cobre, manganeso y magnesio. Los minerales de mayor importancia en la nutrición humana son: calcio, hierro, yodo, flúor y zinc (Latham 2002).

El calcio y el fósforo juntos tienen una función importante como componentes principales del esqueleto. Además, son importantes en funciones metabólicas, como la función muscular, el estímulo nervioso, actividades enzimática y hormonal y el transporte del oxígeno (Latham 2002).

La mayor parte del hierro corporal está presente en los glóbulos rojos, sobre todo como componente de la hemoglobina. Gran parte del resto se encuentra en la mioglobina, compuesto que se halla por lo general en los músculos, y como ferritina que es el hierro almacenado, de modo especial en hígado, bazo y médula ósea. Hay pequeñas cantidades adicionales ligadas a la proteína en el plasma sanguíneo y en las enzimas respiratorias (Latham 2002).

La principal función biológica del hierro es el transporte de oxígeno a varios sitios del cuerpo (Latham 2002)

Las vitaminas son sustancias orgánicas presentes en cantidades muy pequeñas en los alimentos, pero necesarias para el metabolismo. Se agrupan en forma conjunta no debido a que se relacionen químicamente o porque tengan funciones fisiológicas semejantes, sino debido, como lo implica su nombre, a que son factores vitales en la dieta y porque todas se descubrieron en relación con las enfermedades que causan su carencia (Latham 2002). Las vitaminas que se obtienen de los alimentos son esencialmente la vitamina A (retinol), vitamina B1 (tiamina), vitamina B2 (riboflavina), niacina (ácido nicotínico, nicotinamida, vitamina PP), vitamina B12 (cianocobalamina), ácido fólico o folatos, vitamina C (ácido ascórbico) y vitamina D.

### **Marco legal del derecho a la seguridad alimentaria**

La constitución dominicana de 2010 en el artículo 54 nos indica que tenemos derecho a la seguridad alimentaria, esto se circunscribe de manera directa a la población escolar en el principio VII del código del menor que establece en las obligaciones generales del Estado, como representante de toda la sociedad, tiene la obligación indeclinable de tomar todas las medidas administrativas, legislativas, judiciales y de cualquier otra índole que sean necesarias y apropiadas para garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes disfruten plena y efectivamente de sus derechos, y no podrá alegar limitaciones presupuestarias para incumplir las obligaciones establecidas.

La ley general de educación en el artículo 4 de los principios y fines de la educación dominicana en el escrito II del acápite K expresa que la nutrición y la salud en general son determinantes básicos para el rendimiento escolar, por lo que el Estado fomentará la elevación de las mismas, dicha ley en el artículo 123 acápite E, responsabiliza a la junta de centro educativo de supervisar los programas de nutrición. Esta junta según el artículo 124 estará integrado por: a) El Director del Centro Educativo, quien lo presidirá; b) Dos representantes elegidos por los profesores del centro; c) Dos representantes de la Asociación de padres, madres, tutores y amigos de la escuela; d) Un educador elegido por la asociación de padres, madres, tutores y amigos de la escuela; e) Dos representantes de la sociedad civil organizada; f) Un representante de los estudiantes elegido por los miembros del Consejo Estudiantil.

### **Nutrición en las escuelas Dominicanas de Jornada Escolar Extendida**

En el primer eje del Plan Estratégico INABIE 2014 – 2018, del 26 de mayo del 2014, se plantea asegurar a los estudiantes alimentos con calidad e inocuidad en un ambiente de higiene en el centro. El programa que centra en el cumplimiento de este objetivo es el programa de alimentación escolar PAE, del cual nos compete el PAE Jornada Escolar Extendida (JEE) dentro del presente estudio.

Los objetivos del PAE JEE son a) Promover los buenos hábitos alimentarios e higiénicos en la comunidad educativa; b) Regular los procesos vitales, vinculados al buen funcionamiento del organismo; c) Cubrir los requerimientos nutricionales diarios, de acuerdo a la carga horaria de la modalidad; d) Reducir el ausentismo y la deserción escolar.

Los requerimientos nutricionales que cubre el programa de Jornada Escolar Extendida según el PAE JEE serán de un 70% de las necesidades diarias de los estudiantes, distribuidos en un 25% en el desayuno, 40% el almuerzo y 5% en la merienda.

Las recomendaciones nutricionales en la modalidad Jornada Escolar Extendida según el presente cuadro son:

RECOMENDACIONES NUTRICIONALES DIARIAS		APORTE CALÓRICO		% DE APORTE CALÓRICO RECOMENDADO	
Energía y Nutrientes	Cantidad Gramos	Calorías/ G	Total Calorías	%	Rangos recomendados %
Proteínas	42	4	168	12	10-15
Grasas	38,8	9	350	25	25-35
Hidratos de Carbono	220,5	4	882	73	55-75
Kilocalorías	1400 Kcal			100	

En el cuadro anterior se visualizan las recomendaciones nutricionales y el aporte calórico de deben obtener los niños y niñas de la modalidad Jornada Extendida, para un 70% conforme se establece en Recommended Daily Allowance (RDA) o ingesta recomendada de nutrientes (IR).

Figura 3. Recomendaciones nutricionales en la modalidad Jornada Escolar Extendida. Fuente: Interno menú INABIE- PAE JEE-pdf.

DISTRIBUCIÓN DIETÉTICA DEL VCT	RECOMENDACIONES %	PROTEÍNA 42G	GRASA 38.8G	HIDRATOS DE CARBONO 220G
Desayuno	25	10.5	9.7	55
Merienda	5	2.1	1.94	11
Almuerzo	40	16.5	15.55	88
Total	70			

Figura 4. La distribución de los macronutrientes según tiempos de comida Fuente: Interno menú INABIE- PAE JEE-pdf.

Por las informaciones disponibles en el las páginas web de las instituciones mencionadas vemos un enfoque a los macronutrientes sin tomar en cuenta los micronutrientes esenciales para el correcto funcionamiento del organismo humano.

### Higiene y BPM en alimentos planteados por INABIE y el PAE JEE

#### Higiene y Manipulación de Alimentos:

- A. Lávese las manos antes, durante y después de preparar los alimentos.
- B. Lávese las manos después de ir al baño.
- C. Lave y desinfecte todas las superficies y equipos usados en la preparación de alimentos.
- D. Proteja los alimentos y las áreas de cocina de insectos, plagas y otros animales.
- E. Separe las carnes rojas, la carne de ave y el pescado crudos de los demás alimentos.
- F. Use equipos y utensilios diferentes, como cuchillos y tablas de cortar, para manipular alimentos crudos.

- G. Conserve los alimentos en recipientes para evitar el contacto entre los crudos y los cocinados.
- H. Cocine completamente los alimentos, especialmente las carnes rojas, la carne de ave, los huevos y el pescado.
- I. Hierva los alimentos como sopas y guisos para asegurarse de que han alcanzado los 70°C. En el caso de las carnes rojas y de ave, asegúrese de que los jugos sean claros y no rosados.
- J. Recaliente completamente los alimentos cocinados.
- K. Use agua segura o trátela para que lo sea, (clorándola o hirviéndola).
- L. Seleccione alimentos sanos y frescos.
- M. Elija alimentos procesados para su inocuidad, como la leche pasteurizada.
- N. Lave con agua segura las frutas, las verduras y las hortalizas, especialmente si se van a comer crudas.
- O. No utilice alimentos caducados.
- P. No deje alimentos cocinados a temperatura ambiente durante más de 2 horas
- Q. Refrigere, lo antes posible, los alimentos cocinados y los perecederos (preferiblemente por debajo de los 5°C).
- R. Mantenga la comida muy caliente (a más de 60°C) antes de servir.
- S. No guarde alimentos durante mucho tiempo, aunque sea en el refrigerador.
- T. No descongele los alimentos a temperatura ambiente.
- U. No deje alimentos servidos sin tapar.

#### **Almacenamiento:**

- El área destinada debe ser exclusiva para almacenar los alimentos. (No detergentes, escobas, pinturas u otros).
- El techo, paredes y pisos deben estar en buenas condiciones. (No grietas, humedad, desprendimiento de pintura, contaminación)
- Sin abertura o grietas por donde penetren plagas. (Ventanas, el piso, la puerta y el techo)
- Deben almacenarse sobre tarimas, mesas y/o estantes cerrados, nunca en el suelo.
- Se debe aplicar la norma PEPS (lo primero que entra, es lo primero que sale)
- Asignar una persona responsable para que cada día limpie, higienice y organice el almacén.

#### **Preparación y consumo:**

1. Usar condimentos naturales (ajo, cebolla, ajíes, verduras, sal) para sazonar los alimentos y cocinarlos.
2. No utilizar caldos de pollo (sopita), sazones industrializados, salsas, mayonesas, mantequillas para la preparación y servicio de los mismos.
3. Moderar el consumo de grasas o aceites. No agregar a los alimentos después de cocidos, ni al arroz ni a los víveres.
4. Moderar el consumo de sal a la hora de la preparación de los alimentos.

5. Cocinar bien los alimentos.
6. Respetar el orden y las porciones de los menús establecidos.
7. No cambiar alimentos que no sean del mismo grupo alimentario. Por ejemplo: no debe cambiar un alimento rico en proteína como la carne o el huevo por una berenjena o chayota que pertenecen al grupo de los vegetales o por algún cereal. De igual modo si se está dañando algún alimento cambiarlo por el que le corresponde del mismo grupo alimentario ese día (ejemplo: tengo berenjenas dañándose y toca repollo hervido. Podría cocinar las berenjenas para que no se me dañe o viceversa. (Si, la berenjena y el repollo son vegetales y pueden sustituirse entre sí).
8. Siempre incluir vegetales hervidos en el almuerzo.
9. Colocar en un lugar visible del Centro Educativo el menú y la Tabla de alimentos por grupo de edad.
10. Cada día, antes de la ingesta de los alimentos, El Comité de Alimentación y Nutrición (a través de los docentes) debe motivar el consumo de los alimentos.

### ¿Qué son INABIE y PAE?

El Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE) es un organismo descentralizado, adscrito al Ministerio de Educación (MINERD) y creado con la finalidad de promover los servicios de transporte, nutrición escolar y servicios de salud, apoyo estudiantil en uniformes y útiles, clubes científicos, tecnológicos y de artes, becas e intercambios de trabajo social, de turismo estudiantil, trabajo remunerado en vacaciones y de gobierno estudiantil, entre los estudiantes del sector público, a nivel nacional.

El artículo 177 de la Ley General de Educación 66-97, establece la creación del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE), como el organismo que tiene finalidad promover la participación estudiantil en las diversas actividades curriculares, cocurriculares y extracurriculares.

El artículo 178 de esta ley establece: Se crea el desayuno escolar como institución que asegura suministro regular, eficiente y gratuito del desayuno escolar a todos los niños y niñas del sistema educativo que así lo necesiten.

El artículo 179. El Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil tendrá fondos propios provenientes del Estado, a través de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura y aportes a las asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela. Podrá generar ingresos por la oferta de servicios; también podrá recibir contribuciones y donaciones de personas, entidades e instituciones nacionales e internacionales.

El INABIE tiene la responsabilidad de administrar el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y con ello descargar al Ministerio de Educación del peso operativo del mismo. Tiene como propósito "promover el crecimiento y desarrollo integral de los estudiantes a través de programas de alimentación y nutrición escolar"; entre otros.

## Menú propuesto por el PAE

El menú propuesto por el PAE JEE se presenta en la siguiente tabla:

DÍA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
SEMANA 1	*Locrio de arenque, bacalao o sardinas Ensalada de Tomates y pepinos	Moro de guandules Huevos revueltos con tomates picaditos, ajíes y cebolla Ensalada de brócoli	Arroz blanco. Habichuelas rojas. Masa de cerdo con berenjenas o tayotas	*Locrio de pollo Ensalada de repollo y vainitas hervidas	Espaguetis hechos en salsa de tomates naturales con trozos de pechuga de pollo Ensalada de zanahoria y tayotas
SEMANA 2	Moro de habichuelas negras Tortilla o Huevos revueltos con tomates picaditos, ajíes y cebolla Ensalada de aguacate y maíz	Coditos o macarrones hechos en salsa de tomates naturales con trozos de pechuga de pollo Guineos verdes	Arroz blanco Guandules con auyama Bacalao con vegetales	Mangú de plátanos Muslo de pollo horneado o al caldero Ensalada de tomates	Arroz con maíz Huevos revueltos con vegetales o hervidos Ensalada de repollo con zanahoria hervida
SEMANA 3	Arroz blanco. Habichuelas rojas Huevos revueltos con tomates picaditos, ajíes y cebolla Ensalada de zanahoria y tayotas	Puré de papa, ñame o yautía Bistec de res con cebollas y pimentón Ensalada de vainitas	Locrio de pollo Habichuelas guisadas Ensalada de zanahoria con maíz	*Locrio de arenque, bacalao o sardinas Ensalada de Tomates y pepinos	Arroz blanco Lentejas Carne de cerdo revueltos con verduras u hortalizas
SEMANA 4	Moro de habichuelas Huevos revueltos con tomates picaditos, ajíes y cebolla Ensalada de zanahoria y tayotas	Espaguetis o coditos con pechuga de pollo y maíz Guineos verdes Ensalada de vainitas	Arroz blanco Guandules con auyama Carne de cerdo con vegetales	*Locrio de arenque, bacalao o sardinas Ensalada de Tomates y pepinos	Mangú de plátanos Muslo de pollo horneado o al caldero Ensalada de tomates
SEMANA 5	Moro de guandules Bacalao con papas Ensalada de zanahoria y tayotas	Puré de papa, ñame o yautía Huevos con tomates picaditos, ajíes y cebolla Ensalada de aguacate y zanahoria hervida	Arroz blanco Arvejas o lentejas guisadas con auyamas picaditas Carne de res con ajíes y cebolla	Moro de habichuelas rojas Huevos con tomates picaditos, ajíes y cebolla Ensalada de coliflor y zanahoria	Arroz blanco Salcocho de habichuelas con trozos de carne de pollo, vegetales y víveres
Los días que correspondan los menús de carnes dentro de otros platos como espagueti, locrio, salcocho entre otros, tener en cuenta siempre la porción de carne a suministrar, nunca debe ser menos de 2 onzas de parte comestible ( sin huesos) por escolar.					

Figura 5. Menú del INABIE PAE JEE. Fuente: Interno menú Interno menú INABIE- PAE JEE-pdf.

TABLA ALIMENTOS QUE SE PUEDEN INTERCAMBIAR				
No. Orden	Clasificación de alimentos	Grupo alimentario	Alimento base*	Alimentos de intercambio
1	Origen vegetal	Cereales, viveres, tubérculos, musáceas	Arroz	Trigo, Espagueti, Macarrones, Coditos, Yuca Plátanos, Yautía, Papas, Ñame, Dumpling, Guineos Verdes; ( En el caso de que no haya otro sustituto)
		Verdura y hortalizas (vegetales)	Repollo	Brócoli, Coliflor, Auyama, Berenjenas, Pepino, Maíz, Zanahoria, Vainitas, Remolacha, Rábanos Tayota, Tomates. (Cualquier otro vegetal por favor consultar al técnico del área)
		Otras verduras y condimentos	Cebolla	Ajies, Pimiento Morrón, Apio, Puerro, Cilantro, Perejil, Orégano, Pimienta, Sal, Salsa De Tomates Natural. (No está permitido el uso de sazones industrializados ni sopita o caldo de pollo)
		Leguminosas y granos	Habichuelas rojas	Habichuelas Rojas, Negras, Blancas, Guandules, Garbanzos, Habas, Frijoles, Lentejas, Arvejas, Entre Otras.
		Grasas	Aceite de soya	Aceite De Canola, Aceite De Oliva, Aceite De Maíz. (No se permite el uso de aceite de coco)
2	Origen animal	Cárnicos (Carne moderada en grasa y sin huesos)	Pollo o huevos**	El pollo, pavo, res sin grasa, cerdo sin grasa, bacalao, arenque, sardinas, pavo, conejo. (No usar partes del pollo sin carne, por ejemplo, patas, alas, etc.)
		Grasas	Mantequilla	Sustituir por aceites de origen vegetal, no manteca. (No volver a usar el mismo aceite)
		Lácteos	Queso	Queso bajo en grasa
Nota: **El alimento base será el que usted vera con mayor frecuencia, teniendo la opción de cambiar de la 5ta columna (alimentos de intercambio)				
*El huevo se puede utilizar una o dos veces por semana, según la indicación de los menús de la semana.				

Figura 6. Tabla de alimentos que se pueden intercambiar del INABIE PAE JEE. Fuente: Interno menú Interno menú INABIE- PAE JEE-pdf

### Antecedentes

El antecedente más relevante y que justifica en si el presente proyecto de investigación es la Evaluación del Estado Nutricional de Niños y Niñas del Primer Ciclo de la Educación Básica del Sistema de Educación Pública de la República Dominicana realizado por: Dr. Margarita Carmenate, Dr. Víctor Gómez-Valenzuela Dr. Consuelo Prado Martínez, publicado en el año 2015 por IDEICE, el cual nos da un plano general de la situación nutricional de los niños y niñas de la Republica Dominicana.

## Hipótesis

Parto del supuesto popular resumido en una frase “Mal comido no piensa”, la problemática actual de desnutrición radica en la falta de recursos que se presenta en sectores urbano-marginales y la falta de conocimiento sobre nutrición y buenas prácticas de higiene y seguridad alimentaria, los alimentos procesados que llegan a las escuelas con características organolépticas no deseadas representan un obstáculo en el funcionamiento eficiente del Programa de Alimentación Escolar PAE, lo que no garantiza un avance en el desarrollo físico y mental de los individuos en etapa escolar.

## Aspectos metodológicos

La metodología de trabajo se basa en abordar una muestra de alumnos por medio de una encuesta, donde se realizaron preguntas de percepción personal sobre los alimentos que provee la escuela, y la percepción de directores a través de una entrevista que pretende indagar el estado y condición de los alimentos que llegan a las escuelas.

## Universo-muestra

El universo a ser estudiado son los estudiantes y directores de Jornada Escolar Extendida del Distrito Educativo 03-03, que constituyen un total de 19 centros, de los cuales 4 son liceos y no entran dentro del estudio, y por tal razón seleccionamos 10 escuelas con una población total de 3,161 estudiantes, 10 encuestas por centro educativo y una entrevista al director o directora de cada centro, con un total de 108 encuestas a estudiantes y 10 encuestas a directores que representan la muestra calculada.

Dicha muestra fue calculada tomando en cuenta los niveles de error que garantizan la confiabilidad del estudio, y obviando el índice de respuesta ya que las mismas fueron completadas en su totalidad por haber utilizado un encuestador.

La fórmula utilizada fue:

$$n = \frac{K^2 \times p \times q \times N}{(e^2 \times (N-1)) + K^2 \times p \times q} = \frac{1.65^2 \times 0.5 \times 0.5 \times 3,161}{(0.08^2 \times (3,161-1)) + 1.65^2 \times 0.5 \times 0.5} = \frac{2,151.46}{20.9} = 102.94 = 103 \text{ estudiantes}$$

**n**= tamaño de la muestra (cantidad de encuestas a realizar) el resultado fue 103.

**N**= es la población total a ser estudiada, en este caso 3,161 estudiantes.

**K**= es la constante que nos indica el nivel de confianza que consideramos aceptable para el estudio, en este caso 1.65 que equivale a un 90%, esto nos indica que la probabilidad de que los resultados de las encuestas sean ciertos es decir que de cada 100 estudiantes encuestados nos podemos desviar de la realidad con 10 de los mismos.

**e**= error muestral, es la representatividad de los resultados de la muestra encuestada y la población total a ser estudiada. En este caso será del 8%, que en este caso sería que si a 100 de los encuestados responde que sí, a una de las preguntas entre 92 y 108 de las personas encuestadas estará respondiendo que sí.

**p**= representa la cantidad de individuos que estará respondiendo asertivamente en la encuesta que en este caso se asumió 0.5. Por lo general este factor es asumido.

**q**= representa la cantidad de individuos que responderán des asertivamente en la encuesta. Es que se calcula y  $q=1-p$ .

## Tipo de estudio

El presente es un estudio exploratorio para indagar sobre el problema planteado, lo que permitirá conocer la realidad de las escuelas en cuanto a alimentación, manejo de alimentos, aceptación de los alimentos se refiere.

## Métodos y técnicas

El método es analítico ya que requiere la recolección y el análisis de datos obtenidos mediante una herramienta o encuesta aplicada al objeto de estudio, para recolectar datos de primera mano y un análisis de una muestra de alimentos en un laboratorio especializado.

## Presentación y análisis de resultados

### Caso 1

Cantidad de estudiantes en el centro: 565 estudiantes

Ubicación del centro: zona urbana

ALIMENTOS QUE SE RECIBEN	FRECUENCIA CON QUE SE RECIBEN	ESTADO EN EL QUE SE RECIBEN	PROVEEDOR	ENCARGADOS DE OBSERVAR EL BUEN ESTADO DE LOS ALIMENTOS
Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"><li>Sólidos: pan y galletas</li><li>Líquido: Leche dulce de diferentes sabores, néctares de frutas</li></ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"><li>Sólidos: diariamente</li><li>Líquidos: semanal</li></ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"><li>Sólidos: En fundas sin etiquetas y sin ningún tipo de información nutricional.</li><li>Líquidos: Debidamente sellados en sus empaques con etiquetas claras y entendibles e información nutricional clara.</li></ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"><li>Sólidos: Panadería local</li><li>Líquidos: Rica</li></ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"><li>Sólidos y líquidos</li></ul> Miembros del comité de nutrición de la escuela
Almuerzo Los especificados en el menú del PAE JEE o alimentos afín	Almuerzo Se recibe diariamente en horario de 11:45am a 12:00pm	Almuerzo Se reciben en envases de aluminio y plástico tapados	Almuerzo Empresa subcontratada	Almuerzo Miembros del comité de nutrición de la escuela

**Observaciones:** Las buenas prácticas son visibles en la llegada y distribución de los alimentos, quienes distribuyen a los comensales tenían guantes, gorros y mandiles, para evitar la contaminación de los alimentos preparados.

La escuela no cuenta con los espacios suficientes para la distribución y preparación de los alimentos por lo tanto los mismos son ingeridos en las aulas.

El hecho de no preparar los alimentos en el recinto puede provocar que se den las condiciones de temperatura óptimas para el crecimiento microbiano.

Se debe adaptar el menú a las costumbres de la población de la zona en que se encuentra ubicada la escuela.

Hay disponibilidad de agua en el recinto.

Las raciones dadas no toman en cuenta la edad, ni las necesidades especiales que pueden tener los niños.

## Caso 2

Cantidad de estudiantes en el centro: 144 estudiantes

Ubicación del centro: zona rural

ALIMENTOS QUE SE RECIBEN	FRECUENCIA CON QUE SE RECIBEN	ESTADO EN EL QUE SE RECIBEN	PROVEEDOR	ENCARGADOS DE OBSERVAR EL BUEN ESTADO DE LOS ALIMENTOS
Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>Sólidos: pan y galleta</li><li>Líquido: Leche dulce de diferentes sabores, néctares de frutas</li></ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>Sólidos: diariamente</li><li>Líquidos: semanal</li></ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>Sólidos: En fundas sin etiquetas y sin ningún tipo de información nutricional.</li><li>Líquidos: Debidamente sellados en sus empaques con etiquetas claras y entendibles e información nutricional clara.</li></ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>Sólidos: Panadería local</li><li>Líquidos: Rica</li></ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>Sólidos y líquidos</li></ul> Miembros del comité de nutrición de la escuela
Almuerzo Los especificados en el menú del PAE JEE o alimentos afín	Almuerzo Se recibe diariamente en horario de 11:45am a 12:00pm	Almuerzo Se reciben en envases de aluminio y plástico tapados	Almuerzo Empresa subcontratada	Almuerzo Miembros del comité de nutrición de la escuela

**Observaciones:** Las buenas prácticas son visibles en la llegada y distribución de los alimentos, quienes distribuyen a los comensales tenían guantes, gorros y mandiles, para evitar la contaminación de los alimentos preparados.

La escuela no cuenta con los espacios suficientes para la distribución y preparación de los alimentos por lo tanto los mismos son ingeridos en las aulas.

El hecho de no preparar los alimentos en el recinto puede provocar que se den las condiciones de temperatura óptimas para el crecimiento microbiano.

Se debe adaptar el menú a las costumbres de la población de la zona en que se encuentra ubicada la escuela.

Hay disponibilidad de agua en el recinto.

Las raciones dadas no toman en cuenta la edad, ni las necesidades especiales que pueden tener los niños.

No se recibe la ración de merienda, por lo tanto los nutrientes dados no son los propuestos en el menú y no se completa el porcentaje establecido.

### Caso 3

Cantidad de estudiantes en el centro: 224 estudiantes

Ubicación del centro: zona urbana

ALIMENTOS QUE SE RECIBEN	FRECUENCIA CON QUE SE RECIBEN	ESTADO EN EL QUE SE RECIBEN	PROVEEDOR	ENCARGADOS DE OBSERVAR EL BUEN ESTADO DE LOS ALIMENTOS
Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos: pan y galleta nutritiva</li><li>• Líquido: Leche dulce de diferentes sabores, néctares de frutas, proteína en polvo para diluir</li></ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos: diariamente</li><li>• Líquidos: Semanal Mensual la proteína en polvo</li></ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos: En fundas sin etiquetas y sin ningún tipo de información nutricional.</li><li>• Líquidos: Debidamente sellados en sus empaques con etiquetas claras y entendibles e información nutricional clara.</li></ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos: Panadería local</li><li>• Líquidos: Rica PAE</li></ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos y líquidos</li></ul> Miembros del comité de nutrición de la escuela
Almuerzo Los especificados en el menú del PAE JEE o alimentos afín	Almuerzo Se recibe diariamente en horario de 11:45am a 12:00pm	Almuerzo Se reciben en envases de aluminio y plástico tapados	Almuerzo Empresa subcontratada	Almuerzo Miembros del comité de nutrición de la escuela

**Observaciones:** Las buenas prácticas son visibles en la llegada y distribución de los alimentos, quienes distribuyen a los comensales tenían guantes, gorros y mandiles, para evitar la contaminación de los alimentos preparados.

La escuela no cuenta con los espacios suficientes para la distribución y preparación de los alimentos por lo tanto los mismos son ingeridos en las aulas.

El hecho de no preparar los alimentos en el recinto puede provocar que se den las condiciones de temperatura óptimas para el crecimiento microbiano.

Se debe adaptar el menú a las costumbres de la población de la zona en que se encuentra ubicada la escuela..

Hay disponibilidad de agua en el recinto.

Las raciones dadas no toman en cuenta la edad, ni las necesidades especiales que pueden tener los niños.

No se recibe la ración de merienda, por lo tanto los nutrientes dados no son los propuestos en el menú y no se completa el porcentaje establecido.

El lugar donde se almacenan los utensilios de comida se inunda cuando llueve por lo que se debe acceder a los mismos de forma insegura.

## Caso 4

Cantidad de estudiantes en el centro: 785 estudiantes

Ubicación del centro: zona urbana

ALIMENTOS QUE SE RECIBEN	FRECUENCIA CON QUE SE RECIBEN	ESTADO EN EL QUE SE RECIBEN	PROVEEDOR	ENCARGADOS DE OBSERVAR EL BUEN ESTADO DE LOS ALIMENTOS
Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: pan y galleta nutritiva</li> <li>Líquido: Leche dulce de diferentes sabores, néctares de frutas</li> </ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: diariamente</li> <li>Líquidos: semanal</li> </ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: En fundas sin etiquetas y sin ningún tipo de información nutricional.</li> <li>Líquidos: Debidamente sellados en sus empaques con etiquetas claras y entendibles e información nutricional clara.</li> </ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: Panadería local</li> <li>Líquidos: Rica</li> </ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos y líquidos</li> </ul> Miembros del comité de nutrición de la escuela
Almuerzo Los especificados en el menú del PAE JEE o alimentos afín	Almuerzo Se recibe diariamente en horario de 11:45am a 12:00pm	Almuerzo Se reciben en envases de aluminio y plástico tapados	Almuerzo Empresa subcontratada	Almuerzo Miembros del comité de nutrición de la escuela

**Observaciones:** Las buenas prácticas son visibles en la llegada y distribución de los alimentos, quienes distribuyen a los comensales tenían guantes, gorros y mandiles, para evitar la contaminación de los alimentos preparados.

La escuela no cuenta con los espacios suficientes para la distribución y preparación de los alimentos por lo tanto los mismos son ingeridos en las aulas.

El hecho de no preparar los alimentos en el recinto puede provocar que se den las condiciones de temperatura óptimas para el crecimiento microbiano.

Se debe adaptar el menú a las costumbres de la población de la zona en que se encuentra ubicada la escuela.

Hay disponibilidad de agua en el recinto.

Las raciones dadas no toman en cuenta la edad, ni las necesidades especiales que pueden tener los niños.

No se recibe la ración de merienda, por lo tanto los nutrientes dados no son los propuestos en el menú y no se completa el porcentaje establecido.

El personal de conserjería no es suficiente por lo tanto el tiempo que requiere higienizar los utensilios de la cocina es demasiado.

Este centro tiene que compartir su ración de desayuno con el caso 7.

## Caso 5

Cantidad de estudiantes en el centro: 118 estudiantes

Ubicación del centro: zona rural

ALIMENTOS QUE SE RECIBEN	FRECUENCIA CON QUE SE RECIBEN	ESTADO EN EL QUE SE RECIBEN	PROVEEDOR	ENCARGADOS DE OBSERVAR EL BUEN ESTADO DE LOS ALIMENTOS
Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: pan y galleta nutritiva</li> <li>Líquido: Leche dulce de diferentes sabores, néctares de frutas</li> </ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: diariamente</li> <li>Líquidos: semanal</li> </ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: En fundas sin etiquetas y sin ningún tipo de información nutricional.</li> <li>Líquidos: Debidamente sellados en sus empaques con etiquetas claras y entendibles e información nutricional clara.</li> </ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: Panadería local</li> <li>Líquidos: Rica</li> </ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos y líquidos</li> </ul> Miembros del comité de nutrición de la escuela
Almuerzo Los especificados en el menú del PAE JEE o alimentos afín	Almuerzo Se sirve diariamente en horario de 11:45am a 12:00pm	Almuerzo Se sirve desde el caldero	Almuerzo Se prepara en la escuela	Almuerzo Miembros del comité de nutrición de la escuela

**Observaciones:** Las buenas prácticas son visibles en la distribución de los alimentos, quienes distribuyen a los comensales tenían guantes, gorros y mandiles, para evitar la contaminación de los alimentos preparados.

La escuela no cuenta con los espacios suficientes para la distribución de los alimentos por lo tanto los mismos son ingeridos en las aulas.

Se debe adaptar el menú a las costumbres de la población de la zona en que se encuentra ubicada la escuela.

Hay disponibilidad de agua en el recinto.

Las raciones dadas no toman en cuenta la edad, ni las necesidades especiales que pueden tener los niños.

Debido a que la preparación ocurre en el mismo recinto hay pocas posibilidades de que haya contaminación microbiana por ascenso de la temperatura del alimento preparado.

Los alimentos se preparan con agua filtrada.

La logística de manejo de almacenes evita la propagación de plagas como ratas, cucarachas u hormigas ya que se compra diariamente lo que se va preparar y no hay almacenamiento en el recinto.

El personal de la escuela se encarga de supervisar la preparación de los alimentos.

## Caso 6

Cantidad de estudiantes en el centro: 163 estudiantes

Ubicación del centro: zona rural

ALIMENTOS QUE SE RECIBEN	FRECUENCIA CON QUE SE RECIBEN	ESTADO EN EL QUE SE RECIBEN	PROVEEDOR	ENCARGADOS DE OBSERVAR EL BUEN ESTADO DE LOS ALIMENTOS
Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos: pan y galleta nutritiva</li><li>• Líquido: Leche dulce de diferentes sabores, néctares de frutas</li></ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos: diariamente</li><li>• Líquidos: semanal</li></ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos: En fundas sin etiquetas y sin ningún tipo de información nutricional.</li><li>• Líquidos: Debidamente sellados en sus empaques con etiquetas claras y entendibles e información nutricional clara.</li></ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos: Panadería local</li><li>• Líquidos: Rica</li></ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos y líquidos</li></ul> Miembros del comité de nutrición de la escuela
Almuerzo Los especificados en el menú del PAE JEE o alimentos afín	Almuerzo Se recibe diariamente en horario de 11:45am a 12:00pm	Almuerzo Se reciben en envases de aluminio y plástico tapados	Almuerzo Empresa subcontratada	Almuerzo Miembros del comité de nutrición de la escuela

**Observaciones:** Las buenas prácticas son visibles en la llegada y distribución de los alimentos, quienes distribuyen a los comensales tenían guantes, gorros y mandiles, para evitar la contaminación de los alimentos preparados.

La escuela no cuenta con los espacios suficientes para la distribución y preparación de los alimentos por lo tanto los mismos son ingeridos en las aulas.

El hecho de no preparar los alimentos en el recinto puede provocar que se den las condiciones de temperatura óptimas para el crecimiento microbiano.

Se debe adaptar el menú a las costumbres de la población de la zona en que se encuentra ubicada la escuela.

Hay disponibilidad de agua en el recinto.

Las raciones dadas no toman en cuenta la edad, ni las necesidades especiales que pueden tener los niños.

No se recibe la ración de merienda, por lo tanto los nutrientes dados no son los propuestos en el menú y no se completa el porcentaje establecido.

## Caso 7

Cantidad de estudiantes en el centro: 504 estudiantes

Ubicación del centro: zona urbana

ALIMENTOS QUE SE RECIBEN	FRECUENCIA CON QUE SE RECIBEN	ESTADO EN EL QUE SE RECIBEN	PROVEEDOR	ENCARGADOS DE OBSERVAR EL BUEN ESTADO DE LOS ALIMENTOS
Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: pan y galleta nutritiva</li> <li>Líquido: Leche dulce de diferentes sabores, néctares de frutas</li> </ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: diariamente</li> <li>Líquidos: semanal</li> </ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: En fundas sin etiquetas y sin ningún tipo de información nutricional.</li> <li>Líquidos: Debidamente sellados en sus empaques con etiquetas claras y entendibles e información nutricional clara.</li> </ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: Panadería local</li> <li>Líquidos: Rica</li> </ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos y líquidos</li> </ul> Miembros del comité de nutrición de la escuela
Almuerzo <p>Los especificados en el menú del PAE JEE o alimentos afín</p>	Almuerzo <p>Se recibe diariamente en horario de 11:45am a 12:00pm</p>	Almuerzo <p>Se reciben en envases de aluminio y plástico tapados</p>	Almuerzo <p>Empresa subcontratada</p>	Almuerzo <p>Miembros del comité de nutrición de la escuela</p>

**Observaciones:** Las buenas prácticas son visibles en la llegada y distribución de los alimentos, quienes distribuyen a los comensales tenían guantes, gorros y mandiles, para evitar la contaminación de los alimentos preparados.

Esta escuela cuenta con un comedor y una cocina que será equipada para la preparación de los alimentos el próximo año, así como también con un comedor.

El hecho de no preparar los alimentos en el recinto puede provocar que se den las condiciones de temperatura óptimas para el crecimiento microbiano.

Se debe adaptar el menú a las costumbres de la población de la zona en que se encuentra ubicada la escuela.

Hay disponibilidad de agua en el recinto.

Las raciones dadas no toman en cuenta la edad, ni las necesidades especiales que pueden tener los niños.

No se recibe la ración de merienda, por lo tanto los nutrientes dados no son los propuestos en el menú y no se completa el porcentaje establecido. .

La ración de desayuno solo alcanza para tres días ya que se recibe lo que llega del caso 4, lo que indica una gran deficiencia de nutrientes en los alimentos que se proveen.

El centro solo ha laborado en este año escolar ya que es nuevo.

Las pastas no son ingeridas por los niños por lo tanto el centro tomo la medida de que sean cambiadas por alimentos a fines.

## Caso 8

Cantidad de estudiantes en el centro: 290 estudiantes

Ubicación del centro: zona rural

ALIMENTOS QUE SE RECIBEN	FRECUENCIA CON QUE SE RECIBEN	ESTADO EN EL QUE SE RECIBEN	PROVEEDOR	ENCARGADOS DE OBSERVAR EL BUEN ESTADO DE LOS ALIMENTOS
Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: pan y galleta nutritiva</li> <li>Líquido: Leche dulce de diferentes sabores, néctares de frutas y proteína en polvo</li> </ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: semanal</li> <li>Líquidos: semanal</li> </ul> Proteína en polvo mensual	Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: En fundas sin etiquetas y sin ningún tipo de información nutricional.</li> <li>Líquidos: Debidamente sellados en sus empaques con etiquetas claras y entendibles e información nutricional clara.</li> </ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: Panadería local</li> <li>Líquidos: Rica</li> </ul>	Desayuno <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos y líquidos</li> </ul> Miembros del comité de nutrición de la escuela
Almuerzo Los especificados en el menú del PAE JEE o alimentos afín	Almuerzo Se recibe diariamente en horario de 11:45am a 12:00pm	Almuerzo Se reciben en envases de aluminio y plástico tapados	Almuerzo Empresa subcontratada	Almuerzo Miembros del comité de nutrición de la escuela

**Observaciones:** Las buenas prácticas son visibles en la llegada y distribución de los alimentos, quienes distribuyen a los comensales tenían guantes, gorros y mandiles, para evitar la contaminación de los alimentos preparados.

La escuela no cuenta con los espacios suficientes para la distribución y preparación de los alimentos por lo tanto los mismos son ingeridos en las aulas.

El hecho de no preparar los alimentos en el recinto puede provocar que se den las condiciones de temperatura óptimas para el crecimiento microbiano.

Se debe adaptar el menú a las costumbres de la población de la zona en que se encuentra ubicada la escuela.

Hay disponibilidad de agua en el recinto.

Las raciones dadas no toman en cuenta la edad, ni las necesidades especiales que pueden tener los niños.

No se recibe la ración de merienda, por lo tanto los nutrientes dados no son los propuestos en el menú y no se completa el porcentaje establecido.

## Caso 9

Cantidad de estudiantes en el centro: 90 estudiantes

Ubicación del centro: zona rural

ALIMENTOS QUE SE RECIBEN	FRECUENCIA CON QUE SE RECIBEN	ESTADO EN EL QUE SE RECIBEN	PROVEEDOR	ENCARGADOS DE OBSERVAR EL BUEN ESTADO DE LOS ALIMENTOS
Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos: pan y galleta nutritiva</li><li>• Líquido: Leche dulce de diferentes sabores, néctares de frutas</li></ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos: diariamente</li><li>• Líquidos: semanal</li></ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos: En fundas sin etiquetas y sin ningún tipo de información nutricional.</li><li>• Líquidos: Debidamente sellados en sus empaques con etiquetas claras y entendibles e información nutricional clara.</li></ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos: Panadería local</li><li>• Líquidos: Rica</li></ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"><li>• Sólidos y líquidos</li></ul> Miembros del comité de nutrición de la escuela
Almuerzo Los especificados en el menú del PAE JEE o alimentos afín	Almuerzo Sirve diariamente en horario de 11:45am a 12:00pm	Se sirve del caldero en envases de aluminio	Almuerzo se prepara en el centro	Almuerzo Miembros del comité de nutrición de la escuela

**Observaciones:** Las buenas prácticas son visibles en la distribución de los alimentos, quienes distribuyen a los comensales tenían guantes, gorros y mandiles, para evitar la contaminación de los alimentos preparados.

La escuela no cuenta con los espacios suficientes para la distribución de los alimentos por lo tanto los mismos son ingeridos en las aulas.

El hecho de preparar los alimentos en el recinto evita que se den las condiciones de temperatura óptimas para el crecimiento microbiano.

Se debe adaptar el menú a las costumbres del área.

Hay disponibilidad de agua en el recinto.

Las raciones dadas no toman en cuenta la edad, ni las necesidades especiales que pueden tener los niños.

## Caso 10

Cantidad de estudiantes en el centro: 278 estudiantes

Ubicación del centro: zona rural

ALIMENTOS QUE SE RECIBEN	FRECUENCIA CON QUE SE RECIBEN	ESTADO EN EL QUE SE RECIBEN	PROVEEDOR	ENCARGADOS DE OBSERVAR EL BUEN ESTADO DE LOS ALIMENTOS
Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: pan y galleta nutritiva</li> <li>Líquido: proteína en polvo, néctares de frutas</li> </ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: diariamente</li> <li>Líquidos: semanal proteína en polvo cada 15 días</li> </ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: En fundas sin etiquetas y sin ningún tipo de información nutricional.</li> <li>Líquidos: Debidamente sellados en sus empaques con etiquetas claras y entendibles e información nutricional clara.</li> </ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: Panadería local</li> <li>Líquidos: Rica proteína en polvo PAE</li> </ul>	Desayuno y merienda <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos y líquidos</li> <li>Miembros del comité de nutrición de la escuela</li> </ul>
Almuerzo Los especificados en el menú del PAE JEE o alimentos afín	Almuerzo Se recibe diariamente en horario de 11:45am a 12:00pm	Almuerzo Se reciben en envases de aluminio y plástico tapados	Almuerzo Empresa subcontratada	Almuerzo Miembros del comité de nutrición de la escuela

**Observaciones:** Las buenas prácticas son visibles en la llegada y distribución de los alimentos, quienes distribuyen a los comensales tenían guantes, gorros y mandiles, para evitar la contaminación de los alimentos preparados.

La escuela no cuenta con los espacios suficientes para la distribución y preparación de los alimentos por lo tanto los mismos son ingeridos en las aulas.

El hecho de no preparar los alimentos en el recinto puede provocar que se den las condiciones de temperatura óptimas para el crecimiento microbiano.

Se debe adaptar el menú a las costumbres de la población de la zona en que se encuentra ubicada la escuela.

Hay disponibilidad de agua en el recinto.

Las raciones dadas no toman en cuenta la edad, ni las necesidades especiales que pueden tener los niños.

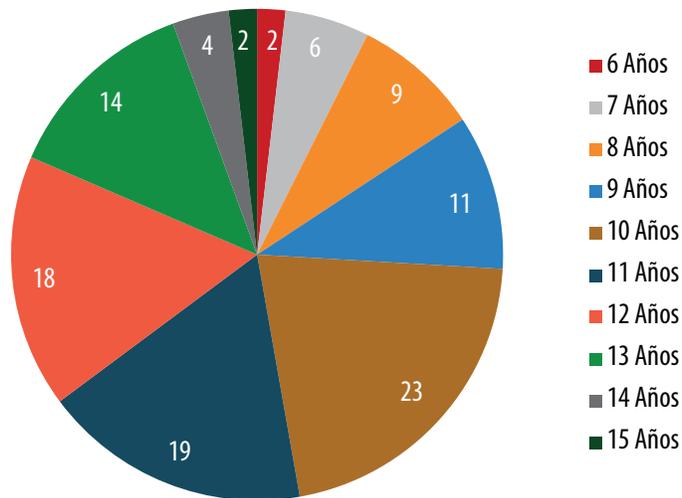
No se recibe la ración de merienda, por lo tanto los nutrientes dados no son los propuestos en el menú y no se completa el porcentaje establecido.

En este recinto la cantidad de utensilios para comer no son suficientes por lo tanto el personal debe ir lavando los que se vayan ensuciando para poder servirle a los demás niños.

En este recinto no hay frízer para enfriar el jugo por lo tanto los niños lo reciben a temperatura ambiente.

Resultados de la encuesta aplicada a la muestra de estudiantes

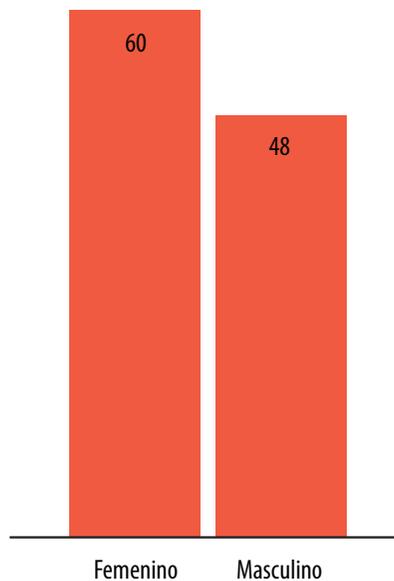
**Gráfico 1. Cantidad de estudiantes encuestados por edad**



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 1 observamos las proporciones de estudiantes encuestados por edad y un 1.8% de los encuestados tiene una edad de 6 años, un 6.48% tiene una edad de 7 años, un 8.4 %de los encuestados tiene una edad de 8 años, un 10.3% de los encuestados tiene un a edad de 9 años, un 21.3% de los encuestados tiene una edad de 10 años, un 16.7% de los encuestados tiene una edad de 11 años, un 16.7% de los encuestados tiene una edad de 12 años, un 12.9 % de los encuestados tiene una edad de 13 años, un 3.7% de los encuestados tiene una edad de 14 años y un 1.8 % de los encuestados tiene una edad de 15 años.

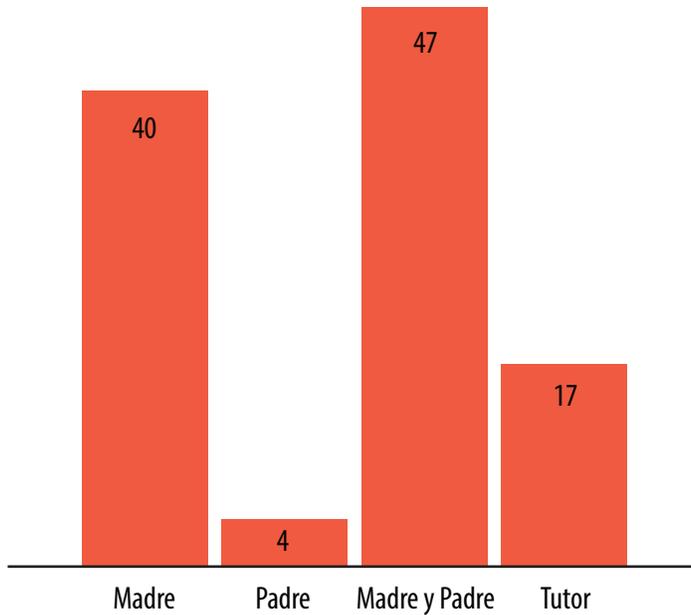
**Gráfico 2. Cantidad de estudiantes encuestados por sexo**



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 2 observamos que un 55.6% de los encuestados son de sexo femenino y un 44.4% de sexo masculino.

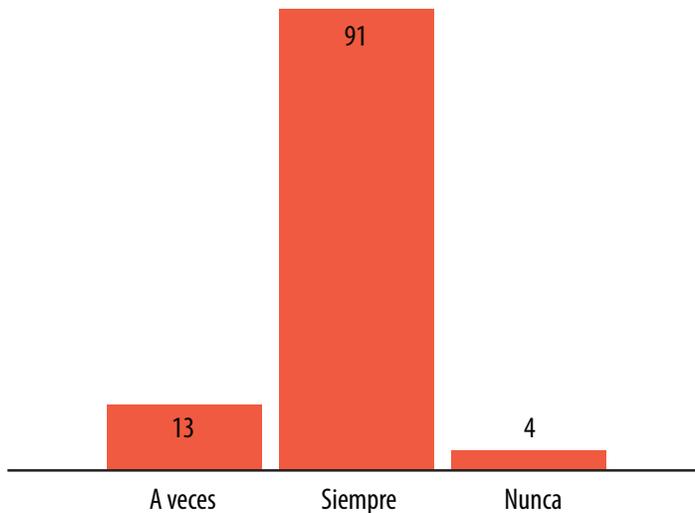
**Gráfico 3. Con quien viven los estudiantes encuestados**



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 3 podemos observar que un 37.0% de los estudiantes encuestados vive solo con su madre, un 3.7% vive solo con su padre, un 43.5% vive con su padre y su madre y un 15.7% vive con un tutor.

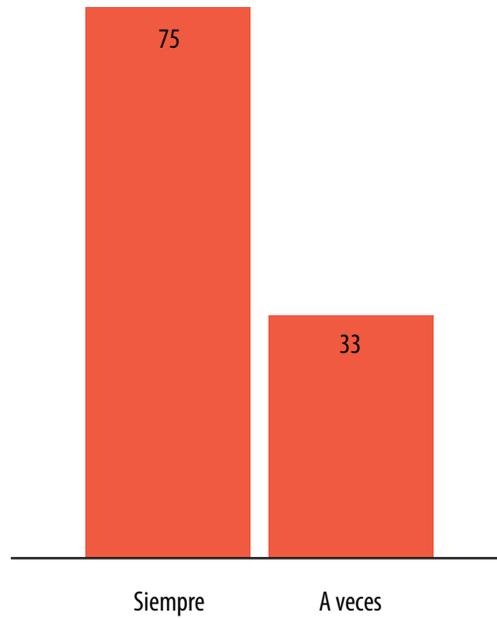
**Gráfico 4. Respuestas a la pregunta ¿Te lavas las manos antes de comer?**



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 4 podemos observar que un 12.0% de los encuestados respondió que solo a veces se lava las manos antes de comer, un 84.3% de los encuestados respondió que siempre se lava las manos antes de comer y un 3.7% de los encuestados nunca se lava las manos antes de comer.

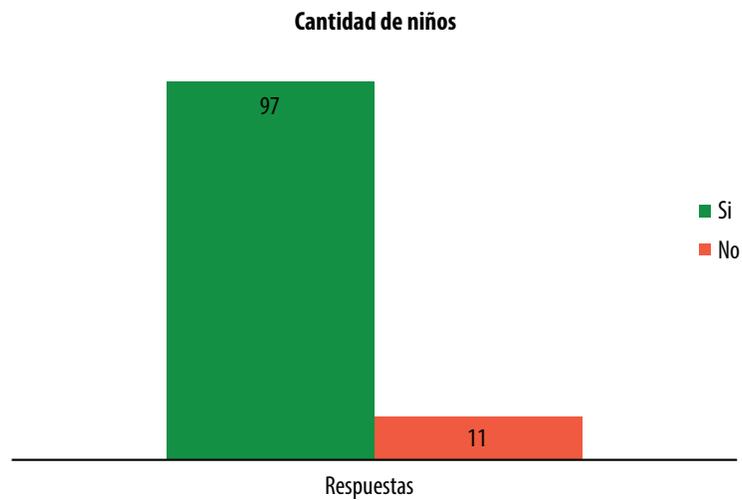
**Gráfico 5. Respuestas a la pregunta ¿Hay agua disponible en la escuela para lavarse las manos?**



Fuente: Elaboración propia

Un 69.4% de los estudiantes encuestados respondió que siempre hay agua disponible en la escuela y un 30.6% respondió que solo a veces hay agua disponible en la escuela para lavarse las manos.

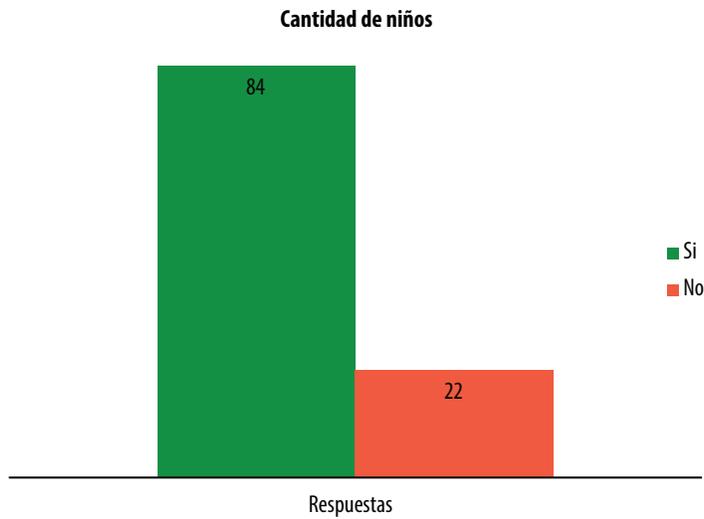
**Gráfico 6. Respuestas a la pregunta ¿Te gusta el desayuno que te dan?**



Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en el gráfico 6 el 89.8% respondió que sí le gusta el desayuno que le proveen y un 10.2% respondió que no le gusta el desayuno que le dan.

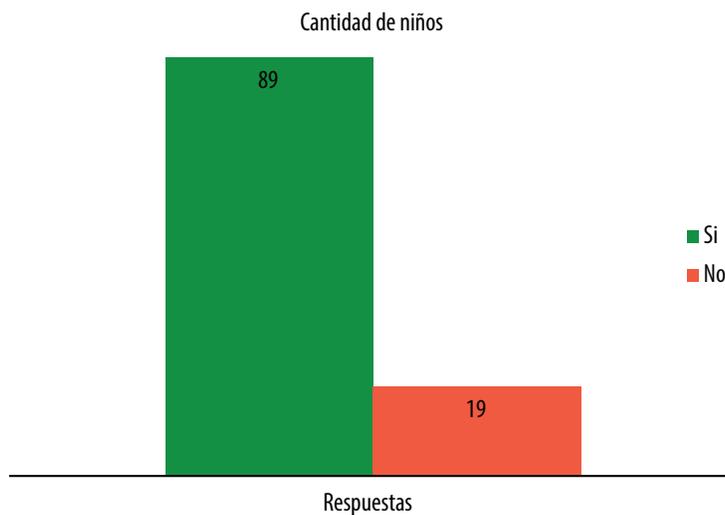
**Gráfico 7. Respuestas a la pregunta ¿Te gusta la comida que te dan?**



Fuente: Elaboración propia

Un 77.8% respondió que sí le gusta la comida que le proveen y un 22.2 respondió que no le gusta la comida que le dan.

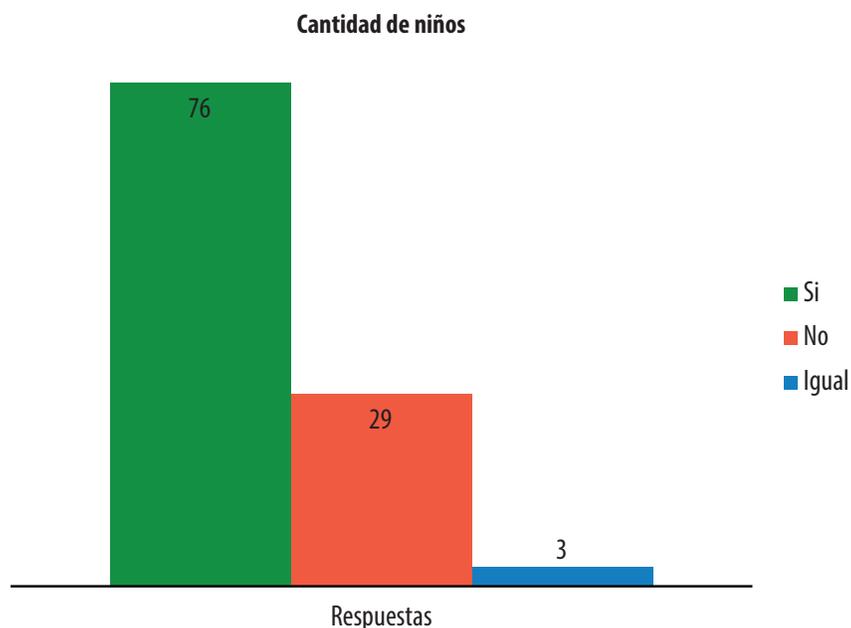
**Gráfico 8. Respuestas a la pregunta ¿Consideras que la cantidad de comida que te dan es suficiente?**



Fuente: Elaboración propia

Un 82.4% consideran que la ración de almuerzo que le proveen es suficiente y un 17.6% considera que no es suficiente la ración que le proveen.

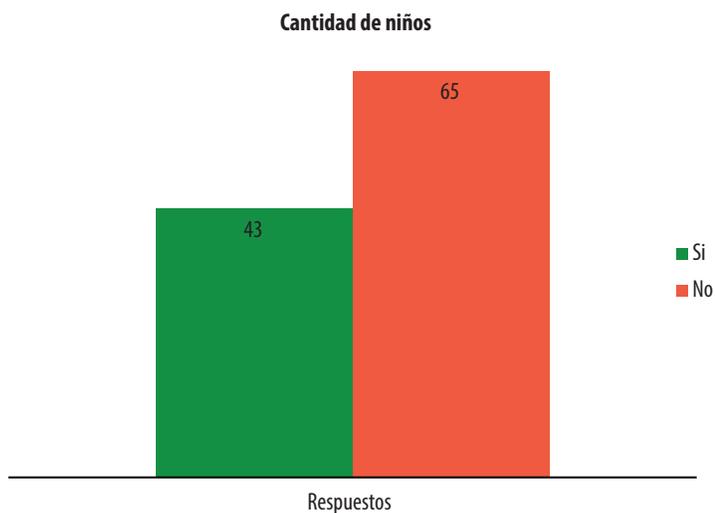
**Gráfico 9. Respuestas a la pregunta ¿Consideras que cuando comes y te llenas, aprendes más?**



Fuente: Elaboración propia

Un 70.4% de los estudiantes encuestados considera que cuando está satisfecho después de comer aprende más, un 26.8% considera que no aprende más y un 2.8% considera que no hay diferencia.

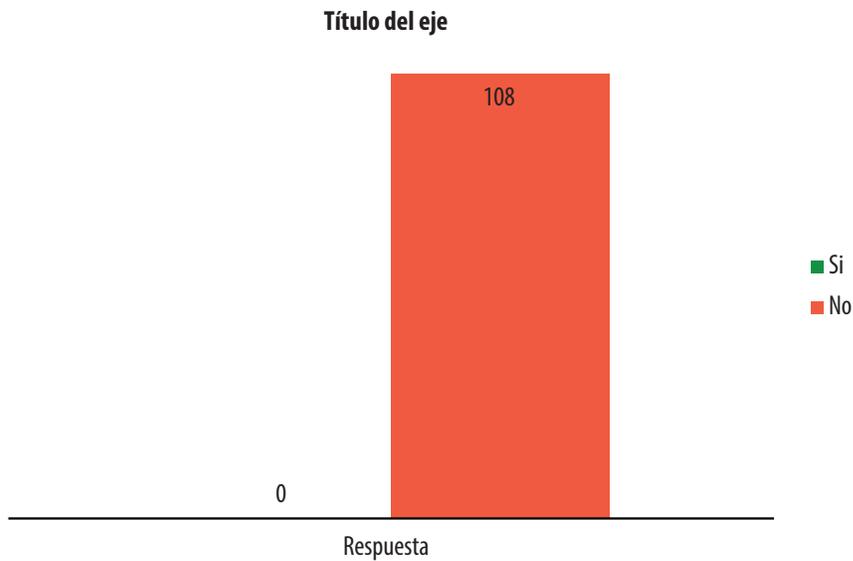
**Gráfico 10. Respuestas a la pregunta ¿Consideras que cuando tienes hambre te concentras en la clase?**



Fuente: Elaboración propia

Un 39.8% considera que teniendo hambre se concentra en la clase y un 60.2% considera que cuando tiene hambre no se concentra en la clase.

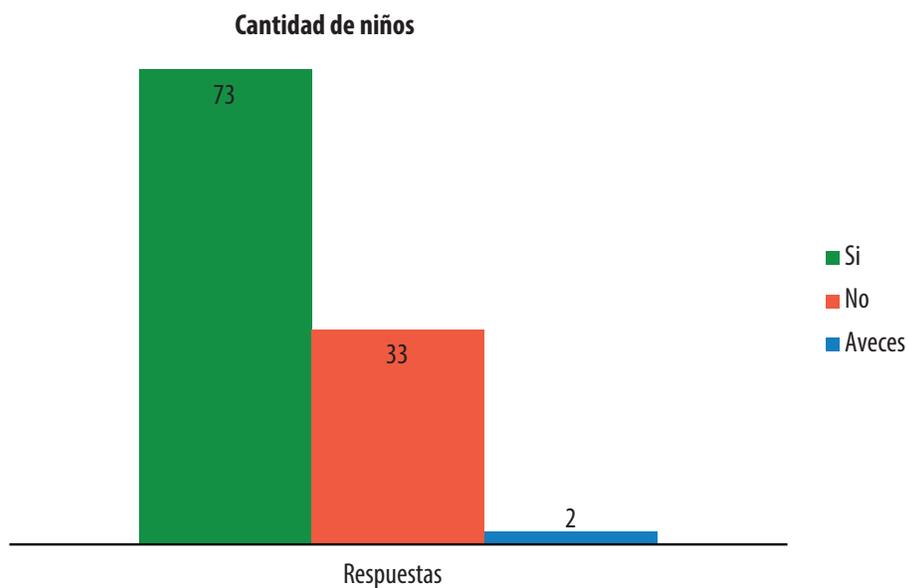
**Gráfico 10. Respuestas a la pregunta ¿Te cepillas los dientes después de comer?**



Fuente: Elaboración propia

Un 100% de los encuestados no se cepilla los dientes después de comer en la escuela.

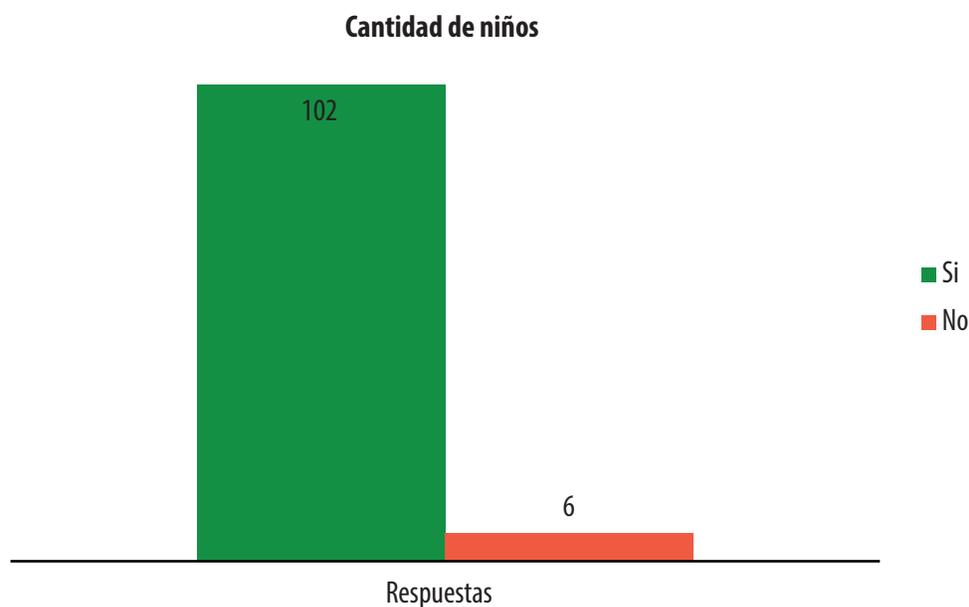
**Gráfico 11. Respuestas a la pregunta ¿Siempre que vas al baño hay agua disponible?**



Fuente: Elaboración propia

Un 67.6% de los encuestados contestó que si hay agua siempre que van al sanitaria, un 30.6% contestó que no siempre hay agua en el sanitario y un 1.8% respondió que solo a veces hay agua.

## Gráfico 12. Respuestas a la pregunta ¿Siempre usan guantes quienes te dan la comida?



Fuente: Elaboración propia

Un 94.4 % contestó que siempre usan guantes quienes racionan el almuerzo y un 5.6% respondió que no siempre los usan.

### Resultados de los cálculos realizados en base a la ingesta diaria recomendada y la que se provee en la Escuela

**Tabla 14. Cálculo de la cantidad de proteína que se debe proveer a los niños en base al 70%**

EDAD (AÑOS)	PESO PROMEDIO (KG)	NECESIDAD DE PROTEÍNAS EN G/KG/DÍA	RECOMENDACIONES DIARIAS DE PROTEÍNA SEGÚN EL PESO PROMEDIO EN G	70%DEL REQUERIMIENTO DIARIO EN G	VALOR EN CALORÍAS DEL 70% DEL REQUERIMIENTO DIARIO DE PROTEÍNAS, CADA G EQUIVALE A 4 KCAL
	Masculino				
6	21.875	1.35	29.531	20.672	82.688
7	23.980	1.35	32.373	22.661	90.644
8	26.540	1.35	35.829	25.080	100.32
9	29.545	1.35	39.886	27.920	111.68
10	31.070	1.35	41.945	29.362	117.45
11	32.715	1.35	44.165	30.916	123.66
12	37.505	1.35	50.632	35.442	141.77
13	37.495	1.35	50.620	35.434	141.74

Estas cantidades fueron calculadas en base al requerimiento diario de proteínas en g/kg/día, en base a las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)/La Organización Mundial de la Salud (OMS)/ Universidad de Naciones Unidas (UNU) 1985. Asumiendo la proteína con digestibilidad verdadera de 80-85%. Fuente: Guías de alimentación. Bases para su desarrollo en América Latina. Reunión UNU/ Fundación CAVENDES. Caracas 1988. Recuperado: <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

**Tabla 15. Cálculo de la cantidad de proteína que se debe proveer a las niñas en base al 70%**

EDAD (AÑOS)	PESO PROMEDIO (KG)	NECESIDAD DE PROTEÍNAS EN G/KG/DÍA	RECOMENDACIONES DIARIAS DE PROTEÍNA SEGÚN EL PESO PROMEDIO, MEDIDO EN G	70%DEL REQUERIMIENTO DIARIO EN G	VALOR EN CALORÍAS DEL 70% DEL REQUERIMIENTO DIARIO DE PROTEÍNAS, CADA G EQUIVALE A 4 KCAL
	Femenino				
6	21.620	1.35	29.185	20.429	81.716
7	23.985	1.35	32.379	22.665	90.661
8	26.740	1.35	36.099	25.269	101.08
9	29.480	1.35	39.798	27.859	111.44
10	30.920	1.35	41.742	29.219	116.88
11	33.985	1.35	45.879	32.115	128.46
12	38.990	1.35	52.636	36.845	147.38
13	40.825	1.3	53.072	37.150	148.60

Estas cantidades fueron calculadas en base al requerimiento diario de proteínas en g/kg/día, en base a las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)/La Organización Mundial de la Salud (OMS)/ Universidad de Naciones Unidas (UNU) 1985. Asumiendo la proteína con digestibilidad verdadera de 80-85%. Fuente: Guías de alimentación. Bases para su desarrollo en América Latina. Reunión UNU/ Fundación CAVENDES. Caracas 1988. Recuperado: <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

**Tabla 16. Cálculo de la cantidad de energía que se debe proveer a los niños por edad en base al 70%**

EDAD (AÑOS)	PESO PROMEDIO (KG)	NECESIDAD DE ENERGÍA POR DÍA EN KCAL	70%DEL REQUERIMIENTO DIARIO EN KCAL
	Masculino		
6	21.875	1900	1330
7	23.980	1990	1393
8	26.540	2070	1449
9	29.545	2150	1505
10	31.070	2140	1498
11	32.715	2240	1568
12	37.505	2310	1617
13	37.495	2440	1708

En base a las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)/La Organización Mundial de la Salud (OMS)/ Universidad de Naciones Unidas (UNU). Fuente: Series Informes Técnicos 724.OMS, Ginebra 1985. Recuperado: <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

**Tabla 17. Cálculo de la cantidad de energía que se debe proveer a las niñas por edad en base al 70%**

EDAD (AÑOS)	PESO PROMEDIO (KG)	NECESIDAD DE ENERGÍA POR DÍA EN KCAL	70%DEL REQUERIMIENTO DIARIO EN KCAL
	Femenino		
6	21.620	1700	1190
7	23.985	1770	1239
8	26.740	1830	1281
9	29.480	1880	1316
10	30.920	1910	1337
11	33.985	1980	1386
12	38.990	2050	1435
13	40.825	2120	1484

En base a las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)/La Organización Mundial de la Salud (OMS)/ Universidad de Naciones Unidas (UNU). Fuente: Series Informes Técnicos 724.OMS, Ginebra 1985. Recuperado: <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

**Tabla 18. Cálculo de la cantidad de calorías grasas que se debe proveer a los niños por edad en base al 70%**

EDAD (AÑOS)	PESO PROMEDIO (KG)	70%DEL REQUERIMIENTO DIARIO EN KCAL	CANTIDAD DE CALORÍAS GRASAS REQUERIDAS EN BASE AL 70% DEL VALOR DIARIO QUE EQUIVALE A UN 27%	EQUIVALENCIA EN GRAMOS DE LAS GRASAS REQUERIDAS
	Masculino			
6	21.875	1330	359.1	39.9
7	23.980	1393	376.1	41.8
8	26.540	1449	391.2	43.5
9	29.545	1505	406.3	45.2
10	31.070	1498	404.5	44.9
11	32.715	1568	423.4	47.1
12	37.505	1617	436.6	48.5
13	37.495	1708	461.2	51.3

Calculado según el Recuperado <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

**Tabla 19. Cálculo de la cantidad de calorías grasas que se debe proveer a las niñas por edad en base al 70%**

EDAD (AÑOS)	PESO PROMEDIO (KG)	70%DEL REQUERIMIENTO DIARIO EN KCAL	CANTIDAD DE CALORÍAS GRASAS REQUERIDAS EN BASE AL 70% DEL VALOR DIARIO QUE EQUIVALE A UN 27%	EQUIVALENCIA EN GRAMOS DE LAS GRASAS REQUERIDAS
	Femenino			
6	21.620	1190	321.3	35.7
7	23.985	1239	334.5	37.2
8	26.740	1281	345.9	38.4
9	29.480	1316	355.3	39.5
10	30.920	1337	360.9	40.1
11	33.985	1386	374.2	41.6
12	38.990	1435	387.5	43.1
13	40.825	1484	400.7	44.5

Calculado según el Recuperado <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

**Tabla 20. Cálculo de la cantidad de calorías de carbohidratos que se debe proveer a los niños por edad en base al 70%**

EDAD (AÑOS)	PESO PROMEDIO (KG)	70%DEL REQUERIMIENTO DIARIO EN KCAL	CANTIDAD DE CALORÍAS GRASAS REQUERIDAS EN BASE AL 70% DEL VALOR DIARIO QUE EQUIVALE A UN 27%	VALOR EN CALORÍAS DEL 70% DEL REQUERIMIENTO DIARIO DE PROTEÍNAS, CADA G EQUIVALE A 4 KCAL	SUMA DE LAS CALORÍAS DE GRASA Y CALORÍAS DE PROTEÍNA	CALORÍAS REQUERIDAS POR CARBOHIDRATOS POR DIFERENCIA	GRAMOS EQUIVALENTES A LA CANTIDAD DE CARBOHIDRATOS POR DIFERENCIA
	Masculino						
6	21.875	1330	359.1	82.688	441.788	888.212	222.053
7	23.980	1393	376.1	90.644	466.744	926.256	230.564
8	26.540	1449	391.2	100.32	491.520	957.48	239.37
9	29.545	1505	406.3	111.68	517.98	987.02	246.755
10	31.070	1498	404.5	117.45	521.95	976.05	244.012
11	32.715	1568	423.4	123.66	547.06	1020.94	255.24
12	37.505	1617	436.6	141.77	578.37	1038.63	259.66
13	37.495	1708	461.2	141.74	602.94	1105.06	276.265

Calculado según el Recuperado <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

**Tabla 21. Cálculo de la cantidad de calorías de carbohidratos que se debe proveer a las niñas por edad en base al 70%**

EDAD (AÑOS)	PESO PROMEDIO (KG)	70%DEL REQUERIMIENTO DIARIO EN KCAL	CANTIDAD DE CALORÍAS GRASA REQUERIDAS EN BASE AL 70% DEL VALOR DIARIO QUE EQUIVALE A UN 27%	VALOR EN CALORÍAS DEL 70% DEL REQUERIMIENTO DIARIO DE PROTEÍNAS, CADA G EQUIVALE A 4 KCAL	SUMA DE LAS CALORÍAS DE GRASA Y CALORÍAS DE PROTEÍNA.	CALORÍAS REQUERIDAS POR CARBOHIDRATOS POR DIFERENCIA	GRAMOS EQUIVALENTES A LA CANTIDAD DE CARBOHIDRATOS POR DIFERENCIA
	Femenino						
6	21.620	1190	321.3	81.716	403.03	786.984	196.746
7	23.985	1239	334.5	90.661	425.16	813.839	203.46
8	26.740	1281	345.9	101.08	446.98	834.02	208.505
9	29.480	1316	355.3	111.44	466.74	849.26	212.315
10	30.920	1337	360.9	116.88	477.78	859.22	214.81
11	33.985	1386	374.2	128.46	502.66	883.34	220.84
12	38.990	1435	387.5	147.38	534.88	900.12	225.03
13	40.825	1484	400.7	148.60	549.3	934.7	233.68

Calculado según el Recuperado <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

**Tabla 22. Cálculo del total de nutrientes que provee la escuela a los niños**

MASCULINOS								
PROTEINAS								
Edad (años)	70% del valor diario	Gramos	Kcal	Desayuno	Comida	Merienda	Total que provee la escuela en calorías	Diferencia entre el dado y el requerido.
6	1330	20.672	82.688	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-20.672g=19.1280=76.5Kcal
7	1393	22.661	90.644	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-22.61g=17.19g=68.76Kcal
8	1449	25.080	100.32	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-25.08g=14.72g=58.88Kcal
9	1505	27.920	111.68	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-27.92g=11.88g=47.52Kcal
10	1498	29.362	117.45	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-29.362g=10.438=41.752Kcal
11	1568	30.916	123.66	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-30.916g=8.884g=35.536Kcal
12	1617	35.442	141.77	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-35.442g=4.358g=17.432Kcal
13	1708	35.434	141.74	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-35.434g=4.366g=17.46Kcal

GRASAS								
Edad (años)	70% del valor diario	Gramos	Kcal	Desayuno 25%	Comida 40%	Merienda 5%	Total que provee la escuela en calorías	Diferencia entre el dado y el requerido.
6	1330	39.9	359.1	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0 .09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-39.9g=-24.11g=-216.99Kcal
7	1393	41.8	376.1	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0 .09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-41.8g=-26.01g=-234.09Kcal
8	1449	43.5	391.2	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0 .09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-43.5g=-27.71g=-249.39Kcal
9	1505	45.2	406.3	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0 .09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-45.2g=-29.41g=-264.69Kcal
10	1498	44.9	404.5	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0 .09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-44.9g=-29.11g=-261.99Kcal
11	1568	47.1	423.4	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0 .09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-47.1g=-31.31g=-281.79Kcal

Edad (años)	70% del valor diario	Gramos	Kcal	Desayuno 25%	Comida 40%	Merienda 5%	Total que provee la escuela en calorías	Diferencia entre el dado y el requerido.
12	1617	48.5	436.6	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0.09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-48.5g=-32.71g=-294.39Kcal
13	1708	51.3	461.2	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0.09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-51.3g=-35.51g=-319.59Kcal
CARBOHIDRATOS								
Edad (años)	70% del valor diario	Gramos	Kcal	Desayuno	Comida	Merienda	Total que provee la escuela en calorías	Diferencia entre el dado y el requerido.
6	1330	222.053	888.212	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-222.053g=-6.053g=-24.212Kcal
7	1393	230.564	926.256	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-230.564g=-14.564g=-58.256Kcal
8	1449	239.37	957.48	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-239.37g=-23.37g=93.48Kcal
9	1505	246.755	987.02	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-246.755g=-30.755g=-123.02Kcal
10	1498	244.012	976.05	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-244.012g=-28.012g=-112.048Kcal

Edad (años)	70% del valor diario	Gramos	Kcal	Desayuno	Comida	Merienda	Total que provee la escuela en calorías	Diferencia entre el dado y el requerido.
11	1568	255.24	1020.94	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-255.24g=-39.24g=-156.96Kcal
12	1617	259.66	1038.63	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kca	216g-259.66g=-43.66g=-174.64Kcal
13	1708	276.265	1105.06	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-276.265g=-60.265g=-241.06Kcal

Calculado según el Recuperado <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf> y La tabla de composición química de los alimentos elaborada por Lucía Berigüeto, para el Instituto de Innovaciones en Biotecnología e Industria (IIBI).

**Tabla 23. Cálculo del total de nutrientes que provee la escuela a las niñas**

FEMENINO								
PROTEINAS								
Edad (años)	70% del valor diario	Gramos	Kcal	Desayuno	Comida	Merienda	Total que provee la escuela en calorías	Diferencia entre el dado y el requerido.
6	1190	20.429	81.716	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-20.429g=19.371g=77.484Kcal
7	1239	22.665	90.661	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-22.665g=17.135g=68.54Kcal
8	1281	25.269	101.08	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-25.269g=14.531g=57.76Kcal
9	1316	27.859	111.44	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-27.859g=11.941g=47.764Kcal

Edad (años)	70% del valor diario	Gramos	Kcal	Desayuno	Comida	Merienda	Total que provee la escuela en calorías	Diferencia entre el dado y el requerido.
10	1337	29.219	116.88	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-29.219g=10.581g=42.324Kcal
11	1386	32.115	128.46	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-32.115g=7.685g=30.74Kcal
12	1435	36.845	147.38	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-36.845g=2.955g=11.82Kcal
13	1484	37.150	148.60	200ml Leche 6g 90g Pan 6.3g Total =12.3g	2oz=56.7g pollo=10.5g 100g arroz=7.4g 50g habichuela=9.6g Total=27.5g		39.8g=159.2Kcal	39.8g-37.150g=2.65g=10.6Kcal

GRASAS

Edad (años)	70% del valor diario	Gramos	Kcal	Desayuno	Comida	Merienda	Total que provee la escuela en calorías	Diferencia entre el dado y el requerido
6	1190	35.7	321.3	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0.09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-35.7g=-19.91g=-179.19Kcal
7	1239	37.2	334.5	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0.09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-37.2g=-21.41g=-192.69Kcal
8	1281	38.4	345.9	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0.09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-38.4g=-22.91g=-206.19Kcal
9	1316	39.5	355.3	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0.09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-39.5g=-23.71g=-213.39Kcal

Edad (años)	70% del valor diario	Gramos	Kcal	Desayuno	Comida	Merienda	Total que provee la escuela en calorías	Diferencia entre el dado y el requerido
10	1337	40.1	360.9	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0.09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-40.1g=-24.31g=-218.79Kcal
11	1386	41.6	374.2	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0.09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-41.6g=-25.84g=-232.56Kcal
12	1435	43.1	387.5	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0.09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-43.1g=-27.31g=-245.79Kcal
13	1484	44.5	400.7	200ml Leche 6g 90g Pan 0.27g Total=6.27g	2oz=56.7g pollo=8.6g 100g arroz=0.09g 50g habichuela=0.9g Total=9.59g		15.79g=142.1Kcal	15.79g-44.5g=-28.71g=-258.39Kcal

**CARBOHIDRATOS**

Edad (años)	70% del valor diario	Gramos	Kcal	Desayuno	Comida	Merienda	Total que provee la escuela en calorías	Diferencia entre el dado y el requerido
6	1190	196.746	786.984	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-196.746g=19.254g=77.016Kcal
7	1239	203.46	813.839	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-203.46g=12.54g=50.16Kcal
8	1281	208.505	834.02	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-208.505g=7.495g=29.98Kcal

Edad (años)	70% del valor diario	Gramos	Kcal	Desayuno	Comida	Merienda	Total que provee la escuela en calorías	Diferencia entre el dado y el requerido
9	1316	212.315	849.26	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-212.315g=3.685g=14.74Kcal
10	1337	214.81	859.22	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-214.81g=1.19g=4.76Kcal
11	1386	220.84	883.34	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-220.84g=-4.84g=-19.36Kcal
12	1435	225.03	900.12	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-225.03g=-9.03g=-36.12Kcal
13	1484	233.68	934.7	200ml Leche 23g 90g Pan 83.4g Total=106.4g	2oz=56.7g pollo=0g 100g arroz=78.8g 50g habichuela=30.8g Total=109.6g		216g=864Kcal	216g-233.68g=-17.68g=-70.72Kcal

Calculado según el Recuperado <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf> y La tabla de composición química de los alimentos elaborada por Lucia Berigüeto, para el Instituto de Innovaciones en Biotecnología e Industria (IIBI).

**Tabla 24. Alimentos provistos por el Programa de Alimentación Escolar Jornada Escolar Extendida (PAE-JEE) con su aporte nutricional en base a 100 gramos**

ALIMENTOS PROVISTOS POR EL PAE	FRECUENCIA MENSUAL (25 DÍAS)	CANTIDAD DE G DE MACRONUTRIENTES	CANTIDAD DE CALORÍAS
Guarnición en 100g			
Arroz	17 días	Carbohidratos=78.8g Proteínas=7.4g Grasas=1g	Carbohidratos=315Kcal Proteínas=29.6Kcal Grasas=9Kcal
Pasta	4 días	Carbohidratos=78.8g Proteínas=9.9g Grasas=0.6g	Carbohidratos=315Kcal Proteínas=39.6Kcal Grasas=5.4Kcal
Mangú o puré	4 días	Carbohidratos=35.3g Proteínas=2.9g Grasas=0.2g	Carbohidratos=141.2Kcal Proteínas=11.6Kcal Grasas=1.8Kcal

ALIMENTOS PROVISTOS POR EL PAE	FRECUENCIA MENSUAL (25 DÍAS)	CANTIDAD DE G DE MACRONUTRIENTES	CANTIDAD DE CALORÍAS
Proteínas en 100g			
Huevo	6 días	Carbohidratos=1.2g Proteínas=12.1g Grasas=11.1g	Carbohidratos=4.8Kcal Proteínas=48.4Kcal Grasas=99.9Kcal
Pollo	9 días	Carbohidratos=0g Proteínas=18.6g Grasas=15.1g	Carbohidratos=0Kcal Proteínas=74.4Kcal Grasas=60.4Kcal
Res	2 días	Carbohidratos=0g Proteínas=24g Grasas=5.3g	Carbohidratos=0Kcal Proteínas=96Kcal Grasas=21.2Kcal
Cerdo	3 días	Carbohidratos=0g Proteínas=13.4g Grasas=57.8g	Carbohidratos=0Kcal Proteínas=53.6Kcal Grasas=520.2Kcal
Bacalao	5 días	Carbohidratos=0g Proteínas=81.8g Grasas=0.7g	Carbohidratos=0Kcal Proteínas=327.2Kcal Grasas=6.3Kcal
Granos en 100g			
Gandules	4 días	Carbohidratos =21.7g Proteínas=7g Grasas=0.6g	Carbohidratos =86.8Kcal Proteínas=28Kcal Grasas=5.4Kcal
Habichuelas	7 días	Carbohidratos=61.5g Proteínas=19.2g Grasas=1.8g	Carbohidratos=246Kcal Proteínas=76.8Kcal Grasas=16.2Kcal
Arvejas o lentejas	4 días	Carbohidratos=60.7g Proteínas=23.7g Grasas=1.3g	Carbohidratos =242.8Kcal Proteínas=94.8Kcal Grasas=11.7Kcal
Maíz	1 día	Carbohidratos=89g Proteínas=9.8g Grasas=4.6g	Carbohidratos =356Kcal Proteínas=39.2Kcal Grasas=41.4Kcal
Ensalada en 100g			
Tomates y pepinos	2 días	Carbohidratos=4.3,2.4g Proteínas=0.6,0.9g Grasas=0.3,0.1g	Carbohidratos =17.2,9.6Kcal Proteínas=2.4,3.6Kcal Grasas=2.7,2.7Kcal
Brócoli	1 día	Carbohidratos=4.9g Proteínas=2.5g Grasas=0.2g	Carbohidratos =19.6Kcal Proteínas=10Kcal Grasas=1.8Kcal
Repollo y vainitas	1 día	Carbohidratos=6.1g Proteínas=1.7g Grasas=0.2g	Carbohidratos =24.4Kcal Proteínas=6.8Kcal Grasas=1.8Kcal
Zanahoria y tayotas	1 día	Carbohidratos=14.5,7.7g Proteínas=0.4,0.9g Grasas=0.3,0.2g	Carbohidratos =17.2,9.6Kcal Proteínas=2.4,3.6Kcal Grasas=2.7,2.7Kcal

ALIMENTOS PROVISTOS POR EL PAE	FRECUENCIA MENSUAL (25 DÍAS)	CANTIDAD DE G DE MACRONUTRIENTES	CANTIDAD DE CALORÍAS
Aguacate y maíz	1 día	Carbohidratos=7.6g Proteínas=1.6g Grasas=13.5g	Carbohidratos =24.4Kcal Proteínas=6.8Kcal Grasas=1.8Kcal
Tomates	2 días	Carbohidratos=4.3g Proteínas=0.6g Grasas=0.3g	Carbohidratos =24.4Kcal Proteínas=6.8Kcal Grasas=1.8Kcal
Repollo y zanahoria	1 día	Carbohidratos=4.3,2.4g Proteínas=0.6,0.9g Grasas=0.3,0.1g	Carbohidratos =24.4Kcal Proteínas=6.8Kcal Grasas=1.8Kcal
Vainitas	2 día	Carbohidratos=6.1g Proteínas=1.7g Grasas=0.2g	Carbohidratos =24.4Kcal Proteínas=6.8Kcal Grasas=1.8Kcal
Zanahoria y maíz	1 día	Carbohidratos=14.5,7.7g Proteínas=0.4,0.9g Grasas=0.3,0.2g	Carbohidratos =24.4Kcal Proteínas=6.8Kcal Grasas=1.8Kcal
Zanahoria, brócoli y tayotas	1 día	Carbohidratos=14.5,7.7g Proteínas=0.4,0.9g Grasas=0.3,0.2g	Carbohidratos =24.4Kcal Proteínas=6.8Kcal Grasas=1.8Kcal
Aguacate y zanahoria	1 día	Carbohidratos=7.6g Proteínas=1.6g Grasas=13.5g	Carbohidratos =24.4Kcal Proteínas=6.8Kcal Grasas=1.8Kcal
Coliflor y zanahoria	1 día	Carbohidratos=14.5,7.7g Proteínas=0.4,0.9g Grasas=0.3,0.2g	Carbohidratos =24.4Kcal Proteínas=6.8Kcal Grasas=1.8Kcal

Elaborado en base al menú interno del PAE-JEE y La tabla de composición química de los alimentos elaborada por Lucia Berigüeto, para el Instituto de Innovaciones en Biotecnología e Industria (IIBI).

**Tabla 25. Requerimiento diario de vitaminas y minerales en niños**

NIÑOS						
Edad (Años)	Vitamina A (µg/día)	Vitamina C (mg/día)	Folato (µg/día)	Calcio (mg/día)	Hierro (mg/día)	Agua (Litros)
6	400	25	200	800	10	
7	400	25	200	800	10	1.5-2.5
8	400	25	200	800	10	1.5-2.5
9	600	45	300	1300	8	1.5-2.5
10	600	45	300	1300	8	1.5-2.5
11	600	45	300	1300	8	1.5-2.5
12	600	45	300	1300	8	1.5-2.5
13	600	45	300	1300	8	1.5-2.5

Valor diario requerido por una niño de estas vitaminas y minerales. Fuente: Academia Nacional de Ciencias. Estados Unidos de Norteamérica. 2001. Recuperado: <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

**Tabla 26. Requerimiento diario de vitaminas y minerales en niñas**

NIÑAS						
Edad (Años)	Vitamina A (µg/día)	Vitamina C (mg/día)	Folato (µg/día)	Calcio (mg/día)	Hierro (mg/día)	Agua (Litros)
6	400	25	200	800	10	
7	400	25	200	800	10	1.5-2.5
8	400	25	200	800	10	1.5-2.5
9	600	45	300	1300	8	1.5-2.5
10	600	45	300	1300	8	1.5-2.5
11	600	45	300	1300	8	1.5-2.5
12	600	45	300	1300	8	1.5-2.5
13	600	45	300	1300	8	1.5-2.5

Valor diario requerido por una niña de estas vitaminas y minerales. Fuente: Academia Nacional de Ciencias. Estados Unidos de Norteamérica. 2001. Recuperado: <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

## Conclusiones

Las edades de los encuestados va desde los 6 hasta los 15 años siendo las proporciones mayores la de un 10.3% con edad de 9 años, un 21.3% con edad de 10 años, un 16.7% con edad de 11 años, un 16.7% con edad de 12 años y un 12.9 % de los encuestados tiene una edad de 13 años, lo que nos indica que la mayoría tenía una edad entre 10 a 13 años siendo este el intervalo de edades más representativas en los resultados de la encuesta. Un 55.6% de los encuestados son de sexo femenino y un 44.4% de sexo masculino lo que nos indica que la mayoría de los encuestados son niñas. Un 37.0% de los estudiantes encuestados vive solo con su madre, un 3.7% vive solo con su padre, un 43.5% vive con su padre y su madre y un 15.7% vive con un tutor, representativamente la mayor parte de los encuestados vive con ambos padres.

Al aplicar la herramienta a los alumnos el 12.0% de los encuestados respondió que solo a veces se lava las manos antes de comer, el 84.3% respondió que siempre se la lava las manos antes de comer y un 3.7 % de los encuestados nunca se lava las manos antes de comer, lo que nos indica que la mayoría de ellos realiza la acción y esto garantiza una mayor seguridad a la hora de comer.

El 69.4% de los estudiantes encuestados respondió que siempre hay agua disponible en la escuela y un 30.6% respondió que solo a veces hay agua disponible en la escuela para lavarse las manos.

El 89.8% de la muestra respondió que sí le gusta el desayuno que le proveen y el 10.2% respondió que no le gusta el desayuno que le proveen, esto nos indica que la leche y el pan que se facilita la escuela tiene una gran aceptación entre los alumnos. El 77.8% de los encuestados respondió que sí le gusta la comida que le proveen y un 22.2 respondió que no le gusta la comida, esto nos indica que hay una gran aceptación con las comidas que se proveen. Un 82.4% considera que la ración dada de almuerzo es suficiente y un 17.6% considera que no es suficiente la ración dada.

El 70.4% de los estudiantes encuestados considera que cuando está satisfecho después de comer aprende más, el 26.8% considera que no aprende más y el 2.8% considera que no hay diferencia, por lo tanto la mayoría de los estudiantes considera que la alimentación influye

positivamente en el aprendizaje. Un 39.8% considera que teniendo hambre se concentra en la clase y un 60.2% considera que cuando tiene hambre no se concentra en la clase, esto nos hace concluir que la mayoría de los estudiantes dice no concentrarse cuando tienen hambre.

El 100% de los encuestados no se cepilla los dientes después de comer, a pesar de que la escuela provee el almuerzo no toma en cuenta que se debe higienizar la dentadura para evitar problemas odontológicos en los niños, como caries, mal aliento, entre otros.

En la mayoría de los centros educativos la ración que la escuela recibe de los proveedores no es suficiente para que los niños tengan una merienda, por lo tanto los alumnos pasan una gran cantidad de horas sin comer lo que se traduce en un retraso en el aprendizaje según la respuesta de un 60.2% de los encuestados sobre que no se concentran cuando tienen hambre, perjudicando de esta manera el rendimiento escolar.

Debido al hecho de que en 9 de las 10 escuelas trabajadas los niños comen en las aulas por falta de un comedor y los almuerzos son entregados en el pasillo, es notable la falta de planificación al implementar la jornada escolar extendida.

No hay frutas en los alimentos que se proveen a los niños.

Los espacios no son suficientes para la cantidad de alumnos de la escuela, lo que obliga a los directores a utilizar áreas como los laboratorios y las bibliotecas para impartir docencia.

Las raciones son las mismas para todos sin importar sexo, edad o condiciones de salud de los alumnos.

Se nota en la ingesta de macronutrientes una gran cantidad de proteínas y carbohidratos, y deficiencias en las grasas con respecto al valor diario que se debe proveer.

El menú no se adapta a los comestibles frecuentados o más abundantes en las comunidades en las que se encuentran los diferentes centros, aunque la aceptación de los alumnos es positiva con respecto al mismo.

### **Recomendaciones**

La seguridad alimentaria depende en gran forma de la higiene, por lo que se recomienda garantizar la disponibilidad de agua en las escuelas.

Se sugiere incluir raciones de frutas en el desayuno y la merienda, debido a que estas cumplen una función específica en el organismo, estas son la mayor fuente de micronutrientes como las vitaminas y las que proveen la mayor cantidad de fibra para el correcto funcionamiento del sistema digestivo, fortalecen el sistema inmunológico protegiendo de virus y enfermedades comunes y aportan una gran cantidad de carotenoides (antioxidantes) que contrarrestan la producción de radicales libres en el cuerpo, eliminan toxinas del cuerpo y previenen deficiencias vitamínicas en el ser humano, entre otras funciones.

Se recomienda considerar los espacios en los centros educativos y estudiar la disponibilidad de los mismos para la cantidad de estudiantes inscritos, para no eliminar áreas de recreación y hacer uso de estas para impartir docencia.

Sugerimos tomar en cuenta el sexo, la edad y las necesidades especiales de niños con alergias, mal nutrición o diabetes para crear dietas específicas acorde con sus necesidades y calcular las raciones en base a estos factores.

Sugerimos que cada escuela este provista del personal de conserjería suficiente para la correcta higiene de los espacios en el centro.

La Dra. Cruz sugiere que se debe variar los desayunos y las meriendas para evitar que los niños se aburran de los mismos, y que dejen de ingerirlos.

Recomendamos que se provean los utensilios de higienización dental para evitar enfermedades odontológicas, o que se exija a los padres que cada niño los lleve a la escuela, en caso de que esta no cuente con los mismos.

Sugerimos que cada centro este provisto de una enfermería, ya que los niños pasan mucho tiempo en estos y pueden sufrir lesiones, indigestión o intoxicación.

El enfoque del menú del propuesto es hacia los macronutrientes y no se toma en cuenta la ingesta de micronutrientes y la fibra dietética, siendo estos de vital importancia para el correcto funcionamiento del cuerpo. La fibra dietética es vital para facilitar la formación de las deposiciones en el intestino grueso, facilitando el flujo de las mismas y previniendo la constipación, el cáncer colon rectal y evitando la inflamación de los divertículos del colon. La fibra también funciona como reductora del colesterol sanguíneo previniendo la obstrucción de arterias y enfermedades cardiovasculares, mejora la absorción de la glucosa en personas diabéticas, por lo tanto recomendamos incluir la ingesta de cereales integrales, frutas como la manzana, la pera y la ciruela entre otras. En República Dominicana según el Ministerio de Agricultura se producen en promedio 3, 520,140 racimos de guineos maduros al mes, que son un sustituto eficiente de la manzana por su aporte en fibras, de igual manera la lechosa de los cuales se producen en promedio 22,504 miles de unidades y la piña que se producen en promedio 16,044 miles de unidades.

La ingesta de ácidos grasos esenciales como el omega 3 y omega 6 no se analizan dentro de las necesidades planteadas en el menú establecido, y su ingesta es de vital importancia ya que los mismos deben ser ingeridos debido a que nuestro cuerpo no tiene la capacidad de sintetizarlos, el omega 6 reduce la cantidad de colesterol en la sangre y el omega 3 hace posible la formación de docosahexaenoico (DHA), que es de vital importancia para el desarrollo cerebral y el correcto desarrollo de la visión del niño, y la producción de eicosapentaenoico (EPA), que evita la formación de coágulos en las arterias. Recomendamos la ingesta de aceite de pescado y nueces, ya que la deficiencia de los mismos provoca detención del crecimiento en los niños, y alteraciones en la capacidad visual.

Las vitaminas cumplen funciones específicas en el cuerpo humano, en el caso de la vitamina A su déficit produce graves daños a la visión nocturna y aumenta el peligro de contraer infecciones, por lo tanto se recomienda la ingesta de zanahorias, espinacas, mangos entre otros alimentos enriquecidos. Las vitaminas que pertenecen al grupo B, como la B12 favorecen el buen funcionamiento del cerebro y ayudan a la memoria, lo que influye en el aprendizaje.

La vitamina C es esencial para la absorción del hierro proveniente de fuentes vegetales, por lo tanto una dieta rica en vitamina C facilita la absorción del mismo y previene la anemia, y es un constituyente esencial de los tejidos del cuerpo humano. Se recomienda incluir frutas cítricas como la naranja, limón dulce, piña entre otras.

Los minerales como el hierro y el calcio cumplen funciones indispensables en el cuerpo humano. El déficit de hierro produce anemia, que provoca cansancio, disminuye el desempeño diario de los niños y retrasa el proceso de aprendizaje. Se recomienda la ingesta de carne de res, pescado, hígado, pavo entre otros productos cárnicos. El calcio es indispensable para el fortalecimiento de Sistema Óseo, en el menú propuesto, la principal fuente de calcio es la leche, por lo que se recomienda incluir subproductos como el queso, yogurt, mantequilla, entre otros.

### **Bibliografía**

Constitución 2010 de la República Dominicana. Pp.27-31

Carmenate, M., Gómez-Valenzuela, V., Prado Martínez, C. (2015). Evaluación del estado nutricional de niños y niñas del primer ciclo de la educación básica del Sistema de Educación Pública de la República Dominicana. Santo Domingo R.D. IDEICE.

Birkenbihl, M. (2008). *Formación de formadores*. Editorial Paraninf. Pp. 3-4

Maslow, A. H. (1994). *La personalidad creadora*. Editorial Kairós. P.26

FAO/OMS/UNU. Necesidades de energía y proteínas. Serie informes técnicos 724.OMS, Ginebra 1985. Recuperado: <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

Ley General de Educación 66-97. [www.educando.edu.do/files/5513/.../Ley\\_General\\_Educacion\\_66-97.pdf](http://www.educando.edu.do/files/5513/.../Ley_General_Educacion_66-97.pdf)

Proyecciones y estimaciones provinciales 2000-2030. Recuperado: <http://www.one.gob.do/Estadisticas/8/proyecciones-de-poblacion>

Plan Estratégico INABIE 2014 – 2018. Santo Domingo R.D.. Revisado el 19-11-2015.

Latham M.C. (2002). *Nutrición Humana En El Mundo En Desarrollo*. Nueva York. Estados Unidos. Recuperado: <http://www.fao.org/docrep/006/W0073S/w0073s00.htm>

## Anexos

### Anexo 1.

#### Herramienta aplicada a los alumnos

### INSTITUTO DOMINICANO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

#### IDEICE

#### PROGRAMA JÓVENES INVESTIGADORES

Este es un cuestionario de percepción para alumnos de centros educativos de tanda extendida del distrito educativo 03-03, con el que se pretende obtener la información de primera mano sobre su aceptación por las raciones distribuidas en desayuno, comida y merienda y si esta es suficiente para agilizar el proceso de aprendizaje.

1	Edad: _____
2	Sexo: a) M _____ b) F _____
3	¿Con quién vives? Padre y Madre: _____ Padre: _____ Madre: _____ Tutor: _____
4	¿Te lavas las manos antes de comer? Siempre: _____ A veces: _____ Solo para la comida: _____ Nunca: _____
5	¿Hay agua disponible en la escuela para lavarse las manos? Siempre: Siempre: _____ A veces: _____ Solo para la comida: _____ Nunca: _____ No hay agua para nada: _____
6	¿Hay agua disponible en la escuela para tomar? En las tres comidas: _____ Solo en el almuerzo: _____ Solo en el desayuno o la merienda: _____
7	¿Te gusta el desayuno que te dan? Sí _____ No _____ Comentarios: _____
8	¿Qué te dan para desayunar? _____
9	¿Te gusta la comida que te dan? Sí _____ No _____
10	¿Qué te dan para comer? _____
11	¿Consideras que la cantidad que te dan es suficiente? Sí _____ No _____
12	¿Consideras que cuando comes y te llenas aprendes más? Sí _____ No _____
13	¿Consideras que cuando tienes hambre te concentras en la clase? Sí _____ No _____
14	¿Te cepillas los dientes después de comer? Sí _____ No _____
15	¿Siempre que vas al baño hay agua disponible? Sí _____ No _____
16	¿Siempre usan guantes quienes te dan la comida? Sí _____ No _____

## Anexo 2

### Herramienta aplicada a directores

#### INSTITUTO DOMINICANO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

#### IDEICE

#### PROGRAMA JÓVENES INVESTIGADORES

Este es un cuestionario de percepción para directores de centros educativos de tanda extendida del distrito educativo 03-03, con el que se pretende obtener la información de primera mano sobre recepción y almacenamiento en la escuela, de productos procesados para su distribución en el desayuno escolar.

1	¿Cada que tiempo se recibe la ración de desayuno y merienda?				
2	¿Están debidamente sellados los alimentos?				
3	¿Qué alimentos se reciben?				
4	¿Se han recibido productos en fecha de caducidad o faltando poco tiempo para vencerse?				
5	¿Con que Frecuencia sucede?				
6	¿Dónde se almacenan los alimentos?				
7	Humedad relativa dentro del recinto de almacenamiento _____ Temperatura dentro del recinto de almacenamiento _____ Humedad relativa fuera del recinto de almacenamiento _____ Temperatura fuera del recinto de almacenamiento _____				
8	¿Se involucra la comunidad en las acciones del consejo de centro?				
9	¿Quiénes preparan el almuerzo que se provee a la escuela?				
10	¿Se ha recibido la capacitación por parte de INABIE?				
11	¿Cuál es el menú por día de la escuela?				
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
12	¿Hay agua en la escuela?				

## Anexo 3

### Galería de fotos tomadas durante la investigación



Almacenamiento de los productos empacados en uno de los centros visitados



Parte trasera de uno de los centros visitados



Almacenamiento de botellones de agua en uno de los centros



Filtro de arena utilizado para tratar el agua de los alimentos en uno de los centros



Almacenamiento de los utensilios de comer en uno de los centros



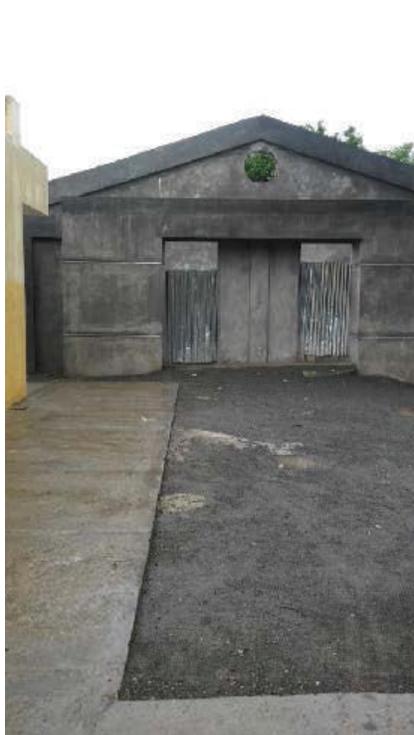
Transporte de los alimentos preparados al llegar a uno de los centros



Protección utilizada por quienes se encargan de distribuir y recibir el almuerzo en uno de los centros



Almuerzo al ser distribuido en el pasillo de uno de los centros



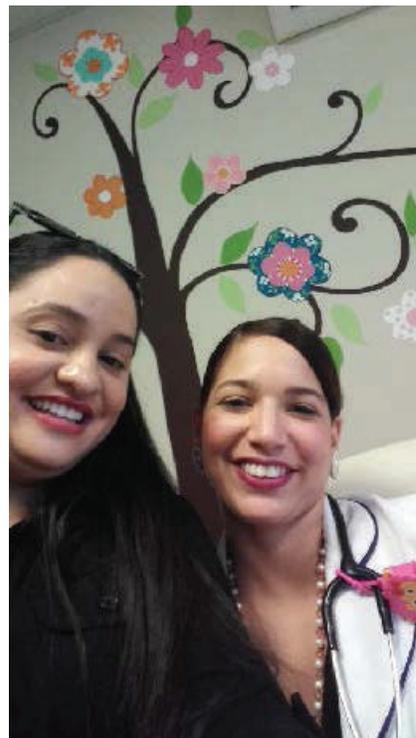
Comedor a medio construir en uno de los centros



Condiciones de los pasillos de uno de los centros al estar lloviendo



Condiciones de la carretera para llegar a uno de los centros



La investigadora luego de realizarle la entrevista a la Doctora Kenia Cruz quien es Peditra Perinatologa y se está especializando en nutrición infantil

## Anexo 4

### Transcripción de la entrevista realizada a la Dra. Cruz

**Investigadora:** ¿Qué consecuencia tiene la mala nutrición en un niño?

**Dra. Cruz:** Muchísimas consecuencias, dependiendo de la edad

**Investigadora:** De entre seis y trece años de edad

**Dra. Cruz:** entre seis y trece años la primera consecuencia negativa es la desnutrición, un niño mal nutrido va a presentar anemia, resequedad de la piel, resequedad del pelo y diversas problemáticas de salud, y si no ingiere los nutrientes apropiados recomendados no va a tener un buen crecimiento, va a haber déficit en el crecimiento extracto ponderal, no va a crecer bien, no va a tener la talla correcta, va a tener bajo peso, no va a tener un buen aprendizaje, ya hablando de las consecuencias en el sistema nervioso, no va a captar como debería, puede tener problemas visuales, ya que la vista va de la mano con la nutrición debido a que hay vitaminas que se necesitan para tener una buena visión.

**Investigadora:** ¿Qué no debe faltar en la dieta de un niño?

**Dra. Cruz:** No deben faltar proteínas, minerales, carbohidratos, grasas, las frutas que no se deben quedar, ya que son necesarias las vitaminas y es aquí donde juegan su papel, que no se puede quedar en ninguna dieta.

**Investigadora:** ¿Cuántas comidas usted entiende que debe tener al día un niño?

**Dra. Cruz:** hablando de un niño a partir de los seis años, tiene que ingerir tres comidas y dos meriendas como mínimo.

**Investigadora:** ¿En qué consiste para usted, un desayuno balanceado?

**Dra. Cruz:** un desayuno balanceado para un niño puede ser un vaso de leche, con una fruta, huevo hervido con puré de algún tubérculo como papa, guineos verdes, un vaso de jugo, cereal con leche.

**Investigadora:** ¿Es correcto que se repita a diario el mismo desayuno?

**Dra. Cruz:** no se puede decir que no, pero no es correcto ya que al niño hay que variarle la alimentación, sino se aburre de comer lo mismo.

**Investigador:** ¿Qué régimen debe seguir un niño que está en delgadez severa o extrema?

**Dra. Cruz:** Hay que determinar primero la causa, no se puede tratar a un niño en bajo peso sin saber cuál es la causa, hay que hacer una serie de análisis, luego que se determina la causa, se trata el problema de la manera adecuada, hay que aumentar la ingesta calórica, para aumentar el peso al nivel adecuado y se debe hacer de manera paulatina, dando una dieta rica en calorías y proteínas.



## 1.4 Supervisión y acompañamiento docente para la mejora de estrategias de enseñanza-aprendizaje en Ciencias de la Naturaleza en el Nivel Secundario del Distrito 10-01, año escolar 2015-2016

Francisco Javier Martínez Cruz y Sherman Adonis Rosario Guerrero

### Resumen

El presente documento es una investigación sobre la supervisión y acompañamiento docente, vinculada a la mejora de estrategias de enseñanza-aprendizaje, implementadas por los maestros de Ciencias de la Naturaleza del nivel secundario del Distrito 10-01 durante el año Escolar 2015-2016.

Esta investigación presenta tres momentos, uno que abarca la inspección de documentos legales, elaborados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana, referentes a la supervisión y acompañamiento docente, conceptos de las Ciencias de la Naturaleza y estrategias de la misma asignatura y los documentos que regulan la profesión de técnicos docentes supervisores de áreas. En el segundo momento se presentan los datos recolectados y se analizan y describen para llegar a las conclusiones de esta investigación que conforman el tercer momento.

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, descriptivo, con alcance exploratorio y diseño transversal.

Como método de análisis se presenta la triangulación, donde se contrastan los hallazgos de cada fuente, los cuales emiten un juicio de valor.

El análisis de los resultados permite determinar el número de visitas del técnico distrital de Ciencias de la Naturaleza, las estrategias que implementan los maestros y la relación que guardan la supervisión y el desarrollo con el proceso de enseñanza en el nivel secundario.

**Palabras claves:** Supervisión y acompañamiento, docente, técnico distrital, Ciencias de la Naturaleza, estrategias de enseñanza-aprendizaje.

### Introducción

La presente investigación se refiere al acompañamiento y supervisión pedagógica y su relación con la mejora de estrategias de enseñanza-aprendizaje en Ciencias de la Naturaleza. La supervisión y el acompañamiento docente han sido, desde 1991, los mecanismos esenciales para dar respuesta a los problemas didácticos del sistema educativo dominicano. Tras la aprobación de la asignación del 4% del producto interno bruto al sector educación en el año 2012, se ha puesto mayor énfasis en el proceso de la supervisión y el acompañamiento áulico.

Una de las características principales de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, es que deben fomentar el espíritu crítico e implementarse de manera tal que la práctica sea a partir de la aplicación del método científico.

Este trabajo lleva como título Supervisión y Acompañamiento Docente para la Mejora de Estrategias de Enseñanza Aprendizaje en Ciencias de la Naturaleza con docentes de Segundo Ciclo de Media del Distrito 10-01 durante el año Escolar 2015-2016. Busca analizar la relación entre la supervisión y el acompañamiento con el desarrollo y aplicación de estrategias que beneficien al alumnado con aprendizajes significativos.

Para la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza, las estrategias son un elemento crucial que define el éxito en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, el seguimiento directo con los docentes de Ciencias de la Naturaleza debe ser riguroso y supervisado por expertos en didáctica del área.

En el nivel medio, de la educación dominicana, es menester el desarrollo de evaluación, supervisión y acompañamiento de las asignaturas básicas, tales como: Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Ciencias Sociales y Lengua Española. Dentro de este contexto, esta investigación se enfatiza en el acompañamiento y desarrollo de las estrategias docentes en Ciencias de la Naturaleza.

Esta investigación se realizó durante el año escolar 2015-2016, dentro del marco de la investigación cualitativa. Se toma como unidad de análisis dos centros educativos del nivel secundario, uno de zona rural y otro de zona urbana, pertenecientes al Distrito Educativo 10-01 de Santo Domingo Norte.

Este estudio tiene como objetivo hacer un análisis de los mecanismos que se llevan a cabo durante la supervisión y acompañamiento docente para la mejora de estrategias de enseñanza-aprendizaje en Ciencias de la Naturaleza con docentes de primer ciclo de educación secundaria del distrito 10-01 durante el año escolar 2015-2016.

En un primer momento se esboza una panorámica del problema a investigar, definiendo conceptos y características de las Ciencias de la Naturaleza, la supervisión y acompañamiento pedagógico de los técnicos del área a los docentes y las pautas propuestas por el protocolo de supervisión y evaluación educativa del Ministerio de Educación.

En un segundo momento, se desarrolla la etapa de recolección de datos primarios a través de la aplicación de instrumentos de observación, entrevistas y encuestas a los que conforman la unidad de análisis de este estudio.

La entrevista se aplicó a un técnico distrital del área de Ciencias de la Naturaleza, cuya función es la coordinación de la asignatura para el primer ciclo de educación secundaria. En cuanto a los docentes, las encuestas aplicadas buscaron dar respuestas a cómo y cuáles son las estrategias que utilizan, su importancia y su eficacia en el aprendizaje de sus alumnos. Al mismo tiempo se contrasta la relación entre la supervisión y la mejora de las debilidades de los aspectos pedagógicos de los maestros, exclusivamente en el área de Ciencias de la Naturaleza, por parte de la supervisión y acompañamiento desde el distrito.

Los datos son presentados a través de tablas y resúmenes, de los cuales se extrae el análisis, las conclusiones y las recomendaciones de este estudio.

### **Planteamiento del problema**

La enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza representa dentro de la educación dominicana una de las áreas que más trasciende fuera del ámbito escolar, dado que los aprendizajes obtenidos suelen ser aplicables de manera directa en situaciones de la vida cotidiana.

El uso de estrategias de enseñanza de contenidos procedimentales, en las Ciencias de la Naturaleza del Primer Ciclo del Nivel Medio promueven una forma eficaz de fijar los conocimientos en los estudiantes de manera tal que resulta difícil para el alumno olvidar la experiencia vivida, puesto que en ellas se suelen involucrar, generalmente, todos sus sentidos.

Sin embargo, ha resultado insuficiente el uso de estas estrategias, debido a que los resultados de las últimas pruebas internacionales y nacionales han mostrado el bajo conocimiento que tienen los estudiantes sobre el área.

Una de las causas principales podría ser el uso deficiente de estrategias de enseñanza para el desarrollo de los contenidos de la asignatura de Ciencias de la Naturaleza. Otra de las causas, es que los libros de textos utilizados en el primer ciclo de educación media presentan un conglomerado de actividades con recursos fuera del alcance de los docentes y alumnos para el desarrollo de los contenidos de física, biología y química. Sin embargo, los docentes ignoran éstas al considerar que obtendrían menores resultados en el aprendizaje de los alumnos o que las mismas resultan incómodas de planificar y/o desarrollar.

Esta situación supone una deficiencia en el desarrollo de competencias científico-tecnológicas, manteniendo la educación dominicana en niveles muy bajos en las evaluaciones de pruebas nacionales e internacionales en Ciencias de la Naturaleza. Por consiguiente, los estudiantes, al ingresar a carreras de educación superior que ameriten conocimientos previos de física y química tienen un bajo rendimiento como consecuencia de la poca práctica en los laboratorios y las demostraciones reales de los hechos científicos de la física y la química.

La supervisión y el acompañamiento docente han de ser los mecanismos para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en consonancia con esto, dentro de los distritos educativos, se designa a través de concurso de oposición u orden departamental a los técnicos encargados de velar por una adecuada convergencia entre los contenidos, las estrategias y todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos públicos y privados.

De lo estipulado anteriormente surgen las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los mecanismos que se llevan a cabo durante la supervisión y acompañamiento docente para la mejora de estrategias de enseñanza aprendizaje en Ciencias de la Naturaleza, con docentes de primer ciclo de media, del distrito 10-01 durante el año escolar 2015-2016?

¿Qué instrumentos aplican los técnicos del área de Ciencias de la Naturaleza durante la supervisión y acompañamiento docente?

¿Cuáles criterios evalúan las estrategias implementadas por los docentes de Ciencias de la Naturaleza del segundo ciclo de nivel medio del distrito 10-01?

¿Con qué frecuencia se realizan las visitas a los centros educativos del distrito 10-01?

¿Cuáles alternativas se implementan en la búsqueda de mejora de estrategias en Ciencias de la Naturaleza con los docentes del distrito 10-01?

## **Objetivos**

### **General**

Analizar los mecanismos que se llevan a cabo durante la supervisión y acompañamiento docente para la mejora de estrategias de enseñanza-aprendizaje en Ciencias de la Naturaleza, con docentes de secundaria, del distrito 10-01 durante el año escolar 2015-2016.

## Específicos

Identificar los instrumentos que aplican los técnicos del área de Ciencias de la Naturaleza durante la supervisión y acompañamiento docente.

Describir criterios de evaluación, las estrategias implementadas por los docentes de Ciencias de la Naturaleza del segundo ciclo de nivel medio del distrito 10-01.

Determinar la frecuencia con que se realizan las visitas a los centros educativos del distrito 10-01.

Determinar las alternativas que se implementan para la mejora de estrategias en la enseñanza de Ciencias de la Naturaleza con los docentes del distrito 10-01.

## Justificación

El estudio de las estrategias que involucran el desarrollo de los contenidos de las Ciencias de la Naturaleza ha de ser un elemento primordial para un buen desarrollo en las capacidades científico-tecnológicas de los docentes y en especial de los alumnos que cursan la educación media en la República Dominicana. El desarrollo de éste, colocaría nuestro sistema educativo significativamente con mejores resultados en los estudios internacionales estandarizados como PISA, por la alta incidencia que tiene involucrar los sentidos para el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza.

Esta investigación es de vital importancia, pues se materializa uno de los fines de la ley de educación 66-97 en formar individuos con mejores competencias científicas y que aporten al desarrollo sostenible de la nación, promoviendo el énfasis en el seguimiento de las técnicas de enseñanza.

Para los maestros de Ciencias de la Naturaleza es una fuente enriquecedora de sus capacidades didácticas. Al mismo tiempo, convierte las debilidades de los técnicos supervisores de área y los docentes de Ciencias de la Naturaleza en fortalezas para que mejoren las capacidades cognitivas de los alumnos.

Por otro lado, el reordenamiento y cumplimiento de las funciones de los técnicos encargados de área en Ciencias de la Naturaleza mejoraría la adaptación del cuerpo docente de ciencias hacia nuevos modelos de enseñanza, identificando los errores y buscando alternativas para corregir los mismos.

## Marco Teórico

### Estrategias

Con respecto al uso de estrategias orientadas al desarrollo de contenidos en Ciencias de la Naturaleza, el Viceministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos y la Dirección General de Currículo presentaron en 2013 el Informe del Área de Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías, donde se presentan estrategias adaptadas a los nuevos cambios que han ocurrido en las ciencias de la naturaleza.

En el documento se destacan las formas en que los estudiantes aprenden ciencia, haciendo más énfasis en la participación activa de los estudiantes en las prácticas basados en el método conocido como ciencia por investigación.

Para el desarrollo del método ciencia por investigación se utilizan diferentes estrategias que permiten la participación activa de los estudiantes.

Para que se produzca el aprendizaje en los alumnos, los profesores deben diseñar estrategias que permitan potenciar el aprendizaje y relacionar el proceso de aprendizaje en el estudiante y el proceso de enseñanza del maestro. (González, 2003)

La palabra estrategia proviene de ámbitos militares y el diccionario de la RAE la define como “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares”; por tanto, un estratega es quien proyecta, dirige y ordena las operaciones militares de un ejército. En el ámbito educativo, y partiendo del concepto militar de estrategia, entendemos que quienes deben desarrollar en su punto máximo las estrategias educativas, son los técnicos distritales a cargo de los asuntos pedagógicos de las escuelas, acompañados de los equipos de gestión de los centros educativos.

Por otro lado, Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez (1999), agregan que utilizar estrategias resulta algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de una tarea determinada.

## Ciencias de la Naturaleza

Las ciencias de la naturaleza “son aquellas ciencias que tienen por objeto el estudio de la Naturaleza siguiendo la modalidad del Método científico conocida como Método experimental. Estudian los aspectos físicos, y no los aspectos humanos del mundo”. (Ecured, 2016)

En los Fundamentos del Currículo dominicano se denomina a las Ciencias de la Naturaleza porque:

parte de la enseñanza-aprendizaje de los principios que explican los fenómenos naturales y aborda de manera sistemática, las implicaciones sociales inmediatas de tales descubrimientos y explicaciones científicas. Se entiende pues, que se hará énfasis en las tecnologías derivadas de las leyes descubiertas y explicadas por las Ciencias de la Naturaleza, sin que ello implique la reducción de toda la tecnología a aquellas de factura científica ni una exclusión de la discusión y análisis de las creaciones tecnológicas populares o artesanales.

Bajo la denominación de Ciencias de la Naturaleza se incluyen las siguientes disciplinas (ciencias) con perfiles propios y bien delimitados: Física, Química, Biología y Geología. La Física tiene como objeto de estudio las leyes generales de la materia y su dinámica en el espacio y el tiempo. La Química estudia la estructura de la materia y las combinaciones entre los átomos para explicar sus propiedades. Por su parte la Biología estudia los seres vivos y su organización. La Geología se ocupa de la estructura, el origen y la dinámica de la tierra, así como de la naturaleza y las propiedades de sus componentes.

Conviene destacar en este punto, que la tecnología entendida como una manera de hacer las cosas, que incluye conocimientos y destrezas, muchas veces incorporadas en sistemas, máquinas y artefactos complejos o artesanales, orientados hacia fines utilitarios inmediatos, no dependió antes, ni completamente ahora, de los hallazgos de la ciencia. En efecto, la aplicación de las leyes y teorías de las Ciencias de la Naturaleza ha permitido a la humanidad producir grandes transformaciones en su entorno, específicamente en los medios de producción y de comunicación. Este proceso, a su vez, ha producido profundos cambios en la organización y forma de vida de los seres humanos, y en la forma y sentido de la interacción entre éste y su entorno natural, siendo, en gran medida, responsable de la formación y fisonomía de la cultura contemporánea. (MINERD, 2001)

## Técnico Distrital: definición y funciones

La Ley General de Educación 66-97 establece claramente que para ingresar al cargo de Técnico distrital ha de hacerse por concurso de oposición, y hasta la fecha, todos los técnicos distritales, regionales y nacionales, así como los directores distritales y regionales han sido designados por órdenes departamentales. El estatuto docente contiene los requisitos para ingresar a la clasificación técnico docente. Estos son:

Haber egresado de una institución de educación superior acreditada con el título profesional, que para cada caso y de acuerdo a cada nivel educativo, y haber obtenido la habilitación correspondiente, resultare ganador del concurso que al efecto convoque la autoridad respectiva conforme las condiciones y exigencias que fije la reglamentación de acuerdo a lo establecido en el reglamento del estatuto docente, reunir los requisitos adicionales de titulación, experiencia y demás condiciones que el llamado a concurso establezca para el cargo concursado, tener especialidad en su área técnica a desempeñar. (MINERD, 2000)

Las funciones del Técnico Distrital son “orientar y conducir la política y los perfiles de la supervisión en el marco de su jurisdicción correspondiente, coordinar los trabajos de planificación, seguimiento y asesoría del proceso educativo en la jurisdicción distrital dentro de su área de especialización”. (MINERD, 2000).

Además, los técnicos distritales han de “coordinar los procesos de adecuación y construcción curricular correspondiente a su área de desempeño”, así como también la coordinación de los procesos de actualización, capacitación e intercambio de experiencias entre los docentes de su jurisdicción en el área de su competencia (MINERD, 2000).

## Supervisión educativa

La supervisión educativa se asume desde el MINERD como uno de los componentes fundamentales para asegurar el cumplimiento de los fines y propósitos que expresan su razón de ser y orientan el sentido del servicio educativo que está comprometido a brindar a la sociedad dominicana. (Ley 66'97). También se constituye en un medio efectivo para asegurar los niveles de calidad de la educación.

La supervisión educativa es un medio de apoyo a la gestión institucional y pedagógica, concebida y desarrollada con el propósito de acompañar, monitorear, dar seguimiento a las tareas del centro educativo y centralizar la función de control sobre los resultados de los aprendizajes.

La supervisión es -entonces- “el corazón de los instrumentos que disponen las autoridades educativas para acercar las políticas educativas dirigidas a la mejora de la calidad, y al mismo tiempo se espera que funcione como canal de comunicación e interacción entre los centros educativos, los distritos, las direcciones regionales y la sede del MINERD”. (MINERD, 2000)

En cierto sentido, la tarea que cumple el supervisor responde a la concepción del “amigo crítico” del centro cuya función se concentra en la articulación de los procesos o resultados que contribuyan al aprendizaje esperado de los estudiantes; sin embargo, ello no implica renunciar a la observación del cumplimiento de la normativa vigente, ni de los compromisos y responsabilidades de cada uno de los actores involucrados. (MINERD, 2000)

El Sistema Nacional de Supervisión Escolar (SNSE) subraya la necesidad de contar con evidencias que muestren la aplicación oportuna de las acciones correctivas, evaluación de la eficacia de dichas acciones implementadas, investigación y el análisis que permita identificar causas y buscar soluciones a las consecuencias. Las evidencias refuerzan las prácticas de gestión de los diferentes procesos, así como, las normativas o estándares de registros de todo sistema de calidad. (MINERD, 2000)

La supervisión educativa apoya la revisión y desarrollo curricular, al tiempo que motiva, ayuda, estimula, comparte información pedagógica actualizada con los centros educativos a través de acompañamiento, seguimiento, monitoreo, evaluación y control de los procesos que se generan en el mismo, estableciendo equilibrio entre la gestión pedagógica e institucional. (MINERD, 2000)

La supervisión educativa implica “mirar de cerca”, buscar solución a situaciones problemas, induce una mirada desde una visión global (holística); por eso el liderazgo educacional en acción; por tanto, es asistencia dada por personas competentes. (MINERD, 2000)

El Ministerio de Educación de Perú define el acompañamiento pedagógico como “una estrategia de formación en servicio, centrada en la escuela. Su propósito consiste en mejorar la práctica pedagógica del docente”. (Ministerio de Educación de Perú, 2014)

Este mismo documento plantea los propósitos centrales del acompañamiento pedagógico que son: “promover la autonomía progresiva del docente y el hábito de la reflexión continua sobre la acción, antes y durante”. Agrega también que la “reflexión incluye la proyección de escenarios a partir de estrategias metacognitivas y autorreguladoras del análisis de lo que se hace, de su pertinencia socio cultural, de las razones por las que se hace, de los supuestos que implica y de la construcción de alternativas de cambio”. (Ministerio de Educación de Perú, 2014)

Por tanto, el acompañamiento, para el Ministerio de Educación de Perú se enmarca en un enfoque “crítico y reflexivo” y de acuerdo con el MINERD (2000), el proceso de Supervisión Educativa y Acompañamiento Pedagógico se conciben desde una dinámica esencialmente humana, con sentido ético, con una mirada holística del contexto socioeducativo donde los actores involucrados reflexionan en actitud crítica, buscando mejorar la gestión institucional y la pedagógica que inciden a su vez en la calidad de los aprendizajes

Durante el proceso de acompañamiento, el acompañante pedagógico y el docente coordinador/acompañante interactúan con los diferentes actores socioeducativos en la práctica pedagógica, y genera espacios de diálogo y procesos de reflexión que promuevan un cambio progresivo en su práctica pedagógica.

La propuesta pedagógica planteada por el (Ministerio de Educación de Perú, 2014) prioriza el desarrollo de aprendizajes fundamentales centrado en un enfoque de derechos e intercultural, en el que todos los niños y niñas puedan aprender, fortaleciendo un aprendizaje autónomo, colaborativo. Esto exige del docente en ejercicio ciertas competencias que permitan la implementación eficiente de las diferentes herramientas pedagógicas en el aula, en la institución educativa, en la labor docente y en el liderazgo pedagógico del director.

También, el Ministerio de Educación de Perú (2014), presenta las características que debe tenerse en cuenta al observar a un docente en el aula, tales como: Identificar de manera precisa los conocimientos y habilidades que deben aprender sus estudiantes, considerando lo establecido en el currículo adecuado al grado de avance de sus estudiantes; evaluar el

progreso y analizar la información de las evaluaciones, identificar qué estrategias están o no funcionando y cómo mejorar su práctica; mejorar su gestión del tiempo en el aula y optimizar el uso de materiales y recursos disponibles en el aula.

El perfil del supervisor “se refiere al conjunto de habilidades, destrezas, capacidades, valores y actitudes que evidencian las competencias para el desempeño de sus funciones; y al mismo tiempo lo cualifican para el desempeño del puesto en las diferentes instancias” (MINERD, 2000). Por tanto, los supervisores deben tener experiencia de buenas prácticas pedagógicas e innovadoras, poseer buenas relaciones personales, capacidad de expresión, dominio de contenidos y competencia en su área de formación y desempeño, manejo tecnológico e incorporación de la tecnología a la práctica de supervisión, disposición para su actualización permanente y conocimiento del currículo. Además, debe ser colaborador, flexible y conciliador, sociable y humanista, investigador y facilitador de procesos.

¿Cómo se ejecutan las acciones de supervisión y acompañamiento pedagógico?

**Planeamiento:** Es la etapa de la previsión de propósitos, metas, estrategias e instrumentos para la recolección de información, tomando en cuenta los estándares internacionales, nacionales y regionales, así como locales. Para su realización se parte del enfoque participativo donde todos los involucrados participan activamente: proponen, analizan y evalúan cada uno de los elementos del plan de supervisión educativa.

**Ejecución:** es la puesta en práctica de lo planificado dentro del plazo establecido en función de los propósitos establecidos. (MINERD, 2000)

Los elementos básicos para la elaboración del plan de supervisión a nivel Nacional, Regional y Distrital propuestos por el MINERD (2000) son:

**Propósitos:** Descripción de los resultados, que se espera alcanzar en coherencia con las políticas del MINERD y el desarrollo curricular que evidencia los aprendizajes de los estudiantes en diálogo con las necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales.

**Metas:** Son los pasos intermedios concretos que la institución se propone y que le permiten alcanzar sus objetivos. Es la cuantificación de los objetivos en términos de cantidad, tiempo y espacio.

**Estrategias:** Son las diferentes herramientas y mecanismos con los cuales se hacen operativas las metas u objetivos que se persiguen. Constituyen una parte fundamental del proceso de planeación.

**Actividades:** Son las tareas necesarias para lograr la producción de los resultados esperados, los componentes del programa o proyecto, definidos de acuerdo a las funciones de la supervisión y las estrategias de intervención que seleccionen como pertinentes.

**Recursos:** Están constituidos por los diferentes elementos que facilitan la ejecución del plan que se busca realizar. Dentro de estos se encuentran los humanos, tecnológicos, materiales y económicos.

**Evaluación:** Constituye una parte fundamental del proceso de supervisión y acompañamiento. Se busca pasar balance crítico de los resultados con mira a mejorar aquellos elementos que así lo ameriten, al tiempo de afianzar los que se lograron de acuerdo a lo planificado. Aquí se rinde cuentas de los aprendizajes.

**Cronograma:** Es el calendario de trabajo donde se especifican las actividades programadas. El término procede de los vocablos griegos *chronos* (“tiempo”) y *grámma* (“letra”). En este se señalan las fechas previstas para la ejecución de las acciones de acompañamiento, seguimiento, evaluación y control.

Un componente a tener en cuenta en el plan es la devolución de información a los involucrados para la mejora. Esta acción garantiza trabajar con los directivos los acuerdos y compromisos de manera que se puedan evidenciar los avances y logros, así como lecciones aprendidas.

**Intervención:** Esta es la etapa de ejecución donde se aplican las funciones de la supervisión de acuerdo a los propósitos previstos en el plan. Consiste en recolección de información primaria (Aplicación de la ficha de observación, guía de Información, lista de cotejo, guía de entrevista, o entrevista con grupos focales, encuesta, cuestionario...), o secundaria (revisión, documentos, informes...), mediante acciones de control y monitoreo según corresponda.

**Para la recolección de información primaria:** el llenado de los instrumentos con responsabilidad y en el lugar donde se realiza la acción educativa, determina la calidad y fiabilidad de los resultados obtenidos en el proceso de supervisión pedagógica, por lo que, los técnicos de supervisión han de conocer a cabalidad las herramientas antes de su aplicación.

Los instrumentos han de ser llenados durante su aplicación, de manera que se garantice la confiabilidad de la información y pueda ser utilizada para la toma de decisiones oportunas.

Una vez completada la información y digitada (si es el caso), el equipo de supervisión realizará procesos de análisis reflexivos y orientará la toma de decisión para la mejora en diálogo con la instancia correspondiente.

Los encuentros de acompañamiento exigen trato humano, descubriendo, acogiendo y valorando lo sagrado que hay en cada sujeto por ser persona, de su vocación íntima y pasión por la escuela por la fascinante tarea de enseñar.

El acompañamiento pedagógico en el aula, seguimiento, monitoreo y control, son funciones de la supervisión educativa que se ejercen de forma sincrónica.

**El Acompañamiento:** Es una acción reflexiva que realizan los integrantes del equipo de gestión junto al equipo técnico distrital de la unidad de desarrollo curricular, con la finalidad de profundizar en el sentido de la práctica docente para comprenderla, explicarla, mejorarla y de ese modo encontrar respuestas a los retos o dificultades que se presentan al acompañado, junto al acompañante en su práctica y posteriormente buscar soluciones a través de la ejecución de planes de mejora. (MINERD, 2000)

El acompañamiento genera intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, aquí se requiere de una interacción auténtica, creando relaciones horizontales en un ambiente de aprendizaje e intervención pedagógica pertinente al entorno de la institución.

Para esto es esencial la observación participante de la práctica docente, herramienta principal del acompañamiento; además, se recomienda el diálogo reflexivo, reuniones, jornadas de socialización, así como de retroalimentación, elaboración de planes de mejora, encuentro entre pares, encuentro de redes, grupos pedagógicos que sirvan para constatar o redefinir las creencias, actitudes, sentimientos, y valores que sustentan la práctica docente en el aula.

El Seguimiento se realiza para “verificar cómo se han estado realizando los acuerdos y compromisos establecidos después de un acompañamiento”. (MINERD, 2000)

El monitoreo es una labor que deberá desarrollarse durante todo el año escolar con el fin de efectuar verificaciones de logros, avances y propuestas de nuevas estrategias a partir de los datos corregidos o evaluados durante el desarrollo de la docencia. (MINERD, 2000)

El control de los procesos busca asegurar el cumplimiento de las normativas vigentes, además de comprobar las acciones llevadas a cabo, en procura del mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo a las políticas curriculares y estándares establecidos. Este actúa sobre la base de los resultados de los trabajos realizados, a fin de prevenir desviaciones, efectuar rectificaciones u alteraciones que adapten mejor la acción de la escuela a las necesidades del educando así como de la comunidad; por consiguiente suministra datos que influirán sobre los próximos planteamientos, con el interés de hacerlos más objetivos y pragmáticos, donde prime la eficiencia. (MINERD, 2000)

### **Instrumentos para el acompañamiento**

Es el conjunto de herramientas diseñadas para el levantamiento, recogida y captura de la información, que nos permiten tener una fotografía de la práctica del docente en el aula; así como el uso y aprovechamiento del tiempo. Estos insumos sirven a la supervisión como referentes fundamentales para hacer énfasis en planes y proyectos a través de la supervisión, relacionados con la capacitación y actualización del docente, al tiempo que da evidencia para el fortalecimiento de las buenas prácticas.

### **Técnicas e instrumentos para la supervisión educativa**

Observación directa en el aula:

- Entrevista en profundidad sobre la tarea de enseñar.
- Grupos Focales.
- Revisión documentaria.
- Reuniones y talleres formativos e informativos.
- Encuentro de redes.
- Encuesta.
- Guía de observación de docencia.
- Guía de entrevista.
- Lista de cotejo.
- Rutas de trabajo.
- Cuestionarios.

Durante cada supervisión, el técnico de área está encargado de revisar si el maestro mantiene enfocados a los estudiantes, si realiza una supervisión constante de la conducta de sus estudiantes, si permite que los mismos puedan demostrar los conocimientos previos que manejen las temáticas que tratan y la forma en la que ellos trabajan sobre esos conocimientos previos.

Para realizar estas tareas, el técnico trabaja con una ficha preparada en conjunto por el equipo de técnicos regionales, la cual recibe el nombre de “Matriz de Acompañamiento”. Esta ficha está compuesta por 5 casillas, en las cuales se redactan las conclusiones obtenidas durante la observación y los acuerdos a los que se llegó con el maestro supervisado.

Las casillas de esta ficha son:

1. **Temática:** donde se detallan los temas que el docente presentará en clase y cuáles tópicos adyacentes mencionaron. Esta información es obtenida del programa de clases presentado por el maestro y de lo expuesto en clase.
2. **Propósito:** apartado donde se detallan los objetivos que espera alcanzar el maestro al impartir el tema. Así mismo, el técnico suele detallar en dicho apartado los puntos a los que mayor atención prestará durante el acompañamiento.
3. **Elementos relevantes:** dedicado a la exclusiva redacción de las observaciones y conclusiones durante la evaluación. El técnico recibe un entrenamiento especial para percibir dificultades de aprendizaje y conductas que puedan darse en el salón de clases. Dicho entrenamiento le valida el poder tomar decisiones y realizar observaciones al maestro.
4. **Acuerdos y compromisos para la próxima visita:** este apartado es usado para redactar los acuerdos puntuales a los que llegó el técnico supervisor luego de realizar el acompañamiento, hacer observaciones y brindar consejos.
5. **Balance crítico:** Apartado donde se detallan las conclusiones y observaciones más relevantes, como puede ser la observación de una conducta que merezca la supervisión del coordinador pedagógico, la determinación de una necesidad de capacitación, la evaluación de las políticas del centro educativo o acudir directamente a una supervisión general del técnico.

Con la información de esta ficha, el técnico distrital tiene la base para comenzar sus labores de supervisión y acompañamiento, pero luego de la entrevista con la técnico del distrito en cuestión, encontramos que existen todavía algunos problemas a la hora de llevar la ejecución de esta práctica.

La ficha utilizada requiere que se dedique la atención absoluta a múltiples índices, todo dentro del salón de clases. El técnico debe estar atento a cada momento de la conducta que es realizada por parte del maestro y los estudiantes. Esto convierte una visita de acompañamiento en una tarea que requiere sumergirse en un profundo análisis si se quiere extraer mucha información. Debido a esto, los técnicos se concentran en apartados fundamentales de la supervisión, y son ayudados más por la memoria y el entrenamiento a identificar potenciales dificultades del maestro. (Regional 10, 2016)

### **Presentación de informes**

Según lo expresado tanto por la técnico regional, como por la distrital y validado por el Protocolo e Instrumento para Supervisión Educativa, los técnicos distritales deben rendir su informe semanal todos los viernes. En dicho informe han de especificar los centros visitados y las acciones llevadas a cabo con los maestros de su área. Uno de los problemas a los que los técnicos parecen enfrentarse es al poder redactar esos informes tan pronto como le es requerido por las normas del Ministerio de educación.

Si tomamos en cuenta lo expresado en el apartado de visita a los centros, si la técnico puede visitar 8 centros semanales, tendría que trabajar con información de 8 a 10 profesores. Hacer el desglose de esa información le tomaría tiempo que tendría que dividir entre las 8 horas de su

jornada, en el día del viernes. Esto le resultaría más fácil si realizase parte del trabajo durante la semana, pero según lo expresado anteriormente, significa que tendría que trabajar horas extras o dedicar parte de su tiempo libre a realizar esas tareas.

## Guía de observación en el aula

### Pautas de supervisión educativa

El Protocolo e Instrumento para la Supervisión Educativa (MINERD, 2013), nos da una serie de pautas de las cuales podemos segmentar el proceso de observación directa del maestro en el aula. El protocolo nos detalla que la supervisión tiene como propósito fundamental “el mejoramiento de la calidad de la educación en el Centro Educativo, desde un enfoque de educación como derecho” (UNESCO/OREALC: 2007), creando maestros más dedicados, con buena creatividad y que a toda hora estén conscientes del impacto que tienen en sus alumnos.

Este proceso, según define el documento, debe ser lo más objetivo posible. Debido a que el mismo concepto de supervisión lleva una componente subjetiva, deben crearse pautas y mecanismos para regular y objetivar las observaciones realizadas.

Junto con esto, el documento es específico al pedir que toda supervisión detalle la forma en la que el maestro lleva a cabo las siguientes actividades:

**Objetivos** detrás del cual realiza las actividades planeadas en clase: lo que espera obtener en los estudiantes, el beneficio que los mismos obtendrán de dicha actividad. Junto con esto, toma en cuenta la medición de contenidos que tratará basado en lo expresado por el Currículo de Educación Media, para el caso del maestro de ciencias naturales de educación media. Además de esto, percibe el tiempo que debe dedicar a cada objetivo.

**Estrategias y actividades:** la manera de hacer que se cumplan los objetivos y las metas que planteó anteriormente. Son una parte muy importante de todo proceso de enseñanza y planeación. Las actividades que llevarán al cumplimiento de un objetivo componen la estrategia del evaluador y por lo tanto dictarán el cómo se realiza cada paso del proceso y los resultados que se espera obtener.

**Los recursos:** que son los elementos necesarios para llevar a cabo las actividades. El plan trazado por el educador depende de materiales tanto físicos como intelectuales, pasando desde las herramientas mecánicas hasta el recurso del personal humano.

**La evaluación:** la forma de recolectar información y realizar observaciones que sean críticas constructivas o que funcionen como una delimitación de hasta dónde debe llegarse con una actividad. Junto con esto, la correcta manera de rendir cuenta de los aprendizajes obtenidos durante el proceso de enseñanza.

Estas pautas son las que todo técnico de área debe tener en cuenta en todo momento y en base a estas es que están elaborados los instrumentos como el mencionado anteriormente: “Matriz de Acompañamiento”. (Regional 10, 2016)

## Hipótesis

La aplicación crítica y esquematizada de los procesos de supervisión y acompañamiento docente mejoran las estrategias de enseñanza-aprendizaje en los maestros de ciencias de la naturaleza de primer ciclo del nivel medio en los liceos San Felipe y Casimiro Rojas de los Santos, del Distrito Educativo 10-01.

## Aspectos Metodológicos

Esta investigación tiene, de acuerdo a Hernández, Fernández y Bautista (2010) un enfoque cualitativo. Su alcance es exploratorio en tanto que no existen muchas investigaciones sobre el tema y no se profundiza mucho en su contenido, pues se han de explorar y describir los rasgos principales.

Como consecuencia del poco tiempo de que se dispone, su diseño es transversal, el cual consiste en “recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández, Fernández, & Batista, 2010, pág. 151).

El estudio coincide con la definición de descriptivo ya que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población”. (Hernández, Fernández, & Batista, 2010, pág. 80)

## Universo de estudio o población

De acuerdo con el cuadro estadístico del Distrito 10-01, éste cuenta con 23 centros de Nivel Medio, con los diferentes grados, modalidades y tandas; expresa además que posee 186 secciones de primer ciclo, con una población de 7,870 estudiantes. En los 23 centros se reportan 16 directores y 18 coordinadores pedagógicos. (Departamento de Estadística, Distrito Escolar Distrito 10-01, 2014-2015)

De acuerdo al departamento de estadística del Distrito 10-01 hay una directora de distrito, un técnico encargado de Pruebas Nacionales, un técnico distrital, encargado del Nivel Medio, y finalmente dos técnicos del área de Ciencias de la Naturaleza, uno para el primer Ciclo del Nivel Medio y otro para el segundo ciclo.

## Universo-Muestra

El universo de esta investigación, anteriormente estaba constituido por una muestra de 12 de los 23 centros que constituyen el universo, pero debido a cierta resistencia por parte de los docentes, únicamente se seleccionó un técnico distrital del área de Ciencias de la Naturaleza, y cuatro docentes de secundaria que imparten la asignatura de Ciencias de la Naturaleza en los liceos San Felipe y Casimiro Rojas de los Santos, del Distrito 10-01.

Esta investigación se enmarca en una unidad de análisis que la componen 4 maestros de los liceos San Felipe y Casimiro Rojas y los técnicos distritales del área de Ciencias de la Naturaleza del Distrito 10-01.

## Métodos y técnicas.

Esta investigación utiliza como instrumentos la entrevista a los técnicos distritales y la encuesta y observación directa de sesiones de clases a los docentes de Ciencias de la Naturaleza de primer ciclo de los Liceos Casimiro Rojas de los Santos y San Felipe del distrito 10-01.

En la primera etapa se hizo una recolección de datos bibliográficos en diferentes fuentes de información, como Google Académico, IDEICE, EDUCA, EDUCANDO, y MINERD, con fines de obtener información sobre el panorama del acompañamiento docente en el área de Ciencias de la Naturaleza y su relación con los procesos de aprendizaje en los alumnos. En la segunda etapa se realizaron entrevistas a los técnicos distritales que supervisan a los docentes en el área de Ciencias de la Naturaleza y finalmente se realizaron encuestas a los docentes sobre sus prácticas pedagógicas en el área de Ciencias de la Naturaleza y observación de sus sesiones de clases.

Como métodos de análisis se utilizó la investigación documental, el análisis y la síntesis, presentados a través del método de triangulación donde se contrastan los hallazgos de cada fuente para emitir un juicio de valor.

## Presentación de resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la segunda etapa de recolección de datos primarios.

En los resultados de la entrevista realizada a técnicos distritales del área de Ciencias de la Naturaleza:

El número de visitas frecuentes según el Técnico, la frecuencia de visitas es de tres veces al mes a cada centro educativo. Expresó también que, en ciertas ocasiones, algunas asignaciones institucionales les impiden realizar las visitas programadas a los centros educativos y sus respectivos maestros de ciencias.

Durante las visitas, el instrumento que utilizan es el programa del Sistema de Acompañamiento y Supervisión SAS. Con éste, recogen información relativa al centro educativo en general y al desarrollo de las sesiones de clases; elementos como la planificación y registro de grado.

Para medir la eficiencia de los docentes de Ciencias de la Naturaleza, se toman en cuenta las observaciones del momento. Señaló que, de encontrarse alguna debilidad en un docente, ambos hacen acuerdos para mejorar los aspectos débiles.

La deficiencia que más abunda en los docentes de CN es la incoherencia durante los tres momentos de una sesión de clases: inicio, desarrollo y cierre.

Para la mejora de esas deficiencias no se realizan talleres, sino más bien se deja a la reflexión del maestro para mejorar en una próxima visita del técnico.

En los centros bajo la jurisdicción del Distrito 10-01, solo los politécnicos promueven el conocimiento científico. En cuanto a los centros de modalidad general les falta desarrollar la aplicación del método científico con sus estudiantes.

De 46 maestros de Ciencias de la Naturaleza, solo 2 cursan postgrados. Pregunta 13.

## Estrategias prioritarias para docentes de Ciencias de la Naturaleza del Distrito 10-01

- Eca (Exploración, conceptualización y aplicación)
- Proyecto participativo de aula
- Aprendizaje por competencias

**Tabla 1. Frecuencia de uso de estrategias de los docentes.**

ESTRATEGIAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Exposiciones	25%	50%	25%	0%
Aplicación de método científico	0%	0%	100%	0%
Utilización de libro de texto	25%	75%	0%	0%
Dictado	50%	0%	0%	50%
Lecturas	25%	50%	25%	0%
Lluvia de ideas	25%	75%	0%	0%
Juego de roles	25%	25%	25%	25%
Demostraciones	25%	0%	75%	0%
Prácticas de laboratorio y campo	0%	25%	75%	0%

En la tabla se presentan las estrategias y la frecuencia con que los docentes las implementan en sus clases.

**Tabla 2. Asignaturas que imparten los docentes.**

ASIGNATURA	PORCENTAJE
Biología y Química	50%
Física	50%

En la tabla 2, la distribución de asignaturas entre los docentes intervenidos fueron 2 en Ciencias de la Naturaleza y 2 en Física.

**Tabla 3. Capacitaciones distritales a los docentes.**

RECIBE CAPACITACIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Ocasionalmente	2	50%
Dos veces al año	1	25%
Nunca	1	25%
Total	4	100%

En la tabla 3, se presenta la frecuencia con que los docentes reciben capacitaciones desde el Distrito 10-01. Un 50% de ellos ocasionalmente reciben capacitaciones, un 25% dos veces al año y un 25% expresó que nunca las ha recibido.

**Tabla 4. Frecuencia de acompañamiento docente.**

ACOMPANAMIENTO DEL TÉCNICO	CANTIDAD	PORCENTAJE
Ocasionalmente	0	0%
Una vez al mes	0	0%
Nunca	4	100%
Total	4	100%

En la tabla 4, se presenta la frecuencia con que son acompañados por el técnico de área durante el año escolar 2015-2016, donde el 100% de los docentes expresa que no ha recibido acompañamiento directo del técnico distrital de área. La tabla 6, presenta las estrategias que más implementan los docentes y sus respectivas razones.

**Tabla 5. Eficiencia de las estrategias según docentes.**

ESTRATEGIAS	RAZÓN
Lluvia de ideas	Los estudiantes participan activamente y elaboran ejemplos más fáciles para ellos de entender.
Prácticas de laboratorio y campo	El alumno se involucra y el aprendizaje es más eficaz, pues los contenidos que pueden ser llevados a la práctica y observados de manera distinta a las prácticas convencionales de pizarra y cuaderno suelen fijarse más.
Elaboración de aprendizajes previos	Permite al maestro identificar cómo abordar cada tema.
Resolución de problemas	El estudiante desarrolla la capacidad de pensar, ser persona pensante.

En la tabla 5, se presentan las razones por las cuales los docentes que conforman la unidad de análisis utilizan estas estrategias. Con la lluvia de ideas los alumnos son más activos en la clase, con las prácticas de laboratorio y campo los alumnos desarrollan el conocimiento de manera distinta al uso de tiza y pizarra; con la estrategia de elaboración de aprendizajes previos el maestro determina cómo abordar los temas, y con la resolución de problemas el estudiante piensa mejor.

## **Análisis de los resultados**

### **Sobre las visitas de acompañamiento**

En las visitas del técnico distrital de Ciencias de la Naturaleza, del Distrito Educativo 10-01, a los centros educativos se encuentra incongruencia con respecto al año escolar 2015-2016. El técnico expresa que visita los centros tres veces al mes, en cambio los maestros intervenidos expresaron que durante el año escolar 2015-2016 no recibieron acompañamiento.

En la entrevista realizada al técnico distrital de Ciencias de la Naturaleza, del Distrito 10-01, se analiza que semanalmente su jornada se divide en dos días de trabajo de oficina y tres días dedicados al acompañamiento y supervisión docente. A su vez, expresa que puede visitar de 6 a 8 centros por semana. Según lo expresado en las funciones que se realizan, se pueden sumar los tiempos de 45 minutos de observación en el aula, 20 minutos de revisión de la documentación, 30 minutos de entrevista y conversación con el maestro, sumado a un tiempo de transporte que puede ir desde 15 minutos para los centros más cercanos hasta 1 hora para los más lejanos, la técnico podría consumir hasta 3 horas por visita.

De acuerdo con el reglamento del estatuto docente, un técnico “debe responder adecuadamente a la jornada reglamentada de las 8 horas diarias” (MINERD, 2000). Por lo que al menos 24 horas de su jornada semanal serían dedicadas a la labor de acompañamiento. Sabiendo esto, se puede afirmar que podría visitar 8 centros en los 3 días de acompañamiento de aulas si se estima que puede consumir hasta 3 horas por visita.

Según la lista de centros educativos que el técnico de Ciencias de la Naturaleza de media de este distrito presentó al equipo investigador, tiene un total de 23 centros con 2 docentes del área en cada centro.

### **Sobre las capacitaciones**

En cuanto a las capacitaciones en desarrollo de estrategias de enseñanza, el técnico entrevistado expresó que los docentes, en su mayoría, se resisten a los talleres; en cambio, prefieren recibir ofertas de estudios superiores como maestrías y especialidades. Sin embargo, en la misma entrevista mencionó que sólo tres docentes bajo su jurisdicción poseen post-gradados. Esto quiere decir, que la presencia de docentes especializados en el área de ciencias es baja.

Encontramos con esto que, la motivación a la capacitación y desarrollo de competencias en los docentes, adecuadas al ritmo de los avances de la educación del siglo XXI es muy mínima.

### **Sobre las estrategias de enseñanza**

De las estrategias más utilizadas por los docentes intervenidos, se destacan: las exposiciones, utilización de libro de texto, lecturas y lluvia de ideas. Las menos utilizadas son: aplicación del método científico, juego de roles, demostraciones científicas y prácticas de laboratorio y de campo. Las estrategias recomendadas por el técnico distrital de Ciencias de la Naturaleza son: Proyectos de aula, estrategia ECA (Exploración, conceptualización y aplicación).

Durante las observaciones a las sesiones de clases de los docentes que conforman nuestra unidad de análisis, estos demostraron utilizar las estrategias que plantearon durante la aplicación de las encuestas. Cabe destacar que uno de los docentes, a pesar de que su centro no posee laboratorio de ciencias, implementó estrategias de campo para demostrar leyes de la física. Se auxilió del parque de béisbol de la comunidad que queda próximo al liceo Casimiro Rojas de los Santos para trabajar contenidos de medición de longitudes.

En los demás docentes, las estrategias utilizadas fueron enfocadas en conceptos más que en la práctica.

### **Sobre la supervisión docente**

El Protocolo e Instrumento para Supervisión Educativa (2013), propone una lista de actividades a desarrollar al momento de la supervisión.

#### *Técnicas e instrumentos que se proponen para la Supervisión Educativa:*

- Observación directa en el aula
- Entrevista en profundidad sobre la tarea de enseñar
- Revisión documentaria
- Reuniones y talleres formativos e informativos
- Encuentro de redes
- Encuesta

- Guía de observación de docencia.
- Guía de entrevista
- Lista de cotejo
- Rutas de trabajo
- Cuestionarios

Esto nos dice que existe una amplia gama de tácticas que los técnicos de área pueden usar para realizar sus observaciones. De forma complementaria, la observación en el aula requiere la implementación de la revisión documentaria del programa del maestro, una guía de observación de docencia y una guía de encuestas con el grupo de estudiantes.

### **Pautas de enseñanza y aprendizaje**

Según el Currículo de Nivel Medio (MINERD, 2001) “El proceso de enseñanza propicia la construcción del conocimiento y el desarrollo de aprendizajes significativos, referidos a los valores, actitudes, normas, hechos, datos, conceptos, principios y procedimientos que a partir de la interacción entre los sujetos y su entorno y bajo la guía y orientación del profesor se promueven en las diferentes áreas curriculares”.

Junto con esto, dicho material señala la importancia de la observación de las actividades que realiza el maestro, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza, en los cuales “debe promoverse la confrontación de puntos de vista en situaciones que provocan conflictos sociocognoscitivos” (MINERD, 2001).

Para conseguir esto, el currículo propone que el maestro debe partir de lo conocido, atendiendo a los conocimientos que el joven pueda tener sobre el tema o vincularlo a un objeto cultural reconocible. Logrando que pueda familiarizarse con la temática de la clase. A su vez, debe preocuparse de que dicha familiarización inspire confianza y estimule la creatividad propia.

Promover la participación del cuerpo de estudiantes en las actividades desarrolladas con el fin de que estos tengan un mayor desenvolvimiento social y poner en práctica lo aprendido, ayudando así a fijar los conocimientos. Siempre guardando un especial cuidado en el equilibrio de lo teórico con lo práctico al hacer que cualquier temática debatida en clase sea observada desde un punto de vista real, una situación diaria o de una industria.

Tener en cuenta las capacidades y limitaciones de sus estudiantes, la comunidad a la que pertenecen y los materiales que puedan utilizar en sus clases. El maestro tendrá la tarea de optimizar el aprendizaje en sus alumnos y adecuarlo al ritmo al que puedan aprender los alumnos a su cargo, siguiendo una planeación que involucre el aprovechamiento de los recursos del centro educativo y la comunidad donde se reside.

La realización de proyectos propios buscando que el estudiante aplique los conocimientos que obtuvo en la realización de problemas, construir su conocimiento en un objeto relativamente palpable, sea una construcción simbólica o un proyecto físico. Propiciando la colaboración y la distribución de tareas.

## Conclusiones

Entonces, de acuerdo a las afirmaciones expresadas por los maestros encuestados, contrastando lo expresado por la técnico distrital y en adición a nuestro análisis, la organización de las visitas a las aulas necesitan una mejor esquematización para vincular el proceso de acompañamiento y supervisión con el desarrollo de estrategias áulicas que fomenten aprendizaje significativo en los alumnos.

Con respecto a los mecanismos que se llevan a cabo durante la supervisión y acompañamiento docente en Ciencias de la Naturaleza con docentes de primer ciclo de media del distrito 10-01 se concluye que:

Los instrumentos que utilizan los técnicos de área en Ciencias de la Naturaleza para evaluar y acompañar a los maestros de los liceos son el programa SAS y fichas o apuntes no estandarizados. Se toman en cuenta sólo tres aspectos en las observaciones directas: Dominio de contenido, registro de grado y planificación.

Las estrategias que más implementan los docentes del distrito 10-01 son exposiciones, trabajos de indagación y, en algunos casos dictados.

De los veintitrés centros públicos de nivel medio, sólo cinco poseen laboratorio de Ciencias, siendo el liceo San Felipe el único de modalidad general que posee uno.

De los cuatro docentes que conformaron nuestra unidad de análisis, uno de ellos no es del área de Ciencias de la Naturaleza, pero imparte la asignatura por falta de un maestro en el liceo.

Con respecto al número de visitas realizadas a los centros educativos objetos de este estudio, durante el año escolar 2015-2016, no se observaron las sesiones de clases de Ciencias de la Naturaleza en los Centros San Felipe y Casimiro Rojas de los Santos.

Para la mejora de estrategias se ofertan talleres anuales con maestros del distrito educativo 10-01. De los maestros de ciencias sólo dos poseen título de post-grado en el área de Ciencias de la Naturaleza.

Las estrategias recomendadas por el MINERD para la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza como las prácticas de laboratorio y campo, demostraciones y aplicación del método científico resultaron ser las menos utilizadas por los maestros de los liceos intervenidos.

La cantidad de funciones que asume el técnico de distrito no le permite desempeñar su rol de forma óptima.

## Recomendaciones

A los técnicos de Ciencias de la Naturaleza del Distrito 10-01, esquematizar los instrumentos de supervisión y acompañamiento docente. El instrumento "Guía de Observación y Evaluación de la Docencia" desarrollado por el equipo investigador sería un buen apoyo para la labor de acompañamiento.

El MINERD debe implementar concurso de oposición para la asignación de técnicos distritales en el área de ciencias.

Designar más técnicos supervisores de área de ciencias que acompañen constantemente a los docentes de ciencias naturales

Dotar los centros de espacio y recursos para el desarrollo de clases demostrativas en Ciencias de la Naturaleza.

El distrito debe realizar talleres de aplicación de estrategias propias de las Ciencias de la Naturaleza.

A los maestros, utilizar estrategias que fomenten el aprendizaje basado en el método científico, con demostraciones y prácticas de laboratorio o campo con recursos disponibles.

Ampliar este estudio con más centros, maestros y técnicos distritales en función de mejora de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

Ley No. 66-97 . (9 de Abril de 1997). *Ley orgánica de Educación de la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Gaceta Oficial.

Departamento de Estadística Distrito Escolar 10-01. (2014-2015). *Reporte estadístico del Distrito 10-01*. Estadístico, Distrito Escolar 10-01, Estadística, Santo Domingo.

Distrito 10-01. (2015). *Memorias del Distrito educativo 10-01*. Santo Domingo: Distrito Educativo 10-01.

González, V. (2003). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. México: Pax.

Hernández, R., Fernández, C., & Batista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). Colombia: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V..

MINERD. (15 de Agosto de 2000). *Educando*. Recuperado el 03 de Junio de 2016, de Educando: <http://www.minerd.gob.do/sgce/base%20legal%20manual/Reglamento%20del%20Estatuto%20del%20Docente.pdf>

MINERD. (2000). *Reglamento del Estatuto Docente*. Santo Domingo: Poder Ejecutivo.

MINERD. (2001). *Fundamentos del Currículo Tomo II*. Santo Domingo: Taller.

MINERD. (2001). *Fundamentos del Currículum Tomo II*. Santo Domingo: COLOFON.

MINERD. (2014). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo: MINERD.

Ministerio de Educación de Perú. (2014). *El Acompañamiento Pedagógico*. Lima: MACOLE.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela*. Barcelona: Graó.

Pedagógicos, V. M. (2013). *Informe Área de Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías*. Santo Domingo: MINERD.

RAE. (s.f.). *Real Academia Española*. Recuperado el 5 de abril de 2015, de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=9nhM8bTF1DXX2pAkGvA4>

Regional 10, T. (2 de Junio de 2016). *Supervisión y Acompañamiento Docente*. (S. Rosario, & F. Martínez, Entrevistadores)

## Anexos

### *Intervención: observación y evaluación de docencia*

ASPECTO	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	MALO
Parte de las ideas previas de los alumnos	X				
Calidad expresiva			X		
Motivación y ánimo		X			
Utilización de recursos	X				
Mantener relaciones espontáneas		X			
Atender a todos los alumnos	X				
Participación de todos los alumnos	X				
Genera un clima de aprendizaje positivo		X			
Presenta plan de trabajo		X			
Dominio de las dimensiones del contenido		X			
Dimensión conceptual		X			
Procedimental	X				
Actitudinal		X			
Uso de material curricular propio	X				
Adecuar el tiempo al ritmo del trabajo		X			
Promueve el trabajo en grupo	X				
Realiza actividades de motivación				X	
Evidencia la funcionalidad de los aprendizajes		X			
Estimula la creatividad y la imaginación	X				
Dominio de contenidos		X			
Facilita la auto-evaluación del alumno		X			
Co-evalúa la sesión con el alumno		X			
Realiza síntesis final			X		
Realiza actividad de retroalimentación			X		

En esta tabla se detallan los resultados obtenidos por el equipo investigador en la observación directa de un maestro en el aula.

### Intervención: observación y autoevaluación personal del docente

	ASPECTO	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	MALO
1	Explora las ideas previas	X				
2	Calidad expresiva			X		
3	Motivación y ánimo	X				
4	Utilización de recursos		X			
5	Mantiene relaciones espontáneas			X		
6	Atiende a todos los alumnos		X			
7	Participación de todos los alumnos		X			
8	Genera un clima de aprendizaje positivo		X			
9	Presenta plan de trabajo			X		
10	Dominio de las dimensiones del contenido		X			
11	Dimensión conceptual		X			
12	Procedimental		X			
13	Actitudinal		X			
14	Uso de material curricular propio		X			
15	Adecua el tiempo al ritmo del trabajo		X			
16	Promueve el trabajo en grupo			X		
17	Realiza actividades de motivación	X				
18	Evidencia la funcionalidad del tema			X		
19	Estimula la creatividad y la imaginación		X			
20	Dominio de contenidos		X			
21	Facilita la auto-evaluación del alumno		X			
22	Co-evalúa la sesión con el alumno			X		
23	Realiza síntesis final		X			
24	Realiza actividad de retroalimentación		X			

En esta tabla se detallan los aspectos de la autoevaluación realizada por el maestro sobre su participación en la intervención.

#### Guía de Observación y Evaluación de Docencia

Nombre del Maestro: \_\_\_\_\_

Evaluador 1: \_\_\_\_\_

Evaluador 2: \_\_\_\_\_

Centro Educativo \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_ Cantidad de estudiantes \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Contenido: \_\_\_\_\_

ASPECTOS	VALORACIÓN				
	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente	Malo
Domina los contenidos con seguridad					
Tiene calidad expresiva					
Está motivado y animado					
Utiliza adecuadamente los recursos					
Mantiene relaciones espontáneas y expresivas					
Acepta otras ideas y críticas					
Atiende a todos los alumnos					
Participan todos los alumnos					
Mantiene una atención sostenida					
Genera un clima de aprendizaje positivo					
Presenta plan de trabajo					
Tiene en cuenta las tres dimensiones del contenido					
Dimensión conceptual					
Procedimental					
Actitudinal					
Utiliza material curricular propio					
Adecua el tiempo al ritmo del trabajo					
Realiza síntesis final					
Propone trabajo en grupo					
Parte de las ideas previas de los alumnos					
Realiza actividades de motivación					
Facilita la construcción de aprendizajes					
Evidencia la funcionalidad de los aprendizajes					
Evidencia los propósitos con claridad					
Estimula la creatividad y la imaginación					
Promueve el trabajo colaborativo					
Realiza evaluación inicial					
Recoge información adecuadamente					
Interviene para mejorar el interés y el aprendizaje					
Facilita la auto-evaluación del alumno					
Co-evalúa la sesión con el alumno					
Realiza actividad de retroalimentación					

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

\_\_\_\_\_

Sugerencias: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Guía auto-evaluación del docente

Nombre del Maestro: \_\_\_\_\_

Centro Educativo \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_ Asignatura \_\_\_\_\_

Cantidad de estudiantes \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Contenido: \_\_\_\_\_

### 1. Marque con una X según considere su trabajo.

ASPECTOS	VALORACIÓN				
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
Dominio y seguridad de los contenidos					
Calidad expresiva					
Estuve motivado y animado					
Utilicé adecuadamente los recursos					
Mantuve relaciones espontáneas y expresivas					
Acepto otras ideas y críticas					
Atiendo a todos los alumnos					
Participan todos los alumnos					
Mantengo una atención sostenida					
Genero un clima de aprendizaje positivo					
Me apoyo en la planificación					
Tomo en cuenta las tres dimensiones del contenido					
Conceptual					
Procedimental					
Actitudinal					
Utilizo material curricular propio					
Adecúo el tiempo al ritmo del trabajo					
Realizo síntesis final					
Propongo trabajo en grupo					
Parto de las ideas previas de los alumnos					
Realizo actividades de motivación					
Facilito la construcción de aprendizajes					
Evidencio la funcionalidad de los aprendizajes					
Evidencio los propósitos con claridad					
Estimulo la creatividad y la imaginación					
Promuevo el trabajo colaborativo					
Realizo evaluación inicial					
Recojo información adecuadamente					
Intervengo para mejorar el interés y el aprendizaje					
Facilito la auto-evaluación del alumno					
Co-evalúo la sesión con el alumno					
Realizo actividad de retroalimentación					

## 2. Enumere las estrategias y actividades que utilizó en la clase del día de hoy.

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES

## 3. Responda las siguientes preguntas según su criterio.

¿Cuál o cuáles de las actividades que realizó en el aula captaron mejor la atención de los estudiantes?

---

---

¿Con cuál o cuáles de las actividades que realizó, se logró una mayor participación activa en los estudiantes?

---

---

¿Con cuál o cuáles se obtuvo mayor aprendizaje en los alumnos? (Justifique su respuesta)

---

---

## Entrevista a técnico distrital de Ciencias de la Naturaleza

<p><b>1. ¿Con qué frecuencia visita los liceos de su distrito?</b></p> <p>1.1- ¿Cuáles días se hacen estas visitas?</p> <p>1.2- ¿Qué criterios utilizan para la selección de centros?</p> <p>1.3- ¿Qué registro valida que esas visitas se han realizado?</p>
<p><b>2. ¿Qué acciones ejecuta cuando visita los liceos?</b></p> <p>2.1- Documentos que utilizan para hacer las visitas a los centros.</p> <p>2.2- Según estos documentos, ¿cómo se determina si el maestro es eficiente o deficiente?</p> <p>2.3- ¿Cómo es su relación con los docentes</p> <p>2.4- ¿Qué impresión tienen ellos de usted cuando visita sus centros?</p> <p>2.5- ¿Qué alternativas/acciones toma usted cuando identifica a un docente con deficiencias?</p>
<p><b>3. ¿Qué criterios se toma en cuenta para evaluar a un docente?</b></p> <p>3.1- ¿Cuál de estos hace referencia a las estrategias de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>3.2- ¿Cómo evalúa las estrategias de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>3.3- En sus evaluaciones, cuando encuentra un maestro con deficiencias, ¿cómo lo ayuda a mejorar?</p> <p>3.4- ¿Cuáles son las ofertas de capacitación que tiene el distrito en el área de Ciencias de la naturaleza?</p>

**4. Nivel académico. Marque con una x una de las siguientes categorías:**

( ) 1. Profesorado

( ) 2. Licenciado (indique mención) \_\_\_\_\_

( ) 3. Post-grado (indique en qué) \_\_\_\_\_

( ) 4. Maestría (indique en qué) \_\_\_\_\_

( ) 5. Otro (especifique): \_\_\_\_\_

4.1. Tiempo en el sistema educativo: \_\_\_\_\_

4.2. Tiempo en el cargo de técnico distrital: \_\_\_\_\_

---

**5. ¿Con qué frecuencia recibe capacitación sobre estrategias propias de las Ciencias de la Naturaleza?**

1. Una vez al año    2. Dos veces al año    3. Una vez al mes    4. Ocasionalmente

5. Nunca he recibido ese tipo de capacitación

6. Otra (explique) \_\_\_\_\_

**De las visitas que realiza a los centros, ¿con qué frecuencia utilizan los maestros las siguientes estrategias?**

ESTRATEGIAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1. Exposiciones				
2. Realizar actividades del libro de texto				
3. Aplicación del método científico				
4. Prácticas de laboratorio y/o de campo				
5. Dictado				
6. Lecturas				
7. Lluvia de ideas				
8. Juego de roles				
9. Demostración				
10. Otra(s), especifique				

**Instrumento de seguimiento del Equipo de Gestión a la práctica pedagógica**

Fecha \_\_\_\_\_ Regional \_\_\_\_\_ Distrito \_\_\_\_\_

Centro Educativo \_\_\_\_\_ Tanda \_\_\_\_\_

Miembro del equipo de gestión \_\_\_\_\_ Cargo \_\_\_\_\_

	DOCENTE	GRADO	SITUACIÓN QUE REQUIERE SEGUIMIENTO	ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN EL SEGUIMIENTO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

## Ficha de seguimiento de los acuerdos de mejora al centro educativo

Fecha \_\_\_\_\_ Regional \_\_\_\_\_ Distrito \_\_\_\_\_

Centro Educativo \_\_\_\_\_ Tanda \_\_\_\_\_

Técnico /a encargado/a: \_\_\_\_\_

ASPECTOS EN MEJORA	SITUACIÓN QUE REQUIERE SEGUIMIENTO	ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN EL SEGUIMIENTO



### Matriz de Acompañamiento

Fecha \_\_\_\_\_

Centro Educativo \_\_\_\_\_ Distrito \_\_\_\_\_ Nombre del/a Maestro/a \_\_\_\_\_

Tanda \_\_\_\_\_ Nivel \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_ Sección \_\_\_\_\_ Asistencia \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_ Total \_\_\_\_\_

Acompáñate \_\_\_\_\_

Temática	Propósito	Elementos Relevantes	Acuerdos y compromisos próxima visita	Balance Crítico

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

Firmas del/a Director/a \_\_\_\_\_ Coordinador/a Pedagógico/a \_\_\_\_\_

## Entrevista a técnicos distritales de Ciencias de la Naturaleza, Distrito 10-01

Resultado de Entrevista a Técnicos Distritales de Ciencias de la Naturaleza:

Pregunta 1. *¿Con qué frecuencia visita los centros educativos?*

Todo depende, por ejemplo, tenemos centros asignados y depende de los trabajos que tengamos que hacer. Pero regularmente tres veces al mes, dependiendo de la situación del momento. Hay trabajos que nos impiden llegar al centro por el momento, luego entonces se retoma nuevamente.

Pregunta 2. *¿Visita y acompaña los centros públicos y privados?*

Hay un equipo que trabaja con los centros privados; nosotros nos encargamos de los públicos. El técnico encargado de los privados no es especialista en el área de ciencias, simplemente se le asignó la supervisión y acompañamiento de esos centros.

Pregunta 3. *¿Cuáles instrumentos aplica en las visitas?*

Nosotros trabajamos con un programa que se llama SAS en la escuela. Aplicamos un instrumento relativo al centro en general y a la clase.

Pregunta 4. *¿Qué aspectos observa y evalúa durante sus visitas?*

Observamos la planificación, registro de grado y la clase en general.

Pregunta 5. *¿Cómo evalúa la eficiencia del docente?*

La medimos según la observación del momento.

Pregunta 6. *¿Qué procedimientos llevan a cabo si encuentran alguna deficiencia en los maestros evaluados?*

Si el maestro es deficiente, se hacen unos acuerdos con él para entonces buscar la mejoría de esos aspectos que haya encontrado.

Pregunta 7. *¿Cuáles son las mayores deficiencias?*

Lo que mayormente encontramos es el orden de desarrollar la clase. Miramos todo, miramos el contenido, miramos que haya colocado la práctica pedagógica en los registros, que se evidencien los aprendizajes, que los niños participen y que el maestro abunde en el desarrollo del tema.

Pregunta 8. *¿Se organizan talleres para mejorar las deficiencias comunes de los maestros observados?*

Explicamos en el momento cuáles son los aspectos que debe mejorar, dejando que él diga que él entiende que no hizo y que en una próxima clase puede mejorar. Dejamos que él reflexione.

Pregunta 9. *¿Cómo es su relación con los maestros bajo su jurisdicción?*

La relación entre los maestros y yo es horizontal, dentro del marco del respeto, sin dejar de hacer nuestro trabajo. A pesar de que hay esa relación horizontal, cuando uno va a hacer una observación no te ven tan amigo, porque yo estoy cumpliendo con mi deber. Los profesores siempre se ponen nervioso, uno le da palabras de apoyo.

Pregunta 10. *¿La cantidad de docentes es suficiente para cubrir las plazas?*

Aún faltan maestros, pero son muy pocos los que faltan, en algunos casos, maestros de otras áreas ayudan.

Pregunta 11. *¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes del distrito 10-01?*

Generalmente la estrategia que estamos utilizando son los proyectos: participativo de aula, aprendizaje por competencia, ECA: Exploración, conceptualización y aplicación.

Pregunta 12. *¿Cómo ve el desarrollo del aprendizaje científico en las escuelas bajo su jurisdicción?*

Sólo los politécnicos promueven la invención y descubrimiento científico. Pero a los centros de modalidad general aún les falta ese motor de arranque en el área.

Pregunta 13. *¿Cómo se encuentra el desarrollo académico de sus maestros?*

Tengo dos docentes que están haciendo maestría en el área de química.

Pregunta 14. *¿Cuántos años tiene en el sistema educativo y cuántos en su función de técnico?*

Tengo 9 años en el sistema y 5 como técnico del área.



## 1.5 Y tú, ¿cómo sientes la violencia? Representaciones mentales y afectividad sobre la violencia en la escuela de un centro educativo de Santo Domingo

Joan Noboa y Maffel B. Santana

### Resumen

Esta investigación tuvo como propósito analizar el impacto social, emocional y psicológico de la violencia en la escuela a través de las vivencias y convivencia de los niños y las niñas. Esta constó de un estudio de caso de una escuela del Distrito Educativo 11-04, con un método no experimental, de tipo transeccional con un enfoque mixto y un alcance descriptivo. Los participantes fueron estudiantes de 6to, 7mo y 8vo grado. El instrumento utilizado fue el SCAN-Bullying (2009) con un nivel de confiabilidad de Alfa de Cronbach que oscila entre .60 y .79. También se utilizó una entrevista semi-estructurada para profundizar más sobre la experiencia sobre el tema. En este sentido, dentro de los resultados se muestra que la violencia en la escuela es una problemática que afecta a los y las estudiantes, pero ni estos ni las autoridades pueden reconocerla, ya que muchas veces se confunde con un simple juego.

**Palabras claves:** violencia, escuela, emociones, República Dominicana.

### Introducción

La violencia es parte de un conflicto de intereses y necesidades no consensuadas donde una parte dominante (persona, institución o grupo) obliga, por la fuerza, a que un tercero sea sumiso, ocasionándole algún daño psicológico, moral, físico y social (Ortega, 2000 citado en Del Rey et. al, 2015). Dicho fenómeno es muy complejo, y posee diferentes causas, por lo que su análisis necesita de la interacción de distintas personas y contextos involucrados (Díaz-Aguado, 2002 en Clavero, 2012).

En nuestro caso, de manera general, nos hemos concentrado en la escuela, como contexto, y los estudiantes como los actores involucrados; aunque se han abordado otros aspectos, tales como: la comunidad, la familia y los medios de comunicación. Esto así por la relevancia de estudios tales como los de la antropóloga social dominicana Tahíra Vargas, quien mostró que la violencia no solamente era una reproducción de las agresiones que recibían las y los niños, sino que también era un mecanismo de defensa ante las escasas herramientas de autocontrol y la necesidad de liberar su ira (citado en Burgos, 2014). A su vez, la importancia del reciente estudio radica en el hecho de vivir en una cultura que desvaloriza lo emocional e impide ver la relación entre la razón y las emociones como parte de nuestro vivir en lo humano (Maturana 1992, en Coloma, 1993).

De igual forma, entendemos que el estudio de las emociones en la violencia escolar resulta de vital importancia para nosotros, ya que, como hemos señalado, no solo es una pieza clave para la prevención y solución de conflictos, tanto en la escuela como en la sociedad, sino que también muestra una relación directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Clavero, 2012).

### Planteamiento del problema

En República Dominicana, la educación no solo está comprometida con los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los contenidos, según el programa para los distintos niveles. De hecho, la Ley General de Educación señala que la misma “estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de convivencia democrática y a la búsqueda de la verdad y la solidaridad” (p. 1). Lo anterior es

afirmado por diversos autores (Del Rey, Casas & Ortega, 2012; Fernández-Cabezas, Benítez, Fernández, Justicia & Justicia-Arráez, 2011; Martínez, Esteban & Buxarrais, 2011 en Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez & Álvarez, 2012), quienes consideran que la educación formal es un espacio de mucha importancia para que los valores sociales sean transmitidos, socializados y recreados

Durante esos procesos de socialización que se manifiestan en la escuela, Cañete (2010) explica que existen tres subprocesos: (a) la creación de vínculos afectivos de parte del niño o la niña hacia sus amigos y amigas; (b) el ejercicio de los procesos mentales de socialización, tales como el saber de los valores, costumbres y símbolos; y por último, (c) la apropiación de conductas sociales oportunas que favorezcan una buena convivencia. Para que esto se logre, es necesario que el niño o la niña consigan un buen control de sus conductas y la motivación necesaria para que actúe de esta forma constantemente. Dicha tarea puede ser difícil debido a que los acontecimientos en la escuela constituyen un reflejo de lo que sucede fuera de la misma. La violencia escolar no es una excepción (Ayala-Carrillo, 2015).

De hecho, República Dominicana posee más de 20% de violencia física en las escuelas, siendo uno de los cinco países con mayores porcentajes según el estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL): América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar (Burgos, 2014).

Resultados similares se pueden encontrar en el Estudio de Prevalencia, Tipología y Causas de la Violencia en los Centros Educativos de Básica y Media de la República Dominicana (Vargas, Mencía, Fernández, Caamaño, & Garrido, 2014), donde las y los estudiantes reportaron haber sido acosados durante los últimos dos meses anteriores a dicho estudio, 36.4% en básica y 23.1% en media. De igual forma, en dicha investigación se pudo constatar que el 93.8% de los directores, en 53 distritos educativos, piensan que la imitación de las conductas en el hogar constituía la causa principal de los comportamientos agresivos en el estudiantado, seguido por haber sido abusado de manera física, verbal o emocional (80.4%). Este estudio también señala que otra de las situaciones que las y los directores perciben como causantes de la violencia es el manejo de la agresividad (63.6%), por lo que, dentro de sus recomendaciones, las instituciones encargadas de dicho estudio recomiendan evaluar los problemas emocionales vinculados al acoso y violencia escolar.

Siguiendo esta línea, Clavero (2012) en su estudio sobre las emociones como factores protectores de la violencia escolar, plantea que existe correlación entre los componentes interpersonales de las emociones con la agresión, lo que se traduce en una dificultad de quien agrede para construir relaciones con sus pares y, una carencia de empatía que le provoca mayores probabilidades de verse involucrado en enfrentamientos directos con las víctimas. Otro aspecto a destacar del estudio es la correlación inversamente proporcional del manejo del estrés con la agresión, donde la misma autora recomienda poner mucho interés en lo que es el control de los impulsos y manejo de la frustración como variable primordial de las conductas agresivas que se dan en la escuela. De hecho, un estudio llevado a cabo en nuestro país por Tahira Vargas, mostró que la violencia no solamente era una reproducción de las agresiones que recibían las y los niños, sino que también era un mecanismo de defensa ante las escasas herramientas de autocontrol y la necesidad de liberar su ira (citado en Burgos, 2014).

Todo lo anterior nos muestra que a pesar de que las relaciones entre las y los estudiantes tengan como base, experiencias previas relacionadas con el mundo exterior, también guardan un vínculo con la parte subjetiva de dicho grupo (Ayala-Carrillo, 2015). Por ende, los conflictos interpersonales no solamente deben ser vistos y tratados en base a las conductas que se

manifiestan en dicha situación. De hacerlo, solo se abordaría el síntoma, pero se dejaría a un lado un elemento que subyace y está presente en dichos escenarios, el estado emocional del individuo (Uruñuela, 2014).

### **Objetivo general**

- Analizar el impacto social, emocional y psicológico de la violencia en la escuela a través de las vivencias y convivencia de los niños y las niñas.

### **Objetivos específicos**

- Describir las representaciones mentales que tienen los y las estudiantes sobre la violencia en la escuela.
- Entender cuáles emociones los niños y las niñas le atribuyen a la violencia en la escuela.
- Analizar el significado de la violencia en la escuela a partir de las voces del estudiantado.
- Describir cómo los y las estudiantes interiorizan la violencia en la escuela.

### **Justificación**

Una vez la violencia es parte del medio ambiente, la capacidad para asombrarse ante cualquier evento violento es nula hasta que aparece alguna expresión de mayor magnitud. Esto quiere decir que se normaliza y, en consecuencia, disminuye la posibilidad de reconocerla, lo cual es introyectado por quienes pertenecen a ese entorno (Tello, 2005 citado en Ayala-Carrillo, 2015).

De hecho, los estudiantes que observan este tipo de situaciones de manera constante tienden a disminuir su empatía por las víctimas a largo plazo y, del mismo modo, pueden experimentar temor, impotencia o culpa. Así mismo, el clima escolar puede ser percibido como inseguro y un lugar donde el profesorado no tiene ni control ni empatía para con sus estudiantes, lo que genera disgusto hacia la escuela e interfiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje (2007 citado en Vargas et al., 2014; Furlong & Morrison, 2000 citado en Mateo, Soriano & Godoy, 2009). De todas formas, se debe tener en cuenta que los conflictos pueden ser beneficiosos en el hecho de que ayudan a desarrollar habilidades sociales. Por el contrario, pueden generar una agresividad que terminaría en violencia si los elementos que median para solucionar el conflicto no funcionan de una manera adecuada para enfrentarlo (Justicia, Arco & Benítez, 2003 citado en Gutiérrez, Benítez, Machado & Justicia, 2012).

En ese sentido, cuando las emociones son percibidas en nuestro cuerpo y dan lugar a los sentimientos, no solo estamos hablando de procesos biológicos, sino también mentales, que informan sobre nuestro alrededor y dichas percepciones sentimentales alteran nuestro estado corporal haciendo que actuemos en consecuencia. Por ende, al ser resultado de nuestra actividad mental adquieren importancia en la creatividad, el juicio y la toma de decisiones (Damasio, 2005). Sin embargo, para el biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana, vivimos en una cultura que desvaloriza lo emocional e impide ver la relación entre la razón y las emociones como parte de nuestro vivir en lo humano (1992, en Coloma, 1993). Por lo que, el estudio de las emociones en la violencia escolar resulta de vital importancia para nosotros, ya que, como hemos señalado, no solo es una pieza clave para la prevención y solución de conflictos, tanto en la escuela como en la sociedad, sino que también muestra una relación directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Marco Teórico

### Violencia

La violencia ha sido interpretada y analizada desde distintos campos del saber, tanto de las ciencias sociales, como del ámbito jurídico. Es en esta última disciplina donde se ha concentrado su mayor análisis y práctica a favor de los derechos humanos que se han violados a través de la violencia con actos tales como asesinato, acoso, o privación de libertad; todos incluidos como delitos penales (Del Rey, Ortega & Feria, 2015).

En ese sentido, la violencia como fenómeno, ha recibido distintos significados de otras áreas no jurídicas y distanciadas de los principios de organización social. Ejemplo de ello, es cuando se asume que la violencia puede variar de un ambiente a otro según las creencias sobre qué es o no violencia. Sin embargo, para Vetemburg (1999), actualmente se está considerando como un fenómeno social, mientras que, para la psicología, la violencia abarca las dimensiones morales y sociales de las personas implicadas, cuyas consecuencias dañan y vuelven vulnerables a quienes sufren la agresión (citado en Del Rey et. al, 2015).

En ese sentido, Ortega (2000 citado en Del Rey et. al, 2015) añade que la violencia es parte de un conflicto de intereses y necesidades no consensuados donde la parte dominante (persona, institución o grupo) obliga, por la fuerza, a que un tercero sea sumiso; ocasionándole algún daño psicológico, moral, físico y social. De hecho, para Del Rey y colaboradores (2015), toda acción que esté encaminada a dañar la integridad física, psicológica, social o moral de otra persona, es considerada como violenta. Dichos autores también plantean que los daños físicos y psicológicos no son excluyentes entre sí. Sin embargo, para nuestra investigación se hace propicio distinguir algunos conceptos y situaciones dentro de este fenómeno ya que, según lo planteado por Díaz-Aguado (2002 en Clavero, 2012), es complejo y posee múltiples causas, lo que hace que su análisis necesite tener en cuenta las formas de interacción entre las personas involucradas y el contexto donde suceden las mismas.

En ese sentido, para Serrano e Iborra (2005) la violencia escolar es aquella que va hacia el estudiantado, profesorado o las propiedades del recinto y ocurre de forma precisa o esporádica mientras que el bullying o acoso escolar es un acto de violencia e intimidación que sucede de manera habitual y repetitiva (en Clavero, 2012). De igual forma, en su estudio sobre representaciones imaginarias y violencia en la escuela, llegaron a la conclusión de que la representación de la violencia social generalizada es un fenómeno que se manifiesta en todos los lugares y que puede llegar a todos lados, además que es percibido como un elemento corriente y hasta natural (Fernández Villanueva, Revilla Castro, Domínguez Bilbao, Ferreira Salles, & Adam de Paula e Silva, 2011).

Por su parte, Clavero (2012) hace un resumen de las características que comparten distintos autores (Benítez & Justicia, 2006; Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2002; Olweus, 1993; Serrano & Iborra, 2005) sobre la definición de bullying o acoso escolar, siendo este fenómeno un acto con el fin de hacer daño, que se mantiene y repite en el tiempo donde el agresor tiene mayor poder, mientras que la víctima es alguien indefenso e incapaz de solucionar dicha situación de jerarquía realizada por dicho estudiante o grupo de estudiantes.

No obstante, en muchas ocasiones la violencia puede ser identificada cuando es de manera física; pero actos como la exclusión, la mentira y difamación pueden pasar de manera desapercibida. Esto trae mayores consecuencias a nivel psicológico según las víctimas, quienes tratan de mantener su identidad, crédito y derecho en relación a su dignidad como personas (Del Rey et. al, 2015). De hecho, Cuadrado (2010 citado en Clavero, 2012) plantea

que cuando se estudian las diferentes manifestaciones de maltrato y su frecuencia, el acoso sexual y amenazas (con armas y sin ellas) son conductas muy graves, pero poco frecuentes. Sin embargo, este autor dice que las situaciones que más ocurren son las agresiones verbales y la exclusión social, mientras que la agresión física -directa e indirecta- se mantiene en una posición intermedia con respecto a las mencionadas anteriormente.

De igual forma, cabe destacar que las situaciones de maltrato entre los pares no solo es un asunto de víctimas y agresores; también los espectadores son parte de estas interacciones y, de manera indirecta, el resto de la comunidad educativa, pues las repercusiones de dichos conflictos afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje y propician el aumento de los problemas e incertidumbre en el contexto escolar (Benítez & Justicia, 2006; Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2002 citado en Clavero, 2012). Entonces, al ver que la violencia tiene influencias de distintos actores y escenarios, se hace propicio hablar de los factores de riesgo: elementos que predicen la posibilidad de que surja o inicie un fenómeno o situación no deseada. Para Del Rey y colaboradores (2015), los principales factores de riesgo al evaluar la violencia son el contexto familiar, escolar y el grupo de iguales, sin dejar a un lado las características individuales de cada persona involucrada en dicha situación. A continuación, se expone cada uno.

**Factores de riesgo familiares.** Existen factores de riesgo como las conductas antisociales o el desarrollo de la delincuencia cuyo desarrollo se fortalece si el sistema familiar se caracteriza por la violencia, situaciones de maltrato, divorcios, habilidades de crianza no adecuadas o la falta de conocimiento sobre el paradero de alguno de los padres (Frías, López & Díaz, 2003 citado en Clavero, 2012).

Autores como Villareal, Sánchez-Sosa & Musitu (2010) señalan que si la comunicación familiar permite presenciar un ambiente de apertura, respeto y afectividad, adecuado entre sus miembros, se beneficiará el ajuste tanto psicológico como conductual de sus hijos; mientras que, por el contrario, para Lila & Gracia (2005), aquel clima familiar donde las agresiones y el rechazo sean elementos negativos que impidan mostrar el afecto y apoyo, propiciará la aparición de problemas a nivel emocional y conductual en los hijos y las hijas (citado en Clavero, 2012). De igual forma, los padres autoritarios o que poseen un estilo de crianza muy permisivo es otro factor de riesgo en las y los agresores (Ahmed & Braithwaite, 2004; Baldry & Farrington, 1998; Olweus, 1993; Rigby, 1994 citado en Del Rey et. al, 2015).

Por su parte, Colombo (2011) añade que los problemas intrafamiliares funcionan como ente que ayuda a ascender la violencia en los escenarios escolares. Presenciar conflictos entre los progenitores, directa o indirectamente, también constituye un factor de riesgo (Schwartz et al., 1997; Stocker, Burwell & Briggs, 2002 citado en Del Rey et. al, 2015; ver también Fernández Villanueva et al., 2011). Dicha situación puede empeorar si existen dificultades económicas o si hay desacuerdos y agresiones entre hermanas o hermanos (Conger et al., 1994; Stocker & Youngblade, 1999; Duncan, 1999; Wolke & Samara, 2004 citado en Del Rey et. al, 2015).

Otro factor de riesgo en las familias de las y los agresores es no contar con los recursos educativos adecuados (Oliver, Hoover & Hazler, 1994; Strauss & Yodanis, 1997 citado en Del Rey et. al, 2015) mientras que, en las víctimas, es su sobreprotección en el ambiente familiar (Berdondini y Smith, 1996 citado en Del Rey et. al, 2015).

Por último, se ha demostrado que las relaciones de padre e hijo, sobretodo el apego, están vinculadas con la violencia escolar (Del Rey et al., 2015) por lo que el siguiente apartado está dedicado al apego y la regulación de los estados emocionales desde las primeras etapas de vida.

**Apego y autorregulación.** Las primeras relaciones no simplemente protegen a las niñas y niños de su vulnerabilidad, del mismo modo contribuyen a organizar las funciones del cerebro (Hofer, 2003 citado en Fonagy, 2003).

De hecho, para Gaddini (1982, citado en Twemlow, Sacco & Fonagy, 2008), las experiencias mentales primitivas del cuerpo están compuestas de sensaciones particulares, que conectaron con una función específica, la de comer. Para este autor, existe un continuo desde los estados mentales más altamente evolucionados hasta aquellos estados corporales más primitivos.

Según Lanza (2011), en los primeros años de vida, el bebé no puede controlar ni darle significado a las actividades físicas ni viscerales. El mismo autor plantea que para lograr este control, el bebé o la bebé necesitan de una figura de apego que exteriorice esos afectos como un reflejo de lo que está sintiendo. Un ejemplo es cuando el niño o niña siente frustración y la madre muestra preocupación. Ese reflejo parental permite diferenciar los distintos patrones que acompañan los afectos y se estimulan a nivel fisiológico y visceral en las y los bebés, desarrollando en estos un sistema de representaciones de segundo nivel donde se internalizan dichos reflejos en relación a los estados emocionales manifestados (Lanza, 2011).

Es decir, el niño o la niña internaliza la expresión de empatía realizada por la madre y la relaciona con la activación emocional que está sintiendo en ese momento. La expresión (facial, vocal o de interacciones juguetonas) de su madre, modera la emoción que siente su hijo o hija; y dicho proceso no se reconoce como una experiencia de la madre, sino como un regulador que es propio del niño o la niña. Del mismo modo, es intersubjetivo y constituye el vínculo más cercano entre el apego y la autorregulación (Bateman & Fonagy, 2004 citado en Lanza, 2011). En palabras de Vivas (2003), el hogar es el primer sitio donde los individuos tienen interacciones que fomentan las habilidades implicadas en la inteligencia emocional, donde los padres serán parte importante de la misma debido a que enseñarán a sus hijos cómo identificar y manejar las emociones, ya sea correcta o incorrectamente.

En ese sentido, es importante destacar que para que el niño o la niña reconozca que la respuesta emocional de la madre está relacionada con el estado emocional suyo, la misma debe coincidir con dichos sentimientos y no ante la ausencia de estos (Lanza, 2011). De esa manera, se asocia el control que posee sobre las consecuencias de sus estados internos en relación a su madre, quien ofrece un cambio emocional positivo. Así, pues empieza a entender que su self es un agente autorregulador (Gergely, 1996 citado en Lanza, 2011). De hecho, según Davies (2007), cuando se comprende y se tiene una experiencia del self (sí mismo) que no es similar, de ninguna manera, a la experiencia y comprensión de un tercero, se genera un conflicto al interior de la psiquis (citado en Andrade y Lodoño, 2014).

De ahí que los trabajos de Mary Ainsworth sobre el apego tengan tanta relevancia. Dicha autora dio a conocer varios tipos de patrones con respecto al apego: seguro, ansioso/evitativo, desorganizado/desorientado y ansioso/resistente (Lanza, 2011).

Por su parte, Turner (1991) señala que el apego inseguro es un factor de riesgo que facilita tomar el rol de agresor mientras que diversos autores (Myron-Wilson & Smith, 1998; Miron-Wilson, Smith & Sutton, 2007) argumentan que también contribuye a ser una posible víctima (citado en Del Rey et. al, 2015). En este sentido, un factor asociado al apego inseguro es el maltrato infantil, el cual a su vez está dividido en abuso y abandono. Esto genera cambios en la función reflexiva del niño o la niña, dentro de los cuales se pueden constatar: a) cuando tiene poca implicación con los juegos simbólicos, b) una carente empatía, c) dificultad para regular

sus emociones, d) el poco uso de términos para referirse a sus estados internos y no acercarse a su madre para hablar sobre sus emociones, y e) la dificultad para comprender los afectos expresados en el rostro (Fonagy & Target, 2008 en Lanza, 2011).

En cambio, las niñas y niños con apego seguro presentan menos ansiedad y estados depresivos que aquellos con apego inseguro y, del mismo modo, mantienen una cercanía con sus figuras de apego cuando se sienten estresados o ansiosos. Sus afectos positivos, así como su energía, concentración, establecer relaciones y capacidad para disfrutar, también son elevados y mantienen niveles bajos de tristeza y apatía (Garrido-Rojas, 2006 citado en Lanza, 2011). A pesar de esto, no existe el apego totalmente seguro. Sin embargo, el apego seguro es considerado como protector en ambos casos, lo que disminuye la probabilidad de ser víctima o agresor (Troy & Sroufe, 1987 citado en Del Rey et. al, 2015). No obstante, a pesar de que existe un proceso de maduración conforme a la edad, los patrones de apego siguen un curso constante (Lanza, 2011).

Por otra parte, distintos autores plantean que las interacciones experimentadas en la familia van a influir en la escuela (Alonso & Castellanos, 2006; Tilano, Henao & Restrepo, 2009 citado en Clavero, 2012). Un ejemplo claro es cuando familias se mantienen involucradas con el recinto escolar. Al hacerlo, no solo se ven mejoras en cuanto al ámbito académico, sino que se fomentan actitudes y comportamientos seguros que dificultan o disminuyen la aparición de situaciones violentas (Hernández & López, 2006 citado en Clavero, 2012). Por ello consideramos que, además de la familia, resulta pertinente estudiar los factores de riesgo vinculados a la escuela.

## La escuela

Para Dewey (1933 citado en Vivas, 2003), la escuela no solamente debe ser un espacio de formación académica, sino también un lugar para aprender sobre democracia y cómo reflexionar dentro de la misma en un entorno social y emocional que permita ejercerla.

En ese sentido, determinar el significado de los procesos de victimización en los grupos de iguales en las distintas etapas del desarrollo resulta de importancia, principalmente, en los centros educativos, para comprender cómo inician y se mantiene la victimización entre pares (Del barrio et. al, 2003). Este espacio, como un ecosistema complejo donde las interacciones entre sus individuos traen consigo influencias sociales en distintos grupos como la relación entre docentes y el estudiantado, no solo es un factor de riesgo, sino que también ha sido el sistema más estudiado (Del Rey et al., 2015). Existen características propias del recinto escolar que podrían ser factores de riesgo, pero, al mismo tiempo, factores de protección en la escuela (Debarbieux & Blaya, 2010 citado en Clavero, 2012; *ver también* Fernández Villanueva et al., 2011).

En ese sentido, Fernández y colaboradores (2011) afirman que parte del estudiantado considera la escuela como un lugar de represión y abusivo donde sus profesores están parcializados, incluso donde algunos tienen comportamientos violentos no socializados hacia los alumnos y las alumnas. Los mismos autores plantean que dentro de esto se hace ver una gran disonancia entre lo que se le demanda a los estudiantes y lo que se le permite hacer a los profesores; por ejemplo, el pedir respeto, pero al mismo tiempo irrespetar, dando a demostrar una incoherencia en los lineamientos de la institución (Fernández Villanueva et al., 2011). En ese sentido, algunos autores como Frías, López y Díaz (2003 citado en Clavero, 2012; Mayer, 1995; Olweus, 1992 citado en Del Rey et al., 2015) plantean que hay mayores índices de violencia y victimización en aquellos centros donde las normas no son claras, inconsistentes o se establecen de forma arbitraria e injusta. Sin embargo, Andrade & Lodoño (2014) argumentan que comúnmente se cree que la falta de normas lleva a los niños y niñas a tener un comportamiento disruptivo, pero en realidad no se debe a esta deficiencia, sino que forma parte de la esencia y consecuencias

que derivan de dichas normas. Esa idea es corroborada por Batsche & Knoff (1994 citado en Díaz-Aguado, 2004) quienes plantean que la intimidación en las niñas y niños agresivos es una forma de tener control de la situación y ejercer poder que se va reforzando ante la “conspiración del silencio” por parte de la institución escolar donde se ejerce la violencia. De hecho, un resultado que aparece consistentemente en los estudios de violencia escolar, es el hecho de que los alumnos más avanzados –generalmente los niños– no les cuentan a sus profesores lo que ocurre (Hunter & Boyle, 2004 citado en Smith, 2013).

Por otra parte, Colombo (2011) plantea que un punto que no contribuye a reducir la violencia escolar es el reducido espacio que existe en la escuela para el diálogo y la escucha, pues se crean canales de comunicación muy estrechos entre los distintos actores de la actividad educativa (Colombo, 2011). En ese orden, diversos autores plantean y añaden que, dentro de las situaciones que dan lugar a la violencia escolar, se pueden destacar: la escasa participación del estudiantado en el funcionamiento de la escuela (Olweus, 1993; Ortega, 1997; Ortega & Del Rey, 2001 citado en Del Rey et. al, 2015).

Asimismo, las pedagogías que utilizan trabajos poco colaborativos y de escasa participación, no permiten que se desarrolle un sentido de pertenencia con respecto a la institución educativa y propician el aumento de la violencia escolar (Clavero, 2012), al igual que las pocas actividades de recreación (Farrington, 1991 citado en Del Rey et al., 2015). De hecho, los espacios de recreo es donde mayor expresión de violencia se exterioriza en la escuela; por esto el juego ha servido como argumento para justificar el fenómeno (Colombo, 2011). En ese sentido, Marques, Neto y Pereira (2001 citado en Del Rey et. al, 2015) también corroboran que la poca creatividad en los espacios de recreo sirve para fomentar este tipo de conductas mientras que estudios realizados por Debarbieux (1996) muestran que aquellas escuelas grandes y cuya cantidad de estudiantes es elevada, poseen altos índices de violencia (citado en Del Rey et. al, 2015).

Para todas estas problemáticas, Del Moral, Suárez, & Musitu (2013) han analizado una serie de propuestas que han dado los mismos resultados que de las mismas estudiantes de cuatro centros educativos de España; entre ellas está el realizar procesos de intervención reflexivos para los agresores, para que en forma de grupo vean lo innecesario que es acudir a la violencia al igual que para descubrir el origen de su comportamiento hablando de sus problemas personales. Con esto se ayuda a crear empatía a través de situaciones organizadas y no por medio de castigos. En el caso de las víctimas, los y las estudiantes sugieren una serie de estrategias para poder afrontar situaciones de violencia como lo son, el comunicar siempre la situación a las autoridades responsables para así contrarrestar el miedo que les genera. Otras estrategias que recomiendan en caso de que la anterior no funcione, es el escapar de la situación o el momento de somatización para así poder evadirla. Por otra parte, las propuestas para los y las docentes van más dirigidas a la idea de que sientan mayor responsabilidad para mantener un clima adecuado en el espacio educativo y así poder erradicar el problema de la violencia. En el momento de interactuar con sus alumnos y alumnas, rompan la idea de los estereotipos y etiquetas de cada uno y sean más abiertos con todos y todas. Por esta razón, sugieren que los y las docentes deben involucrarse más en la parte personal y emocional de los y las estudiantes por medio de diferentes estrategias como son un buzón de consultas, para que los chicos y las chicas puedan pedir ayuda, por medio de tutorías o por decisión espontánea del mismo maestro o maestra. Por último, los y las adolescentes manifiestan que el Centro Educativo estructure mejores canales de comunicación entre profesores para cualquier situación de conflicto, para que así en equipo estos hablen con sus padres y los implicados. Por medio de este análisis, se dio a conocer que el elemento que más importancia le dan los chicos y las chicas es a la comunicación, ya que con éste ellos y ellas se sienten más involucrados en todo el escenario educativo.

**Los grupos de pares.** Desde hace veinte años se le ha otorgado más atención a los grupos de pares como uno de los sistemas más influyentes para el análisis de la violencia escolar (Del Rey et. al, 2015). Distintos estudios indican que la victimización no solo es una relación de maltrato entre un agresor y su víctima, sino también un proceso grupal que refuerza y determina el inicio y mantenimiento del mismo. Por lo que este fenómeno no puede ser visto fuera del contexto e interacción grupal donde aparece (Craig & Pepler, 1997; Almeida, Caurcel & Machado, 2006; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996 citado en Caurcel & Almeida, 2008).

En ese orden, Del Rey y colaboradores (2015) plantean que es en la adolescencia donde las amigas y los amigos se vuelven significativos, pues ellos ayudan a consolidar su identidad social y personal. Dichos autores continúan planteando que en esa etapa donde se da paso a un proceso valioso en el ámbito social, comprender y poner en práctica las normas morales y sociales, pero que, establecer los valores sociales que mantendrán como propios o rechazarán es un proceso que requiere esfuerzos a través de los años.

De igual forma, Gutiérrez y colaboradores (2012) señalan que el grupo de pares fomenta la construcción de la identidad, así como la relación con un grupo de referencia, pero, a su vez, agregan que tener esto en cuenta es necesario para comprender que muchos problemas en la disciplina están relacionados con los supuestos de no ser aceptado y querido por el grupo de pares. Autores como Garbarino & deLara (2002) añaden que las interacciones entre las personas no son un conjunto de causas y efectos, por lo que plantean que la escuela, como todos los sistemas, tiende a regular su equilibrio sin importar que esto afecte a un individuo o grupo dentro de ella (citado en Burgos, 2014).

Del mismo modo, en la adolescencia no todas las relaciones son siempre consideradas como buenas, mucho menos en un contexto de violencia escolar donde las víctimas ven cada día como si les tocara vivir en un eterno infierno, mientras que el agresor permanece oculto asumiendo que las normas de convivencia se hicieron para romperse y, hacerlo, le dará prestigio ante sus semejantes (Del Rey et. al, 2015). De hecho, aquellas y aquellos jóvenes agresivos y violentos, frecuentemente se rodean de sus iguales, lo cual refuerza sus conductas antisociales y trae como resultado absentismo, el bajo compromiso con los estudios y la poca identificación con otros miembros del estudiantado y del profesorado (Benítez & Justicia, 2006 citado en Clavero, 2012).

Por otra parte, en Chile, un estudio sobre las relaciones intergrupales y la violencia implicada en ellas (Valdivieso, 2009) da a conocer un factor que se da a conocer: el estudiantado explica mucho el fenómeno de la violencia disfrazado en la palabra "molestar", dándole una acentuación no conflictiva y en forma de broma, pero también cuando estas conductas se intensifican o no están consensuadas se percibe más agresivo y se le llama "cosas fuertes". En el caso de los chicos estas conductas en bromas son percibidas de una forma negativa, relacionándola directamente con conflictos físicos o maldad. El mismo estudio explica que cada manifestación de molestar puede ser interpretada de diferentes formas según la persona, pero siempre será negativa o positiva. Algunos elementos que utilizan los y las estudiantes para diferenciarlo, es según el tono de voz, y la frecuencia en que sucede la conducta, entre más constante es, más negativamente se percibe. De igual forma, el mismo autor plantea que también depende mucho del vínculo de confianza que se tenga entre las dos personas, ya que ayuda a legitimar la intencionalidad del hecho. Dentro de ese marco de confianza se ha evidenciado que no toda conducta violenta, como el maltrato físico, es percibida como negativo, dentro de los códigos de amistad y juego de los mismos chicos y chicas (Valdivieso, 2009).

**Victimas.** Algunos autores (Díaz-Aguado, 2002; Collell & Escudé, 2004, 2006 citado en Clavero, 2012) sostienen que las víctimas de la violencia escolar pueden subdividirse en tres grupos: típicas o clásicas, víctimas activas o agresores reactivos y víctimas inespecíficas.

Las víctimas típicas carecen de asertividad, son tímidas, frecuentemente aisladas y aparentan ser más débiles que el resto (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2002 citado en Clavero, 2012; Olweus, 1991, 1993 citado en Del Rey et. al, 2015).

La víctima activa o agresor reactivo también son personas aisladas, y experimentan mayor rechazo que los agresores y las víctimas pasivas. Sus niveles de ansiedad son altos y cuando no logra manejar la tensión que experimenta, actúa con rabia por la supuesta creencia de estar en una situación amenazante (Collell & Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2002; Goleman, 1996 en Clavero, 2012; ver también Cerezo, 2006; Piñuel & Oñate, 2005 citado en Martorell, González., Rasal, & Estellés, 2009; Guitiérrez, Benítez, Machado & Justicia, 2012). Las víctimas inespecíficas son aquellas que, al ser diferentes, son rechazadas, ya que el maltrato entre pares no puede desvincularse del grupo y cualquier aspecto que este no conciba como “normal” dentro de su estructura, tiende a ser agredido (Collell & Escudé, 2004 citado en Clavero, 2012; ver también Boulton & Smith, 1994; Perry, Kussel & Perry, 1988 citado en Del Rey et. al, 2015).

Por otra parte, los estados emocionales que más se les atribuyen a las víctimas son la vergüenza y la culpa, los mismos están relacionados con miedo, poca seguridad y ansiedad que caracteriza a la persona que recibe la agresión (Caurcel & Almeida, 2008; Collell & Escudé, 2004 citado en Clavero, 2012). Para Caurcel & Almeida (2008 citado en Clavero, 2012) en las víctimas, la vergüenza se justifica apelando a las humillaciones o acciones que, sin gustarle, debe realizar solo para agradar al agresor, mientras que la culpa aparece porque la víctima considera que la agresión se debe a las características individuales de su persona. En ese sentido, varios estudios muestran que las víctimas manifiestan ansiedad, inseguridad y una autoestima baja (Alsaker & Olweus, 1993; Cammack-Barry, 2005; Roland, 2002 citado en Caurcel & Almeida, 2008; ver también Olweus, 1993 citado en Del Rey et. al, 2015) mientras que otros añaden que también pueden experimentar síntomas psicóticos y depresión (Jansen et al., 2012; Klomek, Sourander & Gould, 2010; Meltzer, Vostanis, Ford, Bebbington & Dennis, 2011 citado en Machado, Madalena, Leite Bertazzi & Menezes, 2015). Si a esto se suman el aislamiento y evitación usadas como estrategias de afrontamiento, será difícil cerrar el ciclo de victimización pues la persona agredida se va a percibir como alguien pasivo e incapaz de dominar la situación, por lo que el maltrato seguirá presente (Caurcel & Almeida, 2008).

Collell & Escudé (2004 citado en Clavero, 2012) plantean que las consecuencias de la víctima pueden tener causas externas como la falta de supervisión y control por parte del profesorado sin que afecte el autoconcepto y autoestima; y consecuencias internas donde si los sentimientos de culpa y vergüenza predominan la situación es incontrolable, pues la víctima supone que ser o actuar de una forma en específico genera agresión, mientras que en las situaciones que pueden ser controladas, la culpa aparece pero con supuestos como “no debí estar en ese lugar o dicho eso”. En ese sentido, Andrade & Lodoño (2014) en su estudio encontraron que las historias del grupo de niñas y niños no agresivos, a quienes tenían conductas reprochables se les castigaba; en muchas ocasiones, estos castigos estaban ligados al ámbito familiar y podían ser físicos o aparecer en forma de enfermedad y muerte. A veces, en dichas narraciones aparece un personaje angustiado con el papel del hijo o la hija debido a la idea de ser una molestia o la causa del enojo de sus padres.

Por otra parte, un estudio de 406 alumnos con edades comprendidas entre los 13 y 16 años reveló que las estrategias más utilizadas por aquellos que son víctimas de acoso escolar fueron hablar con alguien, ignorar al acosador, defenderse por su propia cuenta, tratar de eludir o no estar cerca de los agresores y, por último, tener más amigos, pero con características diferentes (Smith et al., 2004 citado en Smith, 2013).

En cuanto a las características físicas, según Olweus (1973, 1978), las víctimas se describen a sí mismas como más débiles que su grupo de iguales, mientras que investigaciones posteriores de este mismo autor (1991; 1993) plantean que existe mayores probabilidades de que las víctimas sean personas inseguras, ansiosas y tímidas (citado en Del Rey et. al, 2015). Según Smith & Sharp (1994), quienes son víctimas de violencia, especialmente en el contexto escolar, son personas menos aceptadas y, diversos autores (Eslea et al., 2003; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993) añaden que tienen pocas amistades por su dificultad para establecer relaciones (citado en Del Rey et. al, 2015).

En cuanto a los niveles académicos del estudiantado no se ha logrado un consenso, pues algunos estudios plantean que las víctimas de acoso escolar tienen bajas calificaciones, mientras que otras manifiestan lo contrario (Andreou, 2004; Nansel et al., 2001; Olweus, 1978 citado en Del Rey et. al, 2015).

**Agresores.** Quienes son violentos piensan que sus actos están justificados o no pueden evitarse, para ello, inhibe la empatía hacia la(s) víctima(s) -a quien considera alguien despreciable o inferior- y se percibe a sí mismo como un héroe (Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004). De igual forma, los agresores justifican el maltrato diciendo que son provocados por las víctimas, pero en realidad, los mueve dominar o humillar a su compañero o compañera para obtener placer de esto; de hecho, existen pocas probabilidades de que los esfuerzos de la víctima para cometer un acto violento es producto de una frustración (Avilés, 2006; Collell & Escudé, 2004 citado en Clavero, 2012). En este sentido, al evaluar la empatía como factor de riesgo en distintas investigaciones, los resultados apuntan a que los agresores tienen más bajos los índices de empatía (Kaukiainen et al., 1999; Lowenstein, 1978; Menesini et al., 1997; Olweus, 1978; 1993; Ross y Ross, 1998 citado en Del Rey et. al, 2015) y, de igual forma, a menor empatía existen mayores índices de agresividad (Martorell et al., 2009).

Según Collell & Escudé (2004 citado en Clavero, 2012) el orgullo, la indiferencia y el placer son las emociones morales más atribuidas a los agresores. Dicho placer es producto de la estimulación obtenida por dominar y humillar a la víctima siendo el grupo de pares quienes refuerzan estas agresiones atacando a la víctima todos juntos, consiguiendo incrementar su cohesión y pertenencia grupal así el sentimiento de poder (Caurcel & Almeida, 2008; Collell & Escudé, 2004 citado en Clavero, 2012). Sin embargo, un análisis de los principales mecanismos de la desconexión moral revela que los acosadores muestran un perfil con razonamiento egocéntrico (Menesini et al., 2003 citado en Dawn & Cowie, 2012). En ese sentido, quienes asumen el papel de agresores son considerados como personas populares (Espelage & Holt, 2001 citado en Del Rey et. al, 2015). De esa manera, a pesar de ser rechazados por algunos de sus compañeros y compañeras, no está más aislado que las víctimas y mantiene relaciones con otros pares que refuerzan sus conductas violentas (Díaz-Aguado, 2002 citado en Clavero, 2012).

Del mismo modo, presentan una alta autoestima (Björkvist, Ekman & Lagerspetz, 1982; Boulton & Smith, 1994; Lagerspetz et al., 1982; Olweus, 1973, 1978, 1993; Smith et al., 1993 citado en Del Rey et. al, 2015) la cual algunos autores consideran que no es más que un producto de su poca autocrítica y su alta asertividad (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2002 citado en Clavero, 2012). Sin embargo, otras investigaciones han encontrado que tanto los agresores como las víctimas tienen una baja autoestima (Kumpulainen & Rasenen, 2000; O'Moore y Kirkham, 2001 citado en Del Rey et. al, 2015).

Por otra parte, diversos autores sostienen que los agresores son impulsivos (Olweus, 1991 citado en Martorell et al., 2009), mantienen escasas habilidades sociales, resisten muy poco a la frustración, su rendimiento escolar es bajo, muestran dificultad para cumplir las normas en el recinto escolar y sostienen conductas desafiantes (Cerezo, 2009; Collell & Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2002 citado en Clavero, 2012). En un estudio llevado a cabo por Andrade y Lodoño (2014) usando dos pruebas proyectivas (CAT y el Test de la familia), quienes mostraron un comportamiento agresivo no le otorgaron tanta importancia al papel de un tercero, sino que, cuando se sentía amenazado, resolvía la situación por sí mismo/a. Sin embargo, quienes no mostraron ser agresivos eran más activos en su participación, aunque se les notaba ansiosos cuando sentían que no hacían lo que para ellos era correcto, siendo conducidos a concentrarse mucho más de lo que estaban antes para prestarle atención a los detalles en sus dibujos y mostraron identificarse más con los personajes que guardaban relación con la familia y tenía conductas de ayudar o ser ayudado por otros personajes importantes. El mismo estudio señala que a diferencia del grupo no agresivo, para quienes piensan que el castigo viene dado por atentar contra las normas culturales, el grupo de niñas y niños agresivos considera que el castigo de una conducta reprochable solo es consecuencia de una agresión directa hacia una figura adulta. De igual forma señala que ese último grupo narra historias crueles, de desmembramiento y muerte que eran ejecutados por figuras de poder y, cuando se les pedía realizar alguna tarea con cierto nivel, se negaban o la evitaban, mostrando desvalorización del self (Andrade & Lodoño, 2014).

La indiferencia tiene su explicación, pues el agresor considera que maltratar a los demás solo es un juego. Al estar tan expuestos y habituados a las conductas violentas de su entorno, justifican y valoran de manera positiva la única forma que conocen para establecer relaciones sociales (Avilés, 2006; Caurcel & Almeida, 2008 citado en Clavero, 2012).

En otro orden, investigaciones como las de Dodge (1991); Kaukiainen, Bjorkqvist, Osterman & Lagerspetz (1996 citado en Caurcel & Almeida, 2008) ponen en evidencia la forma en que el pensamiento está vinculado a la acción y, a su vez, plantean la diferencia entre los agresores proactivos y reactivos. Para Crick & Dodge (1996) los agresores reactivos presentan dificultades al codificar e interpretar las escenas de victimización que les han sido dolorosas, que se guardan en la memoria a largo plazo, y generan frustración cuando son activadas por algo que es asociado a dichas situaciones, recuerdos y emociones ya experimentadas (citado en Gutiérrez et al., 2012). Por su parte, los agresores proactivos poseen habilidades que les permiten planificar, manipular y ser insensibles, mientras que los agresores reactivos, frecuentemente, distorsionan el significado de los eventos y les atribuyen propósitos negativos a comportamientos inciertos de los demás, lo cual trae como resultado acciones tales como vengarse bajo una interpretación errónea de la conducta ajena (citado en Caurcel & Almeida, 2008). En suma, el agresor proactivo encaja dentro del modelo de aprendizaje social expuesto por Bandura (1973, 1983) al imitar patrones de conducta de otras personas (Turnbull & Patterson, 1999) con el fin de lograr algo que desea (citado en Gutiérrez et al., 2012).

En cuanto al género, diversos autores plantean que, aunque existan diferencias, las mismas deben considerarse en torno a las distintas formas de violencia (Kruttschnitt, 1994; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Smith et al., 1999 citado en Del Rey et. al, 2015). Diversos autores (Cuadrado, 2010; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión & Santiuste, 2010; Gómez-Bahillo, 2006) plantean que mientras que los niños tienden a ser más directos en cuanto a la agresión que usan con actos tales como pegar, insultar o poner algún sobrenombre; las niñas, por su parte, utilizan una agresión indirecta como hablar de forma negativa de otras personas (citado en Clavero, 2012; ver también Besag, 2006 citado en Smith, 2013). De igual forma, Osterman y colaboradores (1998) llegaron a la misma conclusión: las niñas -en comparación con los niños- tienen más probabilidades de ejercer la violencia de forma indirecta (en Del Rey et. al, 2015).

Por otra parte, según Besag (2006, citado en Smith, 2013), en la forma de acoso tradicional, los niños presentan mayores porcentajes como agresores, pero estas cifras tienden a igualarse en ambos géneros cuando se habla de las víctimas. Del mismo modo, dicho autor afirma que los niños usan y viven el acoso de manera más directa y física mientras que las niñas utilizan métodos más indirectos.

**Espectadores.** Los estudios de Salmivalli y colaboradores (1996, citado en Dawn & Cowie, 2012) señalan que los espectadores juegan distintos roles en el episodio de acoso escolar siendo parte de la audiencia que está involucrada activamente en la interacción entre el agresor y la víctima.

Por su parte, Hazler (1996, citado en Dawn & Cowie, 2012) observó que los espectadores son mayoría en cualquiera de las situaciones de acoso escolar y su influencia en dichos eventos ha estado pasando por desapercibida.

Todo lo anterior trae consigo que delimitar los factores de riesgo en la violencia escolar debe ser una referencia para los futuros planes de prevención de la misma. Si disminuye la probabilidad de que una de las situaciones mencionadas anteriormente pueda llevarse a cabo, los factores de riesgo ya no serán más que factores de protección (Del Rey et al., 2015).

No obstante, después de explicar los distintos factores de riesgo mencionados por Del Rey y colaboradores (2015), resulta útil abordar otro factor protector clave de la violencia escolar según Clavero (2012): las emociones. Dicha autora plantea que si la enseñanza se basa solamente en el conocimiento se deja a un lado las herramientas que ayudarán al estudiantado a tener éxito en su vida académica y personal, por lo que considera que el esfuerzo debe de ir dirigido a propiciar una relación de armonía entre lo emocional y lo cognitivo.

## Emociones

De manera general, las emociones se entienden como respuesta ante una experiencia y donde participan distintos sistemas: cognitivo/subjetivo, conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo (Chóliz, 2005). Sin embargo, Wenger, Jones y Jones señalan que *“casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla”* (1962, p. 3 citado en Chóliz, 2005). De manera general, las emociones se entienden como respuesta ante una experiencia y donde participan distintos sistemas: cognitivo/subjetivo, conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo (Chóliz, 2005).

Según Damasio (2005) existen lugares en el cerebro que pueden desencadenar o ejecutar emociones. La amígdala y el lóbulo frontal son desencadenantes. La primera es vital para la comunicación entre los estímulos emocionales visuales y auditivos que desatan emociones tales como el miedo y la ira. Del mismo modo, es un elemento que permite responder de forma inmediata a los eventos amenazantes activando un mecanismo de lucha o huida. Está asociada con las emociones, su control y, junto al cortex somatosensorial e insular, permite la conciencia que tenemos de las mismas, así como también la expresión de los sentimientos (Clavero, 2012). Por su parte, el lóbulo frontal (o corteza ventromediana) es una región especializada en liberar emociones sociales; es importante destacar que las cortezas frontales derechas tienen más relación que las izquierdas con las emociones negativas (Damasio, 2005).

En cambio, estructuras como el hipotálamo, cerebro anterior basal y algunos núcleos en el segmento de la médula espinal forman parte de los ejecutores. Muchas de las respuestas químicas que integran las emociones son ejecutadas por el hipotálamo de manera directa o a través de la glándula pituitaria. Esta última, tiene como función, liberar, en la sangre, sustancias

químicas que modifiquen el medio interno y las funciones tanto de las vísceras como del mismo sistema nervioso central (Damasio, 2005). En este sentido, otra estructura a tomar en cuenta es el córtex cingulado anterior, una zona cortical que facilita la conciencia de los sentimientos a partir de los cambios corporales que experimenta la persona (Clavero, 2012).

Autores como Swerdlow y Koob (1987 citado en Chóliz, 2005), consideran que los modelos neurológicos han emergido de dos sistemas de activación. En primer lugar, se puede mencionar el cortex cerebral. Este conlleva a las estructuras cerebrales superiores y diagnóstica procesos cognitivos y rendimiento. Por otro lado, estos mismos autores sostienen que el otro sistema de activación supone estructuras subcorticales y está relacionado de manera directa con el estado emocional.

En ese sentido, los procesos de homeostasis -que pueden ir desde aquellos bioquímicos hasta las emociones- influyen directa e indirectamente con la salud e integridad del organismo. Eso es posible porque las emociones brindan un espacio natural para que el cerebro y la mente consideren los elementos externos e internos del organismo ya sea de manera consciente o inconsciente (Damasio, 2005).

En otro orden, Izard (1991 citado en Chóliz, 2005) considera que para una emoción ser considerada como básica debe cumplir con requisitos, tales como: tener una base biológica evolutiva, neuronal específica y que la caracterice; ser diferenciadas en el rostro; albergar sentimientos en relación a la misma; presentar cualidades relacionadas a las funciones adaptativas de motivación y organización. Por ello, dicho autor plantea 8 emociones que cumplen con dichas condiciones: placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio.

Por su parte, Damasio (2005) considera que las emociones se pueden clasificar en tres categorías:

- a) Las emociones de fondo: aquellas que nos dan información sobre el estado emocional, en el momento, de la otra persona.
- b) Las emociones primarias o básicas: emociones que han podido encontrarse en distintas culturas y especies no humanas, tales como miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y felicidad.
- c) Las emociones sociales: en esta categoría se pueden encontrar la simpatía, turbación, vergüenza, culpa, orgullo, gratitud, celos, indignación, desdén y admiración.

A pesar de las distintas clasificaciones que existen, Chóliz (2005) añade que es difícil organizar las emociones en base a categorías independientes. Sin embargo, en lo que distintos autores están de acuerdo es en las funciones de las emociones. Para Damasio (2005) las emociones tienen como objetivo ayudarnos a evitar peligros o, en el caso contrario, aprovechar las oportunidades. Es decir, procurar la supervivencia, bienestar y regular el proceso vital. En ese sentido, según lo planteado por Pennebaker (1993 citado en Chóliz, 2005), una de las funciones sociales de las emociones es la represión de las mismas, lo que, a su vez se trata de un proceso de adaptación, pues si no se inhiben algunas reacciones emocionales se puede correr el riesgo de alterar o afectar las estructuras que organizan las interacciones sociales, así también, como la aparición de algún mal entendido cuando no se conoce el estado emocional de la persona que las reprime; sin embargo, existen ocasiones en las que, si son expresadas, se facilita la aparición de conductas prosociales y altruistas. También, debemos tener en cuenta que las mismas están vinculadas y se manifiestan en nuestro cuerpo; ejemplo de esto son el tono de voz, los gestos faciales o el ritmo cardíaco (Damasio, 2005).

Sin embargo, la psicoterapia tradicional a menudo ignora el cuerpo, estableciendo límites estrictos ante el contacto físico (Twemlow, Sacco & Fonagy, 2008). Esto, en gran parte, se debe a la influencia de Descartes en la psicología, cuyos aportes también se hacen presentes en la teoría psicofisiológica de las emociones de William James (Casado & Colomo, 2006).

René Descartes, según Gaytán (2011), consideraba que existían seis emociones originarias: tristeza, alegría, deseo, odio, amor y asombro; también planteaba que las demás emociones nacen de estas seis. Su teoría postulaba que la esencia de los seres humanos se encuentra en la mente, donde está albergada la identidad, voluntad, la razón y la propia persona; mientras que el cuerpo resulta solo como el vehículo que posee el alma y necesita ser controlado por la mente y su voluntad racional. Así pues, el cuerpo deja de ser relevante para explicar los hechos sociales. De esta manera, Gaytán (2011) afirma que para las teorías sociológicas más que el dualismo cartesiano, el estudio del cuerpo tiene una connotación negativa porque constituye un obstáculo para relacionarnos con los y las demás. Este mismo autor señala que, de igual forma, pasa con las emociones, pues son un componente biológico y considerado como instintivo, imprevisto y salvaje.

Por su parte, Shilling (2001 citado en Gaytán, 2011) considera que la vida en las grandes ciudades reprime las emociones con actitudes de indiferencia para con los demás y esto se debe a distintas causas. Por una parte, la economía del mercado se basa en un intercambio de valores que intensifica lo intelectual. Del mismo modo, la gran cantidad de estímulos a la que somos expuestos en poco tiempo nos agotan de tal manera que no podemos, ni debemos, reaccionar emocionalmente ante ellos. A eso se adicionan los mecanismos de defensa para distanciarnos de las emociones que generan un ambiente cosmopolita tan hostil.

En ese sentido, existen autores como Spinoza, Leibiz & Wolff pertenecientes a la filosofía estoica, la cual posee un “pensamiento confuso” aplicado a las emociones, quienes plantean que el mundo es racional y no posee amenaza alguna para el hombre, por lo tanto, las experiencias emocionales que llevan a la superación de esa amenaza no tienen sentido (Casado & Colomo, 2006). Para estos autores, las emociones son defectos y obstáculos de la razón (Hernández, 2009). De manera particular, Spinoza sostiene que las emociones son pensamientos confusos que no tienen ningún significado, sino más bien que imposibilitan al alma ser un dios y brindan imperfección (Casado & Colomo, 2006). Para él, odiar los sentimientos que no debiéramos odiar y amar los que no merecen ser amados, es producto de las falsas creencias sobre las causas de los mismos (Belli, Harré & Illinois, 2010).

En este sentido y, sin una connotación tan negativa, Damasio (2005) expresa que las emociones y los pensamientos se influyen mutuamente, a tal punto que distintas expresiones faciales originan sentimientos y pensamientos considerados como apropiados ante dichas expresiones emocionales. En ese orden, Scheler plantea que las emociones no son intencionales, sino más bien mediadas por la percepción, la cual tiene como mediador el pensamiento (Casado & Colomo, 2006). En ese sentido, Sarte & Hume consideran que las emociones están relacionadas con las creencias o juicios de valor. Para el primero, las emociones son el resultado de no expresar estas creencias y para el segundo, las emociones son sensaciones agradables o desagradables que originan estas creencias o juicios de valor (Fabres, s.f.).

Por otra parte, Damasio (2005) plantea que, al educar, uno de los principales objetivos es brindar una evaluación de manera consciente sobre las respuestas emocionales de acuerdo a las demandas de una determinada cultura. Si no somos conscientes de nuestras emociones, se imposibilita nuestra adaptación a las mismas dando paso a estados de ánimo tales como tristeza, enfado y miedo (Rieffe, Meerum Terwogt y Jellesma, 2008a; Rieffe et al., 2010 citado en Villanueva et al., 2014), por ende, es importante tener en cuenta los sentimientos.

Un sentimiento es la percepción que se le otorga al estado del cuerpo en relación a algún pensamiento y la forma en que este aparece. Los sentimientos, como producto del procesamiento biológico, si son expuestos a la consciencia pueden crear una preocupación por el yo individual al integrar el pasado, presente y futuro (Damasio, 2005). Para Bisquerra y Pérez (2007) ser consciente de los estados emocionales fomenta el desarrollo personal y el bienestar a lo que Lambie (2009) y Lambie y Marcel (2002) añaden que también permite la regulación de las emociones a favor de nuestra adaptación, así como el paso a un mayor autoconocimiento (citado en Villanueva, Prado-Gascó, González y Montoya, 2014).

De manera más específica, los sentimientos son una idea de algún aspecto del cuerpo ante determinadas eventualidades (Damasio, 2005). Nuestro cerebro se mantiene de forma continúa cartografiando nuestros estados corporales con el fin de percibirlos, ya sea de manera consciente o inconsciente (Damasio, 2005; ver también Villanueva et al., 2014). Dicha supervisión se realiza a través de las terminaciones nerviosas cuando es de forma local y directa; si es de forma global y química, este muestreo se hace a través del torrente sanguíneo (Damasio, 2005).

Cabe destacar que, a pesar de ser un proceso mental, los sentimientos se distinguen por cartografiar partes y estados del organismo; informan sobre nuestro alrededor y dichas percepciones sentimentales alteran nuestro estado corporal haciendo que actuemos en consecuencia. Del mismo modo, al ser resultado de nuestra actividad mental adquieren importancia en la creatividad, el juicio y la toma de decisiones que necesitan de la presencia y el uso de gran parte del conocimiento (Damasio, 2005).

Sin embargo, en ocasiones se puede crear una especie de mapa falso donde se perciben significados que no son los dados por la representación corporal que se está experimentando. Dos ejemplos de esto son (a) cuando el cerebro, para ayudarnos a emprender la huida, segrega endorfinas para bloquear señales de dolor y miedo; (b) al sentir empatía, experimentamos en nuestro propio cuerpo el estado emocional proveniente de otro cuerpo cuando se activan las neuronas espejos (Damasio, 2005).

En otro ámbito, estudios llevados a cabo por Villanueva et al. (2014), mostró que los niños y niñas con mayor consciencia de su cuerpo presentan mayores quejas somáticas. Estos autores citan a Rieffe et al. (2007) quien plantea que esto puede tener su explicación en estar focalizado en los síntomas, producto de sus emociones al dejar a un lado el análisis de sus causas; así como también el hecho de presentar emociones más intensas que, a su vez, estén acompañadas de signos más notables en el cuerpo. Dichos autores también encontraron que estas quejas desaparecían conforme iba aumentando la edad y para explicarlo citan autores como Lastra et al. (2001) quienes consideran que se debe a que las alteraciones conductuales y emocionales se encuentran con menos organización en los niños pequeños, mientras que para García & Siverio (2005) esto se debe a que no cuentan con tanta capacidad para distanciarse de las experiencias negativas o aprender de ellas.

### **Emociones & violencia**

Los enfoques más recientes que abordan el tema de la victimización asumen que este es un fenómeno que resulta prácticamente imposible que surja fuera de un grupo. Dichos enfoques no solamente están interesados por variables como la edad, género, el contexto y los significados que otorgan las víctimas a la situación experimentada. También, las emociones vinculadas a dichas interacciones y representaciones cognitivas, son tomadas en cuenta (Del Barrio et al, 2003).

En ese sentido, existen estudios de alto reconocimiento que señalan la existencia de un victimizador feliz, a quienes se les atribuye emociones positivas, ya sea por interés personal o por consecuencias, ligeramente reforzadoras. Por lo que, se pudo ver que a pesar de los niños y niñas estar consciente del compromiso moral, la desplazaban hacia un nivel por debajo del contexto en el que ocurre (Nunner-Winkler & Sodian, 1998; Mugatroyd & Robinson, 1993; Séller & Edelstein, 1993; Keller, Lourenço, Malti & Saalbach, 2003; Lourenço, 1998 citado en Caurcel & Almeida, 2008). Esto suscitó interés en dichos investigadores, quienes llegaron a diferenciar la atribución psicológica simple como las razones o sentimientos del personaje principal y, lo que se consideraba adecuado y justo desde la perspectiva moral (Lourenço, 1997; 1998; 2000; 2001; 2003 citado en Caurcel & Almeida, 2008).

En ese sentido, para Caurcel & Almeida (2008), en la evaluación moral influyen factores motivacionales que incrementan las condiciones, en una situación de maltrato, para sentir emociones morales tales como la culpa, vergüenza, orgullo y la empatía las cuales van a influir en la decisión de actuar en favor o no de la víctima. En ese sentido, dichos autores citan a Blasi (2003) quien plantea que se debe tener en cuenta la responsabilidad que se tiene sobre nuestros actos en relación a la importancia que se les otorga, ya que está asociada a la consciencia moral de la persona en sí.

### **Mentalizaciones de la violencia**

La psicología no asume como igual la violencia que forma parte de un patrón para la adaptación de las personas, y aquella violencia que se expresa en las interacciones psicosociales. Esto le permite definirla como el método menos acertado y más dañino en las relaciones interpersonales (Del Rey et. al, 2015).

A través de la historia, los modelos de agresión han tratado de focalizarse en cómo esta es adquirida por los humanos. Sin embargo, parece ser que la agresión es un problema de la primera infancia, quizás desde la niñez temprana luego del primer año. En última instancia, la violencia señala el fallo de un proceso de desarrollo que no puede lidiar con algo que ocurre de forma natural (Fonagy, 2003).

Al respecto, Freud sugirió que la experiencia social surge para hacerle frente a la acción destructiva inherente en el ser humano. De hecho, plantea que la predisposición biológica y la influencia social no crean destrucción alguna, más bien generan un compromiso en el proceso que normalmente lo regula y lo doma. Dicho autor continúa diciendo que no siempre la agresión se deba a una falla en algún sistema, pues la teoría innatista de la agresión está en la obligación de tomar por su propia cuenta la existencia de una agresión positiva y orientada a la supervivencia y, al mismo tiempo, la agresión es una protesta genuina en contra de las privaciones en la vida (Fonagy, 2003).

Fonagy y colaboradores consideran que nuestro desarrollo, a diferencia de los primates que no son humanos se debe a la capacidad para entender la experiencia subjetiva de otros (Tomasello, 1999) lo cual él y su equipo llaman “mentalización” (citado en Fonagy, 2003).

De todas formas, De Wall (2000) considera que se debe pagar un precio por el aumento de armonía. La urgencia natural por controlar el comportamiento de los miembros menos empoderados del grupo a través de la violencia pasa a ser una mala adaptación. La violencia física interfiere directamente con la mentalización, un proceso vital para detenerla (citado en Fonagy, 2003).

La mentalización es un conjunto de operaciones psicológicas que predicen, explican y atribuyen determinados estados mentales propios o ajenos ante algún tipo de comportamiento. Es importante distinguir que no toda actividad mental se puede considerar mentalización, pues la primera se refiere a los contenidos, como el pensamiento o los sentimientos, que constituyen el proceso de mentalización (Gergely, 2003 citado en Lanza, 2011).

Para Lanza (2011) existen dos tipos de mentalización. La implícita y la explícita. La primera, generalmente, toma forma de intuición sobre alguna situación determinada; un juicio sin base para fundamentarlo. Dicha intuición es aprendida implícitamente para responder de una manera adecuada a la comunicación emocional no verbal. Por otra parte, la mentalización explícita hace referencia a los contenidos que puedan aparecer a través del lenguaje. Es un proceso deliberado y reflexivo que también abarca lo simbólico, generalmente, mediante narraciones que permiten poner los sentimientos en palabras o reflexionar sobre una serie de pensamientos.

Por ello, Lanza (2011) afirma que, en lo que concierne al desarrollo de la mentalización, también se debe tomar en cuenta el lenguaje. Agrega también que no tan solo las capacidades mentalizadoras que se encuentran en la atención dan paso a la creación del lenguaje, sino que su perfeccionamiento es necesario para distinguir las representaciones de la realidad de las creencias falsas. Al mismo tiempo, es un puente para acceder a otras mentes (Allen, Fonagy & Bateman, 2008 en Lanza, 2011). De hecho, Gaddini (1982 citado en Twemlow, Sacco & Fonagy, 2008) considera que el psicoanálisis es una corriente que realiza un movimiento de arriba hacia abajo mediante palabras que se originan en el diván, hacia recuerdos más lejanos albergados en el cuerpo. En ese nivel de mentalización, existe un mayor foco de atención de nuestra consciencia que en la mentalización implícita (Lanza, 2011).

Por otra parte, la mentalización está compuesta por tres procesos (Lanza, 2011):

a) Los procesos simbolizantes y transformadores: estos consisten en simbolizar, procesar y transformar afectos de manera intersubjetiva (Gergely & Watson, 1996), la creación del contenido manifiesto en los sueños (Freud, 1900; Fonagy; 2000) y llevar a palabras nuestra experiencia subjetiva del preconscious (Lanza Castelli, 2010).

Los procesos cognitivos/imaginativos/atencionales: dentro de los cuales podemos apreciar el recuerdo, la atención, dar sentido, la empatía y la imaginación, los cuales ayudan a la comprensión de los estados emocionales y la especulación de los estados mentales presentes en la forma de comportarse de otras personas. Estas operaciones también incluyen las actividades metacognitivas, encargadas de reevaluar las interpretaciones y atribuciones de los estados emocionales ajenos y del self, así como también, la regulación emocional y la comprensión acerca del funcionamiento de nuestra mente (Main, 1991; Allen, Fonagy, Bateman, 2008).

Los procesos reguladores: como parte de la mentalización también está pensar sobre las consecuencias de nuestros actos, así como pensar de dónde vienen, cuáles formas adoptan nuestros estados emocionales para saber el curso que deberían tomar o no. En resumidas cuentas, pensar antes de actuar por impulso (Allen, Fonagy & Bateman, 2008).

Para tener una percepción del propio funcionamiento mental se necesita una actitud auto inquisitiva la cual conlleva un verdadero interés por los pensamientos y sentimientos de uno mismo y, del mismo modo, tener en cuenta que el reconocimiento de estos no siempre es del todo claro (Batema, Fonagy, 2006 citado en Lanza, 2011). A esto se le suma el hecho de que, si existe una preocupación muy marcada en uno mismo, egocentrismo, la comprensión

sobre los estados mentales de la otra persona será obstaculizada por el supuesto de que los demás muestran nuestra misma perspectiva, conocimiento y actitudes (Decety, 2005; Fonagy, Batema, 2008 citado en Lanza, 2011).

Por ello, la capacidad de mentalizar adecuadamente requiere de un esfuerzo propio para percibir los pensamientos o sentimientos ajenos, así como también controlar o direccionar los esquemas operantes y las defensas que pueden limitar o cambiar cómo se percibe al otro (Decety, 2005; Allen, Fonagy, 2006; Allen, Fonagy, Bateman, 2008 citado en Lanza, 2011). En ese sentido, autores como Lodoño (2010 citado en Andrade & Lodoño, 2014) consideran que la agresividad reside en el interior de las personas, pero también añaden que la misma está presente desde el nacimiento; sin embargo, es a partir de nuestras experiencias y la vinculación con el ambiente donde se activa, regula u orienta hacia otras cosas. Cuando dicho estado emocional es moderado de forma adecuada, se traduce en un comportamiento regular mientras que, si se activa, da lugar a un comportamiento agresivo. Así pues, Twemlow, Sacco & Fonagy (2008) plantean que la meta de los actos violentos es remover una perturbación que no puede ser regulada. En resumidas cuentas, esto se debe a que otros individuos no tienen la capacidad de interpretar los estados mentales ajenos, pues no tuvieron la oportunidad para aprenderlos en un contexto adecuado de apego, o por el hecho de que esas experiencias fueron interrumpidas (Fonagy, 2003).

### **Los medios de comunicación**

Los medios de comunicación, en especial aquellos de contenido audiovisual, se mantienen mostrando situaciones de violencia ya sea real o ficticia. Por eso se les relaciona con las causas de los comportamientos violentos en las y los adolescentes (Díaz-Aguado, 2002 citado en Clavero, 2012).

Colombo (2011) en su estudio sobre convivencia escolar en Argentina analiza la violencia en la escuela, y descubre algunas concepciones que tienen los y las docentes sobre este fenómeno, de las cuales la principal es la idea de que la violencia escolar emerge de los problemas sociales, algunos de estos como la exclusión social, las carencias económicas y la difusión de mensajes violentos por medio de las herramientas de comunicación.

En ese sentido, estar expuestos constantemente a la violencia a través de estos medios la normaliza, genera insensibilidad, disminuye la empatía y contribuye a considerar la idea de que los actos violentos ocurren por causas inevitables (Díaz-Aguado, 2002 citado en Clavero, 2012).

### **Otras técnicas para evaluar la violencia**

Desde comienzos de 1930, las más importantes escuelas de psicología se han interesado por aportar distintos modelos teóricos en relación al tema de la violencia. Modelos que han dejado huellas, que todavía son visibles en la cosmovisión que permanece, aunque, actualmente, las investigaciones empíricas están mostrando tener una mayor comprensión de esta situación (Del Rey et. al, 2015).

A pesar de la gran cantidad de cuestionarios usados para evaluar las situaciones de acoso escolar, para Smith (2013), existen otros métodos que pueden ofrecernos información de mucha utilidad como son las entrevistas, grupos focales, diarios, blogs, dibujos y observaciones.

## Investigaciones con el SCAN-Bullying

El estudio de Caurcel & Almeida (2008) sobre las emociones sociomorales atribuidas a distintas situaciones de maltrato, usando el SCAN-Bullying y el Test de Evaluación de Agresividad entre Escolares (Bull-S), tuvo una muestra total de 1,237 pre adolescentes y adolescentes (631 niños y 606 niñas) con edades entre los 11 y 16 años en España y Portugal.

En esta investigación se pudo observar que, en cuanto a la víctima, la emoción que más se le atribuye es la vergüenza (88%) teniendo su mayor justificación con la respuesta "me avergüenzo cuando me humillan en público" (90.2%) seguida de "debo haber hecho algo para que me hagan esto" la cual obtuvo un 89.6%. Un aspecto a resaltar es que, cuando las y los participantes asumen el rol de víctima, el porcentaje de vergüenza disminuye a un 65.3% de manera significativa. Cerca de un 38% de la muestra dice que la víctima se siente culpable y que la razón de esto es la misma persona agredida. Esto fue justificado, en mayor medida, por los rasgos o comportamientos de la víctima que son difíciles de cambiar. Al ubicarse en el papel de víctima, la culpa desciende de forma significativa a un 25.1% frente al 38.4% dicho anteriormente.

A pesar de lo anterior, llama la atención que un 28.8% consideró que la víctima se sentía indiferente. Para esto puede ser un mecanismo de defensa que le permite seguir con su vida a pesar de las agresiones a su persona. Del mismo modo, esta atribución de indiferencia aumenta significativamente cuando se les pedía a las y los participantes asumir el papel de la víctima (Caurcel & Almeida, 2008).

En cuanto al orgullo, como emoción atribuida a la víctima, se ve en porcentajes muy bajos (6.9%) pero, al momento de asumir el rol de víctima, esta cifra aumentó de forma significativa (de 6.9% a 19.0%) lo cual puede explicarse como un mecanismo de defensa para proteger la imagen de sí mismos (Caurcel & Almeida, 2008).

De manera general, se concibe a la víctima como un ente pasivo que no puede controlar los eventos a su alrededor, sufriendo así de un maltrato que pretende ser continuo en el tiempo (Caurcel & Almeida, 2008).

Con respecto a los agresores, las emociones que más se les atribuyen son orgullo (89.8%) e indiferencia (54.9%), siendo justificadas por los beneficios obtenidos cuando maltratan. Con respecto al orgullo, las respuestas que detallan su alta manifestación fueron "me siento bien y fuerte cuando hago esto" (93.5%) y "lo hago solo para divertirme" (92.2%). Por otra parte, la indiferencia fue justificada con respuestas relativas a los sentimientos y consecuencias que recibe la persona maltratada; ejemplo de esto fueron las opciones de "me siento bien y fuerte cuando hago esto" (57.1%) y "lo hago solo para divertirme" (50.0%). Esta última opción muestra que las acciones violentas son minimizadas al considerarlas como un juego o simple diversión. Lo anterior manifiesta la existencia de victimizadores felices. Sin embargo, cuando se asume la perspectiva del agresor, los porcentajes de orgullo e indiferencia disminuyen significativamente, lo cual puede interpretarse como una deseabilidad social o algún tipo de rechazo hacia dichos comportamientos (Caurcel & Almeida, 2008). Por el contrario, las dos emociones que menos se les atribuyen a los agresores son culpa (15%) y vergüenza (9.3%). En este sentido, las causas de la vergüenza están basadas en una preocupación moral (Caurcel & Almeida, 2008).

Orgullo e indiferencia fueron las dos emociones más atribuidas al líder del grupo con porcentajes de 79.6% y 50.7% respectivamente. Al compararlo con los agresores, se observó que el líder tiene mayor culpa por la responsabilidad que tiene para con el grupo, la preocupación que

genera no poder hacer nada con respecto a la situación de maltrato y también debido a la empatía que siente para con la víctima; sin embargo, obtuvieron menores porcentajes de vergüenza frente a los agresores de forma significativa (Caurcel & Almeida, 2008).

En cuanto a los espectadores, las emociones que se les atribuyen son indiferencia (47.5%), vergüenza (43.7%) y culpa (40.6%) mientras que el orgullo fue la menos asignada a este grupo con un 15.9%. Lo anterior, para los autores, no es más que un reflejo de que los espectadores son considerados como pro-agresores. En este sentido, al pedir que tomaran el papel de los espectadores, los niveles de vergüenza y culpa aumentan de forma significativa; por el contrario, la indiferencia y el orgullo disminuyen, también de forma significativa, lo cual permite apreciar una implicación moral y responsabilidad en torno al fenómeno (Caurcel & Almeida, 2008).

Cuando las y los participantes asumen el papel de agresores, dicen sentir culpa y vergüenza, manifestando lo que Blasi (2003) plantea como una evaluación socio moral que rechaza y castiga los actos de maltrato en base al conocimiento de principios morales. El hecho de que los espectadores sean, a su vez, pro-agresores naturaliza la victimización haciendo que la persona agredida esté más sola y desprotegida y reforzando el maltrato en el agresor. Por el contrario, si los espectadores mostraran emociones tales como culpa puede que reflexionen acerca de su responsabilidad y así tengan empatía con la víctima con consecuencias positivas para esta última.

A su vez, Del Barrio y colaboradores realizaron una investigación con 120 niñas y niños de 9, 11 y 13 años, 60 de Portugal y la mitad restante perteneciente a España. Dicha investigación también utilizó el SCAN-Bullyng con el fin de utilizar nuevos métodos para determinar el significado de los procesos de victimización en los grupos de iguales en las distintas etapas del desarrollo el cual resulta de importancia, principalmente en los centros educativos, para comprender cómo inician y se mantiene la victimización entre pares. Al momento de describir la situación inicial en el SCAN-Bullying, distinguieron tres categorías. En la primera, existían interacciones no agresivas entre el grupo de pares; la segunda, describía situaciones agresivas que ocurrían de vez en cuando y; en la tercera, se veía el maltrato en reiteradas ocasiones de un grupo hacia uno de los personajes. De manera más específica, el 87.5% del estudiantado entrevistado dijo que el maltrato ocurría frecuentemente, mientras que solo un 12.5% dijo que solo pasaba a veces. Del mismo modo, y de manera significativa, se pudo constatar que desde los 9 años va aumentando la cantidad de niñas y niños que otorgan un significado de maltrato a la escena en cuestión (Del Barrio et. al, 2003).

Cuando debían ponerse en el papel de la víctima. Los tres grupos de este estudio tienden a mencionar los mismos estados emocionales. Los más altos fueron rechazo (55%) y tristeza (49%), mientras que la vergüenza y el miedo presentaron en ambos casos un 13% (Del Barrio et. al, 2003).

De igual forma, se encontró una diferencia significativa en cuanto al género. Las niñas dijeron sentirse más vulnerables y enfadadas con el papel de víctima que los niños. Lo mismo ocurrió con el sentimiento de tristeza, el doble de las niñas asumió este estado emocional más que los niños. Por el contrario, existe una diferencia significativa ante el mismo papel de víctima en relación al género, los niños expresan sentirse con mayor temor, vergüenza y enfado (Del Barrio et. al, 2003).

Al pedir que atribuyan las emociones a quienes agreden, la mayor parte de niñas y niños (60%), considera que quienes agreden se sienten contentos, mientras que un 27% indicó que se sentían orgullosos. Cabe destacar que mientras aumenta la edad, esta alegría atribuida al agresor tiende a disminuir, pero no llega a ser de forma significativa, mientras que el orgullo si va aumentando y presenta una diferencia notable conforme a la edad. Las emociones menos

frecuentes atribuidas a los agresores fueron culpa, envidia e indiferencia. Un dato que los investigadores en este estudio encontraron interesante fue el hecho de que las niñas de 11 años se sintieran con más miedo, en caso de ser agresoras, que sus compañeras de 9 y 13 años (Del Barrio et. al, 2003).

Cuando se le pedía contar de qué forma pueden terminar con la situación del maltrato se pudo constatar que las más frecuentes pertenecen a las categorías de buscar ayuda en personas adultas (37%), hablar directamente con los agresores para que se detengan 26% y evitar a los agresores o los lugares que estos frecuentan (21%). En este sentido, mientras mayor la edad, más buscan de la ayuda de sus pares y menos de la intervención por parte de una persona adulta (Del Barrio et. al, 2003).

Otra estrategia consistía en adaptarse temporalmente, llevando a cabo acciones para complacer a los agresores para luego acudir a terceros sobre el maltrato, ya sean adultos u otros pares. Adaptarse de forma temporal permite que el yo no se vea afectado y acudir a otras personas complementa la estrategia. Esto fue visto en un 18%.

Por otra parte, otra de las estrategias menos señaladas fue la reestructuración cognitiva (17%), es decir, minimizar el hecho tratando de tomar otra perspectiva en relación al mismo (Del Barrio et al, 2003).

De manera general, los participantes tienden a comprender y compartir los sentimientos en relación a las víctimas, pero, al momento de hablar de los agresores, solamente dicen conocer sin compartir dichos estados emocionales. Del Barrio y colaboradores (2003) sostienen, en base a Hoffman (1972) que esto puede ser por una inferencia no empática donde se piensa cómo se siente recibir y ejercer agresión. Citando al mismo autor, también agrega que existe una *inferencia empática* manifestada por el hecho de compartir los sentimientos de la víctima. En este sentido, desde la perspectiva cognitiva de las emociones, los agresores pueden comprender los estados emocionales de los demás, pero son incapaces de mostrar algún tipo de empatía para con las demás personas (Collell & Escudé, 2004 en Clavero, 2012).

En otro orden, con una muestra total de 1,237 preadolescentes y adolescentes de España y Portugal, con edades comprendidas entre los 11 y 16 años, Caurcel (2008) en su estudio: "¿Cómo se sienten las víctimas del maltrato entre iguales?", obtuvo que un 91.9% de las víctimas se sentían solas y una cantidad similar (90.1%), tristes. Del mismo modo, dijeron sentirse asustadas (76.5%), con disgusto (68.1%) y vergüenza (58.2%). En ese sentido, al pedirles que se pongan en el papel de la víctima, los sentimientos de tristeza y soledad disminuyeron (72.9% y 74.8% respectivamente) aunque siguen siendo los que más predominan. De igual forma, el miedo también presenta un descenso de 76.5% a 48.4%. Por el contrario, al asumir el papel de víctima, el enfado aumenta de 47.1% a 62.6% y para el autor todos estos cambios indican que desean proteger la imagen que se tiene de sí mismos. El mismo estudio plantea que existen diferencias significativas en cuanto al género, siendo las víctimas de sexo femenino quienes se sienten más solas, culpables y nerviosas. El autor considera que esto se debe a que reconocen más sus sentimientos y poseen mayor empatía. Por el contrario, los participantes de sexo masculino presentaron mayores porcentajes al considerar que la víctima se siente indiferente y tiene envidia. En cambio, al asumir el papel de víctima también se presentaron diferencias significativas, siendo los hombres quienes dicen que se sentirían menos culpables, asustados, nerviosos, solos, con disgusto, tristeza y enfado, lo cual se pudo inferir que, resulta de un patrón de estereotipo que vincula al sexo masculino con ser fuertes, valientes y tener seguridad en sí mismos. También se pudo encontrar diferencias significativas en cuanto a los distintos papeles: agresores, víctimas y espectadores. El grupo de los participantes considerados como víctimas expresan, más que los espectadores y agresores, que la persona agredida nunca se

sentiría culpable y que siempre está disgustada. En cambio, el grupo de agresores es quien más expresa que los sentimientos de soledad nunca están presentes en la víctima y que la misma siempre tiene vergüenza y envidia, lo que denota poca empatía hacia el grupo de las víctimas. Por último, los espectadores es el grupo que con más frecuencia asume que la víctima se siente orgullosa pocas veces.

De igual forma, Gutiérrez y colaboradores (2012) llevaron a cabo el “Estudio de las atribuciones hacia el maltrato entre iguales del alumnado agresor frente al no agresor, mediante el Cuestionario SCAN-Bullying” con el fin de conocer cuáles eran las atribuciones mentales del estudiantado frente a una situación de maltrato entre iguales, enfocándose más en el grupo de los agresores. Para ello, tuvieron una muestra de 97 estudiantes de Pará, Brasil, los cuales cursaban el 6to y 7mo grado. Dentro de sus resultados se pudo destacar que los agresores reactivos son más frecuentes que los no reactivos y expresan que el maltrato es un hecho injusto, no correcto y reprobable, siendo ellos mismos quienes agreden frecuentemente a sus compañeros. De hecho, estos agresores manifiestan que, si alguien abusa de otra persona, no está mal defenderse utilizando la violencia. Por otra parte, el grupo de agresores no reactivos también consideraba que las agresiones eran injustas y debían ser reprobadas, aunque, a diferencia del grupo de agresores reactivos, tenían actitudes a favor de resolver los conflictos sin rencor y rabia.

## **Método**

### **Diseño**

El problema de la violencia es un fenómeno tan complicado y abstracto que utilizar un único enfoque puede dar resultados escasos para lidiar con su complejidad (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Por ello, esta investigación tendrá un enfoque mixto con un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC). Este modelo busca confirmar o corroborar resultados y realizar una validación cruzada entre los datos cualitativos y cuantitativos. Tanto los resultados cualitativos como los cuantitativos se recolectan y analizan de manera simultánea, para posteriormente explicar cada resultado y efectuar una comparación entre los mismos (Sampieri, Fernandez & Baptista, 2010).

### **Participantes y escenario**

Debido a que nuestro estudio optó por tener el enfoque cualitativo de manera dominante, se realizó un estudio de caso en una escuela. Por lo tanto, la selección de estudiantes se hizo de forma no probabilística de tipo voluntario y por conveniencia ya que, tal como explican Hernández et al. (2010) no buscamos obtener una representatividad, sino una mayor riqueza y profundidad en nuestros datos. En este estudio participaron 15 estudiantes, 6 niñas y 9 niños, quienes cursan el 6to, 7mo y 8vo grado. Dichos estudiantes pertenecen a un centro educativo público del Distrito 15-04. Actualmente, este centro está siendo intervenido por el Centro de Estudios Educativos (CEED) del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) del Ministerio de Educación (MINERD).

## Instrumento

Para este estudio se utilizó el instrumento SCAN-Bullying (Almeida, Del Barrio, Marqués, Fernández, Gutiérrez & Cruz, 2001 en Caurcel, 2009) el cual consiste en una narración gráfica representada en 10 viñetas sobre diferentes manifestaciones de violencia escolar relacionadas entre sí (Ver Anexo 1), el cual los y las participantes deberán crear una historia conforme a éstas, siendo estos datos cualitativos a recoger, conjunto con un cuestionario semi-estructurado con una serie de preguntas estructuradas: unas de tipo likert y otras de diferencial semántico, correspondiente a los datos cuantitativos.

El cuestionario está compuesto por 36 ítems divididos en 10 bloques: (1) Datos del participante; (2) Representación del fenómeno; (3) Tipos de maltrato; (4) Causalidad; (5) Caracterización de las víctimas; (6) Experiencia como espectador; (7) Caracterización de los agresores; (8) Emociones morales; (9) Final de la historia y (10) Perfil del participante.

Se realizó una prueba piloto con 122 estudiantes de nacionalidades portuguesa y española. En ese aspecto y, utilizando las pruebas de esfericidad de Barlett y el índice KMO, la autora señala que el instrumento permite la factorización de la matriz de datos correlacionados. En otras palabras, se determinó qué tan estrecha y significativa era la relación entre las distintas variables del instrumento en sus distintas categorías o subescalas. Teniendo esto en cuenta, Caurcel (2009) optando por su título de doctorado, realizó el estudio evolutivo del maltrato entre iguales, desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados. En dicha investigación, la autora procedió a realizar las pruebas estructura interna y consistencia para las subescalas del Scan Bullying. Cabe resaltar que, en este estudio, sólo mostraremos la validez y fiabilidad de las subescalas, no de los factores que la componen, ya que en ningún momento se realizaron análisis tomando en cuenta esas divisiones.

En ese orden, la subescala *Reacciones Emocionales* tiene un KMO de .59 y rechaza la hipótesis nula ( $p < .05$ ) en la prueba de esfericidad de Barlett. Sin embargo, de manera general, tiene un Alfa de Cronbach de .30, es decir que posee una validez aceptable, pero una baja fiabilidad.

Por otra parte, la subescala de *Caracterización y Valoración del Maltrato* tiene un KMO de .84 y la hipótesis nula ( $p < .05$ ) en la prueba de esfericidad de Barlett, fue rechazada; el alfa de Cronbach para esta subescala .76, lo cual quiere decir que presenta una validez aceptable y una fiabilidad moderada.

En cuanto a la subescala *Causas del Maltrato*, se obtuvo un KMO de .72 y la prueba de esfericidad de Barlett mostró rechazar la hipótesis nula ( $p < .05$ ). A su vez, presenta un Alfa de Cronbach de .64 lo que nos da a entender que tiene una validez aceptable pero su fiabilidad es baja.

Por otra parte, en lo que respecta a las víctimas, todas las subescalas mostradas a continuación rechazaron la hipótesis nula ( $p < .05$ ) de la prueba de Barlett. En cuanto a subescala de *Categorización de la Víctima* presentó un KMO de .87 y, del mismo modo, presenta un Alfa de Cronbach de .77, por lo que tanto su validez como su fiabilidad son aceptables. En ese sentido, la subescala de *Emociones Atribuidas a la Víctima*, se mostró con un KMO de .73, y su Alfa de Cronbach es de .60 lo que hace de sí una subescala con una validez aceptable y fiabilidad moderada. De manera similar, la subescala de las *Emociones Auto-Atribuidas a la Víctima* resultó con .77 en el KMO y un Alfa de Cronbach .70, para una validez y fiabilidad aceptables.

Al igual que las Subescalas de las víctimas, todas las que tenían que ver con los agresores también mostraron rechazar la hipótesis nula ( $p < .05$ ) de la prueba de Barlett. En cuanto a la subescala de *Categorización del Agresor* se mostró un KMO de .93 y un Alfa de Cronbach de .88

lo que hace de la misma una subescala con validez y fiabilidad aceptables. De manera similar, la subescala sobre las *Emociones Atribuidas a los Agresores* presentó un KMO de .87 y .75 en el Alfa de Cronbach siendo esto sinónimo de validez aceptable y fiabilidad moderada para dicha escala. Finalmente, la subescala de las *Emociones Auto-Atribuidas a los Agresores* obtuvo un KMO de .88 y un Alfa de Cronbach de .79 lo que sugiere que la misma tiene una validez y fiabilidad aceptables.

En cuanto a las emociones morales, las subescalas siguientes también mostraron rechazar la hipótesis nula de la prueba de esfericidad de Barlett. Al evaluar la subescala de *Emociones Morales Atribuidas en la Condición Real*, se obtuvo un KMO de .65 y un Alfa de Cronbach de .68, lo que significa que tiene una validez aceptable al igual que su fiabilidad. En ese sentido, la subescala *Emociones Morales Atribuidas en la Condición Deber Ser* presenta un KMO de .76 y un Alfa de Cronbach de .60 por lo que tanto su validez como su fiabilidad son aceptables. Por último, la subescala *Emociones Morales Auto-Atribuidas* resultó con un KMO de .73 y un Alfa de Cronbach de .68 lo cual demuestra que, al igual que las subescalas anteriores, tiene una validez y fiabilidad aceptables.

Cabe destacar que las tablas sobre *Agresores Reactivos vs Agresores Proactivos, Estrategias de Afrontamiento y Final de la Historia* no fueron analizadas en cuanto a su estructura interna y validez en la tesis de Caurcel (2009). Sin embargo, aunque existan autores como Velasco, Novos & Seijo (2014) para quien este tipo de auto informes deban ser tomados con precaución, ya que no muestran con precisión la realidad del fenómeno, se entiende tal y como expresan Valera y Sánchez (1997):

“No debemos considerar las pruebas estadísticas como el instrumento único y perfecto para corroborar teorías psicológicas o evidenciar hechos científicos. Una prueba estadística debe entenderse como una humilde herramienta para ayudarnos en la comprensión, organización o estructuración de los datos de la realidad” (p. 89).

### **Técnicas de recolección de datos**

En cuanto a la parte cualitativa, se realizó una entrevista semi-estructurada (Ver Anexo), construida y revisada por dos docentes pertenecientes al Área de Humanidades del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), ambas, expertas en la materia. Esto con el fin de saber dónde y cómo se define la violencia a partir de la percepción de las sensaciones en el cuerpo de las y los participantes cuando aprecian o están en medio de alguna situación violenta. De igual forma, al estudiantado que participó en esta investigación se les pidió que expresaran la violencia a partir de cualquier manifestación creativa que consideren apropiada ya sea un cuento, poesía, canción, baile u otra forma artística. Cabe destacar que, aparte de las docentes mencionadas, esta técnica también es apoyada por la revisión sobre violencia escolar por Smith (2013) quien considera que, a pesar de la gran cantidad de cuestionarios usados para evaluar las situaciones de acoso escolar, existen otros métodos que pueden ofrecernos información de mucha utilidad como son las entrevistas, grupos focales, diarios, blogs, dibujos y observaciones.

### **Procedimiento**

En reunión con el Centro de Estudios Educativos del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (CEED) se nos presentó los 10 centros educativos que están siendo intervenidos por ellos, el cual seleccionamos dos al azar, y por disponibilidad, escogimos uno para realizar el estudio. A través

de la dirección del centro, se consiguió el permiso (Ver Anexo) para realizar la investigación con sus estudiantes, informándole así a la directora y coordinadora sobre los propósitos de la investigación, los instrumentos que se utilizaron y las demás técnicas de recolección de datos.

Luego de conseguir los permisos requeridos, se procedió a ir a cada grado a buscar dos estudiantes por sesión; cada sesión fue organizada por ambos investigadores, los cuales aplicaban los instrumentos y realizaban las entrevistas simultáneamente. Cada sesión tenía una duración de 45 minutos a una hora, el cual consistía primero en un consentimiento informado oral, donde se le explicaba al estudiante los propósitos de la investigación, la confidencialidad de los datos al igual que el permiso de parte de ellos para poder grabar la sesión y tomar notas, luego se le aplicaba el instrumento SCAN-Bullying y por último la entrevista. Este procedimiento duró 3 días consecutivos.

Ya después de recolectada la información se procesaron los datos cuantitativos en el programa IBM SPSS versión 2.0. De igual forma, las entrevistas fueron transcritas y categorizadas en el programa Word de Office 2010. El análisis de los resultados fue discutido y validado por ambas docentes expertas en la materia señaladas anteriormente.

## **Resultados**

### **Hallazgos cualitativos**

#### **Definiciones en torno a la violencia**

Esta categoría asume las distintas concepciones que expresan los estudiantes sobre el significado que atribuyen estos a las situaciones donde existe alguna especie o forma de agresión. A su vez, está dividida en dos subcategorías: Maltrato & Bullying y Violencia Social, las cuales son mostradas a continuación.

#### **Maltrato & Bullying**

Al preguntar el significado que tiene la violencia, las niñas y niños expresan dos términos que están relacionados, pero que guardan diferencias entre sí: maltrato y bullying.

En ese sentido, el maltrato es un acto de agresión, física o verbal, hacia otra persona.

*"P: Aun no... ¿seguro? Bien... para ti, ¿qué significa la violencia?"*

*R: Maltrato."*

#### **E.S**

*P: ¿Cómo tú definirías la violencia?"*

*R: Ehhh... darle un golpe a una persona...sería como darle un golpe a una persona, decirle malas palabras también a una persona..."*

#### **D.D**

En algunos casos, ese tipo de violencia representa un dominio de una persona sometida a realizar acciones que no son de su agrado. También está vinculada a grupos tales como las víctimas de abuso infantil o de género.

R: Hay violencia infantil, violencia contra la mujer...

P: y ¿cómo tu definirías todos esos tipos de violencia?

R: Es maltratar a una persona... dándole golpe, hablándole mal, porque la violencia no solo es dar golpes... hablarle duro, ponerla a hacer algo que no le gusta".

## **E. I**

Sin embargo, en otras ocasiones, los estudiantes no podían expresar una definición concreta sobre lo que era violencia y, cuando lograban hacerlo la explicaban a través de ejemplos.

"P: ahora yo quiero, que tú me defines con tus palabras, lo que es la violencia.

R: (silencio muy largo) yo no sé."

## **D.R**

"R: por ejemplo, cuando te tan dando golpe, cuando tú eres más chiquito y otro más grande abusa de ti

P: ¿De qué forma?

R: puede ser verbalmente."

## **E.D.R**

"P: Y, ¿por qué crees que no hay violencia?

R: (Silencio largo) si fuera pegándole, fuera violencia, pero no."

## **E.N.M**

Por otra parte, el bullying es una situación de maltrato que, frecuentemente, ocurre en la escuela. Las víctimas de bullying reciben agresiones, por parte de un grupo hacia un estudiante de forma directa como los golpes y burla; e indirecta, como la destrucción de sus pertenencias.

"P: Y, ¿tú crees que eso que está pasando, pasa desde... cuándo?

R: Desde siempre, jaja, porque los estudiantes son así."

## **E.I.**

P: ¿Qué tú entiendes por bullying?

R: Que te dan golpes, cuando se burlan de los otros niños que son... cuando se abusa. Donde relajan a los niños nuevos. Donde buscan... quien tiene la culpa (Silencio)."

## **E.M**

*"P: ¿De qué manera le hacían bullying?*

*R: Como quitándole los cuadernos, cogiéndole la mochila, tirándolo en el suelo, burlándose de él, eh... cortándole el pelo... y un día el muchacho se escondió de ellos."*

## **D.D**

De igual forma, estas conductas también implican un daño hacia los bienes de la institución educativa.

*"P: ¿Qué tipo de cosas tiran?*

*R: Eh, como... masita, colores y ahora mismo hay cajas en el curso y las comienzan a pegar."*

## **E.L**

O de forma verbal u ofensiva.

*R: Oh, como, un ejemplo: decirle malas palabras al otro, u ofenderlo. Algún ejemplo con su madre. Relajar con su madre, relajarlo con él, relajarlo. Decirle que él es pájaro; yo se lo metí a tu mamá, que esto, que lo otro... así."*

## **E.J.2**

### **Violencia social**

La segunda subcategoría define la violencia como manifestaciones que son percibidas a través de los medios de comunicación y vivencias en sus vecindades los cuales afectan a la sociedad en general.

*"P: Y así, hablando de música. ¿Qué canción tú puedes decirme que hable de la violencia o que sea violenta?*

*R: Oh, la de Nfasis, abuso de poder... de Nfasis. Él se refiere a muchas cosas que pasan en nuestro país y que no... que no la, como que las leyes no la cumplen porque este es un país libre de expresión y esa ley no la cumplen. Los canales de televisión nada más le ven a las mujeres por el físico no por lo que saben, sino por cómo se ven físicamente. Pa' tú poder, un ejemplo, salir en un programa de televisión, obligado tiene que pagar. Para uno, un ejemplo, silencio... Un ejemplo, si tú necesitas trabajar en un programa de televisión... te tienes que acostar con el dueño, sea hombre o sea mujer, como sea... Hay muchas cosas." **E.J.2***

*"R: la violencia puede ser algo malo para las personas, porque ellos cuando viene a ver pueden matar y no vivir más. Y entonces no va a haber más paz en el mundo. Como está ocurriendo.*

*M: ¿Si? Y, ¿en qué parte?*

*R: En todo el mundo.*

*P: Y aquí **¿está pasando, o por tu casa?***

R: *por mi casa mataron a un tipo.*

### **E.J.D**

#### **Relajo**

Dentro de las formas de interacción entre las niñas y los niños, sale a relucir un término que tiende a ser confundido con la violencia y el juego: el relajo. Esta categoría expresa que el relajo es una acción consensuada que no busca provocar ningún daño grave a la persona que lo recibe, y es interpretado como un juego, aunque en su estructura, aparente ser un acto violento.

*“R: (silencio) en un relajo tu puedes... un relajo pa mi e, tamo relajando, un ejemplo, ahí afuera, jugando y violencia es tu dándome golpes... cuando yo sé que es de maldad, cuando lo hacen en serio. Cuando es relajando es que se está riendo.”*

### **E.D.R**

*“R: La diferencia que relajo es con las palabras y la violencia es darle golpes a los demás... na, porque eso es jugando que están, porque no me dan duro, me dicen, ey que lo que (saludo de amistad).”*

### **E.J.3**

Implica no sobrepasar ni la confianza ni la paciencia de sus actores. En ese sentido, el relajo puede detenerse cuando un niño/a expresa su incomodidad hacia quien lo ejecuta. Si a pesar de eso, la otra persona continúa con el relajo, dicha situación puede convertirse en una pelea.

*“P: Y, ¿cuándo tú crees que se produce ese paso de relajo a darse golpes?”*

*R: Oh, si un ejemplo yo no relajo contigo y tú relajas conmigo, ahí puede ocasionar, pero si tú y yo relajamos es muy difícil.”*

### **E.J.**

*“R: Oh, un relajo e que tu relaje con una persona de confianza, con tu mejor amigo, y una violencia e que tu relaje con una persona que tu no conozca, que sea violento.”*

### **E.N.M.**

*“P: ...Y **¿alguna vez llegan a los golpes?***

*R: Muchas veces... pero hay veces que no, que se quedan. Siguen relajando nada más. Un ejemplo, los mismos del coro de nosotros que somos cinco. Nosotros nos decimos malas palabras entre nosotros, pero de ahí, no pasa. Ni pelear ni nada de eso...”*

## **E.J.2**

### **Cuerpo y emociones**

La presente categoría surge al momento de preguntar en qué parte del cuerpo sienten -o atribuyen sentir a otro personaje- las situaciones de agresión y qué diría esta al respecto. Los estudiantes señalaron cuatro subcategorías (cabeza, manos, pies y corazón) que localizaban dichos eventos en una zona de su cuerpo en específico. Sin embargo, las dos subcategorías restantes hacen alusión de la violencia como algo que se siente en el cuerpo entero o que, simplemente no guarda relación con ningún sentimiento.

#### **Cabeza**

En relación a la cabeza, esta parte del cuerpo hace una evaluación moral de la situación y, en base a esto decide actuar o no.

*"R: En la cabeza entera.*

*P: Y, si tu cabeza tuviera que decir algo con respecto al bullying, ¿qué dijera?*

*R: Que es un abuso, que eso no puede seguir (Silencio)..."*

#### **E.M**

*"P: Y ¿dónde tú sentías eso cuando te empezaban a provocar? ¿En qué parte del cuerpo lo sentías?*

*R: Ahí (señala la cabeza).*

#### **E.J**

Cabe resaltar que hablar sobre el cuerpo, como un tercero, facilitó la comunicación con aquellos estudiantes que no se mostraban tan abiertos a las preguntas sobre maltrato.

*P: ...Y, si la cabeza tuya pudiera decir algo cuando ellos te estaban provocando para que pelearas ¿qué dijera tu cabeza?*

*R: No sé.*

*P: Piénsalo un poquito –espero en silencio hasta que decide hablar.*

*R: Que no me deje dar."*

#### **E.J**

#### **Manos**

Las manos son consideradas como herramientas útiles para defenderse ante una agresión.

*"P: ¿Qué tú crees que diría tu mente en esa escena?*

*R: Nada... quizás mis manos, sí.*

P: Quizás tus manos, sí... **¿Qué dirían tus manos?**

R: *(Dura cuatro segundos para contestar) Ellas no dirían nada.*

**P: ¿Ellas harían algo, tus manos?**

R: Quizás, sí.

**P: ¿Qué harían tus manos?**

R: Me defendería."

E.S.

**"P: ... ¿en qué parte del cuerpo tú sentiste ese nerviosismo?**

R: *Oh, en las manos.*

P: ...Y si tus manos hubiesen podido decir algo de ese evento, **¿qué hubiesen dicho tus manos?**

R: *Oh, vamos a pelear. Silencio. Vamos a defendernos como sea".*

## **E.J.2**

### **Pies**

En el único caso donde los pies fueron mencionados, se alude a que estos son quienes reciben la agresión.

*"R: Los pies...*

**P: ¿Tus pies harían algo o dirían algo?**

R: *Dura cuatro segundos sin decir nada. Interrumpo el silencio.*

P: *¿No harían nada o dirían algo?*

R: *Nada*

P: *Y ¿qué dirían tus pies?*

R: *Nada*

P: *Y, ¿por qué tú me mencionaste los pies?*

R: *Porque muchas veces le dan a uno en los pies.*

P: *Y ¿con qué le dan a ustedes en los pies?*

R: *Con los pies".*

**E.S.**

### **Corazón**

El corazón expresa empatía ante la situación de maltrato, señalando que no le agrada ese tipo de eventos. Dicho órgano plantea que las agresiones deben terminar y recomienda dos acciones para conseguir este fin: permanecer tranquilos y ayudar a la víctima.

*"P: Y, si el corazón de Marcos pudiera decir algo con respecto al bullying **¿Qué dijera?**"*

*R: Que eso debe de parar."*

**E.M.**

*"M: y si tú corazón pudiera hablar en esos momentos en que tú estás viéndolo, **¿qué te dijera?**"*

*R: Oh, que no le gusta la violencia, que no soporta verla."*

**E.N.M**

*"R: Porque esa persona está sufriendo*

*P: Y si el corazón te hablara, ¿qué te dijera?*

*R: Ay Dio'... que lo ayudara."*

**E.J.D.**

En ese sentido, dicho órgano es un puente que permite conectar con estados emocionales que van más allá de "sentirse mal".

*"R: en el corazón.*

*P: En el corazón. Y **¿cómo lo sientes?**"*

*R: muy mal, me siento como... Triste, pensativa.*

*R: bueno... en realidad no sé qué me dijera. Seguro que me te' tranquila, no sé.*

*P: **¿Qué más te dijera?**"*

*R: Que me sienta bien."*

**E.I**

### **Cuerpo entero**

Por otra parte, en esta subcategoría algunos participantes expresaron que la violencia se siente, literalmente, en el cuerpo entero. Ese pensamiento está vinculado a la idea de que el maltrato ocurre, en su mayoría, de forma física.

*"P: Y esos niños (víctimas) ¿dónde tú crees que lo sentían?"*

R: *En to' lo la'ó."*

**E.J.**

### **No lo sienten**

Esta subcategoría hace alusión a quienes dicen no tener ninguna sensación corporal en relación a las situaciones de maltrato. En la mayoría de casos, las víctimas atribuían esta inhibición de los estados emocionales en los agresores.

*"P: Y Juan, ¿dónde tú crees que lo haya sentido Juan?..."*

*Niega con la cabeza"*

**E.M.**

*"R: porque algunas veces yo no siento nada, porque son ellos que se lo bu'can"*

**E.J.D.**

En ese sentido, solo un estudiante relató que cuando tenía el papel de agresor no podía reconocer sus estados emocionales.

*"P: ¿En qué parte del cuerpo tú sentías esa furia?"*

*R: Dentro del cuerpo.*

*P: Dentro del cuerpo, ¿dónde?"*

*R: No sé."*

**E.J.**

### **Cualidades y estados emocionales atribuidos**

A continuación, se presentan tres subcategorías que plantean las características y estados emocionales atribuidos a las víctimas, agresores, víctimas activas/agresores reactivos y espectadores.

#### **Perfil de las víctimas**

En cuanto a los estados emocionales que se le atribuyen a la víctima, los estudiantes plantean que son personas que se sienten avergonzados, tristes, asustados y con ideas suicidas. No obstante, en relación a sus características, afirman que son personas tranquilas, sinceras e inteligentes.

*"R: porque el bullying atrae a que las personas se suiciden, y triste porque él es nuevo y le están haciendo muchas maldades."*

### **E.J.D.**

*"R: Primero me sentí medio nervioso porque no era un solo que me iba a dar, eran unos cuantos y nada más estaba yo solo."*

E.J.2

*"P: ¿Por qué debería de sentirse avergonzado?"*

*R: poooooorque... por no hablar con sus padres". D.D. (niño)*

*"P: Y, ¿por qué tú te sientes nerviosa por lo que está pasando?"*

*R: porque le van a cortar el pelo, jaja"*

### **E.I.**

*"R: me siento avergonzado porque me están haciendo maldades, la gente de seguro se deben de estar riendo, asustado"*

### **E.J.D.**

Otro de los aspectos que suelen tener las víctimas es ser diferente al grupo en cuanto a características físicas tales como su vestimenta, los accesorios y el corte de pelo que usa y aparentar ser alguien sensible.

*Había una vez un niño que se llamaba Alex. Un día fue a la escuela y vio a unos muchachos jugando. Al otro día iba... salió a caminar y los muchachos se burlaban del poloche que era blanco con negro y un muchacho lo molestaba mucho que un día lo trancó, bueno, lo encerró y los muchachos de la escuela le hacían bullying a él."*

### **D.D.**

No obstante, existe una característica transversal a todas las anteriores y fue la que más se mencionó en relación a las diferencias con respecto al grupo: ser nuevo.

*"Ahí, el muchacho entra a la escuela nuevo y cruza por sus compañeros; él no los conoce todavía y los compañeros se fijan en la chaqueta y se empiezan a burlar de la chaqueta. Después el entra al salón de clase, cuando sale uno lo ataja así. Y entonces, él lo lleva donde sus otros compañeros, a donde su grupo, y le empiezan a quitarle la mochila, lo lápices, los libros y empiezan a jugar con él y le dice "dame mi mochila". Depue' el entra al salón de clase otra ve'. Entonces el otro compañero como que se le lleva algo. Entonces después que el sale le quitan to' y lo dejan tira'o, y así ya"*

### **Cuento de R.A**

*"R: Erase una vez un niño llamado Maicol, el niño era nuevo en la escuela. No conocía a nadie. Él era muy tranquilo, muy sincero, inteligente... Una mañana siguiente, el niño iba de camino a la escuela y se encontró con un muchacho llamado Juan... Entonces, el niño decidió no ir a la escuela porque se sentía nervioso y con miedo de que vaya a hacer algo."*

## Cuento de E.M.

### Perfil de los agresores

Por otra parte, la emoción sociomoral que prevalece al hablar de los agresores es el orgullo. De igual forma, los estudiantes señalan que los agresores tienden a ser provocadores, personas que distorsionan la realidad y quienes obtienen placer al maltratar a otros. En varias ocasiones se alude que los agresores tienen personas que apoyan sus comportamientos y, del mismo modo, es importante señalar que solo un niño dijo que la causa de ser agresor encuentra su origen en las situaciones vividas dentro del hogar, las cuales extrapola fuera del mismo.

*"P: Y, por ejemplo, los otros, ¿cómo tú crees que se sentían?"*

*R: Oh, guapos porque ellos eran muchos y yo era un solo."*

### E.J.3

*"R: oh, la violencia es algo que cuando tú peleas con una gente, en vez de arreglarlo, tú te pone a pelear con él, porque si tú eres una persona violenta y tú choca con alguien y esa persona no quiere pelear contigo, pero tú si con él, eso te hace sentir orgulloso porque a ti te gusta pelear. Y entonces, porque tú eres violento."*

### E.N.M.

*"R: oh, una persona que vea mucho eso en su casa, y entonces tenga eso siempre en su mente y lo copia de su casa y lo interpreta de otra... cuando 'ta fuera de su casa."*

### E.R.

*"P: Y, ¿es divertido o dañino?"*

*R: divertido.*

*P: Y, ¿por qué divertido?"*

*"R: o sea, para el que se lo tan haciendo no es divertido, pero seguro pa' l que está haciendo la cosa es divertido."*

### E.I

*"R: Ah, no, él lo que e' un palomo que na' y le dan porque creen como que él. O sea, él entró serio a la escuela y siempre aparecen muchachos que quieren rabi'a. En to' la escuela eso pasa. Na', se sienten que ellos sí. En la mente de ellos que ellos le pueden hacer lo que ellos quieran"*

### E.I.2.

### Perfil de las víctimas activas/agresores reactivos

En muchos casos, las víctimas también asumían el rol de agresores y justificaban esta conducta porque le habían hecho daño a su persona, de manera directa o no, por lo que debían cobrar venganza.

**P: ¿Alguna vez a ti te han molestado para que pelees?**

R: No.

P: Oks... Pero tú me dijiste ahorita que tú te vengarías.

R: Si, pero no me han hecho nada."

**E.S.**

"R: Porque la estaban molestando y ella, un día, se quiso vengar".

**E.J**

En algunos casos, la venganza surge después de haberse agotado otras vías como el diálogo pacífico.

"...entonces, sin querer, mata a uno de los que le quitaron (la bicicleta). Entonces lo llevan a una correccional. Cuando sale sigue violento como quiera."

**E.J.D.**

### **Perfil del espectador**

A su vez, otro de los actores involucrados en las situaciones de maltrato son los espectadores. En los casos donde fueron mencionados, se mostraron con la intención de ayudar a la víctima.

R: De mi curso que pelearon dos.

P: Y, **¿por qué?**

R: Porque allá se ponen en el piso, alguna' veces a estar prestándose dinero y, cuando no les quieren pagar, ellos se comienzan a pelear.

P: Esto que te pasó, pero, en el cuerpo, **¿dónde tú lo sentiste eso?**

R: En el corazón

P: Y **¿cómo hubiese actuado tu corazón?** Silencio... **¿Cómo estaba tu corazón en esos momentos?**

R: Estaba furioso

**E.G.**

P: **¿alguna vez tú has visto a alguien que lo estén maltratando aquí?**

R: A un amigo.

P: Y cuando tú has visto esa situación tú...

R: Lo he ido a ayudar."

**D.D.**

### **Desvalorización del self**

En muchos casos, las niñas y niños se rehusaban ante la petición de representar la violencia de la forma creativa que consideraran de su gusto.

*“R: Ay, Dio’ –serie. No sé decirte... Yo no sé dibujar, el que sabe dibujar es el que estaba (inentendible).”*

**E.M.**

*“P: Y ¿tú sabes dibujar?”*

*R: (hace señas que un poco.”*

**E.L.**

### **Identificación con algún personaje principal**

En esta categoría se denota cómo los estudiantes manifiestan su similitud y otras expresiones de favoritismo hacia los personajes de distintas historias, creadas por ellos mismos o no.

Es importante señalar que el análisis de cuentos, películas y canciones en paralelo a la vida de los estudiantes sugieren una realidad que brinda mucha información, aunque, en ocasiones, no representen del todo las experiencias de quienes se identifican con alguno de sus personajes. A continuación, se presentarán tres experiencias convertidas en subcategorías, donde se hace referencia a los papeles asumidos por los estudiantes y su relación con los mismos: El rey, el mensajero de la muerte y la culpable de un divorcio.

El rey

*“Érase una vez que había dos pésimos vecinos. Solo un héroe o un villano podría reunirlos. En un reino vivían personas como tú y como yo. En el otro... criaturas mágicas y maravillosas”*

### **Extracto de la película El Libro de la Selva**

En este caso, el personaje principal con el que se identifica el niño que sugirió esta película entiende que acercarse a las criaturas mágicas era beneficioso para ellas pues las consideraba malvados monstruos, mientras que él se ponía en el papel de un rey poderoso y bueno.

*P: “Ah, y ¿de qué trata (película)?... porque yo no recuerdo mucho”*

*“R: Mira, ella era una niña con dos alas y vio un bosque con pila de monstruo y un niño fue allá a su bosque y ella lo vio y ahí ella se volvió un poco buena, pero con el tiempo ella se fue volviendo mala.”*

**E.J.**

*“P: ¿Cuál personaje tú fueras en el cuento de (película)?*

*R: El rey –dice contento... porque él es bueno.”*

## **E.J.**

A pesar de lo expuesto, no menciona el por qué la criatura mágica se fue volviendo mala. Sin embargo, en la película se muestra que es el rey quien provoca la ira de dicha criatura y, aunque esta no llegue a matarlo, el rey muere. Es importante resaltar que los tres personajes con los cuales se identifica este niño, mueren (o aparentan morir) a causa de una batalla contra un enemigo más poderoso que ellos.

*P: Y cómo te pasaría lo mismo que Sansón, ¿cómo tú perderías tu fuerza?*

*R: Cuando me deshidrato.*

*P: Cuando te deshidratas. Y, ¿de qué otra forma?*

*R: Cuando me muero.”*

## **E.J**

### **El mensajero de la muerte**

En esta ocasión, al preguntar sobre la película, el niño en cuestión no se identifica con ninguno de los personajes principales. Solo expone que la misma tiene escenas que aluden a la muerte, cosa que fue comprobada al ver la película.

*P: ¿De qué trata destino final?*

*R: Oh, de mucha muerte*

*P: Y ¿tú recuerdas algún personaje de Destino final con el que tú te identificas?*

*R: (Lo niega con la cabeza)*

## **E.J.2.**

Sin embargo, al pedirle que nos relatara una historia que ejemplifique lo que es la violencia para él, nos cuenta una historia que se relaciona con gran parte de la película mencionada anteriormente, donde los personajes principales consiguen burlar a la muerte, pero esta se mantiene en la tarea de perseguirlos y mueren inesperadamente, solo porque ha sido parte de un destino ya trazado.

*“Por alguna razón yo vi el plan de la muerte, y lo burlamos ¿Qué tal si no debimos morir?... ¿Y si no debimos haber bajado del avión (para morir)? Tal vez sea nuestra hora todavía... Si lo es, no ha terminado”.*

### **Extracto de la película Destino Final**

*“R: Oh, había una vez un niño que quería ir a un parque en una bicicleta que le compraron, nueva. Y, cuando él está llegando al parque hay muchos. Hay, como dicen, una manada de bicicletas. Hay mucha gente que quieren la bicicleta de él y se la quieren quitar y él corre y corre hasta que puede y llega hasta un límite que no pudo, le quitan la bicicleta. Después, entonces, él anda... él va a jugar pelota y se encuentra con la misma manada y él tiene un bate en la mano y él les cae a los*

*batazos a todos y se la desquita y después, entonces, sin querer mata a uno de los que le quitaron. Entonces lo llevan a una correccional. Cuando sale sigue violento como quiera. [...] Oh, termina muerto porque la policía lo busca a carta blanca y lo mata”*

### **Cuento de E.J.2.**

La última subcategoría se trata de una niña que considera que la protagonista es un elemento importante en la historia representada en las viñetas del instrumento cuantitativo.

*R: fuera la protagonista*

*P: y ¿por qué tú serías ella?*

*R: ehhh, porque ella es la que le da el sentido a la historia, ella aparece en todo.*

### **E.I.**

Al realizar una entrevista más personal, nos percatamos de que sus compañeros se burlan de ella por sus características físicas. Al mismo tiempo, nos relató de las situaciones que vivía en su hogar, siendo integrante de una familia reconstruida ya que su madre tuvo un nuevo esposo después de que el padre de la estudiante muriera.

*R: no, porque mi papa... Mi mama no está con mi papa. Mi papa se murió hace mucho cuando estaba más pequeña, tenía como un año. Entonces, mi padrastro, yo estoy con mi padrastro ahora y... y una vez ellos tuvieron un problema y mi padrastro le dio mucho golpe.*

### **E.I.**

A su vez, señala que no solo es víctima de las agresiones verbales de sus compañeros y compañeras, también es agredida físicamente por su madre.

*P: ¿y quién te da golpe o te da duro?*

*R: mi mamá.*

En ese sentido, gran parte de este relato es constatado con la expresión artística que ella eligió para representar la violencia: una canción interpretada por una joven de 16 años y cuyo mensaje principal es la no violencia contra la mujer.

*“Papi, ya no le pegues por favor a mi mamá, que me la puedes matar...”*

*Cómo me duele escuchar que le gritas sin pensar.*

*¿Cómo le pegas y así dices que no la dejas de amar?...*

*Pienso que es culpa mía, por no nacer cuando debía,*

*cuando el amor de ustedes se moría”*

## **Extracto de la canción de Josenid – No le pegues**

*R: no, ella le puso una orden de alejamiento, pero ellos como quiera tan juntos por los niños, entonces de ahí siempre me ha gustado esa canción.*

**E.I.**

### **Estrategias ante la violencia**

La presente categoría presenta los distintos recursos que utilizan los estudiantes a la hora de presenciar o experimentar algún tipo de agresión. Está compuesta por dos subcategorías: figuras de autoridad y conocerse.

#### **Figuras de autoridad/confianza**

En la mayoría de los casos, los participantes expresaron acudir, con alguien mayor a ellos, en busca de ayuda. De manera general, los profesores son las personas que se enteran de lo que ocurre.

*P: ¿crees que esta situación va a continuar? O sea, si va a pasar más días ocurriendo ese tipo de cosas.*

*R: sí. Y el muchacho va a hablar con algún maestro si va a seguir pasando.*

**D.D.**

Cuando el problema sale del alcance de la figura de autoridad que puede representar una ayuda, se acude a otra persona con un rango superior. Estos pueden ser familiares o profesores. En ese sentido, hay ocasiones donde la profesora o profesor remite la situación de conflicto a sus superiores, quienes logran resolver la situación. Por lo visto, las figuras de autoridad se convierten en mediadores que, por medio de la palabra, consiguen resolver el problema. No obstante, la manera en que lo hacen no queda muy clara.

*“R: Su mamá fue a la escuela para decírselo a la directora.”*

**E.M.**

*“P: ...decirle a la profesora. Y después de que ella le dice, ¿qué pasaría?”*

*R: Que seguro ellos dejaron de molestarla.”*

**E.I.**

*“R: Oh, él habló con el director, el director conversó con él y lo pusieron a hacerse amigos. Entonces ellos aceptaron hacerse amigos de él.”*

**E.N.M.**

Asimismo, es importante señalar que solo uno de los estudiantes mencionó algún método o estrategia utilizada por estas figuras de autoridad para solucionar el problema.

*“R: Y, ¿cómo ellos llegaron a ahí?”*

*P: fueron a la dirección, hicieron un acuerdo, se hicieron amigos, compartieron y ya."*

#### **E.D.R.**

##### **Conocerse**

De igual forma, existe otra forma de poner fin a las agresiones: conocerse. Para los estudiantes esto se logra a través de un profesor, adaptándose al tipo de interacciones que existen entre sus compañeros o expresando sus sentimientos.

*"R: Alex salió con ellos y le preguntaron porque no... porque lo maltrataban y por eso se sentía mal y le dijeron que no lo iban a volver a maltratar y que..."*

*"P: ¿y qué?"*

*R: y quee... ehh... podían ser amigos."*

#### **D.D.**

*"R: Se hicieron amigos.*

*P: Y ¿cómo?"*

*R: entendiéndose entre ellos y hablando con los profesores."*

#### **E.J.D.**

*"R: como... como él debe de ta' en la escuela, activo. Así, él tiene que conocerlo. O sea, ellos se están dando a conocer... entonces, como él no sabe, le hacen mucha cosa para que el entienda."*

#### **E.R**

*"P: y ¿por qué crees que no es mejor que vayan donde él y se den a conocer en vez de hacerle bullying?"*

*R: porque su forma de recibir a la gente es así."*

#### **E.N.M.**

##### **Resultados cuantitativos**

**Datos sociodemográficos.** Para presentar esta investigación, en primera instancia se describirán los datos sociodemográficos recogidos de los y las participantes. Nuestro caso tuvo una muestra final de seis estudiantes del género femenino representando un 40,0% de la muestra total, y 9 estudiantes del género masculino representando un 60,0% del total.

**Tabla 1. Muestra total de estudiantes según el género**

GÉNERO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Femenino	6	40,0%
Masculino	9	60,0%
Total	15	100,0%

Estos estudiantes correspondían a los tres últimos grados de la educación básica, segundo ciclo nacional, teniendo cinco estudiantes de los grados Sexto, Séptimo y Octavo, correspondiendo cada uno a un 33,3% de la muestra total.

**Tabla 2. Muestra de participantes en función de grado**

GRADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexto	5	33,3%
Séptimo	5	33,3%
Octavo	5	33,3%
Total	15	100,0%

De los casos se encontró con estudiantes de 11 a 16 años de edad, un 13,3% de la muestra para las edades de 11, 13 y 16 cada una y un 20,0% de las edades de 12, 15 y 16 cada una.

**Tabla 3. Muestra de participantes según la edad en función de años**

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
11	2	13,3%
12	3	20,0%
13	2	13,3%
14	3	20,0%
15	2	20,0%
16	2	13,3%
Total	15	100,0

**Naturaleza del fenómeno según la percepción de los y las participantes.** Para los datos descriptivos, después de la visualización de la viñeta por parte de los y las participantes, se les pidió que identificaran la naturaleza del problema que ocurría en ella; en ésta un 86,7% de los y las estudiantes lo clasificaron como actos de maltrato, bullying o violencia; mientras que un 13,3% no identificaron ningún acto negativo, sino que relataban cotidianidades de la vida escolar, como estudiar, hablar y etc. Debido a esto, se tuvo que invalidar ese porcentaje de participantes, por ende, la muestra final en el análisis cuantitativo quedó en N= 13.

**Tabla 4. Naturaleza de la relación representada en la historia**

NATURALEZA DEL FENÓMENO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Maltrato	13	86,7%
No Maltrato	2	13,3%
Total	15	100,0%

**Caracterización del maltrato entre iguales.** Para los datos descriptivos, después de la identificación del problema, viendo las viñetas, el instrumento mediante una escala de diferencial semántico pide a los y las participantes caracterizar y valorar con adjetivos (siendo el 1 el adjetivo de la izquierda y el 5 el adjetivo de la derecha) la situación dada, en la muestra del caso estudiado arrojó que los y las estudiantes perciben más el fenómeno presentado como un acto Incorrecto (M= 4,38; DT= 0,961), Injusto (M= 4,38; DT= 0,870) y Reproable (M= 4,23; DT= 1,092).

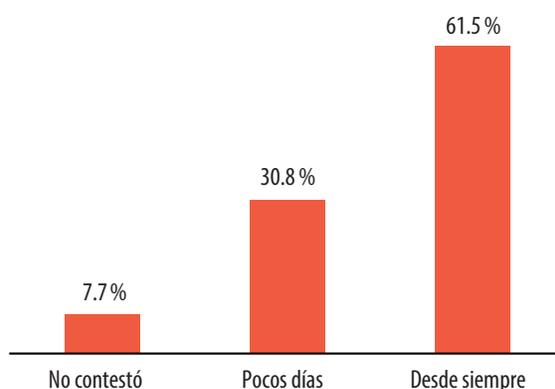
Los estudiantes consideran que lo que vieron en las viñetas es algo que pasa de forma Habitual (M= 2,92; DT= 1,188), que pasa A propósito (M= 2,31; DT= 1,494) y que esto más que un juego es algo Abusivo (M= 2,62; DT= 1,710). Por otra parte, los y las estudiantes no logran definir bien si lo que ven es un Conflicto de grupo o Una novatada de estos (M= 3,54; DT= 1,561), al igual que no logran definir si lo que ocurre es algo Dañino o Divertido (M= 3,92; DT= 1,441).

**Tabla 5. Caracterización y valoración de la violencia entre iguales según los participantes (n=13)**

CARACTERIZACIÓN	MEDIA	DT
Habitual – Ocasional	2,92	1,188
A propósito - Sin intención	2,31	1,494
Conflicto de grupo – Novatada de grupo	3,54	1,561
Abusivo – Juego	2,62	1,710
Divertido – Dañino	3,92	1,441
Aceptable – Reproable	4,23	1,092
Justo – Injusto	4,38	,870
Correcto – Incorrecto	4,38	,961

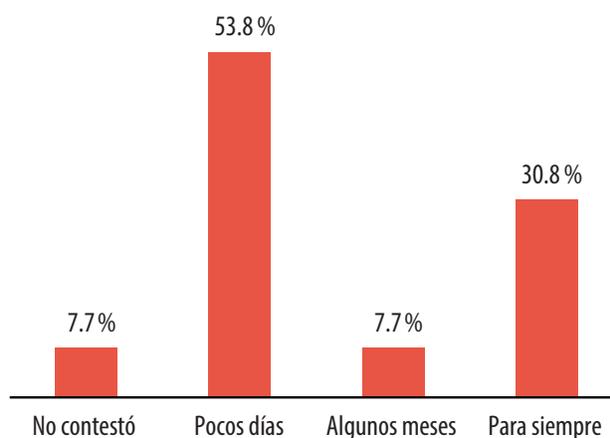
**Duración, continuidad y frecuencia del maltrato entre iguales.** A los chicos y a las chicas se le cuestionó sobre varias variables relacionadas a la problemática de las viñetas, entre ellas está la duración de esta, que se traduce al periodo de tiempo que está ocurriendo esa situación. Un 61.5% de los y las estudiantes contestaron que está ocurriendo desde siempre, mientras que un 30.8% explicaron que ocurre desde hace pocos días. Un 7.7% no contestó a la pregunta.

**Figura 1. Duración de la situación de maltrato entre iguales (n=13)**



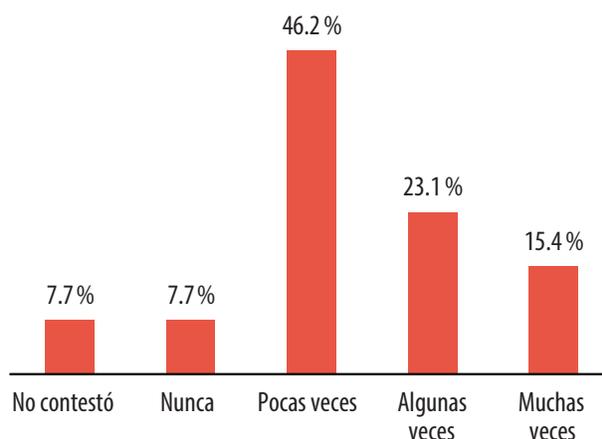
Sobre la continuidad de ésta, un 53,8% creen que esto ocurrirá solo unos pocos días, mientras que el 30,8% piensan que ocurrirá para siempre. Un 7,7% dice que ocurrirá algunos meses más, y otro 7,7% no contestó a la pregunta.

**Figura 2. Continuidad de la situación de maltrato entre iguales (n=13)**



Más adelante los chicos y las chicas, expresan con qué frecuencia ocurren situaciones parecidas a las de la viñeta en su centro escolar. Un 46,2% dice que ocurre solo pocas veces, mientras que un 23,1% percibe que ocurre algunas veces, un 15,4% muchas veces, y un 7,7% dicen que esto nunca ocurre dentro de la escuela. Un 7,7% de la muestra no contestó a la pregunta.

**Figura 3. Frecuencia de las situaciones de maltrato entre iguales en el centro (n=13)**



**Percepción de los y las participantes sobre la víctima.** Al preguntarle a los y las estudiantes sobre la percepción que tenían del chico/a la chica protagonista, que era la víctima con la misma calificación de diferencial semántico usado anteriormente (donde el 1 eran los adjetivos de la izquierda y 5 los adjetivos de la derecha), estos lo/la calificaron como una persona Bondadosa (M= 4,62; DT= 1,121), Inteligente (M= 4,69; DT= 0,855), Humilde (M= 4,46; DT= 1,127), Tranquila (M= 4,46; DT= 1,198) y Educada (M= 4,46; DT= 1,198) y Buena Persona (M= 4,62; DT= 0,870). También lo/la percibían como una persona Miedosa (M= 2,23; DT= 1,641), Tímida (M= 1,77; DT= 1,235) y Débil (M= 2,62; DT= 1,446).

Por otro lado, no lograron definir si era una persona Aburrida o Divertida (M= 3,23; DT= 1,536), si era una persona Insensible o Sensible (M= 3,85; DT= 1,519), si era alguien Mentiroso/a o Sincero/a (M= 3,85; DT= 1,676), Cutre o Guay (M= 3,62; DT= 1,325) o si era un chico o una chica Indeseable como amigo/a o Deseable como amigo/a (M= 3,62; DT= 1,325).

**Tabla 5. Cómo le parece que es la víctima al participante (n=13)**

ADJETIVOS	MEDIA	DT
Aburrido/a - Divertido/a	3,23	1,536
Insensible - Sensible	3,85	1,519
Cruel - Bondadoso/a	4,62	1,121
Mentiroso/a - Sincero/a	3,85	1,676
Indeseable como amigo/a - Deseable como amigo/a	3,62	1,446
Cutre - Guay	3,62	1,325
Miedoso/a - Valiente	2,23	1,641
Tímido/a - Extrovertido/a	1,77	1,235
Débil - Fuerte	2,62	1,446
Idiota - Inteligente	4,69	,855
Arrogante - Humilde	4,46	1,127
Conflictivo/a - Tranquilo/a	4,46	1,198
Mal educado/a - Educado/a	4,46	1,198
Mala persona / Buena persona	4,62	,870

Nota: durante la aplicación de la prueba se les explicó a los y las participantes en contextos dominicanos la palabra "guay" llegando a ser sinónimo de "jevi" o "cool" en el país.

**Percepción de los y las participantes sobre los agresores.** Entre los adjetivos utilizados para describir a los agresores los y las estudiantes los catalogaron como unos chicos Cruels (M= 1,85; DT= 1,519), Mentirosos (M= 1,92; DT= 1,382), Indeseables como amigos (M= 1,77; DT= 1,363), Conflictivos (M= 1,77; DT= 1,235), Cutres (M= 2,00; DT= 1,354), Mal educados (M= 2,00; DT= 1,633), Malas personas (M= 2,00; DT= 1,354), Idiotas (M= 2,08; DT= 1,605), Arrogantes (M= 1,69; DT= 1,109), Aburridos (M= 2,77; DT= 1,878) e Insensibles (M= 2,46; DT= 1,561).

Por otro lado, también los consideran como unas personas Extrovertidas (M= 4,31; DT= 1,032) y Fuertes (M= 4,00; DT= 1,225). Mientras que no los perciben como personas ni Miedosas ni Valientes (M= 3,54; DT= 1,613).

**Tabla 6. Cómo le parece al participante que son los agresores (n=13)**

ADJETIVOS	MEDIA	DT
Aburridos – Divertidos	2,77	1,878
Insensibles - Sensibles	2,46	1,561
Cruelles - Bondadosos	1,85	1,519
Mentirosos - Sinceros	1,92	1,382
Indeseables como amigos - Deseables como amigos	1,77	1,363
Cutres - Guays	2,00	1,354
Miedosos - Valientes	3,54	1,613
Tímidos - Extrovertidos	4,31	1,032
Débiles - Fuertes	4,00	1,225
Idiotas - Inteligentes	2,08	1,605
Arrogantes - Humildes	1,69	1,109
Conflictivos - Tranquilos	1,77	1,235
Mal educados - Educados	2,00	1,633
Malas personas - Buenas personas	2,00	1,354

Nota: durante la aplicación de la prueba se les explicó a los y las participantes en contextos dominicanos la palabra “guay” llegando a ser sinónimo de “jevi” o “cool” en el país.

Percepción de los y las participantes sobre sí mismos. Refiriéndose a ellos mismos, los y las estudiantes se perciben como unos chicos y chicas Divertidos (M= 4,77; DT= 0,439), Buenas personas (M= 4,92; DT= 0,277), Educados, Tranquilos y Humildes (M= 4,62; DT= 0,650). También se perciben como unas personas Valientes (M= 4,46; DT= 0,776), Fuertes (M= 4,54; DT= 0,776), Deseables como amigos (M= 4,54; DT= 1,198), Guay (M= 4,23; DT= 1,691), Sinceros y Bondadosos (M= 4,23 cada una y DT= 0,927; DT= 1,013 respectivamente).

No se evidenció que se consideraran ni Sensibles ni Insensibles (M= 3,69; DT= 1,702), ni Tímidos ni Extrovertidos (M= 3,69; DT= 1,653).

**Tabla 7. Cómo se percibe a sí mismo/a (n=13)**

ADJETIVOS	MEDIA	DT
Aburrido/a - Divertido/a	4,77	,439
Insensible - Sensible	3,69	1,702
Cruel - Bondadoso/a	4,23	1,013
Mentiroso/a - Sincero/a	4,23	,927
Indeseable como amigo/a - Deseable como amigo/a	4,54	1,198
Cutre - Guay	4,23	1,691
Miedoso/a - Valiente	4,46	,776
Tímido/a - Extrovertido/a	3,69	1,653
Débil - Fuerte	4,54	,776
Idiota - Inteligente	4,46	,967
Arrogante - Humilde	4,62	,650
Conflictivo/a - Tranquilo/a	4,62	,650
Mal educado/a - Educado/a	4,62	,650
Mala persona / Buena persona	4,92	,277

Nota: durante la aplicación de la prueba se les explicó a los y las participantes en contextos dominicanos la palabra "guay" llegando a ser sinónimo de "jevi" o "cool" en el país.

**Principales causas del maltrato según los y las estudiantes.** Entre las diferentes causas del maltrato dada en el instrumento, los y las estudiantes determinaron que las 5 principales son: porque esto le ocurre a los nuevos en los grupos (M= 4,15; DT= 1,21), porque la manera en que tratan a los chicos agresores en sus casas (M= 4,00; DT= 1,58), porque los del grupo agresor se consideran mejores que la víctima (M= 3,92; DT= 1,26), porque a los agresores les resulta divertido hacer este tipo de cosas (M= 3,92; DT= 1,61) y porque los agresores les tienen manía a la víctima (M= 3.85; DT= 1,14).

**Tabla 8. Causas del maltrato según los y las estudiantes (n=13)**

CAUSAS DEL MALTRATO	MEDIA	DT
Por la manera de ser del chico/la chica	2,69	1,60
Por la manera de ser del grupo	3,77	1,69
Porque no se llevan bien	3,62	1,45
Por la manera como los tratan en casa	4,00	1,58
Porque se tienen manía	3,85	1,14
Porque los del grupo se consideran mejores que él/ella	3,92	1,26
Porque les resulta divertido a los del grupo	3,92	1,61
Porque él/ella no es uno/a de ellos	3,62	1,33
Porque tienen envidia de él/ella	3,77	1,24
Por miedo a que le hagan lo mismo a ellos	2,69	1,84
Para dominar al otro	3,69	1,49
Por la educación que les dan en casa	3,46	1,56
Porque es propio de nuestra edad	2,62	1,61
En los grupos esto ocurre a los nuevos	4,15	1,21

**Estrategias de solución del fenómeno según los y las estudiantes.** Entre las estrategias principales que los y las estudiantes evalúan que son las mejores para resolver el conflicto están: hacer nuevos amigos (M= 4,85; DT= 0,376), pedir ayuda a un profesor (M= 4,54; DT= 0,967), pedir ayuda a sus padres (M= 4,46; DT= 1,198), demostrarles a los agresores que pueden ser su amigo/a (M= 4,15; DT= 1,467) y alejarse de ellos lo más posible (M= 4,23; DT= 1,1481).

**Tabla 9 . Estrategias de solución del fenómeno según los y las estudiantes (n=13)**

ESTRATEGIAS	MEDIA	DT
No podría hacer nada	2.08	1.382
Pasaría de ellos	3.00	1.958
Me vengaría de ellos	1.77	1.589
Le haría lo mismo a otros chicos o chicas	1.23	0.599
Lloraría y gritaría	2.46	1.713
Me alejaría lo más posible de ellos	4.23	1.481
Cambiaría de escuela	2.69	1.702
Intentaría ocultarles lo que siento	1.54	1.127
Pensaría: "yo soy más inteligente que ellos y por eso me envidian"	3.54	1.854
No dejaría de pensar en el motivo por el que me hacen esto	3.85	1.463
Les demostraría que también puedo hacer cosas guays y ser su amigo/a	4.15	1.463

ESTRATEGIAS	MEDIA	DT
Haría lo que ellos quisieran para que me dejaran tranquila	1.92	1.553
Iría a hablar con ellos y les diría cómo me siento	3.46	1.664
Pediría ayuda a mis amigos	2.69	1.702
Haría nuevos amigos/as	4.85	0.376
Pediría ayuda a mis padres	4.46	1.198
Pediría ayuda a un profesor/a	4.54	0.967

Nota: durante la aplicación de la prueba se les explicó a los y las participantes en contextos dominicanos la palabra “guay” llegando a ser sinónimo de “jevi” o “cool” en el país.

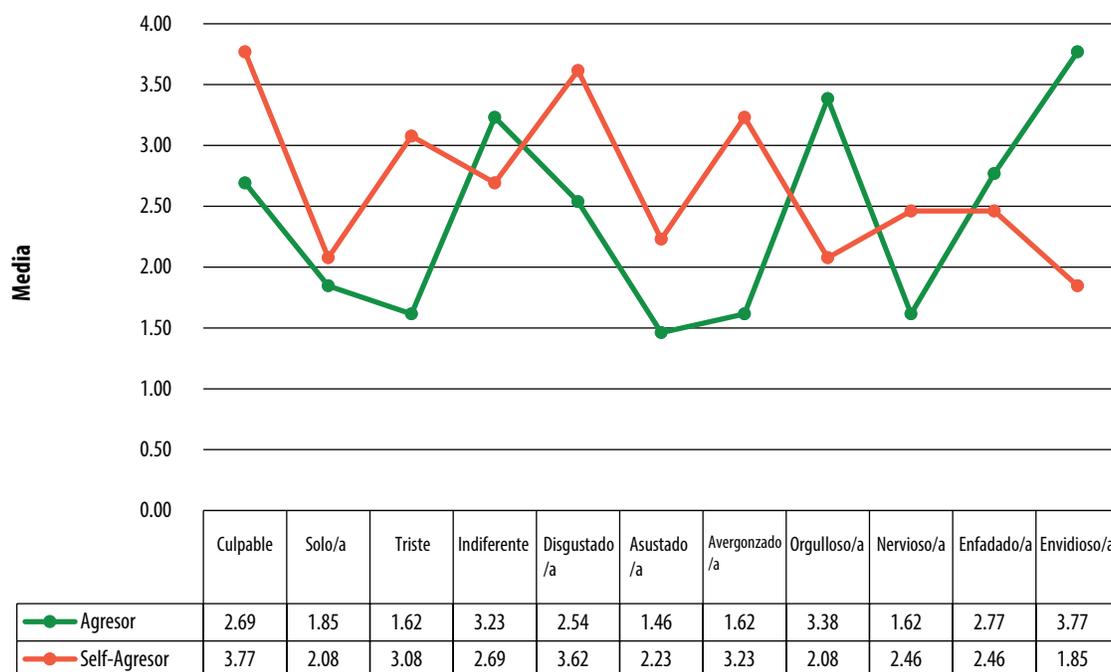
**Atribuciones emocionales hacia la víctima según los y las participantes.** Entre las emociones principales que los y las participantes le atribuyen a la víctima están, Triste (M= 4,15), Solo/a (M= 3,92), Asustado (M= 3,69), Nervioso y Disgustado (M= 3.54);, mientras que si el participante fuera la víctima (self-víctima), estas emociones cambian siendo las principales Enfadado/a (M= 4,00), Nervioso/a (M= 3,85), Triste (M= 3,62), Avergonzado (M= 3,54), y Disgustado (M= 3,46).

**Figura 4. Respuestas emocionales atribuidas a la víctima (n=13)**



**Atribuciones emocionales hacia los agresores según los y las participantes.** Las principales emociones que le atribuyen los y las participantes a los agresores están: Envidiosos (M= 3,77), Orgullosos (M= 3,38), Indiferentes (M= 3,23), Enfadados (M= 2,77) y Culpables (M= 2.69). Entre las emociones que se atribuyen los y las participantes si estos fueran los agresores (self-agresor) cambian, siendo estos: Culpable (M= 3,77), Disgustado/a (M= 3,62), Avergonzado (M= 3,23), Triste (M= 3,08) e Indiferente (M= 2,69).

**Figura 5. Respuestas emocionales atribuidas a los agresores (n=13)**



**Emociones morales según el rol.** Para el conjunto de emociones morales, el instrumento profundiza más sobre estos sentimientos, puntuando cómo se siente la víctima, cómo debería de sentirse y cómo el o la misma participante se sentiría si fuera la víctima. Aquí arrojó que 46,2% de los y las participantes le atribuyen el sentimiento de Culpa al chico o la chica protagonista siendo el mismo porcentaje la cantidad que piensa que debería de sentirse así; mientras que se reduce a un 30,8% si los participantes fueran la víctima. Para el sentimiento de Avergonzado un 92,3% establece que así se siente la víctima, mientras que un 76,9% piensa que debería de sentirse, teniendo el mismo porcentaje de estudiantes que se sentirían así si fueran la víctima. Para el sentimiento de Indiferencia, un 38,5% de los y las estudiantes establece que así se siente la víctima, teniendo el mismo porcentaje de la cantidad de estudiantes que se sentirían así si vivieran esa situación. En el sentimiento de Orgulloso/a no hay diferencia entre cómo la víctima se siente y cómo se sentiría el participante si este fuera la víctima (30,8%).

**Tabla 10. Emociones morales atribuidas a la víctima (n=13)**

PERSONAJE DE LA HISTORIA	SE SIENTE	%	DEBERÍA SENTIRSE	%	PARTICIPANTE SE SENTIRÍA	%
Víctima	Culpable	46,2	Culpable	46,2	Culpable	30,8
	Avergonzado/a	92,3	Avergonzado/a	76,9	Avergonzado/a	76,9
	Indiferente	38,5	Indiferente	23,1	Indiferente	38,5
	Orgulloso/a	30,8	Orgulloso/a	38,5	Orgulloso/a	30,8

Atribuyéndoles los sentimientos morales a los agresores, vemos cómo hay un aumento de la Culpa en el porcentaje de estudiantes que dicen que los agresores se sienten así (30,8%), que deberían de sentirse así (61,5%) y que ellos se sentirían así si fueran ellos (76,9%). Este mismo aumento vemos en el sentimiento de Avergonzados donde un 15,4% de los participantes determinan que así se sienten los agresores, un 53,8% que así deberían de sentirse, y un 76,9 que así se sentirían ellos si fueran los agresores. Esto mismo pasa, pero de manera inversa en el sentimiento de Orgullosos donde un 76,9% determinan que así se sienten los agresores, mientras que un 30,8% dice que así deberían de sentirse, y un 15,4% explica que así se sentirían si fueran los agresores.

**Tabla 11. Emociones morales atribuidas a los agresores (n=13)**

PERSONAJE DE LA HISTORIA	SE SIENTE	%	DEBERÍA SENTIRSE	%	PARTICIPANTE SE SENTIRÍA	%
Agresores	Culpable	30,8	Culpable	61,5	Culpable	76,9
	Avergonzado/a	15,4	Avergonzado/a	53,8	Avergonzado/a	76,9
	Indiferente	61,5	Indiferente	46,2	Indiferente	38,5
	Orgullosos/a	76,9	Orgullosos/a	30,8	Orgullosos/a	15,4

Para el rol de agresor líder, un 21,3% de los y las estudiantes determinaron que el personaje se siente culpable, mientras que un 76,9% dice que debería sentirse de esta forma y un 84,6% de los participantes se sentirían así si fueran el agresor líder. Este mismo aumento ocurre en el sentimiento de Avergonzado, donde un 23,1% dice que así se siente el agresor, un 69,2% que así debería de sentirse, y un 76,9% expresa que así se sentirían si fueran el agresor.

En la indiferencia no se encontró diferencia entre cómo se siente y cómo debería de sentirse (46,2%) pero un 30,8% determina que así se sentirían si fueran el personaje.

Para el sentimiento de Orgullosos, un 84,6% de los y las estudiantes expresan que así se siente el agresor líder, mientras que el 38,5% dice que así debería de sentirse, y el 15,4% expresa que se sentirían de esta forma si ellos fueran ese personaje.

**Tabla 12. Emociones morales atribuidas al agresor líder (n=13)**

PERSONAJE DE LA HISTORIA	SE SIENTE	%	DEBERÍA SENTIRSE	%	PARTICIPANTE SE SENTIRÍA	%
Agresor líder	Culpable	23,1	Culpable	76,9	Culpable	84,6
	Avergonzado/a	23,1	Avergonzado/a	69,2	Avergonzado/a	76,9
	Indiferente	46,2	Indiferente	46,2	Indiferente	30,8
	Orgullosos/a	84,6	Orgullosos/a	38,5	Orgullosos/a	15,4

Entre las emociones atribuidas a los espectadores de la situación, un 30,8% explica que estos se sienten culpables, mientras que un 23,1% dice que deberían de sentirse así y un 46,2% expresa que se sentirían así si fueran el personaje.

Para el sentimiento de Avergonzado, no hay diferencia entre la cantidad de participantes que expresan que los espectadores se sienten y deberían de sentirse así (46,2%), mientras que un 61,5% determina que se sentirían de esta manera si cumplieran el rol de este personaje.

**Tabla 13. Emociones morales atribuidas a los espectadores (n=13)**

PERSONAJE DE LA HISTORIA	SE SIENTE	%	DEBERÍA SENTIRSE	%	PARTICIPANTE SE SENTIRÍA	%
Espectadores	Culpable	30,8	Culpable	23,1	Culpable	46,2
	Avergonzado/a	46,2	Avergonzado/a	46,2	Avergonzado/a	61,5
	Indiferente	30,8	Indiferente	15,4	Indiferente	46,2
	Orgullosa/o	23,1	Orgullosa/o	7,7	Orgullosa/o	15,4

Para las emociones que han sido atribuidas a los espectadores, un 46,2% de los y las estudiantes dice que estos se sienten y deben sentirse avergonzados, mientras que un 61,5% expresa que ellos mismos se sentirían avergonzados. Un 30,8% de los y las participantes expresa que los espectadores se sienten culpables y un 46,2% manifiesta que ellos se sentirían de esta forma si estuvieran en su rol. Mientras que un 23,1% expresa que los espectadores se sienten orgullosos, mientras que un 15,4% dice que se sentirían orgullosos si ellos lo fueran.

**Final más probable de la historia.** Para finalizar la historia de la viñeta, se les propuso a los y las estudiantes cinco finales diferentes (Ver Anexo 1) para que decidieran cual sería el más probable. Entre ellos el final 1 que manifestaba la venganza de la víctima hacia los/las agresores;; en este ningún participante lo escogió, un 7.7% de los y las estudiantes eligieron el final 2 que manifiesta el autoaislamiento de la víctima, un 15,4% escogió el final 3, que es la búsqueda de apoyo de un compañero escolar, otro 7.7% escogió el final 4 donde manifiesta la búsqueda de apoyo de un profesor o una profesora,; por último, el 69.2% de los y las participantes tomaron el final 5 como el posible, siendo este el final optimista donde todos y todas juegan juntos.

**Tabla 14. Final más probable que suceda en la historia (n=13)**

FINAL MÁS PROBABLE	FRECUENCIA	PORCIENTO
Final 2	1	7.70%
Final 3	2	15.40%
Final 4	1	7.70%
Final 5	9	69.20%
Total	13	100%

## Discusión

Para los niños y las niñas, la violencia es un acto donde se utiliza la fuerza en otras personas. Esa fuerza es manifestada en golpes, patadas, lanzamiento de objetos hacia un individuo en particular; también algunos niños y niñas expresaron que esa violencia también tiene un carácter verbal, el cual se reproduce en insultos o gritos; más sin embargo otros niños y niñas vinculan la violencia con términos jurídicos, tales como violencia de género y abuso infantil. Investigaciones nos hablan que el ámbito jurídico es la disciplina donde se ha concentrado su mayor análisis y práctica a favor de los derechos humanos que sean violados a través de la violencia con actos, tales como asesinato, acoso, o privación de libertad; todos incluidos como delitos penales (Del Rey, Ortega & Feria, 2015). Debido a esto, el sistema educativo tiene dentro

de sus políticas el concienciar a sus estudiantes sobre estos temas, y por esto la vinculación en sus representaciones mentales. En cuanto a la frecuencia, duración y continuidad del maltrato, gran parte de nuestra muestra expresó que estas situaciones ocurren habitualmente, tal como se pudo apreciar en el estudio de Del Barrio et al. (2003). A su vez, permanecen en la escuela varias semanas después de su inicio, lo que corrobora los planteamientos de Serrano & Iborra (2005) para quienes el bullying o acoso escolar es un acto de violencia e intimidación que sucede de manera habitual y repetida (en Clavero, 2012).

Al evaluar las causas de las situaciones de maltrato los y las estudiantes consideran tres opciones como las más relevantes: la primera razón que se le atribuye al maltrato es la forma en como tratan a los estudiantes en sus casas, siendo ésta la misma explicación que señalaron la mayoría de los directores evaluados en 53 distritos escolares en el estudio de Vargas et al. (2014). Por otra parte, la segunda causa se debe a que les resulta divertido a los del grupo. En ese orden, cabe destacar que el acto de victimización no ocurre solo entre una víctima y su agresor, en él también influyen los grupos de pares quienes determinan el inicio y mantenimiento del mismo mediante el refuerzo de dicha situación (Craig & Pepler, 1997; Almeida et al., 2006; Samivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996 en Caurcel & Almeida, 2008). Por último, la tercera causa se debe a que la situación de maltrato le ocurre a los nuevos. Entendemos que, tal como expresan Garbarino & deLara (2002 en Burgos, 2014), la escuela, al igual que todos los sistemas, busca mantener un equilibrio aun esto signifique afectar a un individuo o grupo dentro de la misma, tal como sucede con los estudiantes nuevos. De igual forma, De Wall (2000) considera que se debe pagar un precio por el aumento de armonía. Quizás este resultado señale la existencia de víctimas inespecíficas, es decir, aquellas que al ser diferentes, son rechazadas, ya que el maltrato entre pares no se puede desvincular del grupo y, cualquier aspecto que este no conciba como "normal" dentro de su estructura, suele ser atacada (Collell & Escudé, 2004 en Clavero, 2012; *ver también* Boulton & Smith, 1994; Perry, Kussel & Perry, 1988 en Del Rey et. al, 2015).

Aunque no esté dentro de las principales causas de la violencia, los y las estudiantes señalaron que una de las razones por la cual los y las agresores utilizan la violencia es para dominar a los demás, lo que corrobora a Batsche & Knoff (1994) (en Díaz-Aguado, 2004) quienes expresan que los niños y las niñas que utilizan la intimidación, usan este método para tener el control de la situación y ejercer poder. Otros autores (Avilés, 2006; Collell & Escudé, 2004) también agregan que los agresores justifican el maltrato diciendo que la víctima los ha provocado, siendo esto una excusa para esconder su deseo de dominar o humillar a su compañero o compañera obteniendo placer con esto.

Sin embargo, los y las estudiantes entienden que la situación de maltrato es abusiva. A pesar de que gran parte exprese que es reprochable e injusta, manifiestan que la misma es divertida y aceptable. Este resultado está relacionado con lo que algunos autores consideran como víctimas activas o agresores reactivos (Díaz-Aguado, 2002; Collell & Escudé, 2004, 2006 en Clavero, 2012) y el mismo fue obtenido en la investigación de Gutiérrez et al. (2012), donde gran parte de su muestra estuvo conformada por agresores reactivos quienes expresaron que el maltrato es un hecho injusto, no correcto y reprobable, siendo ellos mismos quienes agreden frecuentemente a sus compañeros. En ese sentido, considerar estos actos como merecedores de un castigo denota una evaluación sociomoral en base a los conocimientos de principios morales, tal como plantea Blasi (2003), no obstante, pensarlo como algo divertido, para algunos autores, señala la existencia de un victimizador feliz; es decir, alguien que a pesar de estar consciente del compromiso moral de sus actos, desplaza dicho compromiso, ya sea por interés personal o por las consecuencias ligeramente reforzadoras que obtiene (Nunner-Winkler & Sodian, 1998; Mugatroyd & Robinson, 1993; Séller & Edelstein, 1993; Keller, Lourenco, Malti & Saalbach, 2003; Lourenco, 1998 en Caurcel & Almeida, 2008; *ver también* Del Barrio et al., 2003).

En ese orden, las y los estudiantes entrevistados suelen llamar frecuentemente “relajo” a los actos violentos que ocurren entre ellos. Así pues, todo lo expresado confirma lo planteado por Valdivieso (2009) quien en su estudio sobre las relaciones intergrupales afirma que no toda conducta violenta -como el maltrato físico- es percibida como negativa para los involucrados, ya que existen códigos de amistad y juego a través de los vínculos de confianza que se tengan entre sí. Por eso, en lo relatado por los estudiantes, nos pudimos percatar que el “relajo” tiende a convertirse en un acto violento cuando sobrepasa la confianza y paciencia de quienes lo sufren. Debido a lo anterior, resulta importante hablar sobre las características de los distintos actores en la situación de maltrato.

En cuanto a la categorización de las personas involucradas en la situación de maltrato, se percibe a la víctima como alguien sensible, con miedo, tímido y débil, resultados similares a los obtenidos por Olweus (1973; 1978; 1991; 1993 en Del Rey et al., 2015) y que corroboran la existencia de víctimas típicas (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2002 en Clavero, 2012). Sin embargo, en esta investigación, los participantes perciben que la víctima es inteligente, humilde, educado y buena persona. Al respecto, Del Rey y colaboradores (2015) plantean que, a pesar de las consecuencias que derivan del maltrato, las víctimas tratan de mantener su identidad, crédito y derecho en relación a su dignidad como personas. Quizás, por esa razón, les costó categorizar a la víctima como alguien aburrido o divertido, sensible, mentiroso/a o indeseable como amigo/a.

En cambio, los agresores fueron catalogados como crueles, mentirosos, personas malas, arrogantes, aburridos, insensibles y cuya amistad no es bien recibida. Esto puede estar relacionado con los resultados obtenidos en el estudio de Smith et al. (2004 en Smith, 2013) donde se reveló que las víctimas trataban de evitar a los agresores o no estar cerca de ellos, así como también buscar amistades con características diferentes a dicho grupo. Por otra parte, nuestros resultados evidencian que los agresores son considerados como personas extrovertidas, fuertes y valientes lo que apoya a Espelage & Holt (2001 en Del Rey et al., 2015) cuando plantean que los y las agresores son vistos como personas populares.

En otro orden, la percepción que mostraron los y las estudiantes que participaron en esta investigación expresa que son divertidos, buenas personas, deseables como amigos, tranquilos, humildes, amables y sinceros. Pensamos que estos resultados se deben a la deseabilidad social que querían demostrar en el instrumento, para mantener la imagen elevada de sí mismos/as. En ese sentido, consideramos que delimitar los distintos roles (agresor, víctima y espectador) hubiese sido útil en este caso, pero debido a que nuestro estudio se concentró en las emociones que predominan en la situación de maltrato de forma general, y la muestra no era representativa, no se realizaron comparaciones tomando en cuenta los distintos roles de los participantes. Del mismo modo, consideramos que realizar dicha acción conllevaría a otro estudio particular tal como han hecho Gutiérrez et al. (2012) en cuanto a los agresores o Caurcel (2008) sobre las víctimas ante la situación de maltrato. Por lo que sugerimos que, debido a la complejidad del fenómeno de la violencia en la escuela, las próximas investigaciones en torno a esta y las emociones pueden ir encaminadas a suplir dichas inquietudes.

En relación a lo anterior, y en consonancia con nuestros objetivos, es preponderante entender que, al educar, una de las metas principales es brindar una evaluación de manera consciente sobre las respuestas emocionales según la cultura en la que se reside (Damasio, 2005); por lo que se hace importante el estudio de los estados emocionales implicados en las situaciones de maltrato en la escuela.

En ese orden, uno de los inconvenientes que tuvimos con el instrumento Scan-Bullying fue su poca confiabilidad al evaluar los estados emocionales de los participantes. No obstante, decidimos ir un poco más allá de la psicología tradicional quien, a menudo, ignora el cuerpo (Twemlow, Sacco & Fonagy, 2008) tomándolo como una de nuestras herramientas en la recolección de datos. De esta forma, comprobamos que el cuerpo puede ser utilizado con dicho fin pues actúa como un puente entre lo cognitivo y emocional, tal como expresa Damasio (2005). A su vez, dichos estados emocionales fueron relacionados con distintas partes del cuerpo, aunque en ocasiones se mencionaba la función que realizaba dicha estructura. Las que suscitaron más interés en nosotros fueron la cabeza y el corazón.

En la cabeza, para algunos niños y niñas también mencionados como mente, se realiza un juicio moral para decidir si se actúa o no. Por otra parte, el corazón es el mayor mediador entre las emociones y las percepciones de la situación violenta; manifiesta sentir repudio por las agresiones y propone distintas soluciones ante las mismas, tales como dar ayuda o mantenerse tranquilo. Consideramos que estar sereno y mostrar una actitud solidaria corrobora lo planteado por Damasio (2005), para quien las emociones ayudan a evitar peligros o, en el caso contrario, aprovechar las oportunidades, todo ello con el fin de regular el proceso vital y procurar la supervivencia y bienestar de los seres humanos.

No obstante, algunos estudiantes no lograban sentir o expresar sus estados corporales en relación a las situaciones violentas, aspectos que Lanza (2011) considera como indicadores de un apego inseguro. De hecho, Twemlow, Sacco & Fonagy (2008) plantean que el fin de los actos violentos es remover una perturbación que no puede ser regulada y se debe a la incapacidad de interpretar los estados mentales ajenos, ya que no tuvieron la oportunidad para aprenderlos en un contexto adecuado de apego, o por el hecho de que esas experiencias fueron interrumpidas (en Fonagy, 2003).

No obstante, distintos estudios plantean que la victimización no solo es una relación de maltrato entre un agresor y su víctima, sino también un proceso que es determinado, reforzado y mantenido de manera colectiva. Por esta razón, dicho fenómeno no puede ser visto fuera del contexto e interacción grupal donde aparece (Craig & Pepler, 1997; Almeida, Caurcel & Machado, 2006; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996 en Caurcel & Almeida, 2008) y se hace necesario hablar tanto de los espectadores, víctimas y agresores como los estados emocionales que les son atribuidos.

Con respecto a los espectadores, cuando los participantes asumen ese rol, se evidenció un aumento en la culpa, indiferencia y vergüenza. Todo lo contrario, sucede con el orgullo, el cual disminuye cuando se toma el rol de espectador; estos resultados, según Blasi (2003) indican que posiblemente los espectadores mostraran emociones, reflexionen acerca de su responsabilidad y así tengan empatía con la víctima con consecuencias positivas para esta última.

Sobre las emociones que los y las participantes le atribuyen a la víctima vemos que las principales son la tristeza, soledad, miedo, preocupación y disgusto lo cual Caurcel & Almeida en el 2008 y Colell & Escudé en el 2004 coinciden diciendo que los estados emocionales que más se le atribuyen a la víctima son la vergüenza y la culpa, relacionándose estos con el miedo, la poca seguridad y ansiedad (Colell & Escudé, 2004 en Clavero, 2012; Caurcel & Almeida, 2008). Solo un niño les atribuyó tener ideas suicidas.

De manera general, la emoción sociomoral que más se les atribuye a las víctimas es la culpa. Sin embargo, al momento de evaluarla en los agresores y líderes agresores, vemos que la culpa se asocia más con quien realiza la agresión que con quien la recibe. En ese sentido, los y las participantes también atribuyeron los sentimientos envidia, orgullo, indiferencia, enfado y

culpabilidad a dichos grupos con resultados similares a los de Collell & Escudé (2004, en Clavero, 2012) y que pueden interpretarse como deseabilidad social o rechazo a estas conductas tal como plantean Caurcel y Almeida (2004). En ese orden, la indiferencia en los agresores Shilling (2001 en Gaytán, 2011) explica que la vida en grandes ciudades reprime las emociones con actitudes de indiferencia social para los demás. Hay que tomar en cuenta que este estudio fue realizado en la gran ciudad capital de República Dominicana: Santo Domingo.

Por otra parte, al preguntarles sobre cómo deberían sentirse los agresores, los índices de culpa suben y si ellos asumieran ese papel, esta emoción continuaría en aumento. Lo mismo acontece con el orgullo, pero de manera inversa. Es decir, los y las participantes consideran que los y las agresores se sienten orgullosos en mayor medida, pero al momento de evaluar cómo deberían sentirse, el orgullo disminuye y continúa disminuyendo al evaluar cómo se sentirían si fueran ellos.

En otro orden, se encontró que los agresores son personas que distorsionan la realidad, una característica de los agresores reactivos o víctimas activas. Es decir, víctimas que también asumen el rol de agresores. Este grupo dice justificar dicho comportamiento porque le habían hecho daño a su persona, de manera directa o no y, a consecuencia, debían cobrar venganza. Esto puede tener dos explicaciones: por una parte, su reacción agresiva se debe al no poder manejar adecuadamente la tensión que experimenta por la falsa creencia de estar bajo amenaza (Collell & Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2002; Goleman, 1996 en Clavero, 2012; ver también Cerezo, 2006; Piñuel & Oñate, 2005 en Martorell, González., Rasal, & Estellés, 2009; Guitiérrez, Benítez, Machado & Justicia, 2012) y esto trae consigo interés en cobrar venganza, tal como exponen Caurcel y Almeida (2008); no obstante, el segundo motivo está más vinculado al hecho de que la violencia no solamente ocurre como una reproducción de las agresiones que viven los niños y las niñas; a su vez, es el mecanismo de defensa que se activa al no contar con las debidas herramientas de autocontrol ante la necesidad de liberar la ira (Vargas, s.f. en Burgos, 2014).

En ese sentido, dentro de las estrategias principales que los y las participantes expresan que son las mejores para solucionar los problemas de violencia, es la comunicación de esta, tanto a sus padres como profesores; Del Moral, Suárez & Musito (2013) en su investigación señalan lo mismo, donde los y las adolescentes que ellos evaluaron comentaron que el Centro Educativo debe tener canales de comunicación para solucionar cualquier conflicto, al igual que en la investigación de Smith y colaboradores, 2004 (en Smith et al., 2013) donde la estrategia más utilizada fue el hablar con alguien. Al respecto entendemos que los y las profesores y familiares son vistos como figuras que representan un apego seguro, el cual disminuye las probabilidades de ser tanto víctima como agresor (Troy & Sroufe, 1987 en Del Rey et. al, 2015).

Otra estrategia planteada fue hacer nuevos amigos para mejorar su grupo de apoyo y alejarse de ellos lo más posible, lo que concuerda con Smith y colaboradores (2004), donde expresan que las estrategias más utilizadas por los y las estudiantes en su investigación fueron ignorar al acosador, tratar de no estar cerca de los agresores y, por último, tener más amigos, pero con características diferentes (en Smith, 2013).

En otro orden, para conocer las representaciones sociales y los estados emocionales atribuidos a los eventos donde existe violencia, decidimos utilizar otras técnicas, tal como propone Smith (2013). En ese sentido, dejamos que sean los y las estudiantes quienes optaran por la expresión artística de su preferencia; las canciones, dibujos y películas fueron los medios que utilizaron para mostrarnos su capacidad de entender la experiencia subjetiva de otros, proceso que Fonagy y colaboradores (s.f. en Tomasello, 1999) denominan como mentalización.

Para Lanza (2011), la capacidad de mentalizar permite conocer la realidad de otras personas lo cual queda manifestado cuando los estudiantes se identifican con los personajes principales de las creaciones artísticas que eligen o elaboran. Por ello, es importante destacar los aportes del psicoanálisis en investigaciones como las de Andrade y Lodoño (2014) y la presente, ya que es una corriente que da permiso para que las palabras viajen hacia los recuerdos más lejanos y hospedados en nuestro cuerpo, no solo con el uso del diván (Gaddini, 1982 en Twemlow, Sacco & Fonagy, 2008), sino también con técnicas artísticas como las utilizadas por los estudiantes. Si bien es cierto que la normalización de la violencia es introyectada por quienes la sufren, esto hace que ellos disminuyan su capacidad para reconocerla (Tello, 2005 en Ayala-Carrillo, 2015), también lo es que el uso de canciones, elaboración de cuentos y relatos sobre películas facilitó la comunicación con los entrevistados y las entrevistadas y disminuyó sus defensas, otorgando mayor apertura y profundización en torno al tema.

De esta forma entramos a su mundo, con términos que ellos y ellas conocen y manejan a la perfección, lo cual permite comprender mejor el significado que atribuyen a las distintas manifestaciones tanto propias como de la historia. En ese sentido, es importante destacar que el análisis de una de las películas mostró un relato que fue expuesto de otra forma por el participante que estaba hablando de ella. Por esta razón recomendamos que el uso de estas técnicas pueda utilizarse de manera tal que exista un paralelo entre el contenido y el significado que se le da a dicho contenido.

En relación a esto último, hubo una niña que no reconoció ningún acto violento en las viñetas del SCAN-Bullying, pero, al entrevistarla y analizar sus expresiones artísticas nos acercamos a su realidad: era constantemente agredida y ridiculizada por sus demás compañeros y compañeras. En ese sentido, otro caso que llamó nuestra atención fue una niña que presenciaba las agresiones de su padrastro hacia su madre, razón por la cual dice que la canción "No le pegues" de Josenid le gustaba tanto, siendo esto una identificación con la joven cantante que enviaba un mensaje de alto a la violencia que cometía su padre.

Para finalizar el instrumento, se les pidió a los y las estudiantes que escogieran el final que mejor les parece que vaya a ocurrir en la historia. En esta parte se evidenció que a pesar de que el aislamiento y evitación usadas como estrategias de afrontamiento por las víctimas hacen que sea difícil de cerrar el ciclo de victimización (Caurcel & Almeida, 2008) los y las participantes consideran que puede haber un final optimista donde todos se hagan amigos y jueguen juntos, logrando esto a través de ayuda de algún profesor/a o amigo/a.

## **Conclusiones & Recomendaciones**

En esta investigación se pudo observar y analizar el impacto que ha tenido la violencia en la escuela en la vida de quince estudiantes de un centro educativo de Santo Domingo. Al mismo tiempo constatamos la complejidad de la violencia, un fenómeno que no solo se manifiesta en la escuela, sino también se evidencia en los aspectos familiares y sociales. Ejemplo de esto se puede encontrar en la violencia intrafamiliar, escenas de muerte que ocurren por sus vecindades y canciones populares que hablan del tema, los cuales también forman parte de los aspectos que interiorizan estos individuos a la hora de tocar el tema de la violencia en la escuela.

De igual forma, estos niños y las niñas reconocen y saben definir la violencia, pero a la hora de vivirla la llegan a confundir con algo que ellos llaman como "relajo". Este relajo es un conjunto de códigos de amistad expresados en pequeños golpes e insultos dentro del marco de confianza entre ellos. No obstante, se recomienda que el profesorado de los centros debe estar atento a este tipo de conductas, ya que funciona como puente hacia otras formas de violencia. Además de esto, los y las estudiantes asocian la violencia per se con conceptos jurídicos como

lo son la violencia de género y el abuso infantil, debido a la gran cantidad de información que les brinda las políticas públicas educativas respecto a estos temas y su difusión en los medios masivos. En vista de esto, también se recomienda la promoción de las mismas junto con jornadas de prevención y concientización sobre la violencia escolar y las distintas formas en que se manifiesta a fin de reducir su incidencia.

Otro aspecto a destacar es el uso de técnicas no cuantitativas para profundizar en torno a la violencia entre estudiantes. Al momento de utilizar técnicas lúdicas con vinculación al arte se consiguió una mejor vinculación de las representaciones mentales que tenían los y las participantes sobre la violencia escolar. De hecho, al hablar de películas los y las niñas llegaron a identificarse con personajes de estas y contrastarse así con los villanos, logrando así extrapolar esa situación al ambiente escolar. En ese sentido, una buena medida a considerar sería el uso de actividades re-creativas para el estudiantado a fin de disminuir y reconocer cómo están interiorizando la realidad de la que son parte.

De igual forma, las emociones son un elemento crucial a la hora de analizar con profundidad el fenómeno de la violencia en la escuela. Estas emociones varían mucho dependiendo del rol que se cumple en el acto de violencia. Cuando se habla de víctimas, se determinó que son personas que se sienten ansiosas, tristes y solas, pero a pesar de esto son personas humildes y bondadosas. Por otro lado, las y los agresores son individuos que se sienten indiferentes, orgullosos y envidiosos, más sin embargo son extrovertidos y fuertes. En el caso de los espectadores, son personas que se sienten avergonzados y culpables; esto puede ser debido al hecho de no hacer nada al momento de ver actos violentos en la escuela. A pesar de que contamos con un instrumento que nos ayudó a considerar dichos estados emocionales, entendemos que los mismos también tienen un carácter subjetivo que no puede ser cuantificado. Tanto así que el reconocimiento de las emociones que proponía el instrumento, ya que era una subescala poco confiable. Esto nos llevó a utilizar el cuerpo como una herramienta para llevar en forma de palabras las emociones percibidas en el mismo. Asimismo, pudimos constatar que ofrece mayor apertura al momento de hablar sobre la violencia. Se recomienda seguir esta línea de investigación a fin de profundizar en estos resultados.

Para concluir, y para resaltar uno de los elementos más importantes, en este estudio se descubrió que a pesar de que la violencia es un acto muy visible a primera vista, existen adolescentes que la han interiorizado tanto, que en momentos se les hace imposible identificarla.

### **Limitaciones del estudio**

Entre las limitaciones que tuvo esta investigación, estuvo la falta de adaptación del instrumento SCAN-Bullying en República Dominicana, pero por la naturaleza del procesamiento de los datos, que fue plenamente descriptiva, no se interpuso en la veracidad y fidelidad de los resultados cuantitativos.

Otra de las limitaciones que se encontró fue la poca disponibilidad por parte de las escuelas, debido a que, en el momento de la recolección de datos, se encontraban en la finalizando del calendario escolar con los exámenes finales del octavo grado. Esto también trajo que la selección de estudiantes para el estudio fuera reducida. Aun ocurriendo esto, la información recolectada fue la pertinente y necesaria para realizar los análisis que se expusieron.

## Referencias

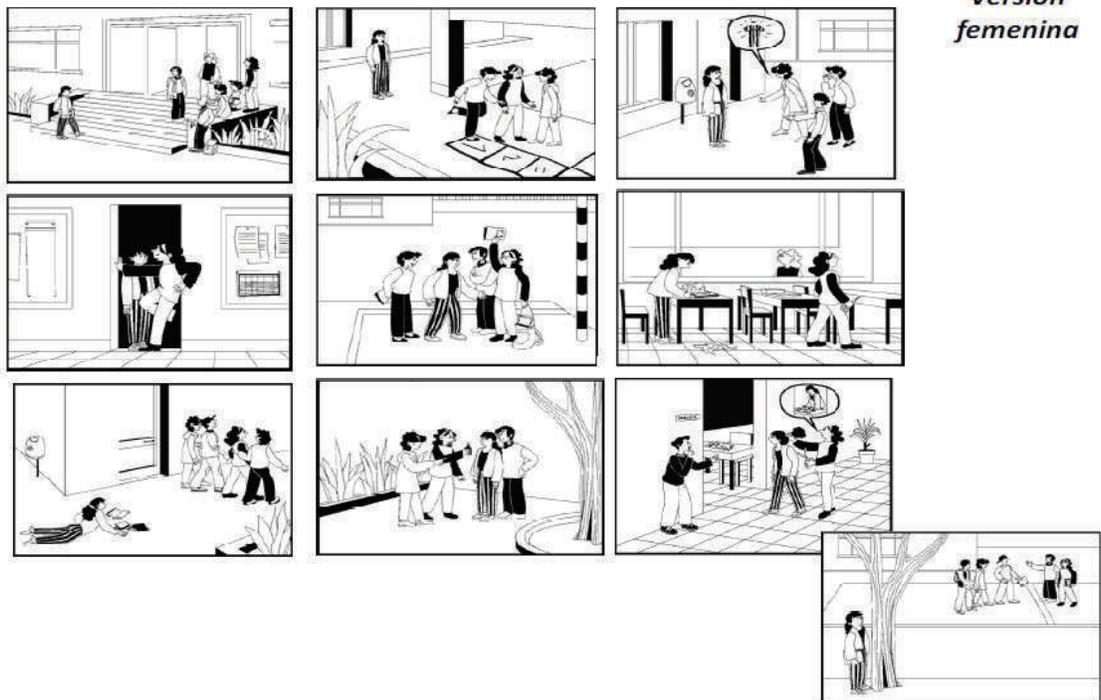
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C. & Álvarez, L. (2012). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(2), 199-217. Extraído de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013806196229?journalCode=riya20>
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C. & Álvarez, L. (2012). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(2), 199-217. Extraído de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013806196229?journalCode=riya20>
- Andrade, R. & Lodoño, L. (2014). Psicodinámica de la agresividad infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (43), 131-146. Extraído de la Base de Datos Redalyc.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. Extraído de la Base de Datos Redalyc.
- Belli, S., Harré, R. & Íñiguez, L. (2010). Emociones y Discurso: Una mirada narrativa científica de la construcción social del amor. *Prisma social, revista de ciencias sociales*. (4) pp.7-12. Extraído de: [http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/10\\_N4\\_PrismaSocial\\_simone\\_rom\\_lupicinio.pdf](http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/10_N4_PrismaSocial_simone_rom_lupicinio.pdf)
- Cañete, M. (2010). La socialización en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, 33, 1 - 9. Extraído de: [http://www.csi.csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_33/MARIA\\_DEL\\_MAR\\_CANETE\\_PULIDO\\_01.pdf](http://www.csi.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_33/MARIA_DEL_MAR_CANETE_PULIDO_01.pdf)
- Casado, C. & Colmo, R (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones. *A parte Rei. Revista de filosofía*. Recuperado de [http://www.academia.edu/3848100/Un\\_breve\\_recorrido\\_por\\_la\\_concepci%C3%B3n\\_de\\_las\\_emociones\\_en\\_la\\_Filosof%C3%ADa\\_Occidental](http://www.academia.edu/3848100/Un_breve_recorrido_por_la_concepci%C3%B3n_de_las_emociones_en_la_Filosof%C3%ADa_Occidental)
- Caurcel, M. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada. Extraído de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/17821563>
- Caurcel, Ma. & Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51-68. Extraído de la Base de Datos Redalyc.
- Cholíz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Clavero Muñoz, A. R. (2012). *La inteligencia emocional como factor de protección de la violencia escolar* (Tesis de maestría). Universidad de Almería, España. Extraído de: [http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/1177/1/Clavero\\_Mu%C3%B1oz\\_Ana.pdf](http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/1177/1/Clavero_Mu%C3%B1oz_Ana.pdf)
- Coloma Manrique, C. (2013). Maturana R., Humberto: Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Centro de Educación del Desarrollo (CEO) Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A Santiago de Chile 5ta. Edición 1992, 98. *Educación*, 2(4), 233-235. Extraído de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4453/4431>
- Colombo, G. B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81 – 104. Extraído de la Base de Datos Redalyc.

- Congreso Nacional. (1997). Ley General de Educación No. 66-97 de fecha 9 de abril de 1997, modificada por la ley No. 222-07 de fecha 18 de agosto 2007. Santo Domingo, República Dominicana.
- Damasio, A. (2005). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Crítica.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van Der Meulen, K., Barrios, Á., Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan-Bullying. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 63-78. Extraído de la Base de Datos ResearchGate.
- Del Moral, G., Suárez, C. & Musitu, G. (2013). El bullying en los centros educativos: Propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 203-213. Extraído de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/323>
- Del Moral, G. (2014). *El significado de la violencia escolar entre iguales en los diferentes escenarios de socialización del adolescente. Un estudio cualitativo* (Tesis Doctoral). Universidad Pablo de Olavide. España. Extraído de: <https://www.uv.es/lisis/gonzalo/g2014/tesis-completa.pdf>
- Del Rey, R., Ortega, R. & Feria, I. (2015). Riesgos de la violencia escolar. *Revista Informe de investigaciones educativas*, 22(2), 257-273. Extraído de la Base de Datos Redalyc.
- Fernández Villanueva, C., Revilla Castro, J., Domínguez Bilbao, R., Ferreira Salles, L., & Adam de Paula e Silva, J. (2011). *Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela*. Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela, 11(3), 51-78. doi:10.5565/rev/athenea.760
- Fonagy, P. (2003). Towards a developmental understanding of violence, *The British Journal of Psychiatry*, 183(3), 190-192. Extraído de la Base de Datos Pubmed
- Gaytán, P. (2011). La contribución del estudio del cuerpo y las emociones a las teorías sociológicas de la acción (vs los estudios de caso). *Sociológica*, (72), 139-165. Extraído de la Base de Datos Redalyc.
- Gutiérrez, R., Benítez, J., Machado, C. & Justicia, F. (2012). Estudio de las atribuciones hacia el maltrato entre iguales del alumnado agresor frente al no agresor, mediante el Cuestionario SCAN-Bullying. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 545-568. Extraído de la Base de Datos Redalyc.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México D. F: McGraw-Hill.
- Lanza, G. (2011). *Mentalización: aspectos teóricos y clínicos*. Congreso de Interpsiquis. Extraído de: <http://mentalizacion.com.ar/images/notas/Mentalizacion,%20aspectos%20teoricos%20y%20clinicos.pdf>
- Mateo, V., Soriano, M. & Godoy, C. (2009). Un Estudio Descriptivo sobre el Acoso y Violencia Escolar en la Educación Obligatoria. *Escritos de psicología*, 2, 43-51. Extraído de: [http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2\\_2/escritospsicologia\\_v2\\_2\\_6soriano.pdf](http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_2/escritospsicologia_v2_2_6soriano.pdf)
- Machado, C., Madalena, A. E., Leite, C., Bertazzi, R. & Menezes, P. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and violent behaviour*, 22, 65-76. Extraído de la Base de Datos ResearchGate

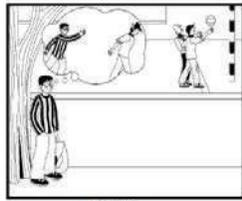
- Martorell, C., González, R., Rasal, P & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69 - 78. Extraído de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318693004>
- Mercedes, R. (2014). *Acoso escolar en estudiantes de Centros educativos de la educación básica, públicos y privados de Santo Domingo: Prevalencia, factores asociados e intervención por parte del centro* (Tesis de maestría). República Dominicana, Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Smith, P. (2013). School bullying. *Sociología, Problemas e Prácticas*, 71, 81-98. Extraído de: <http://spp.revues.org/988#quotation>
- Twemlow, S., Sacco, F. & Fonagy, P. (2008). Embodying the mind: Movement as a container for destructive aggression. *American journal of psychotherapy*, 62(1), pp. 1-33. Extraído de la Base de Datos Pubmed.
- Uruñuela, P. (2014). Inteligencia emocional y conductas disruptivas. *Revista Convives*, 6, 11-17. Extraído de: [https://drive.google.com/file/d/0BwmG\\_rAXpAZfdE1VSGRCSWwxN0U/view](https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfdE1VSGRCSWwxN0U/view)
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales: Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España. Extraído de: <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/ValdiviesoPablo.pdf>
- Valera, A & Sánchez, J. (1997). Pruebas de significación y magnitud del efecto: Reflexiones y propuestas. *Anales de psicología*, 13(1), pp. 85-90. Extraído de: [http://www.um.es/analesps/v13/v13\\_1/09-13-1.pdf](http://www.um.es/analesps/v13/v13_1/09-13-1.pdf)
- Vargas, Y., Mencía, A., Fernández, N., Caamaño, C. & Garrido, L. (2014). *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación (MINERD), Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), Universidad Iberoamericana (UNIBE). Extraído de: <http://www.ideice.gob.do/index.php/2014-12-18-17-30-24/category/9-estudios?download=102%3A2014-12-18-15-58-55>
- Velasco, J., Novo, M. & Seijo, D. (2014). Evaluación forense del acoso escolar. En Souto, S., Souto, A & Fariña, F. (Eds). *Salud y bienestar* (p. 55-72). España: Editora GEU.
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R. & Montoya, I. (2014). Consciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología*, 30(2), 722-780.

## Anexo 1

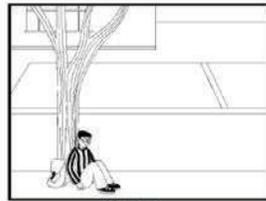
### Viñetas utilizadas en la historia del SCAN-Bullying



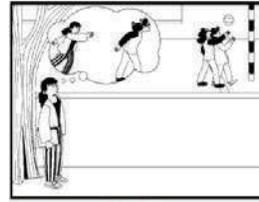
## Finales propuestos de la historia del SCAN-Bullying



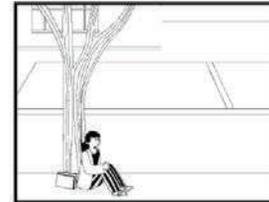
FINAL 1



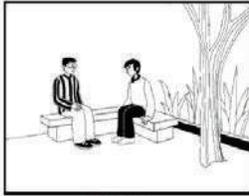
FINAL 2



FINAL 1



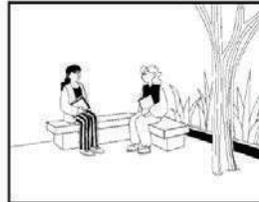
FINAL 2



FINAL 3



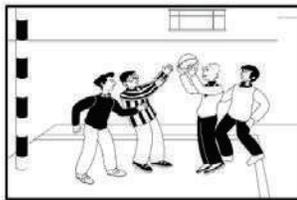
FINAL 4



FINAL 3



FINAL 4



FINAL 5



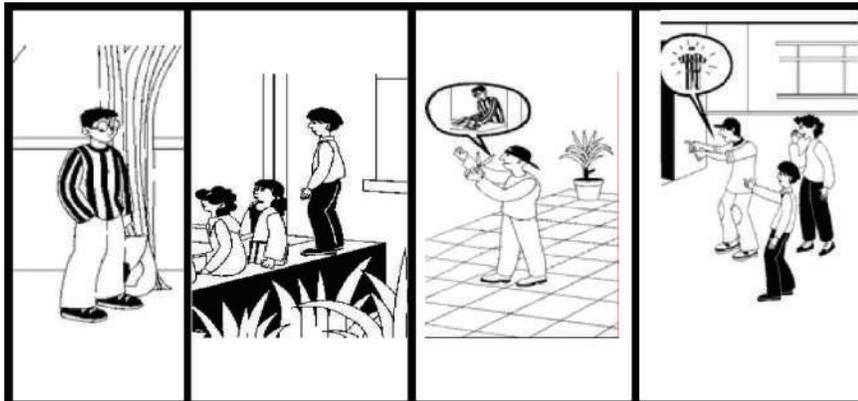
FINAL 5

Versión masculina

Versión femenina

Personajes identificados en la historia

**Versión masculina**



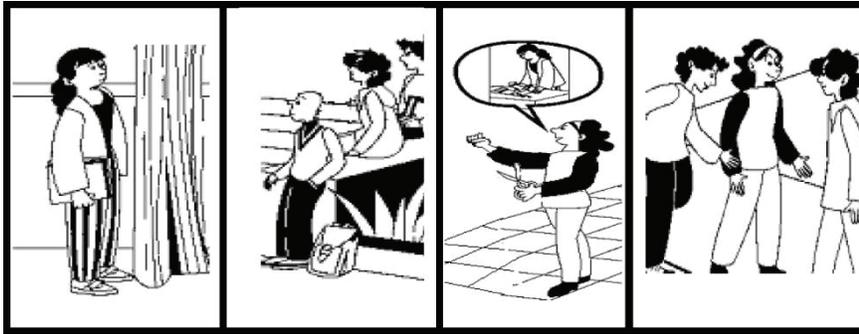
Víctima

Espectadores

Agresor

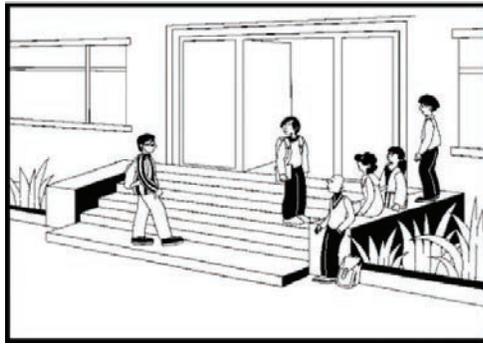
Grupo Agresor

### Versión Femenina

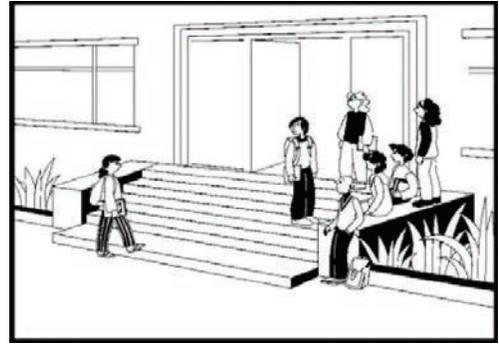


Contenido de las láminas centradas del SCAN-Bullying

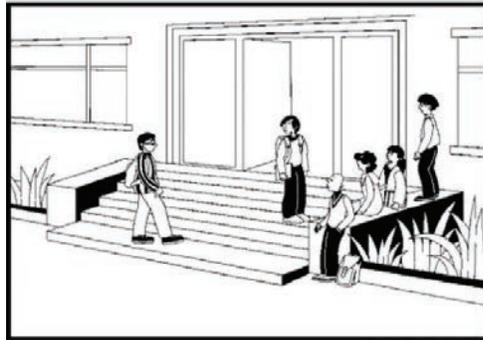
### Versión masculina



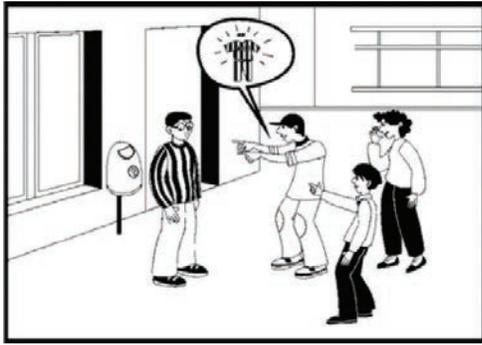
### Versión femenina



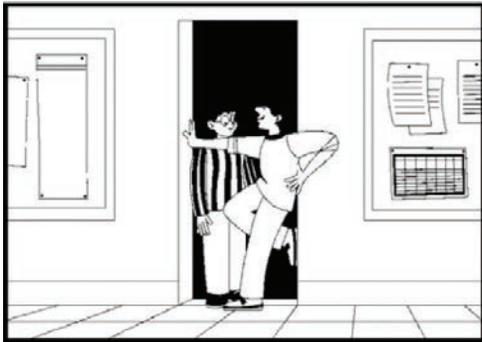
**Lámina 1.** Un alumno/una alumna se dirige hacia la entrada de la escuela, donde se encuentra con un grupo que le mira.



**Lámina 2.** Episodio de exclusión social: el/la nuevo/a alumno/a está ligeramente distanciado/a, mirando a los otros/as que juegan juntos/as.



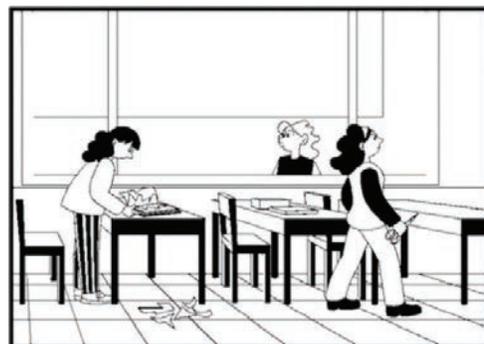
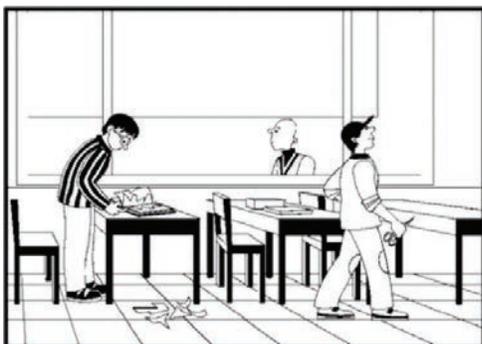
**Lámina 3.** Agresión verbal: un grupo se ríe señalando la ropa del alumno/a.



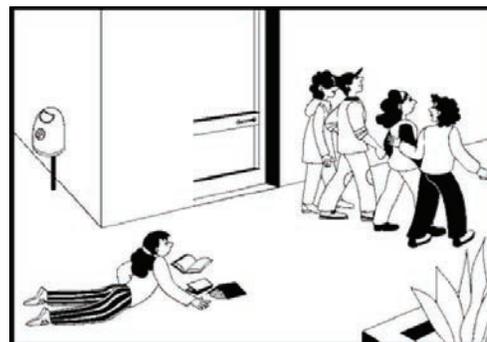
**Lámina 4.** Coerción: un alumno/una alumna bloquea la puerta, impidiendo al chico/chica entrar o salir.



**Lámina 5.** Agresión indirecta a las propiedades: el grupo rodea al/a alumno/a, sujetando algunos de sus materiales escolares.



**Lámina 6.** Destrucción afectiva del material escolar: uno/a del grupo sostiene unas tijeras mientras se aleja de la víctima que de pie, junto a la mesa, mira el libro cortado.



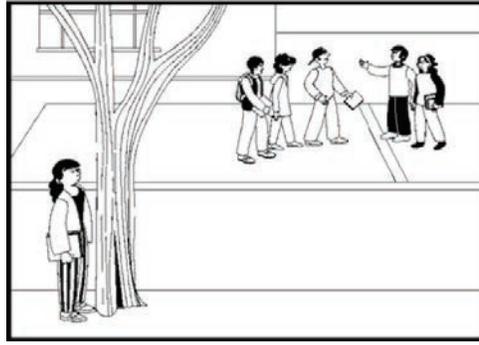
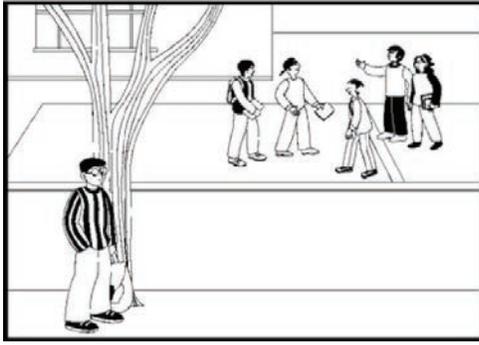
**Lámina 7.** Agresión física: el/la compañero/a está caído en el suelo, sus cosas desparramadas alrededor y el grupo se aleja.



**Lámina 8.** Amenaza con coacción: el grupo cerca de la víctima le extiende una botella hacia su cara.



**Lámina 9.** Chantaje: uno/a del grupo sujeta con una mano el pelo de la víctima sosteniendo cerca del mismo/de la misma unas tijeras, mientras otro le indica con una mano el dinero que se ve sobre la mesa del director y le insta a mantener silencio.

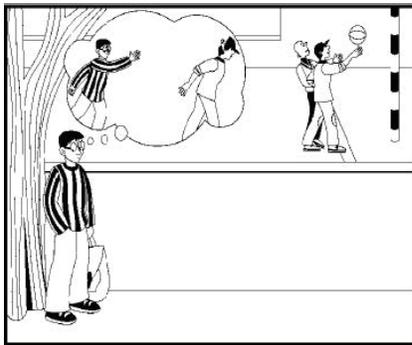


**Lámina 10.** La víctima, fuera del colegio, se mantiene alejado/a del grupo, semioculto/a por un árbol y mirando hacia el grupo.

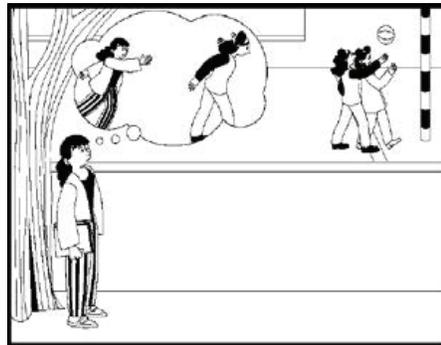
**Nota:** Extraído de Del Barrio, C., Almeida, A., Van Der Meulen, K., Barrios, Á., Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan-Bullying. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 63-78.

Contenido de los finales de la historia del SCAN-Bullying

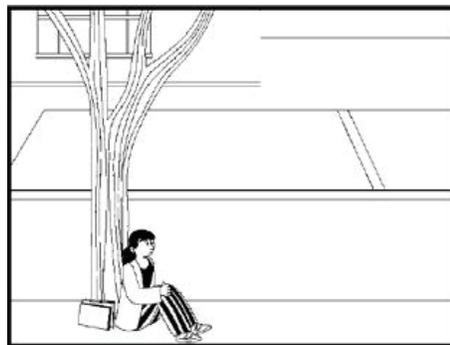
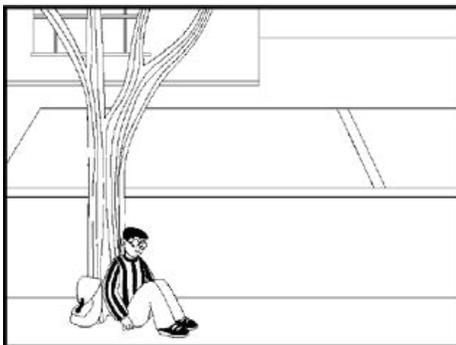
**Versión masculina**



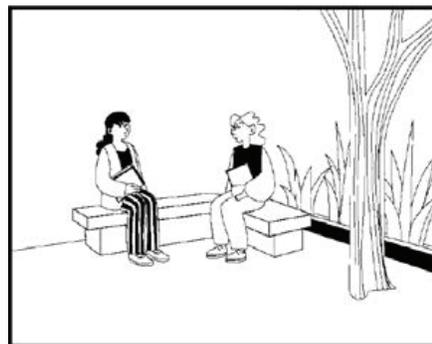
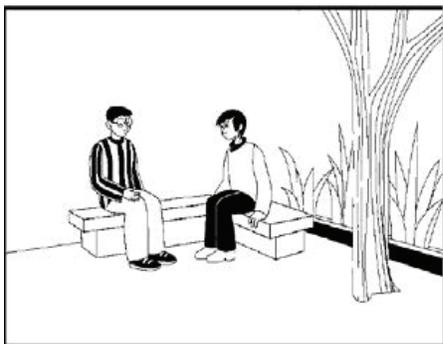
**Versión femenina**



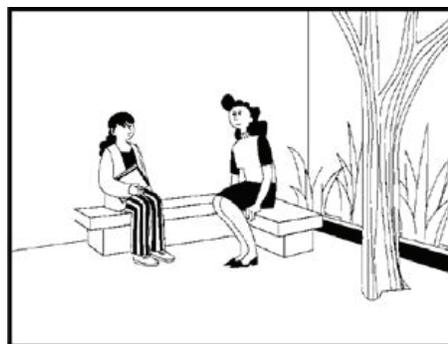
**Final 1.** La víctima planea vengarse de los/as agresores



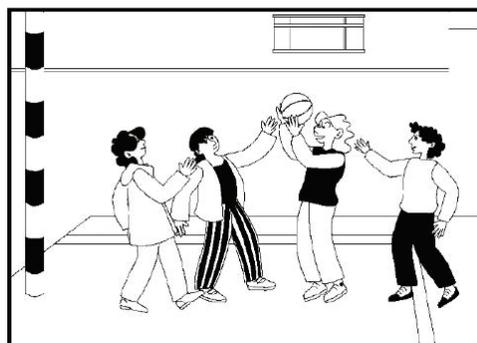
**Final 2.** La víctima se auto-aisla de todo.



**Final 3.** La víctima busca ayuda de un/a compañero/a.



**Final 4.** La víctima busca ayuda de un/a profesor/a.



**Final 5.** Final optimista, todos y todas juegan juntos/as.

### Entrevista semi-estructurada utilizada

1. Para ti, ¿qué es la violencia?
2. ¿Cómo definirías el relajo?
3. A partir de esto, ¿cuál sería la diferencia entre violencia y relajo?
4. ¿Alguna vez has vivido algún acto de violencia?
5. ¿Y presenciado?
6. Y cuando pasa esto (la situación vivida/vista), ¿en qué parte del cuerpo la sientes?
7. Y si esa parte de tu cuerpo pudiera decirte algo en ese momento, ¿qué te diría?
8. ¿Por qué crees que lo sientes ahí?
9. ¿En cuál otra situación te has sentido así?
10. ¿Podrías decirme o mostrarme de alguna manera artística, alguna canción, película, dibujo o etc., como se expresa la violencia?

## 1.6 Relación y condición entre escritos, casos y épocas sobre la construcción del espacio escolar.

Francisca A. Vidal.

### Resumen

La investigación propuesta indaga en las normativas nacionales sobre infraestructura del espacio escolar, haciendo énfasis en el nivel primario, primer ciclo, para conocer los criterios por los cuales están basadas dichas normativas. De esta manera se logra apreciar si se diseña y construye con un enfoque pedagógico; a partir de ahí, se evalúa por medio de los requerimientos de la normativa correspondiente el nivel de cumplimiento en los centros bajo estudio.

Al comparar los centros actuales con los construidos hace más de dos décadas, se puede medir en base a un análisis objetivo y crítico, ¿existe un avance, estancamiento o retroceso en estos aspectos del sistema educativo?

De esta forma se reduce el conformismo ante el modo de concebir, construir y manejar el espacio escolar y la forma de enseñanza en el mismo.

Este concepto se ampara en lo establecido por la Ley General de Educación 66-97, art. 63, "la educación dominicana estará siempre abierta al cambio, al análisis de sus resultados y a introducir innovaciones. Los cambios deben ser producto de las necesidades, de la reflexión, de las investigaciones y del aprovechamiento de experiencias anteriores. Las innovaciones nacionales tomarán en cuenta el desarrollo de la educación a nivel internacional".

**Palabras clave:** Nivel Primario, Espacio escolar, Normativas.

### Introducción

El nivel de coherencia entre las normas relacionadas a la infraestructura escolar de un país y su respectivo enfoque, determina el nivel de cumplimiento ante las necesidades de la población demandante, el nivel de aprovechamiento del espacio, así como la reducción o aumento de costos en el manejo de los mismos.

En ese sentido, con el seguimiento de la evolución histórica de los espacios escolares es posible observar sus modificaciones en cada época y sopesar entre una y otra, lo que nos permite entender el norte al cual se ha dirigido la construcción de estos espacios y sobre todo sus efectos a corto, mediano y largo plazo. En esta ocasión, el enfoque para la evaluación se sitúa en centros construidos hace más de 20 años y centros construidos entre 2014 y 2015, todos pertenecientes al Distrito 15-04.

Esto conlleva la valoración de las condiciones físicas del centro, utilizando el método de observación estructurada, por medio del análisis de las normas que existen sobre construcción de centros educativos y sirvan como base para evaluación de los mismos.

El estudio presentado se considera exploratorio - descriptivo; ya que permite indagar sobre las características y los enfoques existentes en los escritos sobre las normas y manuales de construcciones escolares y su reflejo en los centros. A través de este, se busca despertar el interés en el análisis sobre la forma de concebir, construir y manejar los espacios escolares en República Dominicana. Para ello es necesario conocer a fondo la realidad que existe y así poder generar respuestas significativas, cuyos resultados sean notorios.

## **Definición del tema**

A través de esta investigación, se reconocen las normativas nacionales que existen sobre la construcción de espacios escolares relacionados al primer ciclo del nivel primario; a su vez, se utilizan para valorar las características de centros educativos construidos entre 2014 y 2015 y otros centros construidos hace más de 20 años.

Al comparar estos nuevos prototipos con los construidos hace más de dos décadas, se puede medir de forma precisa, basada en un análisis objetivo y crítico, si existe un avance, estancamiento o retroceso en estos aspectos del sistema educativo.

## **Planteamiento del problema**

Las condiciones del espacio en términos de infraestructura, y la finalidad con la cual es diseñado y construido son factores que influyen en el desarrollo de la vida escolar. Esta dinámica se hace posible por medio de un buen sistema de mantenimiento.

Es necesario evaluar el nivel de cumplimiento de estos factores en los centros construidos entre 2014 y 2015 y los de más de 20 años de construcción. Dicha evaluación está basada en las normas descritas en el Diseño Curricular del nivel Primario y otras guías nacionales relacionadas a la construcción de espacios escolares.

De esta forma se reduce el conformismo ante el modo existente de percibir y manejar el uso del espacio escolar, las formas de enseñanza en el mismo, permitiendo un cambio positivo en el sistema educativo. Este concepto se ampara en lo establecido por la Ley General de Educación 66-97, art. 63. “la educación dominicana estará siempre abierta al cambio, al análisis de sus resultados y a introducir innovaciones. Los cambios deben ser producto de las necesidades, de la reflexión, de las investigaciones y del aprovechamiento de experiencias anteriores. Las innovaciones nacionales tomarán en cuenta el desarrollo de la educación a nivel internacional”.

A través de la comparación de los centros, se puede evaluar de forma precisa, basada en un análisis objetivo y crítico, ¿existe un avance, estancamiento o retroceso en estos aspectos del sistema educativo?,

¿Contemplan las normas de construcción un enfoque pedagógico?

¿Hasta qué punto coinciden la nueva normativa curricular y las demás normas de construcción de espacios escolares que existen en República Dominicana?

¿Qué tanto se corresponden los nuevos modelos de escuela primaria con la nueva normativa curricular?

¿Cuáles cambios positivos se han producido en los nuevos modelos de escuela primaria construidos entre 2014 y 2015, en relación a modelos anteriores, construidos hace más de 20 años?

## Objetivos

### Objetivo general

Analizar los criterios normativos nacionales de la concepción de espacios escolares, en relación a los modelos construidos entre 2014 y 2015 y los construidos hace más de 20 años.

### Objetivos específicos

- Analizar las normativas nacionales para la construcción de espacios escolares en relación al nivel primario, primer ciclo, para determinar su enfoque.
- Relacionar las normas del Diseño Curricular del nivel primario sobre infraestructura con las normas del Reglamento de Planta Física del Ministerio de Obras Públicas.
- Evaluar los centros bajo estudio en base a las normas sobre infraestructura del Diseño Curricular.
- Comparar los casos de escuelas construidas entre 2014 y 2015 con modelos construidos hace más de 20 años.
- Identificar los avances y retrocesos en los nuevos modelos de centros educativos.

### Justificación

La investigación propuesta indaga en las normativas nacionales sobre infraestructura y condiciones del espacio escolar, haciendo énfasis en el primer ciclo del nivel primario, para conocer a fondo los criterios por los cuales están basadas dichas normativas. De esta manera se logra esclarecer si el diseño y construcción de espacios escolares para niños y niñas, se corresponde con un enfoque pedagógico.

Con la realización del presente estudio, se pueden evaluar los requerimientos establecidos por las normativas, en correspondencia con el nivel de cumplimiento en los centros bajo estudio.

Esto permite medir con exactitud los niveles de calidad de los centros en términos de infraestructura, así como el sentido en el cual está orientada la construcción y el manejo de los espacios escolares y sobre todo sus efectos. Al conocer las condiciones en las que se encuentra República Dominicana en estos aspectos, se puede determinar qué hace falta, qué se pretende lograr en el ámbito educativo y que esto se vea reflejado en el escenario en donde se desarrolla la vida escolar que son los centros.

### Marco teórico

A continuación, se muestra el desarrollo de los tópicos que sustentan este trabajo de investigación, iniciando con la relación del hombre con su espacio, entendiendo la importancia del mismo, así como un fragmento sobre el posible diálogo entre la arquitectura y la pedagogía, seguido de una breve extracción de las normas y estándares que existen en República Dominicana sobre construcción escolar. De esta manera culminar con los principales conceptos utilizados.

## La relación del hombre con su espacio

A través de la Arquitectura, se construyen los edificios que habitará el ser humano, por lo que es necesario conocer todas las necesidades espaciales que los seres humanos tenemos para que estos espacios, estén completos.

Al realizar esta acción más que construir muros, techos, puertas y ventanas, la arquitectura permite la construcción de los lugares en los que vivirá un hombre, una familia, una sociedad. Estos no se constituyen sólo por los ladrillos de las paredes, sino también por los anhelos, experiencias, deseos y todas las manifestaciones culturales del hombre y la sociedad. (Bermudez, 2001)

“El espacio no se reduce a las simples relaciones geométricas que fijamos como si, limitados al simple papel de espectadores curiosos o científicos, nos encontrásemos fuera del espacio. Vivimos y actuamos dentro del espacio y en él se desarrolla tanto nuestra vida personal como la vida colectiva de la humanidad”

“La vida se extiende en el espacio sin tener una extensión geométrica en sentido propio. Para vivir necesitamos extensión y perspectiva. Para el despliegue de la vida el espacio es tan imprescindible como el tiempo”

Por lo que, comprendiendo este criterio, se reconoce que el espacio juega un papel importante en la vida escolar.

En este caso se construye para el escenario en el que desarrollan las relaciones, conductas y aprendizajes de cada individuo en su proceso de formación. Definido por Lewin (1951), quien sostiene la idea de que el comportamiento del individuo depende tanto de sus propias características como de las del ambiente. (Aragon, 2012)

El espacio, sus características físicas, expresivas y simbólicas, poseen una dimensión comunicativa (un lenguaje) que influye y regula el comportamiento de los niños/as.

Debemos considerar el espacio como recurso educativo y como aspecto básico de la calidad organizativa del centro por dos razones fundamentales:

-Por la importancia de las interacciones del sujeto y las propiedades del contexto en el que está situado.

-Por los estudios pedagógicos que valoran la importancia del aprendizaje por descubrimiento, los procesos de auto organización cognitiva de los niños y el papel indirecto en la gestión ambiental que ejerce el maestro.

Según (Gairín Sallán, 1995), es cierto que el material didáctico y el equipamiento son características muy importantes; ya que, a través del uso de estos elementos se puede facilitar o dificultar la obtención de los objetivos, actitudes, valores, entre otros, que los centros se propongan. Es necesario concebir, diseñando y construyendo el espacio coherentemente con respecto a los programas pedagógicos que se plantean, por lo tanto, es necesario plantear programas pedagógicos actualizados, bien estructurados que respondan a las necesidades presentadas en la población que se ha de implementar.

## Reflexiones sobre un posible diálogo entre arquitectura y pedagogía

Según (Toranzo, 2007), que un edificio responda o no a las necesidades y reformas pedagógicas no se refiere sólo a su estructura, sino a su forma, relacionada con la metodología, la didáctica; en definitiva con el concepto amplio del término educar. En esto también es determinante la concepción que se tenga del espacio y lo que el mismo produce, posibilita o perjudica en el aprendizaje. No se trata sólo de un cambio de estructura, sino de forma. El análisis es aún más profundo, como reflexiona Heras Montoya (1997) no se ha contemplado con interés, frecuencia y rigor la dimensión cualitativa del espacio escolar, sino que tradicionalmente se ha estudiado el espacio a través de las medidas mínimas por alumnos, es decir teniendo en cuenta la cantidad de espacio y no su calidad.

## Normas y Estándares para la construcción

El siguiente capítulo presenta una extracción de normas sobre infraestructura escolar, pertenecientes al Diseño Curricular del nivel primario, primer ciclo, así como del diseño de plantas físicas escolares de la Dirección General de reglamentos y sistemas, perteneciente al Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones.

### El diseño curricular

El Diseño Curricular del nivel primario, primer ciclo, cuyo proceso de validación en todos los centros educativos fue durante el período escolar 2013-2014, indica en la primera parte, infraestructura y espacios de aprendizaje atractivos e inclusivos, las condiciones en las que deben estar construidos los centros educativos. (p.110) Este expresa lo siguiente:

#### En la escuela:

- La calidad de la infraestructura
- Las adecuadas condiciones físicas de los edificios
- El mobiliario funcional y la eficiencia de los servicios básicos, son factores que ejercen influencia en el aprendizaje. En todo centro educativo se han de garantizar unas condiciones mínimas de desempeño en cada uno de estos aspectos.

#### Los edificios que albergan los grupos de la Educación Primaria deberían ser:

- Plantas físicas inclusivas
- Construidas sin barreras arquitectónicas, con acceso permanente a los servicios de agua potable y de energía eléctrica.
- La escuela debe presentar en todo momento un servicio sanitario limpio y en condiciones de uso, con sistema de mantenimiento permanente, además de un eficiente servicio de conserjería para la limpieza.
- El mantenimiento de la infraestructura escolar.
- Se requiere que las escuelas cuenten con aulas de tamaño adecuado, ventiladas, iluminadas de forma natural y con luces artificiales,
- Con paredes pintadas y limpias
- El mobiliario de butacas, pupitres y mesas de trabajo ha de ser suficiente para todo el estudiantado, así como los armarios y estantes para el almacenamiento de los recursos didácticos.

Además de las aulas, la escuela deberá contar con espacios y equipamiento adecuados para los distintos servicios que ofrece, tales como:

- Áreas de recreación
- Deportes
- Bibliotecas
- Laboratorios de ciencia
- Enfermería
- Salón de profesores con acceso a computadoras personales e internet
- Oficinas para el personal directivo y de orientación
- Salón multiuso para reuniones y celebraciones
- Áreas de circulación
- Cocina y despensa equipadas para el almacenamiento y preparación de alimentos
- Un entorno inmediato libre de situaciones de riesgos y perturbaciones.
- En las instalaciones debe funcionar también un servicio de cafetería con ventana de artículos saludables para niñas y niños.
- También se requiere útiles para la práctica de deportes, la expresión artística y la recreación escolar.
- Los centros educativos deberían contar con servicios de comunicación al exterior del plantel a través de teléfonos e internet, y un servicio confiable de vigilancia de sus instalaciones y de protección y seguridad para sus estudiantes, profesores y personal administrativo auxiliar.

Como bien señala el Diseño Curricular Nivel Primario, Primer Ciclo, en la escuela, la calidad de la infraestructura, las adecuadas condiciones físicas de los edificios, el mobiliario funcional y la eficiencia de los servicios básicos, son factores que ejercen influencia en el aprendizaje, no obstante, el mismo no precisa, que la calidad de dicha infraestructura, las condiciones físicas de los edificios, ni el mobiliario funcional, está orientado a algún modelo pedagógico actualizado, efectivo, que permita las metas de aprendizaje previstas en el currículo.

El Diseño Curricular señala que, desde este nivel, se tiene la responsabilidad y el compromiso ético de crear todas las condiciones que sean necesarias para la promoción integral de los aprendizajes de los estudiantes, tomando en consideración sus necesidades, características e intereses. Dicho compromiso incluye las condiciones físicas del plantel escolar, desde su diseño hasta su uso y cómo se transforma según sea necesario.

### **MOPC: Dirección General de reglamentos y sistemas. Acerca del reglamento de Obras Públicas y Comunicaciones**

De acuerdo a la Ley No. 687 de 1982, la Comisión Nacional de Reglamentos Técnicos de la Ingeniería, la Arquitectura y Ramas Afines es la única autoridad estatal encargada de definir la política de reglamentación técnica de la Ingeniería, la Arquitectura y Ramas Afines, mediante el sistema establecido en dicha ley.

Luego de haber conocido y aprobado el proyecto de Reglamento, la Comisión Nacional lo remitió a la Presidencia de la República, a la Consultoría Jurídica del Poder Ejecutivo, para fines de oficialización. De esta manera fue oficializado como el Reglamento No. 305-06 en el 2006.

En dicho decreto para la conformación del Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares, se considera:

“Que para el desarrollo de cualquier actividad educativa se hace necesario el uso de una infraestructura adecuada con instalaciones y espacios diseñados para estos fines”.

Lo que sustenta la importancia de examinar las estructuras y espacios para comprobar si son diseñados para desarrollar cualquier actividad educativa.

### **Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares**

Aspectos Generales (Art1). El Reglamento para el Diseño de Plantas Físicas Escolares, tiene por objetivo establecer los requisitos mínimos a cumplir en el diseño de planta física escolar pública y privada de todos los niveles, incluyendo el nivel primario, a fin de asegurar los espacios adecuados para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, regido por las normas y disposiciones del Ministerio, sin ser limitativos dichos criterios para lograr una mayor funcionalidad.

Este reglamento se ha de aplicar con carácter de obligatoriedad en la construcción, ampliación, adaptación y rehabilitación de las plantas físicas escolares que se ejecuten en todo el territorio nacional, sean estos oficiales, semi-oficiales o colegios privados, en todos los niveles.

Programación del Proyecto en el Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares.

(Art 2, p. 8). Describe las características de la programación del proyecto. Indica que deberá ser tal que transforme las exigencias educativas en términos arquitectónicos, que satisfaga un diseño que se ajuste a dichas exigencias.

Establece que programar la planta física implicará determinar, calcular y especificar los requerimientos de espacio y localización que plantea el alcance del proyecto educativo.

Para estos fines se consideran:

- a) Los objetivos de la institución.
- b) Los contenidos de la enseñanza,
- c) Los medios para llevarla a cabo,
- d) La organización educacional que atiende al desarrollo del proceso educativo, en función del cual se programa.

En el escrito se establecen como criterios básicos: la determinación de los espacios, la identificación con el proceso educativo a desarrollar en ellos y la economía de áreas derivadas de la utilización máxima de los mismos. No obstante, para que los espacios tengan una identificación con el proceso educativo a desarrollar en ellos, es necesario que, para su diseño, se halla programado un modelo pedagógico al cual se adapten. Esto conlleva, determinar cómo se aprende, cómo se enseña, las metodologías más adecuadas para la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades y las aplicaciones didácticas; todo esto según el grado y las respectivas edades de los niños. Lo que permite hacer una economía de áreas, que va más allá de la utilización máxima del espacio, más bien, se logra una correcta distribución del espacio en función de las necesidades y que se refleje en dimensión, forma, color, textura,

sensación...de esta forma se genera la determinación del espacio y se pueden transformar las exigencias educativas en términos arquitectónicos que satisfaga un diseño que se ajuste a dichas exigencias como señala el Art. 2 del reglamento.

### **Sectores o zonas del edificio**

Las actividades que se desarrollan en el edificio escolar deberán ser sectorizadas de acuerdo a las necesidades comunes, agrupadas en cuatro (4) zonas o sectores cuyos locales deberán relacionarse funcionalmente entre sí, tomando en cuenta la organización siguiente:

1. Zona de Enseñanza: Aula común, aulas especiales, laboratorios.
2. Zona Administrativa: Oficinas de dirección, Secretaría, Orientación, Archivos, Salón de profesores.
3. Zona de Espacios Complementarios: biblioteca, Salón multiuso y sala de proyecciones.
4. Zona de Servicios: Depósitos, conserjería, cocina, sanitarios.

A partir de estos requerimientos, que van acorde a los requerimientos físicos que establece el Diseño Curricular, se realiza la evaluación a los centros bajo estudio.

### **Coordinación modular (p. 10)**

Se recomienda el uso de la modulación para el diseño de los componentes de la planta física escolar, construyendo una retícula modular de diseño desarrollada a partir de múltiplos de un módulo básico y usarla como referencia en la conformación de espacios y la terminación de los elementos constructivos modulares, que permiten al mínimo la cantidad de unidades diferentes para facilitar la obtención o producción de elementos estandarizados.

La retícula estructural se podrá formar igualmente utilizando múltiplos del módulo básico, pudiendo estar relacionada o no con la retícula de diseño, con el objetivo de contener las zonas modulares de los elementos portantes verticales, tales como columnas y muros.

La aplicación del sistema modular no deberá conducir, por su rigidez, decisiones contrarias a los fines perseguidos con su uso. En ese orden deberán evitarse los aumentos de áreas, el sobredimensionamiento de huecos y cualquier impedimento en términos de flexibilidad que eventualmente el sistema pueda producir.

En el fragmento que habla sobre coordinación modular, se indica que la construcción de los centros se debe realizar a partir de múltiplos de un módulo básico. Sin embargo, no se muestran los criterios en los cuales está basado dicho módulo, desde su concepción, la forma en que son distribuidos los espacios y todo lo relacionado a un proceso de diseño; ya que hasta la parte estructural se utilizan múltiplos del módulo básico. Este módulo no muestra detalles de los fines perseguidos, en donde se conjuguen las características físicas, asociadas a fines pedagógicos determinados.

### **Conociendo los principales conceptos de la investigación.**

El siguiente capítulo aborda la definición de los conceptos más relevantes de la investigación, tales como: nivel primario, modelo pedagógico, así como la importancia del espacio, lo que representa y cómo influye en el modo de vida del hombre.

## Nivel primario

En el Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares se define el nivel primario como la etapa del proceso educativo considerado como el mínimo de educación a que tiene derecho todo habitante del país. Se inicia ordinariamente a los seis (6) años de edad. Es obligatorio y el estado lo ofrecerá de forma gratuita (Ley General de Educación 66-97, Art. 35) (Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones, 2006,).

El nivel Primario como función principal garantiza el desarrollo cognitivo, afectivo, social, espiritual, emocional y físico de los niños y las niñas que egresan del Nivel Inicial. Se espera que tome en cuenta el desarrollo evolutivo del niño y la niña creen las condiciones para que los aprendizajes se realicen de manera integral y de acuerdo a sus necesidades e intereses. Por lo tanto, se hace necesaria una transición fluida y armónica de un Nivel al otro. Así, de forma natural y progresiva, el niño y la niña continuarán desarrollando las Competencias Fundamentales planteadas en el currículo, las cuales al finalizar el Nivel Primario quedarán sólidamente establecidas para proseguir su despliegue durante la Educación Secundaria.

Desde el Diseño Curricular del Nivel Primario se pueden articular y poner en práctica diversidad de estrategias lúdicas y motivadoras, a través de las cuales se posibilite la construcción de relaciones con alto sentido de corresponsabilidad, integridad, valoración de los derechos y deberes, así como de articulación con la familia y la comunidad, en tanto que aliados de primer orden, para apoyar los procesos que promueven en esta importante etapa del desarrollo.

Desde el currículo revisado y actualizado, (Diseño Curricular Nivel Primario, MINERD, 2014, pág. 19) se reafirma el propósito de contribuir a fortalecer el compromiso del Estado dominicano como garante de la educación desde los primeros años, asegurando, tal como se reafirma en el Pacto Nacional para la reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030, la universalización de la educación inicial, primaria y secundaria, para brindar las oportunidades de aprendizaje para la vida, a lo largo de toda la vida y para todas las personas.

## Modelo pedagógico

En el libro Modelo Pedagógico, del grupo pedagógico de la Universidad de Mariana, se define un modelo pedagógico como una forma de concebir la práctica de los procesos formativos en una institución de educación superior. Comprende los procesos relativos a las cuestiones pedagógicas de cómo se aprende, cómo se enseña, las metodologías más adecuadas para la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades y valores, las consideraciones epistemológicas en torno a la pedagogía, las aplicaciones didácticas, el currículo y la evaluación de los aprendizajes. (Grupo Pedagógico de la Universidad Mariana, 2008)

## Aspectos metodológicos

### Universo

El presente estudio muestra los casos de 4 escuelas del Distrito 15-04 de distintas épocas, 2 de ellas construidas hace más de 20 años, con jornada matutina y vespertina:

La Escuela Primaria Malaquías Gil (1990) ubicada en la calle Fernández Domínguez #9, Ensanche Claret.

La Escuela Primaria Jesús Maestro (1992) ubicada en la calle Juan 3:16 #2, Los Girasoles y otras 2 construidas entre 2014 y 2015 con jornada extendida:

La Escuela Primaria Salomé Ureña, ubicada próximo a la calle Primera, Palma Real.

La Escuela Primaria Rafaela Antonia Josefina Ureña Báez “Doña Socorro” ubicada próximo a la calle Emma Balaguer, Los Girasoles.

### Tipo de estudio

El estudio presentado se considera exploratorio-descriptivo; ya que permite indagar sobre las características y los enfoques existentes en los escritos sobre las normas y manuales de construcciones escolares y su reflejo en los centros.

### Métodos y técnicas

El proceso de investigación se centra en analizar las normas y manuales que existen sobre construcción de centros educativos, para comprender su enfoque y que sirvan de base para la evaluación realizada a los casos bajo estudio, pertenecientes a épocas distintas a través del método de análisis.

Esto conlleva la valoración de las condiciones físicas del centro, utilizando el método de observación estructurada.

En este proceso metodológico se realizó una evaluación por medio del levantamiento del lugar, tomando apuntes de las condiciones encontradas en términos de infraestructura de las áreas que afectan el nivel primario, primer ciclo, así como la observación y análisis del manejo y uso de estos espacios.

Recopilación de datos de las Normas y Estándares para las Construcciones:

- MINERD: Diseño Curricular, Nivel Primario (primer ciclo)
- MOPC: Dirección General de reglamentos y sistemas

Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares

### Presentación y análisis de resultados

A continuación, se muestra la evaluación de los cuatro centros del Distrito 15-04, en base a los requisitos sobre infraestructura escolar del Diseño Curricular, Primer Ciclo del Nivel Primario, cuyo proceso de validación en todos los centros educativos fue en el transcurso del año escolar 2013-2014.

Representado en cuadros, se muestra las variaciones sobre la existencia o no de los siguientes requerimientos:

Área de recreación – Área deportiva – Biblioteca – Enfermería – Salón de profesores – Oficinas para el personal directivo – Oficina de orientación – Salón multiuso – Áreas de circulación – Cocina equipada para la preparación – Despensa equipada para el almacenamiento – Cafetería.

ÁREA DE RECREACIÓN		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	50%	50%

1- Como se muestra en este cuadro, todos los centros construidos entre 2014 y 2015 cuentan con área de recreación, a diferencia de los centros con más de 20 años de construcción, en el que solo la mitad posee área de recreación. Esto manifiesta un aporte significativo en las últimas construcciones de centros con la inserción de áreas de esparcimiento en terrenos de mayor extensión, en comparación a construcciones anteriores. El nuevo Diseño Curricular y el Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares del Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones se utilizan como guía, aunque el diseño y construcción de los centros viejos al momento de su ejecución no estaban bajo estos reglamentos.

ÁREA DEPORTIVA		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	0%	100%

2- En este cuadro se muestra que ninguno de los centros construidos entre 2014 y 2015 tiene área deportiva, de igual forma los centros construidos hace más de 20 años carecen de esta área.

En el caso de los centros construidos entre 2014 y 2015, cuyo terreno es de mayor extensión, poseen una cancha de baloncesto denominada cancha mixta; ya que, es para el uso de todos los grados; sin embargo, la altura de sus aros no corresponden a las que requieren los niños y niñas del nivel primario. Dicha altura varía según la categoría.

BIBLIOTECA		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	50%	50%

3- El siguiente cuadro muestra que ninguno de los centros construidos entre 2014 y 2015 cuenta con una biblioteca habilitada, en el caso de los centros con más de 20 años de construcción, solo la mitad posee una. En los centros más recientes, se encontraron los espacios vacíos indicando que son bibliotecas, pero inhabilitados y cerrados. Esto representa un retroceso en este aspecto, una condición desfavorable para los centros.

ENFERMERÍA		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	0%	100%

4- Este cuadro indica que ninguno de los centros evaluados posee un área de enfermería, ni si quiera el espacio vacío prediseñado para estos fines. Esto representa un estancamiento en este aspecto, una condición desfavorable para los centros.

SALÓN DE PROFESORES		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	50%	50%

5- El presente cuadro indica que los centros construidos entre 2014 y 2015 tienen salón de profesores, mientras que solo la mitad de los centros construidos hace más de 20 años poseen salón de profesores.

ACCESO A COMPUTADORAS PERSONALES EN EL SALÓN DE PROFESORES		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	0%
Más de 20 años	0%	0%

6- Este cuadro señala que ninguno de los centros evaluados tiene acceso a computadoras personales para profesores. Lo que representa un estancamiento en este aspecto, una condición desfavorable para los centros.

OFICINAS PARA EL PERSONAL DIRECTIVO		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	100%	0%

7- Este cuadro indica que en todos los centros evaluados existen oficinas para el personal directivo.

OFICINAS DE ORIENTACIÓN		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	0%	100%

8- El siguiente cuadro muestra que solo en los centros construidos entre 2014 y 2015 existen oficinas de orientación, lo que representa un aporte significativo en los nuevos centros educativos, a diferencia de centros construidos con anterioridad.

Esta evaluación no incluye la valoración del personal ni de la metodología para dicha orientación, sino la construcción y uso de este espacio como requisito dentro de las normas sobre infraestructura escolar del Diseño Curricular, Primer Ciclo del Nivel Primario.

SALÓN MULTIUSO		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	0%	100%

9- El siguiente cuadro indica que solo en los centros construidos entre 2014 y 2015 existen salones multiuso habilitados, lo que representa un aporte significativo en las nuevas construcciones de escuelas, a diferencia de centros construidos con anterioridad.

ÁREAS DE CIRCULACIÓN		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	50%	50%

10- Este cuadro revela que todos los centros construidos entre 2014 y 2015 cuentan con áreas de circulación, mientras que solo la mitad de los centros construidos hace más de 20 años poseen estas áreas.

COCINA EQUIPADA PARA LA PREPARACIÓN DE ALIMENTOS		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	50%	50%
Más de 20 años	50%	50%

11- Este cuadro señala que solo la mitad de los centros construidos en los últimos años cuentan con una cocina equipada para la preparación de alimentos, mientras que la otra mitad recibe la comida ya que la cocina no está habilitada.

Por otro lado, en los centros con más de 20 años, solo la mitad cuenta con una cocina habilitada, sin embargo, no es usada para preparar alimentos para los estudiantes, sino para el personal.

DESPENSA EQUIPADA PARA EL ALMACENAMIENTO		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	50%	50%
Más de 20 años	0%	100%

12- En el siguiente cuadro se manifiesta que solo la mitad de los centros recientes cuenta con una despensa equipada, mientras que ninguno de los centros pasados tiene despensa equipada.

CAFETERÍA		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	100%	0%

13- Este cuadro indica que ninguno de los centros construidos entre 2014 y 2015 tiene cafetería, no obstante, cuentan con un comedor por escuela, en donde se le proporciona a cada estudiante una ración alimenticia diaria de manera gratuita, lo que representa un gran aporte a los centros. Cabe destacar que los resultados de esta evaluación se enfocan en el aspecto espacial, qué existe y qué no y en qué condiciones en términos arquitectónicos, más no profundiza en las características de las raciones alimenticias brindadas en los comedores.

Por otro lado, todos los centros con más de 20 años tienen una cafetería, fuera de la edificación central.

A continuación, se presentan cuadros que señalan las variaciones sobre la existencia o no de las condiciones en las aulas de los centros bajo estudio:

Aulas con tamaño adecuado – Aulas ventiladas – Aulas iluminadas de forma natural – Aulas con luces artificiales – Aulas con paredes pintadas – Aulas limpias

AULAS CON TAMAÑO ADECUADO		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	100%	0%

14- Este cuadro señala que todas las aulas evaluadas del nivel primario, primer ciclo, tienen un tamaño adecuado conforme al aparente uso y desenvolvimiento en las mismas. No obstante, las aulas de los centros construidos entre 2014 y 2015 presentan mayor dimensión que las aulas de centros anteriores, lo que permite un mayor dinamismo, comodidad e innovación en las actividades dentro del aula.

AULAS VENTILADAS		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	50%	50%

15- Este cuadro muestra que todos los centros construidos en los últimos años tienen aulas ventiladas, mientras que, en los centros con más años de construcción, solo la mitad tiene aulas ventiladas.

AULAS ILUMINADAS DE FORMA NATURAL		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	100%	0%

16- Este cuadro indica que todas las aulas en los centros evaluados, tienen iluminación natural, no obstante, existe menores niveles de iluminación natural en la mitad de los centros de más de 20 años de construcción. Mientras que los centros construidos entre 2014 y 2015 presentan mayores niveles de iluminación natural, con mayor cantidad de ventanas.

AULAS CON LUCES ARTIFICIALES		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	50%	50%

17- En este cuadro se indica que en ninguna de las aulas de los centros más recientes existe luz artificial, mientras que, en los centros con más de 20 años, solo la mitad cuenta con luz artificial.

En esta evaluación, se tomó en cuenta la existencia de luz artificial, no solo de instalación, sino de uso. Esto representa un retroceso en este aspecto, una condición desfavorable para los centros.

AULAS CON PAREDES PINTADAS		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	100%	0%

18- Este cuadro señala que todos los centros evaluados tienen las paredes pintadas.

AULAS LIMPIAS		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	50%	50%

19- En el presente cuadro, se indica que todos los centros construidos en los últimos años tienen las aulas limpias, mientras que solo una parte de los centros con más de 20 años de construcción tienen las aulas limpias.

Los siguientes cuadros revelan las variaciones sobre la existencia o no de estos servicios en los centros bajo estudio:

Acceso permanente a servicios de agua potable – Acceso permanente a energía eléctrica – Servicio sanitario limpio – Servicio sanitario en condiciones de uso – Servicio sanitario con sistema de mantenimiento permanente – Eficiente servicio de conserjería para la limpieza – Acceso a internet – Servicio de teléfono – Servicio confiable de vigilancia – Mantenimiento de la infraestructura escolar.

ACCESO PERMANENTE A SERVICIOS DE AGUA POTABLE		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	50%	50%

20- Este cuadro manifiesta que en ninguno de los centros construidos entre 2014 y 2015 existe acceso permanente a servicios de agua, sin embargo, reciben el servicio en un horario determinado, tiempo que permite almacenarla. Lo mismo sucede con una parte de los centros con más años de construcción que tampoco cuentan con el servicio permanente. Lo que representa un estancamiento en este aspecto, una condición desfavorable para los centros.

ACCESO PERMANENTE A ENERGÍA ELÉCTRICA		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	100%	0%

21- Este cuadro indica que ninguno de los centros construidos en los últimos años tiene acceso permanente a energía eléctrica, mientras que todos los centros construidos hace más de 20 años tienen acceso permanente a energía eléctrica. Esto representa un retroceso en este aspecto, una condición desfavorable para los centros.

SERVICIO SANITARIO LIMPIO		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	50%	50%

22- Este cuadro revela que ninguno de los centros construidos entre 2014 y 2015 cuenta con un servicio sanitario limpio, mientras que solo la mitad de los centros de más de 20 años cuenta con este servicio. Esto representa un retroceso en este aspecto.

SERVICIO SANITARIO EN CONDICIONES DE USO		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	50%	50%

23- Este cuadro manifiesta que en ninguno de los centros construidos en los últimos años existe un servicio sanitario en condiciones de uso, mientras que en los centros construidos hace más de 20 años solo la mitad cuenta con un servicio sanitario en condiciones de uso. Lo que representa un retroceso en este aspecto, un agravante para los centros.

SERVICIO SANITARIO CON SISTEMA DE MANTENIMIENTO PERMANENTE		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	50%	50%

24- En este cuadro se indica que ninguno de los centros construidos entre 2014 y 2015 cuenta con un sistema de mantenimiento permanente en las instalaciones sanitarias mientras que solo la mitad de los centros con más de 20 años poseen un sistema de mantenimiento permanente. Esto representa un retroceso en este aspecto y un agravante sobre todo para los nuevos centros.

EFICIENTE SERVICIO DE CONSERJERÍA PARA LA LIMPIEZA		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	50%	50%

25- Este cuadro señala que todos los centros nuevos tienen un servicio eficiente de conserjería para la limpieza, mientras que solo una parte de los centros viejos tiene un servicio eficiente de conserjería.

SERVICIO DE INTERNET		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	100%	0%

26- Este cuadro muestra que ninguno de los centros entre 2014 y 2015 tiene servicio de internet, mientras que todos los centros de más de 20 años de construcción cuentan con servicio de internet. Lo que representa un retroceso en este aspecto.

SERVICIO DE TELÉFONO		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	100%	0%

27- Este cuadro indica que ninguno de los centros nuevos tiene servicio de teléfono, mientras que los centros viejos tienen servicio de teléfono. Esto representa un retroceso en este aspecto.

SERVICIO CONFIABLE DE VIGILANCIA		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	50%	50%
Más de 20 años	50%	50%

28- El siguiente cuadro señala que solo la mitad de los centros nuevos y de los centros viejos poseen un servicio confiable de vigilancia. Lo que representa un estancamiento en este aspecto.

MANTENIMIENTO DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	0%	100%

29- Este cuadro revela que ninguno de los centros evaluados cuenta con mantenimiento de infraestructura escolar. Esto representa un retroceso en este aspecto y un agravante, sobre todo, para los nuevos centros.

A continuación, se muestran los cuadros que muestran las variaciones sobre la existencia o no de estos mobiliarios en los centros evaluados:

Butacas suficientes – Acceso a computadoras personales para estudiantes – Útiles para la práctica de deportes – Útiles para la expresión artística – Útiles para la recreación escolar.

BUTACAS SUFICIENTES		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	100%	0%
Más de 20 años	50%	50%

30- Este cuadro señala que todos los centros construidos en los últimos años tienen butacas suficientes, mientras que solo una parte de los centros con más años poseen butacas suficientes.

ACCESO A COMPUTADORAS PERSONALES PARA ESTUDIANTES		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	100%	0%

31- Este cuadro manifiesta que ninguno de los centros construidos entre 2014 y 2015 cuenta con acceso a computadoras personales. En el caso de los centros con más años de construcción, todos los evaluados poseen acceso a computadoras personales. Lo que representa un retroceso en este aspecto de los nuevos centros.

ÚTILES PARA LA PRÁCTICA DE DEPORTES		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	50%	50%

32- En este cuadro se indica que en ninguno de los centros nuevos existen útiles para la práctica de deportes, mientras que, en los centros con más años de construcción, la mitad posee útiles para la práctica de deportes. Lo que representa un retroceso en este aspecto de los nuevos centros y un agravante tomando en cuenta los beneficios del deporte para el desarrollo de un individuo.

ÚTILES PARA LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	0%	100%

33- En este cuadro se señala que en ninguno de los centros evaluados existen útiles para la expresión artística. Lo que representa un estancamiento en este aspecto de los centros educativos.

ÚTILES PARA LA RECREACIÓN ESCOLAR		
Centros	Si	No
Entre 2014-2015	0%	100%
Más de 20 años	100%	0%

34- En este cuadro se indica que en ninguno de los centros nuevos existen útiles para la recreación, mientras que todos los centros con más años de construcción, tienen útiles para la recreación escolar. Esto representa un retroceso en este aspecto de los nuevos centros y un agravante tomando en cuenta la importancia de la recreación como derecho fundamental de todo niño y niña, sobre todo si estos son manejados atendiendo a las necesidades para la correcta orientación de los mismos.

### Conclusiones

A partir de los datos obtenidos y analizados sobre las normas para las construcciones escolares, podemos llegar a las conclusiones siguientes:

-Se comprobó la similitud entre las normativas en aspectos técnicos, mas no específicos, en cuanto al sentido por el cual se realizan o algún enfoque, según el nivel para el cual se está diseñando y las actividades a realizar en el mismo, basados en algún modelo pedagógico previamente establecido.

Por otro lado, se comprobó la contrariedad entre la intención que muestran las normas de construcción del espacio escolar, las pautas que se describen para que se ejecuten dichas normas y los resultados evidenciados en el diseño, construcción y manejo de los espacios. Ejemplo de ello es que, al referirse en las normas bajo estudio, "a espacios adecuados", no especifica desde que perspectiva se concibe la idea de espacio adecuado y para cuales fines. Lo que daría sentido al diseño y construcción de la planta física.

## **En la evaluación realizada a los centros en base a las normas, se determinó que:**

Al encontrar que solo la mitad de los centros construidos hace más de 20 años cuenta con área de recreación, se comprobó que muchas veces no se incluían las áreas de recreación, porque se construía conforme a la limitación del terreno que hubiera disponible en la zona donde se necesitaba una escuela, de manera inflexible. Partiendo de esa situación, solo se realizaba la inserción de un modelo tradicional, cuyas dimensiones no eran previamente diseñadas en base a las demandadas que requiere el nivel primario orientado a un modelo pedagógico previamente establecido. En ese sentido, no se aprovechaba la condición del terreno con soluciones arquitectónicas para generar mayor cantidad de espacio y así responder a las necesidades, con elementos verticales, cerramientos dinámicos que brinden seguridad, confort y la sensación de mayor amplitud.

-Por otro lado, se comprobó que en las últimas construcciones ha habido un aporte significativo con la inserción de extensas áreas de recreación, no obstante, aún están ausentes la organización de estas, así como los utensilios para el buen desarrollo y aprovechamiento de los niños y niñas. En ese sentido, también están ausentes los utensilios para la expresión artística, a diferencia de los centros con más años de construcción, en donde la mitad cuenta con estos utensilios.

La riqueza en extensión con la que cuentan los nuevos centros construidos, a diferencia de los anteriores, ha permitido la existencia de áreas de circulación, así como aulas de mayor amplitud; no obstante, las aulas de los centros evaluados tienen tamaño adecuado, en proporción con el centro al cual pertenecen; ya que las normas solo indican que debe haber aulas con tamaño adecuado, mas no especifica el enfoque en el cual están orientadas las bases del tamaño que se requiere, según el nivel, la actividad a realizar, para determinarse como adecuado.

De igual manera se comprobó que dicha amplitud en las aulas produce mayor ventilación en las mismas y, dicho sea de paso, mayor iluminación natural. En el caso de la iluminación artificial, se detectó que está ausente por lo desproporcional que son las luminarias en comparación a las dimensiones de las aulas y cantidad de alumnos, así como por la falta de energía eléctrica. En ese mismo orden, por la falta de energía eléctrica y de los equipos correspondientes, ninguno de los nuevos centros tiene computadoras personales para los estudiantes. Solo existen los espacios para esos fines, vacíos y cerrados.

-Se comprobó que a pesar de la gran extensión que poseen los nuevos centros, estos no poseen área deportiva; de igual manera los centros con más años de construcción.

Los nuevos centros, poseen una cancha de baloncesto denominada cancha mixta, ya que, es para el uso de todos los grados, sin embargo, la altura de sus aros no corresponde a las que requieren los niños y niñas del nivel primario. Dicha altura varía según la categoría.

Dicho sea de paso, ninguno de estos centros cuenta con utensilios para el deporte del nivel y ciclo bajo estudio.

-Se comprobó que ninguno de los centros nuevos tiene cafetería, porque cuentan con un comedor por escuela, en donde se le proporciona a cada estudiante una ración alimenticia diaria de manera gratuita, lo que representa un gran aporte en los centros. Cabe recordar, que los resultados de esta evaluación se enfocan en el aspecto espacial, qué existe, qué no y en qué condiciones en términos arquitectónicos, mas no profundiza en las características de las raciones alimenticias brindadas en los comedores.

También se comprobó que solo la mitad de estos centros posee una cocina equipada para la preparación de alimentos, así como una despensa para el almacenamiento. A diferencia de la mitad de los centros con más años de construcción, que tienen una cocina, pero para el personal docente.

-Se comprobó que otros de los aportes incluidos en los nuevos modelos de escuela son los salones de profesores, no obstante, aún existe la carencia en todos los centros evaluados de computadoras en dichos salones.

En ese mismo orden, cabe mencionar que otro avance encontrado en los centros nuevos evaluados es la existencia de un salón multiuso en cada uno, a diferencia de los centros con más años que no cuentan con estos salones. También representa un aporte significativo en los centros la inserción de salones de orientación, cabe recordar que para dicha evaluación solo se tomó en cuenta la existencia del espacio para estos fines como requisito del Diseño Curricular, más no la efectividad de trabajo en el mismo.

-Sobre otras áreas, se comprobó que ninguno de los últimos centros construidos cuenta con una biblioteca habilitada, no obstante, existe el espacio para estos fines, pero en desuso. Solo la mitad de los centros con más años de construcción cuenta con este espacio habilitado. Esto representa un retroceso en este aspecto de suma importancia para el desarrollo intelectual los estudiantes.

En ese mismo orden, se comprobó que ninguno de los centros evaluados tiene una enfermería, lo que representa un agravante; ya que en el caso de los centros construidos entre 2014 y 2015 evaluados, no se encontró ni siquiera el espacio prediseñado para estos fines.

-En cuanto a los servicios, en todos los centros nuevos evaluados existe un eficiente servicio de conserjería para la limpieza, sin embargo, esto no se ve reflejado en el servicio sanitario; ya que ninguno de estos, presentan buenas condiciones para su uso, producto de la falta de un sistema permanente de mantenimiento detectados en la evaluación. Se comprobó que la falta de mantenimiento estaba presente no solo en las instalaciones sanitarias, sino en toda la infraestructura escolar de todos los centros evaluados. Lo que representa un agravante y a su vez un estancamiento en este aspecto.

Continuando con los servicios, se comprobó que todos los centros evaluados, construidos entre 2014 y 2015 carecen de servicio de teléfono e internet, a diferencia de todos los centros con más años de construcción que poseen ambos servicios. Lo que representa un retroceso en las últimas construcciones comparadas a las de más años de construcción.

Con la conclusión presentada, se busca despertar el interés en el análisis sobre la forma de concebir, construir y manejar los espacios escolares en República Dominicana. Para ello es necesario conocer a fondo la realidad que existe y así poder generar respuestas significativas, cuyos resultados sean notorios.

## Recomendaciones

Según Cabanellas y Eslava (2005, p. 172), se necesita que la arquitectura nazca desde una forma de pensamiento pedagógico y la pedagogía tenga en cuenta la experiencia vital del espacio arquitectónico.

Para desarrollar una arquitectura de pensamiento pedagógico y una pedagogía que tome en cuenta el espacio arquitectónico, es necesario generar una relación entre el organismo que dirige el ámbito educativo y la arquitectura, y que, en conjunto con organismos correspondientes internacionales como referentes, puedan reforzar esta visión, en donde se muestra la pedagogía y la arquitectura trabajando juntas. De esta forma, se delimitan las pautas para la construcción de espacios desde una perspectiva distinta, basada en un modelo pedagógico que haga del espacio escolar existente y el que aún no ha sido construido un escenario digno, basado en un modelo pedagógico, desde su concepción, diseño y construcción, hasta su forma de uso.

Por medio de los resultados descritos sobre las normas y manuales de construcciones escolares y la determinación de sus enfoques, así como la evaluación de espacios escolares de diferentes épocas, se puede generar un marco referencial teórico y práctico para el desarrollo de otros estudios que profundicen acerca de la construcción del espacio escolar.

## Bibliografía

- Aragón, C. (2012). *Uso y distribución de espacios escolares* [Trabajo de Grado]. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2911/1/TFG-L155.pdf>.
- Cruz Bermúdez, J. (2018). Las necesidades espaciales del hombre. *Psicología-Online*. Recuperado de: <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/71/index4.htm>
- MINERD. (2016). *Diseño Curricular Nivel Primario, Segundo Ciclo*. República Dominicana: MINERD. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-PRIMARIO-SC.pdf>
- EcuRed. (2016). *Ciencias Naturales*. Recuperado de: [http://www.ecured.cu/Ciencias\\_Naturales](http://www.ecured.cu/Ciencias_Naturales)
- González, V. (2003). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Mexico: Pax.
- MINERD. (2000). *Reglamento del Estatuto Docente*. República Dominicana: MINERD. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001/File/Reglamento%20del%20Estatuto%20del%20Docente.pdf>
- Ministerio de Educación de Perú. (2014). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3706/Protocolo%20de%20acomp%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (2000). *Fundamentos del Currículo, Tomo 1, Fundamentación Metodológica*. República Dominicana. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/UserFiles/P0001/File/Curriculo/Fundamentosdelcurriculo1.pdf>
- Toranzo, V. (2007). *¿Pedagogía vs. Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento* [Tesis de Maestría]. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Recuperado de: [https://docs.google.com/document/d/1agpvh5PLS2uX\\_RjtVhdfYWJI3wBChXz9N4uGHqVKJlw/edit?pli=1](https://docs.google.com/document/d/1agpvh5PLS2uX_RjtVhdfYWJI3wBChXz9N4uGHqVKJlw/edit?pli=1)
- Universidad Mariana. (2008). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto: Universidad Mariana. Recuperado de: [http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/modelo\\_pedagogico.pdf](http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/modelo_pedagogico.pdf)



## 1.7 Desarrollo de actividades lúdicas y artísticas para sensibilizar a los estudiantes de 7mo grado sobre el cuidado del medio ambiente en el área de Ciencias de la Naturaleza del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Distrito 07-07, Hermanas Mirabal

Edward González Espaillat

### Resumen

El estudio que se presenta a continuación tuvo como objetivo general desarrollar actividades lúdicas y artísticas que ayuden a sensibilizar a los estudiantes sobre el cuidado del medio ambiente, aplicándose este propósito a la enseñanza de los contenidos del área de Ciencias de la Naturaleza a los 20 estudiantes del grupo académico Da Vinci de séptimo grado, del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, en el año 2016. La metodología utilizada fue investigación-acción con un enfoque cualitativo, que permitió sistematizar ideas y acciones de los estudiantes, relacionadas a la protección de su hábitat. Al inicio del estudio, se realizaron observaciones al proceso enseñanza-aprendizaje de la muestra seleccionada donde se detectó un problema de poca sensibilización ante el cuidado del medio ambiente. Además, se aplicó un diagnóstico, que consistió en un cuestionario y una entrevista, el cual en conjunto con las observaciones confirmó la situación y reveló la necesidad de enseñar a cuidar el medio ambiente. Debido a esta situación, se elaboró y ejecutó un plan de mejora, el cual contemplaba la estrategia de juego y la realización de actividades artísticas como plato principal. Las actividades fueron desarrolladas en nueve intervenciones pedagógicas y estaban focalizadas en sensibilizar a los estudiantes sobre la protección de su entorno natural. Luego de aplicado el plan de acción, se procedió a realizar un grupo de discusión y se aplicó el mismo diagnóstico con la muestra estudiada para corroborar si las acciones llevadas a cabo habían surtido algún efecto. Los datos obtenidos del proceso de indagación sugieren que los estudiantes cambiaron significativamente su percepción hacia la protección del medio ambiente y reconocieron algunas medidas para cuidarlo.

### Introducción

Este estudio se centró en el cuidado del medio ambiente, puesto que es un tema preocupante, de interés de todos y responsabilidad de todos. En tal sentido, se vio oportuno y necesario desarrollar actividades lúdicas y artísticas que ayudaran a sensibilizar a los estudiantes de 7mo grado sobre el cuidado del medio ambiente en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, ubicado en la provincia Heremanas Mirabal. La muestra estudiada, fueron estudiantes que la mayoría poseían una actitud negativa hacia el cuidado del medio ambiente y por ello fue factible realizar el proyecto con ellos como los protagonistas del trabajo que se presenta a continuación.

Este informe de investigación está estructurado en cinco capítulos. El primero es la aproximación a la realidad, el cual contiene el planteamiento del problema, los objetivos del proyecto, tanto el general como los específicos. Además, consta de la justificación, el marco teórico, los antecedentes de la investigación, así como la hipótesis de acción. El segundo capítulo posee el contexto del estudio, la metodología trabajada, con las fases, instrumentos, y técnicas utilizados en la investigación.

En el mismo orden, el tercer capítulo es el desarrollo de la acción, que contiene el diagnóstico a profundidad y los resultados de la entrevista que confirmaron la problemática existente; también, tiene el plan de acción que se desarrolló y la descripción de los juegos implementados,

mencionando sus propósitos y a qué ayudan. Asimismo, en este capítulo se puntualiza la acción y la observación de la acción donde se documentan las actividades realizadas durante el proyecto, así como los sentimientos, emociones y comentarios de los estudiantes.

El cuarto capítulo, plantea los resultados obtenidos a través de los grupos de discusión y la aplicación del mismo cuestionario utilizado para el diagnóstico que arrojaron los cambios que se produjeron en los estudiantes después de la realización de las actividades de esta investigación. En el mismo orden, el quinto capítulo y último, contiene las principales conclusiones a las que se llegó con el desarrollo de actividades lúdicas y artísticas para sensibilizar sobre el cuidado del medio ambiente, así como las limitaciones y dificultades que se presentaron en este proyecto. Por último, en este mismo apartado, se presentan las recomendaciones o propuestas de cambios para que juntos asumamos la responsabilidad con nuestra única casa: El Planeta Tierra.

## **Capítulo I: Aproximación a la realidad**

Este capítulo posee el planteamiento del problema, los objetivos del proyecto, tanto el general como los específicos. Además, consta de la justificación, el marco teórico, los antecedentes de la investigación y por último la hipótesis de acción.

### **Planteamiento del problema**

El planeta tierra, nuestro gran hogar, es el único planeta del universo explorado que reúne las condiciones propicias para la vida. Por lo cual, se hace imprescindible el cuidado y protección del medio ambiente, que contribuya a la vez, con la preservación del planeta Tierra: nuestra única casa.

El medio ambiente es el escenario donde el humano interactúa día a día con el planeta obteniendo de él todos los bienes necesarios para sobrevivir, tales como: alimento, vivienda, medicina, vestimenta, espacios de recreación, tecnología y todo lo que utiliza en su cotidianidad. Pero a pesar de que este brinda todo y es esencial para la vida, los seres humanos con sus acciones deterioran el hábitat en el que viven contaminándolo y haciendo uso irracional de los recursos naturales, pudiendo traer esto, graves consecuencias negativas para el planeta y los seres vivos, como destrucción de la capa de ozono, calentamiento global, extinción de agua potable y fuertes cambios ambientales que dificultaría la supervivencia humana.

En relación a lo expresado anteriormente, en las primeras visitas realizadas al centro educativo, se pudo notar que los estudiantes arrojaban dentro del aula, en las áreas verdes y las masetas del centro educativo desperdicios de comida, papeles, botellas plásticas y envolturas de plástico; además, dejaban el grifo de agua abierto cuando no lo estaban usando. Asimismo, del diario de campo, que contiene tres observaciones de las clases de naturales, se pudo extraer algunas expresiones de los estudiantes, tales como: "a mí no me importa que se acabe el agua, porque yo ya no voy a estar"; "para qué voy a cuidar el medio ambiente si sería uno en un millón y no ayudaría en nada"; "yo no tengo que recoger la basura que deje otro" y "a mí no me va a afectar las cosas malas que le haga al medio ambiente, será a mis nietos y bisnietos, que se preocupen ellos". Estos comentarios fueron expresados por algunos estudiantes durante algunas excursiones y clases en el aula sobre el agua y el medio ambiente.

Es por los comentarios y actuaciones realizados por los estudiantes recogidos a través de la observación y el diario de campo, que se pudo determinar, que existe un problema de escasa sensibilización o concientización respecto al cuidado del medio ambiente reflejándose en los alumnos una actitud negativa en relación a la protección ambiental, por lo que se hace

necesario educar con mira al cuidado del medio ambiente, ya que, los problemas ambientales son una preocupación de todos y si no se educa y se corrige esta situación es posible que contemos con ciudadanos intelectuales que saben contenido curriculares pero destructores de su entorno, por lo que la comunidad educativa debe poner un gran interés y atención al cuidado del medio ambiente para contribuir a la preservación de la vida.

Entonces, entendiendo la escuela como el lugar idóneo para fomentar actitudes positivas que ayuden a sensibilizar acerca del cuidado del hábitat de los seres humanos, surgen algunas interrogantes:

¿Qué estrategia didáctica se puede utilizar en Ciencias de la Naturaleza que ayude a sensibilizar en el cuidado del medio ambiente?

¿Cómo mejorar la actitud negativa de los estudiantes sobre la protección del medio ambiente?

¿Podrían las actividades artísticas y el juego ayudar a concientizar a los estudiantes sobre la importancia del cuidado del medio ambiente?

¿En qué medida puede favorecer el juego, las artes espaciales y temporales en la formación de estudiantes sensibles ante las consecuencias negativas de la contaminación ambiental?

¿Podría la escuela concientizar sobre el cuidado del medio ambiente para ayudar a reducir la contaminación del planeta y así comenzar a desarrollar la competencia ambiental y de la salud que plantea el nuevo Diseño Curricular Dominicano?

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Desarrollar actividades lúdicas y artísticas que ayuden a sensibilizar a los estudiantes sobre el cuidado del medio ambiente.

### **Objetivos específicos**

Usar el juego como recurso didáctico para concientizar sobre el cuidado del medio ambiente.

Propiciar aprendizajes sobre el cuidado del medio ambiente utilizando las artes espaciales y temporales.

Motivar el cuidado del medio ambiente a través de juegos activos.

Aportar recursos didácticos que faciliten la concientización del medio ambiente a raíz de los resultados de esta investigación.

### **Justificación**

El medio ambiente es imprescindible para la vida y los seres humanos son los que más daños hacen a su hábitat. Por tanto, estos deben conocer y aplicar medidas de preservación del mismo para tener una mejor calidad de vida. Es, por tanto, que la implementación de este proyecto se ve motivado por la necesidad de educar en el cuidado y preservación del medio ambiente, puesto que, es un tema de importante responsabilidad para todos y que nos afecta a todos.

En este mismo orden, esta investigación se realiza con el fin de promover en la escuela el cuidado del medio ambiente y a la vez aportar estrategias y actividades que los maestros de cualquier sistema educativo del mundo puede implementar para proteger el medio ambiente y juntos formar individuos conscientes del valor del medio ambiente para la supervivencia. En los últimos años nuestro país ha experimentado muchos cambios ambientales significativos que ha provocado la seca de ríos y grandes sequías siendo estas, otra de las razones que impulsan este proyecto de investigación.

También, este proyecto surge por la necesidad de sumar otras áreas además de las Ciencias Naturales para trabajar por la preservación del medio ambiente, ya que, es un deber que nos incumbe a todos y no estamos exentos de las consecuencias de un entorno deplorable. Ejecutando prácticas educativas divertidas, dinámicas y expresivas como lo son las actividades lúdicas y artísticas se entiende que se puede fomentar y despertar en los estudiantes y maestros del centro educativo el amor por su entorno, haciendo uso racional de los recursos naturales y actuando en beneficio del medio ambiente.

### **Marco teórico**

#### **Medio ambiente y educación ambiental**

La escuela es uno de los principales lugares donde las personas adquieren conocimientos relacionados a algunas áreas curriculares, permitiéndoles esto desenvolverse de forma eficaz en la vida, una de estas áreas, es las Ciencias de la Naturaleza de la cual no está exenta ninguna persona ya que día a día interactúa con la naturaleza.

Los seres humanos para desarrollarse necesitan de un medio ambiente que les brinde lo necesario para desempeñarse en sus actividades cotidianas. Por lo que necesitan tener la competencia para usar los recursos del medio, sin destruirlos ni agotarlos, ya que, actuando de esta manera, se puede preservar la vida y contar con una buena salud.

En tal sentido, Contreras, (2011, p.19) entiende por medio ambiente: “un complejo entramado de relaciones entre factores físicos, biofísicos, sociales y culturales en el que ocurren las relaciones que conlleva la actividad humana y social”. El medio ambiente es el hábitat de los seres humanos en el cual se interactúa con el entorno y de éste se adquieren los recursos necesarios para desenvolverse en la vida. Es decir que, el medio ambiente en la vida del ser humano, es preponderante y por ello se puede inferir que influye en la personalidad, en la formación académica y en la calidad de vida de los seres humanos, puesto que, de él se reciben estímulos que determinan el pensar y el accionar de cada persona.

Asimismo, el medio ambiente representa el suelo, las montañas y las rocas que se pisan; el agua que se toma; la luz solar que ilumina y calienta; las bacterias que facilitan reacciones químicas; las plantas que proporcionan aire, alimentos, vivienda, medicina, recreación, etc.; y los animales que proporcionan alimentos y vestimenta. El hombre establece relaciones con estos elementos con el propósito de sobrevivir y obtener comodidades. Según Ponce (2001, p. 36) se entiende por medio ambiente: “todo el espacio físico que nos rodea y con el cual el hombre puede interactuar en sus actividades”.

El medio ambiente va más allá del entorno natural, puesto que, incluye la cultura y la sociedad en que una persona se desarrolla; el medio ambiente es el escenario donde día a día los seres humanos viven en constante relación con su entorno natural y con las personas con las que

conviven. El medio ambiente dota de competencias, recursos y todo lo necesario para subsistir. Según Otero, (2001, p.17): “el medio ambiente es un sistema complejo y dinámico en el cual se interrelacionan dos subsistemas; el natural (o bio-físico) y el humano (o socio-cultural)”.

El medio ambiente es muy importante para la vida y por tal razón, se ha comenzado a educar para reducir la contaminación ambiental. Con la educación ambiental se pretende formar a las personas con respeto por su entorno, sabiendo hacer uso racional de los recursos naturales. En el mismo orden, Chagollán et al. (2006, p.18) expresa que “la educación ambiental nos enseña a continuar con el desarrollo, al mismo tiempo que se protegen, preservan y conservan los sistemas que representan y son el soporte vital del planeta”.

En relación a lo anterior, con la educación ambiental se busca sensibilizar a las personas sobre el cuidado del medio ambiente. Smith citado por Chagollán et al. (2006, p.17) plantea que “la educación ambiental, en un sentido amplio, incluye la concientización y el entrenamiento del manejo ambiental.

### **Estrategias didácticas en la enseñanza de Ciencias de la Naturaleza**

En la práctica educativa el uso de estrategias didácticas es fundamental para la obtención de buenos resultados, ya que por medio de ellas se puede mejorar el proceso educativo. Igualmente, puede facilitar el aprendizaje de los estudiantes desarrollando sus capacidades y facilitando el conocimiento. Además, cuando son empleadas de manera adecuada, los estudiantes se involucran en las actividades de forma activa y dinámica. Por eso, la Secretaría de Estado de Educación (2000, p.33) dice que: “las estrategias son una secuencia de actividades organizadas y planificadas sistemáticamente que posibilitan los aprendizajes relevantes y significativos que podrían hacer posible estas prácticas en el aula”.

Los docentes de Ciencias de la Naturaleza, deben de hacer uso de las distintas estrategias ya que, esta les permitirán que los estudiantes se relacionen a medida en que ellos imparten los contenidos; también les va a facilitar que intercambien diferentes puntos de vista o den sus opiniones relacionada con los contenidos, dejándole claro que cada uno de ellos deben de respetar las opiniones de los demás y que deben de llegar a una conclusión y así en colectividad podrá construir sus aprendizajes.

### **Inserción en el entorno**

Para un mayor aprendizaje, es necesario que el conocimiento que poseen lo relacionen con su entorno, ya que la parte teórica o los conceptos que posee sobre un determinado tema o cosa, son entendidos con mayor facilidad cuando se ilustra o se inserta en el ambiente para que trabaje de forma práctica la teoría abordada. Por tales razones, la Secretaría de Estado de Educación (2001, p.10) plantea que, en la estrategia de inserción en el entorno, “se puede recurrir a actividades que logren percibir, comprender y proponer soluciones a problemas naturales, sociales, ambientales y a actividades estratégicas de recuperación de las percepciones individuales, como las visitas o excursiones”.

En la misma secuencia, con ayuda del entorno se puede lograr que los estudiantes se interesen más por la naturaleza, y se sientan motivados a la hora de realizar cualquier actividad, ejercicio o práctica de la materia. Es por tanto que la Secretaría de Estado de Educación (2001, p.10) menciona que: “las estrategias de inserción en el entorno prevén un mayor involucramiento, una dinámica de mayor intercambio con el entorno, y procuran que se logre percibir, comprender y proponer soluciones para los problemas en las aulas”.

## **Método científico**

Otra estrategia muy favorable y que puede facilitar la enseñanza de Ciencias de la Naturaleza es el método científico. Según Guzmán (2012, p. 175) el método científico consiste “en un sistema de conceptos, categorías, leyes, reglas y procedimientos que sirven de guía y orientan la acción práctica y científica del hombre.” Mediante este método los conocimientos sistematizados y teóricos pasan a ser prácticos, por lo que permite la adquisición de un conocimiento científico y aceptable.

La implementación del método científico requiere una secuencia de pasos, los cuales deben seguirse correctamente si se desea alcanzar los resultados apropiados. De acuerdo con Guzmán (2012, p. 176) “los procedimientos o pasos para la adquisición y elaboración del conocimiento son los siguientes: observación, formulación de hipótesis, comprobación de la hipótesis y conclusión.”

## **Dramatización**

Asimismo, la dramatización es una estrategia que se puede utilizar en Naturales, ya que le facilita al docente enseñar los contenidos de una forma divertida y dinámica, donde los estudiantes son verdaderos protagonistas de sus aprendizajes, siendo esto, una puerta para adquirir aprendizajes para la vida, es decir, significativos.

En relación a lo expuesto anteriormente, Portes (2003, p.12) plantea que: “dramatizar significa representar realidades vividas o inventadas. Para ello, usamos todas las posibilidades comunicativas y expresivas de nuestro cuerpo, lo cual permite desarrollar el intelecto y fortalecer la relación existente entre quienes dramatizan”.

## **El juego y artes temporales y espaciales**

Otra estrategia importante es el juego o las actividades lúdicas, ya que, con estas se busca responder a propósitos planteados por los maestros de aula para alcanzar su meta, la cual es que sus estudiantes asimilen los contenidos trabajados de una forma creativa y motivadora. También, este contribuye a que el espacio educativo sea un lugar donde se incentive el trabajo colectivo, lo cual ayuda mantener buenas relaciones entre los educandos.

En tal sentido, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014), plantea lo siguiente: “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: respeto, colaboración grupal e intergrupal, responsabilidad, confianza en sí mismo y sí misma, seguridad, amor al prójimo, además, de que fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos e inquietudes” (p.40).

Es por tal razón, que el uso del juego como recurso didáctico es de suma importancia, porque ayuda a que el proceso enseñanza-aprendizaje sea más eficaz y dinámico, igualmente favorece la construcción del conocimiento a largo plazo en los estudiantes y logra que relacionen sus aprendizajes con el contexto social. Además, el juego cultiva en el sujeto la actitud de relacionarse con distintos grupos de personas y le permite que amplíe sus niveles de conocimiento, para así poder ejecutarlo de una forma práctica, cuando se le impulsa a hacerlo.

Para Ferrero (2003) citado por Bravo et al. (2013), entienden que: “los juegos favorecen que los estudiantes aprendan a desarrollar hábitos y actitudes positivas frente al trabajo individual y grupal. Desde este punto de vista, el juego en el aula tiene un enorme valor como recurso didáctico, convirtiéndose en un medio para facilitar la enseñanza” (p.8).

La mayor parte de los estudiantes se divierten jugando y aprenden más mientras realizan actividades dinámicas, recreativas y divertidas, porque, mientras más sentidos se emplean, mayor es la adquisición de conocimientos. Es, por tanto, que con los juegos se pueden desarrollar habilidades y destrezas, debido a que se van relacionando contenidos didácticos con la realidad de los estudiantes.

Betancourt (2000), citado por Bravo et al. (2013), argumenta que: “los juegos tienen una doble intención, ya que no se trata de lograr dos metas por separado, sino de manera conjunta es posible afirmar que estos juegos, si se emplean de manera adecuada se pueden convertir en instrumentos muy útiles para lograr una atmósfera eficiente en cuanto al desarrollo de los procesos psíquicos que conllevan a una mayor productividad grupal y que, a la vez son satisfactorias para los participantes” (p.8).

La doble intención del juego como recurso de enseñanza-aprendizaje es jugar y ampliar conocimientos. También, cuando un juego es bien empleado para favorecer el aprendizaje, se logra un alto nivel de desarrollo intelectual que permite a los estudiantes desplegar actividades grupales y que, a su vez, le permitan ver su importancia.

El juego conduce al docente a la implementación de actividades creativas. Estas producen un cambio progresivo en la mentalidad de los estudiantes, logrando con esto que ellos se apropien y le encuentren significado a los contenidos impartidos. Chacón (2008), dice que “el juego que posee un objetivo educativo, se estructura como un juego reglado que incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación abstracta-lógica de lo vivido para el logro de los objetivos de enseñanza curriculares, cuyo objetivo último es la apropiación por parte del jugador, de los contenidos fomentando el desarrollo de la creatividad” (p.1).

Los juegos son recursos didácticos de enseñanza-aprendizaje en los cuales los alumnos y alumnas aprenden de forma divertida y dinámica realizando actividades y ejercicios de trabajo. Por lo que, los juegos deben de ser innovadores, motivantes y que propicien el aprendizaje. En este mismo sentido, Torres (2002), plantea que: “el juego es una actividad que se realiza dentro del aula, el cual es considerado como sinónimo de trabajo y es ocuparse de una actividad, ejercicio o de una tarea” (p.3). Cuando se utiliza el juego para realizar actividades curriculares en el salón de clase o en otro lugar, cada participante debe asumir con compromiso y responsabilidad sus roles, cumplir las reglas acordadas antes de iniciar el desarrollo de la clase u otra actividad en la que estén participando y de esta forma, se puede lograr que los educandos adquieran un cambio de conducta, debido a que se obtienen valores y normas.

Además, Andrés (1978: p.32), citado por Quizhpe (2012), expresa que: “al incluirse el juego en las actividades diarias de los alumnos se les va enseñando que aprender es divertido, y que se puede generar cualidades como la creatividad, el deseo y el interés por participar, el respeto por los demás, atender y cumplir reglas, ser valorado por el grupo, actuar con más seguridad y comunicarse mejor; es decir, expresar su pensamiento sin obstáculos” (p. 9-10).

Existen diferentes tipos de juego que ayudan a facilitar el aprendizaje. Uno de ellos son los juegos activos que permiten que los estudiantes se diviertan y aprendan siendo ellos los que construyan sus aprendizajes. En estos juegos los alumnos son los protagonistas y participan todos de las actividades. En este orden, Gilb (2003 s.p.), expresa que “los juegos activos son

aquellos que implican gran cantidad muscular: correr, saltar ect. Cada individuo debe participar activamente al mismo tiempo que los demás o tener la oportunidad de participar dentro de un período de uno a tres minutos”.

Por otra parte, se puede concientizar sobre el cuidado del medio ambiente a través del arte con actividades artísticas que ayuden a los estudiantes a sensibilizarse sobre el impacto de las acciones humanas en el medio ambiente. Según Litvinenko (2009, p.11) entiende que: “arte es obra humana que expresa simbólicamente, mediante diferentes materiales, un aspecto de la realidad entendida estéticamente”.

De igual forma, Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (2009, p.47) plantea que “Las actividades artísticas brindan a los alumnos la oportunidad de adquirir una experiencia práctica que les será de utilidad en el ejercicio de sus ocupaciones profesionales, especialmente en empleos con carácter creativo”.

El arte ha existido desde el inicio de la humanidad y es una forma de transmitir emociones y sentimiento que sensibilizan a las personas.

Ros (s.f, p.1) entiende que:

La actividad artística tiene distintas funciones en diversas culturas, épocas históricas y grupos sociales, pero quizás la más importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la morar y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia.

De igual modo, el arte tiene muchas divisiones y clasificaciones. Algunas de ellas son las artes temporales y espaciales, que permiten desarrollar en las personas habilidades y destrezas que le son de utilidad durante toda su vida. En este orden, Litvinenko (2009, p.11) plantea que: “las artes temporales se refieren a la literatura y la música. Mientras que las artes espaciales se refieren a la arquitectura, pintura, escultura, artes gráficas, artes aplicadas, fotografía”.

### **Antecedentes**

Para la implementación de este proyecto se tomaron como referencias algunas investigaciones relacionadas al cuidado del medio ambiente, ((Hernández, 2011), (Bardallo, Díaz y Maydana, s.f), (Caba, Mata, Jiménez y De Jesús, 2015), (Sarmiento y Neto, s.f.), (Céspedes 2011) y (Vivar, Rodríguez y Sánchez 2011)). Estos proyectos fueron realizados en diversos países del mundo aportando información de suma valía al tema. De cada investigación consultada se hace mención del título del trabajo, del autor o autores, del objetivo general y de las conclusiones obtenidas por el o los investigadores.

Se han realizado algunas investigaciones en referencia al cuidado del medio ambiente, tal es el caso del estudio titulado: “Sistema de actividades para contribuir al desarrollo de la Educación Ambiental”, de Hernández (2011). Poseía como objetivo general: Contribuir al desarrollo de la Educación Ambiental a través de un sistema de actividades donde pongan de manifiesto el cuidado y protección al Medio Ambiente con miras a un Desarrollo Sostenible.

De la puesta en marcha de este proyecto, se extrajeron las siguientes conclusiones: Los antecedentes teóricos existentes sobre Educación Ambiental permiten utilizar esta temática en la protección y conservación del Medio Ambiente, cuyas características aparecen estipuladas por los lineamientos del Ministerio de Educación para lograr la vinculación de los principios, la

teoría con la práctica y el estudio de la localidad. A partir del análisis de las técnicas aplicadas, para el desarrollo de la Educación Ambiental se pudo constatar que presenta dificultades, lo cual es debido entre otras causas, a la poca motivación de los alumnos, que se deriva a su vez del insuficiente dominio de los componentes del Medio Ambiente y sus elementos contaminantes. En el sistema de actividades para el desarrollo de la Educación Ambiental con los alumnos se les ha dado tratamiento a diferentes temáticas acerca del entorno local, posibilitando que los alumnos transiten de la etapa de preocupación por la problemática ambiental, a la etapa de ocupación.

También se estudió la fuente llamada: "Proyecto para el cuidado del medio ambiente por Bardallo, Díaz y Maydana (s, f). El objetivo general de este proyecto fue: contribuir a la protección del medio ambiente, promoviendo una cultura de buen uso y reciclado del papel. Obteniéndose el resultado siguiente: algunos sectores han tomado la iniciativa de usar el papel impreso de ambos lados, aprovechándolo, por ejemplo, como borrador, partes diarios, notas internas, etc.

Asimismo, existen investigaciones e implementación de proyectos referentes al tópico medio ambiente vinculado al arte; tal es el caso del proyecto "El Cuidado y Preservación del Medio Ambiente desde las Áreas de Educación Artística y Medio Ambiente" ejecutado por Caba, Mata, Jiménez, y De Jesús (2015).

Este proyecto poseía como objetivo general: mejorar el cuidado y preservación del medio ambiente desde las Áreas de Educación Artística y Educación y Medio Ambiente, mediante la implementación de estrategias que propicien el hábito de reciclaje, el aprovechamiento y uso respetuoso de los recursos del medio. A través de la implementación de esta investigación se obtuvieron algunas de las siguientes conclusiones: el cuidado y preservación del medio ambiente es un tema de mucha importancia y que por lo tanto se les debe dar prioridad en nuestros días, puesto que, son numerosos los factores que intervienen en el deterioro masivo de los recursos naturales.

Otra fuente estudiada referente al arte y medio ambiente fue la titulada: "Reciclaje Artístico: Transformación de Desechos". Propuesto por Sarmiento y Neto (s.f). El objetivo general de este proyecto consistía en analizar cómo el arte contribuye al desarrollo sostenible a través del reciclaje. De donde se obtuvieron las siguientes conclusiones: la entrevista demostró que la transformación de residuos trae un sinnúmero de beneficios, tanto para la sociedad como para el medio ambiente. La hipótesis que planteamos se comprueba, ya que las piezas y obras creadas a partir de desechos, se han convertido en una forma de hacer ver a la sociedad por una vía sensible, que la basura es mucho más que objetos innecesarios, y que esta se puede reutilizar de muchas formas. Además, de que la reutilización de estos materiales ha creado toda una tendencia mundial para que la sociedad les de nuevos usos a distintos tipos de desechos.

La conclusión principal es que el arte reciclado y la transformación de desechos, son soluciones viables al problema de la contaminación por residuos, ya que ayudan a darle un nuevo valor a los desperdicios; reduciendo la cantidad de basura que afecta al medio ambiente, además de concientizar a la sociedad sobre la importancia del medio ambiente.

En relación al uso de la lúdica para promover el cuidado del medio ambiente se consultó el proyecto titulado "Los juegos recreativos: una opción para favorecer la educación ambiental en la Unidad Educativa Nacional", presentado por Céspedes (2011). Este tenía como objetivo: Desarrollar los juegos recreativos en la Escuela Tania La Guerrillera para mejorar la recreación

y la educación ambiental en los estudiantes, de donde se obtuvo la siguiente conclusión: “se diseñó un total de 4 medios recreativos que contribuyeron a promover la educación ambiental en la Unidad Educativa Caucagua”.

También Vivar, Rodríguez y Sánchez (2011) presentaron un estudio llamado “Propuesta de actividades para vincular el medio ambiente a través de la cultura física y el deporte”, el cual tenía los siguientes objetivos: profundizar en los conocimientos categorías de la dimensión ambiental: medio ambiente, dimensión ambiental, ecosistema, calidad del medio ambiente. Profundizar la relación medio ambiente- deporte. Realizar actividades en contacto directo con la naturaleza, teniendo en cuenta, tiempo de duración, objetivos y métodos. Siendo estas algunas de las conclusiones más relevantes. Mediante la técnica del juego, los docentes pueden contribuir al cuidado y protección del medio ambiente. La propuesta permitió vincular la Cultura Física y el Deporte en el cuidado y conservación del medio ambiente.

### **Hipótesis de acción**

¿Cómo se puede sensibilizar a los estudiantes de 7mo grado sobre el cuidado del medio ambiente?

Se puede sensibilizar sobre el cuidado del medio ambiente a través de la utilización de los recursos didácticos como los juegos y las artes temporales y espaciales.

## **Capítulo II: Diseño y metodología de la investigación**

Este capítulo contempla el contexto del estudio, la metodología trabajada con las fases, instrumentos, y las técnicas utilizadas en esta investigación.

### **Contexto del estudio**

#### **Población**

Este proyecto se realizó en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, el cual es la primera institución pública, especializada y selectiva de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM) de la República Dominicana. Atiende las necesidades de jóvenes talentosos que prometen ser los futuros líderes de la región. El Liceo ofrece un currículo avanzado e innovador dirigido a los estudiantes que demuestran talento académico y potencial para estudios universitario. Esta institución se rige por la Oficina Técnica Provincial y el Distrito Educativo 07-07. El Liceo está ubicado en la antigua Zona Franca de Salcedo. Limitando al Norte con una parcela agrícola, al Sur la carretera Salcedo-Villa Tapia, al Este con una zona de invernaderos y al Oeste con la nave 2 de la antigua zona franca.

El Liceo abrió sus aulas en enero de 2013, con 94 estudiantes de primero de bachillerato. Cada semestre aceptaba 100 estudiantes hasta el 2016 cuando completará su ciclo de crecimiento con 400 estudiantes de Nivel Medio (Bachillerato). Actualmente, la institución cuenta con 314 estudiantes, 38 profesores, 9 voluntarios, 1 director, 4 coordinadores, un equipo administrativo conformado por 3 secretarías, 1 director de operaciones y 1 administradora. Asimismo, cuenta con un equipo de apoyo, conformado por 6 conserjes, 2 choferes y 1 mensajero. Además, la institución cuenta con un equipo verde constituido por 2 personas.

Apoyando la innovación y globalización del programa académico, el Liceo cuenta con profesores y voluntarios internacionales de Puerto Rico, Estados Unidos, Italia, Chile, España, Bélgica, Haití, Lituania y Alemania que, junto con profesores dominicanos, proveen un

programa educativo único, riguroso e innovador. Recientemente, el Ministerio de Educación de la República Dominicana aprobó la expansión hacia el nivel intermedio (7mo y 8vo) grado lo que convertirá esta institución en la primera escuela de 7mo a 12vo del país.

Este centro lleva el nombre de Liceo científico Dr. Miguel Canela Lázaro en honor al científico dominicano Dr. Miguel Canela Lázaro por ser el director de la primera escuela de varones de Salcedo y ser un gran hombre consagrado a la Ciencia, quien desarrolló su labor en la Provincia.

El Liceo Científico tiene la misión de educar a jóvenes talentosos para estudios universitarios en las Ciencias Naturales, las Matemáticas, la Ingeniería, y Salud. Además de desarrollar a los futuros líderes innovadores que promuevan el desarrollo económico, social y humano de la Provincia y del país. De igual modo, su visión es: conocer y manejar las teorías, conceptos y formas de pensar de las Ciencias Naturales; amar el conocimiento y aspirar a aprender toda la vida; pensar críticamente y entender los límites del conocimiento; ser hábiles con la informática y la comunicación multimedia; ser bilingües; respetar, valorar y aprender de la diversidad humana.

En el presente, el Liceo Científico, reside en una nave industrial rescatada de la Zona Franca de Salcedo y cuenta con 10 aulas, dos laboratorios, dos salones verdes al aire libre, una cafetería, un espacio para asambleas generales, oficinas para profesores y personal administrativo, y más de 6 hectáreas de tierra agrícola y un invernadero que está en proceso de transformarse en una finca de hortalizas. Además, esta institución ha adoptado la Reserva Científica de la Salcedo, que posee 42 km cuadrados de bosque kárstico para ayudar a desarrollar su plan de manejo y de educación a la comunidad.

Este centro educativo ofrece un horario extendido que sobrepasa, por mucho, la normativa de escuelas públicas y privadas del país, con 8.5 horas lectivas al día (8 am - 4:30 pm). El calendario de clases se ha alargado a unos once meses, e incluyen un innovador mini-semestre de cursos multidisciplinarios temáticos en el mes de Julio. Además, ofrece una academia sabatina enfocada en lenguas extranjeras (francés e inglés)

## **Muestra**

Los estudiantes de 7<sup>mo</sup> grado, del grupo académico Da Vinci, en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro proceden de los tres municipios que conforman la provincia Hermanas Mirabal, de clases sociales media y baja. El grado consta con 20 estudiantes de los cuales 13 son hembras y 07 son varones. Estos estudiantes oscilan entre los 10 y 13 años de edad, siendo meritorios de centros públicos y privados de la provincia.

En general, los estudiantes de 7<sup>mo</sup> grado, Los Da Vinci, son niños que por la etapa de la adolescencia se preocupan por crear su propia identidad. Además, son curiosos, amistosos, inquietos y no se distraen con facilidad, algunos se preocupan por hacer las tareas y llegar a tiempo y ser respetuosos.

## **Metodología**

El tipo de investigación a realizar es investigación-acción, la cual consiste en optimizar la manera en que se imparte docencia, haciendo uso de estrategias y técnicas para corregir dificultades en las prácticas educativas y proporcionar las mejoras de lugar brindando una educación de calidad.

La investigación-acción, es una metodología oportuna para realizar un proyecto educativo de aula y lograr las metas que se quieren alcanzar por quienes participan en el proceso educativo. Según Latorre (2007), citado por Blasco (2007) la investigación-acción es: “una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión” (p.7).

Un docente puede implementar una investigación-acción si durante sus lecciones no se alcanza un aprendizaje significativo o no se logra cambiar una dificultad que se presenta en el aula y que podría traer graves consecuencias en el proceso enseñanza-aprendizaje y para la sociedad, con esta metodología se puede obtener nuevas metodologías de enseñanza y reflexionar sobre la educación integral de un individuo.

En este sentido, Boggino y Rosekrans (2004), destacan que la investigación-acción tiene una serie de características las cuales son:

Orientar a la mejora de la calidad educativa y de la acción educativa del propio docente-investigador. En esta parte, para el equipo investigador, lo que se persigue es la prosperidad en la educación, haciendo el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Tiene el fin de crear conocimientos colectivos, es decir, que individualmente no se puede formar un buen conocimiento para la mejora de una problemática en un centro educativo, sino, que el verdadero mejoramiento de una situación se logra con el trabajo en equipo (p.26).

### Fases y modelo asumido en la investigación

#### Fases.

FASES	TAREAS
Entrada al campo	Visitas al centro en estudio. Observaciones de las clases de naturales.
Diagnóstico	Aplicación de un cuestionario. Realización de una entrevista. Observaciones del diario del investigador.
Planificación	Presentación de las acciones a desarrollar para sensibilizar a los estudiantes sobre el cuidado del medio ambiente.
Acción	Descripción de los juegos a usar.
Observación y reflexión de la acción	Implementación de los juegos y las actividades artística.
Análisis de los resultados	Registro de la acción mediante el diario del investigador.
Limitaciones, recomendaciones y conclusiones de la investigación	Análisis del cuestionario aplicado y del grupo de discusión. Presentación de los resultados. Presentación de las conclusiones. Sugerencias y recomendaciones a las autoridades correspondientes como fruto de esta investigación.

#### Modelo asumido.

Esta investigación asumió el modelo de Kemmis, el cual consiste en un proceso organizado por ciclos, que lo componen cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión. Kemmis (1989) citado por Latorre (2007), expresa que: “el proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación” (p.35).

El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. La planificación incluye la revisión de un diagnóstico y principalmente de sus resultados, pues en base a ellos, se plantea un conjunto de acciones a realizar con la finalidad de atender a las situaciones encontradas que necesitan ser atendidas para lograr los objetivos.

La fase de la planificación se realizó de acuerdo a los contenidos, las características y necesidades de los estudiantes del grado en que se trabajará y los objetivos de la investigación.

Durante la observación se tomaron en cuenta las evidencias que resultaron de la puesta en acción de los planes elaborados. También, la acción se llevó a cabo por medio del investigador de acuerdo al tipo de planificación que se empleó para mejorar la situación problema.

De igual forma, la reflexión se utilizó para recapacitar sobre las fortalezas y debilidades durante el desarrollo de la acción, además, que durante esta se buscaron otros métodos factibles para promover el cuidado del medio ambiente.

Rodríguez, et al. (2010) expresan que: “la planificación se inicia con una “idea general” con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Identificado el problema se diagnostica y a continuación se plantea la hipótesis acción o acción estratégica (p.19).

Kemmis (1989), citado por Latorre (2007) plantea tres preguntas: “¿Qué está sucediendo ahora? ¿En qué sentido es problemático? ¿Qué puedo hacer al respecto?” (p.42).

La acción es poner el plan en práctica; por eso, es en el segundo momento donde se pone en acción lo planificado por el investigador. En esta fase se desarrollan las actividades previamente elaboradas para ejecutarlas en el salón de clases, con el objetivo de no solo enseñar el contenido correspondiente para cada día, sino, que mediante cada acción se busque la manera de corregir el problema que se detectó.

Además, Rodríguez, et al. (2010), expresan que: “la acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. Se enfrenta a limitaciones políticas y materiales, por lo que los planes de acción deben ser flexibles y estar abiertos al cambio. Se desarrolla en un tiempo real” (p.21).

Al construir los planes de acción, es importante que se tenga presente el contexto y características de los estudiantes, ya que esto permite al docente asumir con responsabilidad y respeto las propuestas de cambio de los agentes involucrados en el proceso educativo.

La observación se hará en función a los resultados obtenidos a medida que se vayan realizando cada una de las actividades, por eso, se observa cómo se desarrolla el plan que, en un primer momento se planificará y luego se tomarán apuntes sobre lo que va sucediendo en el desarrollo de la clase.

Latorre, (2007), plantea que “la observación implica la recogida de información relacionada con algún aspecto de la práctica profesional. Observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional” (p.49).

La reflexión es la fase que proporciona nuevas propuestas para mejorar la situación planteada. En esta fase, los docentes meditan acerca de los resultados de la planificación, observación y acción, para obtener sus fortalezas y debilidades durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Se realiza un juicio sobre lo observado en el desarrollo de la acción donde se comentan los resultados.

De igual forma, Espaillat y Concepción (2001), plantean que: “la reflexión de la práctica docente, se realiza a partir de los informes realizados por las personas que observan, la maestra del curso y los miembros del equipo que acompañó al practicante” (p.82).

### **Técnicas de recogida de información**

Las técnicas que utilizó el investigador para recoger la información durante la puesta en marcha de este proyecto, fueron: la observación, el diario del investigador, el cuestionario, análisis documental, grupo de discusión y la entrevista.

Céspedes, (s. f.) manifiesta lo siguiente: “las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación” (p.3).

La observación es un medio útil para recoger información en una investigación-acción, puesto que, involucra el sentido de la vista que revela una dificultad latente en un ambiente, haciendo que el observador se formule objetivos para mejorar la situación observada.

En este orden, Arias (2006) citado por Fernández (2008), expresa que: “la observación es una técnica que consiste en visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la sociedad, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos” (p.57).

El diario del investigador sirve para tomar apuntes sobre las incidencias u ocurrencia de una determinada situación. Además, cumple la función de un registro en el que se escribe lo observado y lo escuchado durante las actividades ejecutadas de un docente acerca de su práctica educativa, con el fin de obtener datos sobre proceso educativo y detectar fortalezas y debilidades para luego, tomar medidas acordes a lo observado y plasmados en el diario.

Según Latorre (2007), “el diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores y a mejorar su práctica” (p.60).

El cuestionario se realiza con el objetivo de buscar información acerca de un tema o una situación por medio de interrogantes claras y precisas correspondientes al tópico que se está trabajando. El cuestionario lleva a un análisis de la situación, permitiendo obtener noción o conocimiento del tema.

En relación a lo anterior, Abril (s. f.), dice que: “el cuestionario es un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación, para que sea contestado por la población o su muestra” (p.15).

Por otra parte, otra técnica eficiente, es el análisis documental, ya que permite reflexionar, examinar e interpretar informaciones sobre un tema en estudio. En relación a esto, Vásquez et al. (2006, p.74) expresa que el análisis documental “consiste en analizar la información registrada en materiales duraderos que se denominan documentos”.

De igual forma, con los grupos de discusión se puede extraer informaciones de mucho peso de los protagonistas que participan de un tema o investigación, en tal sentido, Llopis (2004, p.21) plantea que:

Un grupo de discusión “es una reunión de una duración aproximada de noventa a ciento veinte minutos, en la que participa un grupo de siete a diez personas que previamente no se conocen y han sido seleccionadas en base a un perfil específico, para conversar sobre uno o más temas, propuestos por un moderador que es quien coordina la sesión.

De igual modo, otra técnica importante, al momento de recolectar información, es la entrevista. Ya que esta técnica pone en contacto directo a través del diálogo al investigador con la muestra estudiada, donde se obtienen datos relevantes en relación al tema de estudio. En relación a esta técnica, Latorre (2007, p.70) plantea que “una entrevista es como una conversación entre dos o más personas, una de las cuales, el investigador, intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de otra”.

### **Capítulo III. Desarrollo de la acción. Resultados del estudio empírico**

Este capítulo contiene el diagnóstico a profundidad y los resultados de la entrevista que confirmaron la problemática existente; también, tiene el plan de acción que se desarrolló y la descripción de los juegos implementados, mencionando sus propósitos y a qué ayudan. Asimismo, en este apartado se puntualiza la acción y la observación de la acción donde se documentan las actividades realizadas durante el proyecto, así como los sentimientos, emociones y comentarios de los estudiantes.

#### **Diagnóstico a profundidad**

En abril del 2016 se les aplicó, a los 20 estudiantes del grupo académico Da Vinci de 7mo grado, del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, un cuestionario sobre el medio ambiente. El mismo estaba estructurado en 21 preguntas cerradas, divididas en tres categorías: apreciación sobre el cuidado del medio ambiente, valoración del conocimiento y actitud sobre el cuidado del medio ambiente. También, se aplicó una entrevista de 10 preguntas en referencia al mismo tópico.

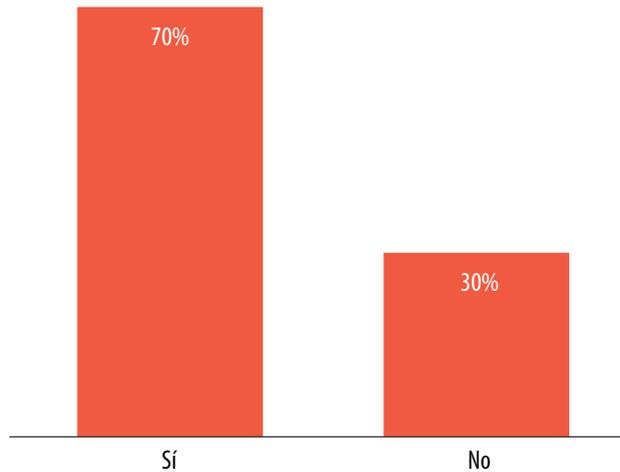
Según Ruíz (2007, p.3) un diagnóstico es:

Un proceso de conocimiento de la naturaleza, cualidades, características, manifestaciones, relaciones, explicaciones, magnitud, trascendencia de una situación o un fenómeno de interés, para expresar un juicio fundamentado respecto a la situación encontrada frente a la situación ideal y orientar la intervención correspondiente.

Por tanto, la aplicación de un diagnóstico para corroborar que algo está sucediendo es fundamental. Pues por medio del diagnóstico se sabe con certeza que la realidad que se desea investigar existe; y se puede conocer características y factores que inciden en esa situación los cuales ayudan a intervenirla con el fin de mejorarla o solucionarla.

## Categoría 1. Apreciación sobre el cuidado del medio ambiente.

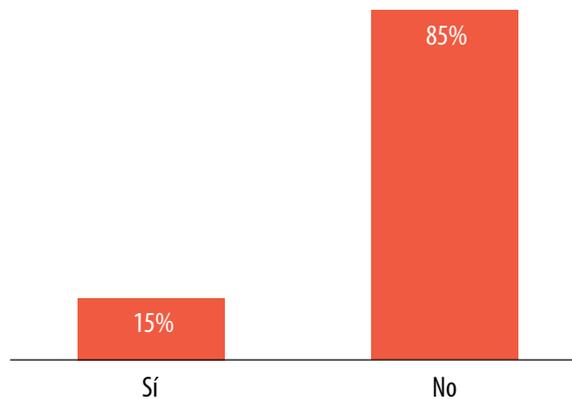
**Gráfico 1. Importancia del medio ambiente.**  
¿Crees que es importante cuidar el medio ambiente?



Fuente: primer cuestionario aplicado el 14 de abril del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

Como se observa en el gráfico 1, el 70% de los estudiantes dijo que consideraba importante cuidar el medio ambiente, mientras que el 30 % expresó que no.

**Gráfico 2. Acciones de los humanos y su impacto en el medio ambiente.**  
¿Todas las acciones realizadas por los humanos protegen el medio ambiente?



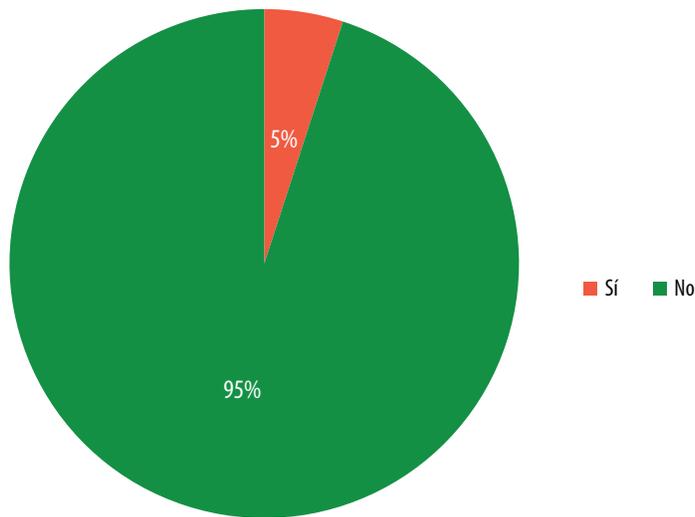
Fuente: primer cuestionario aplicado el 14 de abril del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

Como se muestra en el gráfico 2, el 85% de los estudiantes expresaron que no todas las acciones realizadas por los humanos protegen el medio ambiente, mientras que el 15% dijo que sí.

## Categoría 2. Valoración del conocimiento.

### Gráfico 3. Conocimiento sobre el cuidado del medio ambiente.

¿A partir de lo que se te ha enseñado en naturales crees que conoces lo suficiente para cuidar el medio ambiente?

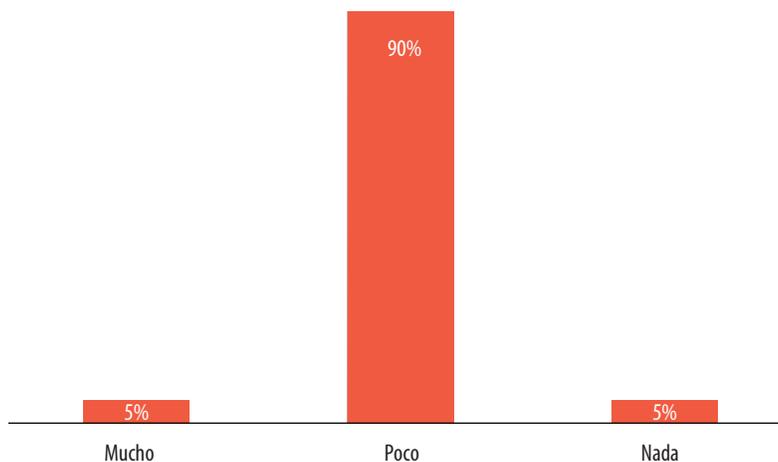


Fuente: primer cuestionario aplicado el 14 de abril del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

En el gráfico 3, se puede observar que el 95% de los estudiantes consultados dijeron que no conocían lo suficiente para cuidar el medio ambiente, partiendo de lo que se les ha enseñado en Ciencias de la Naturaleza, sin embargo, el 5% expresó que sí.

### Gráfico 4. Enseñanza del cuidado del medio ambiente en las clases de naturales.

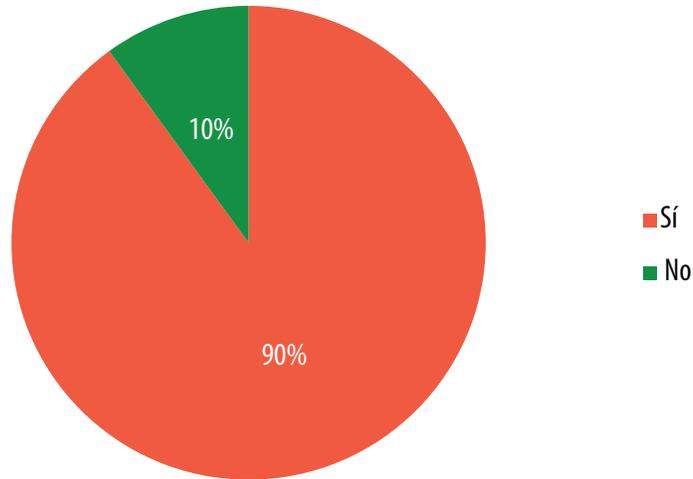
¿Qué tanto te han hablado en las clases de naturales sobre el cuidado del medio ambiente?



Fuente: primer cuestionario aplicado el 14 de abril del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

En el gráfico 4, se muestra que el 5% de los estudiantes expresó que en las clases de naturales se les ha hablado mucho sobre el cuidado del medio ambiente, sin embargo, el 90% dijo que se les ha hablado poco y otro 5% que no se les ha hablado nada.

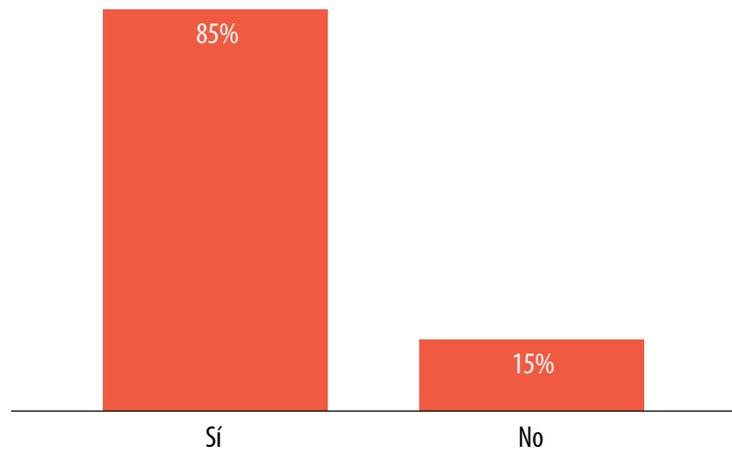
**Gráfico 5. Los juegos en la enseñanza del cuidado del medio ambiente.**  
¿Crees que por medio del juego se te podría enseñar a cuidar el medio ambiente?



Fuente: primer cuestionario aplicado el 14 de abril del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

Como se observa en el gráfico 5, el 10 % de los estudiantes opinaron que por medio del juego no se les podría enseñar a cuidar el medio ambiente mientras que el 90 % consideró que sí.

**Gráfico 6. Promover el cuidado del medio ambiente a través del arte.**  
¿Piensas que a través del arte se podría promover el cuidado del medio ambiente ?

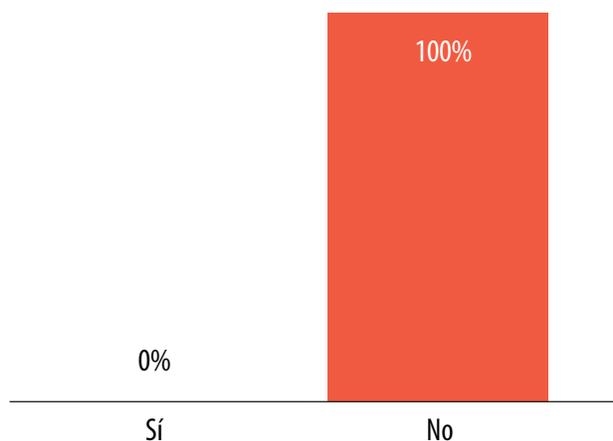


Fuente: primer cuestionario aplicado el 14 de abril del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

Como se muestra en el gráfico 6, el 85 % de los estudiantes consideran que a través del arte se podría promover el cuidado del medio ambiente y el 15 % dijo que no.

### Gráfico 7. Juegos en la enseñanza de naturales y en el cuidado del medio ambiente.

¿Alguna vez se han realizado juegos en naturales que te ayuden a comprender mejor los contenidos y a cuidar el medio ambiente?



Fuente: primer cuestionario aplicado el 14 de abril del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

En el gráfico 7, se observa que el 100 % de los estudiantes dijo que en las clases de Ciencias de la Naturaleza nunca se han realizado juegos que ayuden a comprender mejor los contenidos y a cuidar el medio ambiente.

### Categoría 3. Actitud hacia el cuidado del medio ambiente.

TIPO DE ACTITUD	PORCENTAJE QUE DIJO "SÍ"	PORCENTAJE QUE DIJO "NO"
La basura me molesta	50%	50%
Me importa cuidar el medio ambiente.	25%	75 %
Cuando recojo la basura estoy ayudando al cuidado del medio ambiente.	80%	20%
Me importa dejar la llave abierta cuando me lavo las manos en el lavamanos.	60%	40%
Pienso que cuidar el medio ambiente solo es asunto del gobierno.	55%	45%
Si me como una galletita tiro la funda en el patio.	10%	90%
Cuando veo basura tirada en el suelo la recojo, aunque no haya sido yo quien la haya tirado.	5%	95%
Me preocupa lo que pueda pasar con el planeta si continúa la gran contaminación ambiental.	50%	50%
Me importa si la gente corta los árboles.	100%	0%
Me importa si alguien más tira basura al suelo.	90%	10%

### Resultados de la entrevista

La entrevista aplicada como segunda parte del diagnóstico reveló que la mayoría de los estudiantes no asumen ninguna acción para cuidar el medio ambiente, ya que al preguntársele sobre lo que estaba haciendo actualmente para cuidar el medio ambiente algunos expresaron: "realmente, profe yo no estoy haciendo nada", "nada, porque soy pequeño y no es mucho lo que puedo hacer". Sin embargo, reconocieron que les gustaría hacer algo para cuidarlo. Asimismo, dijeron que las clases de naturales que hablaban del medio ambiente les parecían aburridas y que pensaban que por medio de jugar podrían aprender a cuidarlo. Esto lo expresaron diciendo: "bueno en las clases de Ciencias nunca hemos jugado", "claro profe, que jugando se

me podría a enseñar a cuidar el medio ambiente”. Asimismo, mostraron interés por utilizar el juego en las clases de Ciencias. “Profe me gusta jugar”, “me gustaría que las clases que hablen de medio ambiente fueran en el patio”, pienso profe, que serían divertidas las clases jugando”.

Partiendo de las informaciones obtenidas, tanto de la entrevista como del cuestionario, se pudo determinar que los estudiantes reconocen los beneficios que nos da el medio ambiente para la vida; sin embargo, expresaron no estar haciendo nada ni que se le esté enseñando lo suficiente para cuidarlo, por lo que presentan la necesidad de que se les eduque en el cuidado y preservación del medio ambiente. Además, necesitan aprender cómo contribuir con el cuidado del medio ambiente y entender que, aunque sean pequeños pueden realizar acciones que protejan su entorno.

### Plan de acción

OBJETIVO	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Usar el juego como recurso didáctico para concientizar sobre el cuidado del medio ambiente.	El juego. Inserción en el entorno. Indagación dialógica. Estudio de caso.	El juego: “que vaya y que venga”. El juego: “el pañuelo del ambiente”.	Videos. Materiales impresos. Pañuelo. Tiza. Pizarra. Borrador.	Por medio de la integración activa de los estudiantes en los juegos. Las producciones escritas de los estudiantes. A través de las socializaciones

OBJETIVO	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Propiciar aprendizajes sobre el cuidado del medio ambiente utilizando las artes espaciales y temporales.	El juego. Técnica del mural. Trabajo en equipo. Lectura dirigida.	El dibujo. Producción de poesía sobre el medio ambiente. Interpretación de murales artísticos. Producción de una canción sobre el medio ambiente. Manualidades artísticas con material reciclado. Análisis de poesía sobre el medio ambiente. Bailes.	Hojas en blanco de máquinas. Murales. Materiales impresos. Fundas plásticas. Materiales del entorno para reciclar. Videos. Tiza. Pizarra. Borrador.	A través de la participación activa de los estudiantes. Las actividades artísticas que produzcan y entreguen los estudiantes. Expresiones y manifestaciones expresadas por los estudiantes.

OBJETIVO	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Aportar recursos didácticos que faciliten la concientización del medio ambiente a raíz de los resultados de esta investigación.	El juego. Inserción en el entorno. Trabajo en equipo. El diálogo.	El juego: “juego de estaciones”. Juego: “me pongo el sombrero”. El juego: “adivina mi acción”. El juego: “une los puntos ecológicos correctos”. El juego: “ubica el hilo en el ambiente”.	Cartones. Sombreros de cartulinas. Materiales impresos. Botellas de vidrio. Hilos de tela. Tiza. Borrador. Pizarra.	Por medio de cuadros comparativos. La participación activa en los juegos a realizar. A través de las socializaciones.

OBJETIVO	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Motivar el cuidado por el medio ambiente a través de juegos activos.	El juego. Inserción en el entorno. El rally. El debate.	El rally ambiental. El juego de béisbol: "bateo por el medio ambiente".	Pelotas Bates de béisbol. Materiales impresos. Cartones. Tiza. Pizarra. Borrador.	Mediante los juegos realizados. Las actividades artísticas realizadas La integración a las actividades a realizar Las respuestas dadas en los juegos.

### Descripción de los juegos a implementar

JUEGO	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	PARA QUÉ AYUDA
"Juego de Estaciones".	Se formarán 5 equipos de 4 estudiantes, donde deberán ir unidos a las 5 estaciones que se ubicarán en el patio del centro educativo con preguntas y situaciones problemas relacionados al medio ambiente que los equipos tendrán que resolver y completar en una hoja que se les entregará. El equipo que recorra todas las estaciones en menor tiempo y haya completado correctamente las asignaciones en las estaciones será el equipo ganador.	Promover el trabajo colaborativo. Facilitar el aprendizaje de forma dinámica.	Ayuda a que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, a escuchar y respetar ideas de los demás y a buscar soluciones ante situaciones de su cotidianidad.
"Me quedo con el Sombrero".	Para este juego se utilizarán 6 sombreros de diferentes colores que representarán una postura o actitud que los estudiantes tendrán que asumir si se quedan con este sombrero. 1, sombrero negro: juicios negativos donde se presentarán las cosas negativas de un tema. 2, sombrero blanco: tomará una postura de neutralidad, solo expresará lo que diga el documento o para expresar conceptos y leer. 3, sombrero amarillo: juicio positivo, expresará todo lo positivo de un tema. 4, sombrero rojo: expresa sentimientos y emociones respecto al tema, menciona cómo se siente en relación a lo que se está tratando. 5, sombrero verde: hace propuesta y presenta soluciones al tema. 6, sombrero azul: compara diferentes opiniones ya expresadas por otros compañeros y aporta su opinión. <b>Juego</b> Se formará un círculo en el patio de la escuela, habrá 6 sombreros y una caja con rótulos de preguntas sobre el calentamiento global y la influencia de este en el medio ambiente. Se colocará una música y los 6 sombreros irán rodando en las cabezas de los estudiantes, cuando se pare la música los estudiantes hablarán sobre el tema o pregunta ya enunciada según el color del sombrero que tengan en sus cabezas.	Desarrollar una actitud crítica frente a problemas sociales. Realizar el proceso educativo de manera divertida.	Ayuda a que los estudiantes piensen y sean críticos, además aporta nuevas sugerencias y soluciones a problemas.

JUEGO	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	PARA QUÉ AYUDA
“Que vaya y que venga”.	Se insertará a los estudiantes en los alrededores del plantel educativo y se realizará el juego “que vaya y que venga”, donde el docente entregará fundas plásticas a los estudiantes y dirá a los estudiantes “que vaya y que vengan”; los estudiantes dirán “que no se detenga”. El docente dirá entonces “que vaya y me busque plásticos;” y los estudiantes irán corriendo a buscar plásticos y lo regresaran al docente y sucesivamente el docente irá realizando el juego mencionando diferentes materiales,. Aal final los estudiantes habrán realizado una jornada de limpieza jugando y reciclarán los materiales recolectados después de esto.	Realizar jornada de limpieza de forma divertida y entretenida.  Desarrollar actitudes artísticas en los estudiantes.	Ayuda a que los estudiantes se diviertan realizando alguna tarea y que la ejecuten sin que se den cuenta.
“El rally ambiental”.	Se realizará un rally con la unidad titulada “el origen de la vida”. El rally consistirá en recorrer y completar los retos y preguntas que aparecerán en las siguientes estaciones:  Número 1: cargado con la responsabilidad. Número 2: me identifico con la biodiversidad. Número 3: interactúo con la tierra. Número 4: la alegría de la vida. Número 5: llevo la solución. Número 6: el agua es vida. Número 7: me subo al entorno. Número 8: coloreo el ambiente. Número 9: me divierto en el ambiente. Número 10: Sabroso alimento. Número 11: viaje ambiental. Número 12: todos en el ambiente	Propiciar aprendizaje por medio de actividades divertidas.	Ayuda a reforzar lo aprendido por los estudiantes.  A que los estudiantes se entretengan y realicen actividades físicas mientras también aprenden.
“Bateo por el Medio Ambiente”.	Se insertará a los estudiantes en la cancha para realizar un juego de béisbol. Este juego consistirá en ambiental la cancha como un play de béisbol con cuatro bases,; se formarán dos equipos de nueve integrantes que serán los nueve jugadores que conformen el equipo de béisbol. Cada equipo contará con un manager. El manager se juntará con su equipo y formará la alineación de bateo. Se realizará el juego de cara o cruz para decidir quién iniciará el juego. Cada jugador al bate sacará de una caja rótulos con preguntas clasificadas en hit, doble, tiple, homerun. Si contesta correctamente irá a la base correspondiente y si no será out. El juego tendrá dos innigs, el equipo que complete más carreras será el ganador.	Promover el trabajo en equipo. Impulsar los aprendizajes de forma divertida.	Ayuda a promover el trabajo colaborativo.  Ayuda a que las clases sean divertidas.
“Adivina mi Acción”.	Después de la explicación del tema se formarán 5 equipos de 4 estudiantes, uno de los estudiantes se pondrán de espalda al proyector del aula y de frente a sus 3 compañeros, entonces en el proyector se les presentará imágenes sobre el tema y el cuidado del medio ambiente y mediante señas que harán sus compañeros. Eel que estaá de espalda tendrá que adivinar y luego hablar sobre la imagen que salió.	Despertar el interés por los elementos de la naturaleza.  Usar el dibujo para incentivar el amor por la naturaleza.	Ayuda a desarrollar destrezas de interpretación, fomenta el trabajo colaborativo y facilita la enseñanza.

JUEGO	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	PARA QUÉ AYUDA
“Une los Puntos Ecológicos Correctos”	Se les entregará a los estudiantes una figura con muchos números no identificada ni formada para que los estudiantes sigan la secuencia de los números y formen un elemento de la naturaleza. Una vez que lo formen e identifiquen tendrán que colorearlo y presentarlo a toda la clase, hablando acerca de la importancia y los beneficios que tiene la figura formada para el medio ambiente.	Usar juegos colaborativos para fomentar el trabajo en equipo.  Analizar murales e imágenes para promover el cuidado del medio ambiente.	Ayuda a que los estudiantes interpreten y muestren su creatividad a la hora de dibujar.
“Ubica el Hilo en el Ambiente”	Se formarán 5 equipos de 4 estudiantes, donde dos de ellos serán amarrados de espaldas con hilo por la cintura y se les dejará una cola con un lapicero amarrado para que la pareja sin tocar la cola ni el lapicero solo agachándose introduzcan el lapicero en una botella plástica; una vez que lo realicen, los dos estudiantes restantes seleccionarán de una mesa un mural artístico oculto en la mesa para que lo interpreten y lo analicen mediante una guía de preguntas que se les entregará, luego presentarán a toda la clase su mural e interpretación del mismo.	Trabajar los contenidos de naturales de forma divertida.	Ayuda a que los estudiantes presenten estrategias de trabajo y se comprendan mutuamente.
“El Pañuelo del Ambiente”.	Se formarán 2 equipos de 10 estudiantes y se jugará el pañuelo. Cada equipo seleccionará un nombre y cada integrante tendrá un número. El docente llamará a un número y los estudiantes de ambos equipos con ese número saldrán a buscar el pañuelo, el integrante que lo logre obtendrá un punto para su equipo; luego esos mismos dos estudiantes volverán al pañuelo y se les hará una pregunta sobre el medio ambiente y el estudiante que dé la respuesta de mayor aceptación ganará un punto para su equipo. El equipo que al final que tenga el mayor punto acumulado, ganará el juego.	Debatir sobre la importancia del medio ambiente.	Facilita la interpretación.  Ayuda a que los estudiantes puedan compartir sus ideas con sus compañeros y reflexionar sobre el impacto de las acciones humanas sobre el medio ambiente.

## Implementación de la acción

Del diario del investigador 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 al cuidado del medio ambiente.

### Acciones realizadas

#### *Primera intervención*

La primera intervención se realizó en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, en séptimo grado el 15 de abril del 2016. El objetivo fue motivar el cuidado del medio ambiente a través de juegos activos. Para la recogida de información se hizo uso del diario reflexivo, vídeos y fotografías, impartida por el investigador Edward González.

El investigador saludó y presentó la asignatura y se describió el tema a tratar por medio de un diálogo interactivo. En el desarrollo de la clase, se les notificó a los estudiantes que iban a participar de un rally ambiental con los contenidos de la unidad “el origen de la vida”. Con esta actividad se buscaba propiciar aprendizaje por medio de actividades divertidas, ayudar

a reforzar lo aprendido por los estudiantes y lograr que los estudiantes se entretuvieran y realizarán actividades físicas mientras aprendían. Posteriormente, el pasante colocó diversas músicas, que sirvieron de calentamiento físico y les pidió a los estudiantes que colocaran un nombre a sus equipos de trabajo.

Más tarde, el pasante explicó a los estudiantes que el rally iba a consistir en un conjunto de desafíos los cuales debían ir cumpliendo conjuntamente. Estos desafíos iban a ir acompañados de una serie de preguntas referente a los contenidos de la unidad que se estaba trabajando. También, se dijo que iban a iniciar equipo por equipo.

Al iniciar el rally, los equipos salieron estación por estación. Las mismas tendrían un desafío y algunas preguntas relacionadas con el tema. En el primer desafío, los estudiantes llevaron a uno de sus compañeros en su espalda en un recorrido de 10 metros. Terminado eso, se les hicieron algunas preguntas las cuales respondieron en equipo. Luego, los estudiantes se dirigieron al segundo desafío, en el mismo, extrajeron un rótulo de una caja con el nombre de un animal e imitaron el sonido del mismo. Culminado eso, continuaron con el desafío número tres. En ese desafío, los estudiantes se arrastraron por el suelo como si fuera un entrenamiento militar. Luego, procedieron con las preguntas, las cuales respondieron conjuntamente.

Más tarde, pasaron al desafío cuatro; en el mismo, imitaron los saltos de un sapo hasta una meta establecida y continuaron con las preguntas. Después, siguió el desafío cinco. En él, los estudiantes transportaron un huevo sin tocarlo, solo usando una cuchara en la boca, y sobre ésta debían llevarlo y pasarlo a otra cuchara y llevarlo al lugar indicado para completar el desafío. Luego, se procedió con las preguntas. Asimismo, continuaba el desafío seis. Allí los estudiantes se lanzaron un globo lleno de agua alejándose uno de los otros para hacer cada vez más difícil el reto. Luego del reto se siguió con las preguntas.

Esa estación fue sucedida por el séptimo desafío. En la misma los estudiantes subieron a un árbol y leyeron una nota que estaba pegada sobre el mismo, y luego, estaban las preguntas. A esa, la sucedió la octava estación, en esta estación los alumnos se pintaron la cara con lodo lo más parecido a un Taíno. Luego, estaban las preguntas. Posteriormente, seguía la novena estación. En esa, los alumnos entraron sus piernas en un saco y debían llegar brincando a un lugar establecido; luego, seguían las preguntas. En la décima estación, el reto predispuesto era beber de un jugo salado, y luego continuaban las preguntas. Continuando con esa secuencia, estaba la onceava estación. Aquí un estudiante montó a otro en una carretilla e hizo un recorrido de veinte metros. Luego se procedió con las preguntas. Por último, estaba la duodécima estación. En la misma dibujaron su equipo disfrutando del medio ambiente, todos a la vez con un solo lápiz. Luego, se procedió con las preguntas.

Al final, se procedió con el cierre, donde el investigador fue recogiendo experiencia en relación al rally, equipo por equipo según iban llegando. Luego, cuando estaban todos juntos se les pidió a los jueces que entregaran las hojas de evaluación y a los estudiantes que se dieran un fuerte aplauso por el trabajo realizado.

### *Segunda intervención*

El investigador Edward González realizó la segunda intervención el 22 de abril del 2016, en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, en séptimo grado. El objetivo de esta jornada fue motivar el cuidado del medio ambiente a través de juegos activos. Para la recogida de información se hizo uso del diario reflexivo, videos y fotografías. Con las actividades ejecutadas en esta intervención se pretende apreciar el juego como forma de facilitar el aprendizaje y promover el trabajo en equipo.

El investigador saludó, se presentó y presentó la asignatura a trabajar. Asimismo, encomendó ese día en manos de Dios mediante una oración. Luego, se presentó una reflexión llamada "humanos, así es la sociedad". La misma fue comentada luego de presentada. Se descubrió el tema a tratar y se enunciaron los propósitos de la clase. En la misma secuencia, se les habló en qué se basaría el juego de béisbol, las reglas y el procedimiento a seguir. También, se organizaron los equipos y se cedió un pequeño espacio para preguntas.

Para proceder con la clase, el investigador pidió a los estudiantes que se organizaran en columnas para salir a la cancha. Cuando los estudiantes salieron, se encontraron con un campo de béisbol simulado. En el mismo orden, se dividieron los estudiantes y cada equipo eligió un nombre. Para determinar quién iniciaría el juego, se lanzó una moneda.

Posteriormente, se dividieron los equipos e iniciaron con el juego. Los jugadores estaban organizados en orden, desde el primer bate hasta el noveno. El pitcher lanzaba sus lanzamientos (preguntas en rótulos clasificadas en hit, doble, triple y homerun). Si el bateador en turno bateaba la pelota (respondía la pregunta), iba a la base correspondiente. En caso de no responder a la pregunta, el bateador era puesto "out". Después de jugarse dos innings, el equipo que completó más carreras fue el ganador.

Luego que se acabó el juego, el pasante pidió que organizaran un círculo entre ellos para jugar a la pelota caliente, él que se quedaba con la pelota debía responder a la pregunta que el investigador realizaba. Al final, se colocaron en columnas y retornaron al aula.

### *Tercera intervención*

El martes 26 de abril del año 2016, en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro el investigador Edward González, realizó la tercera intervención en el 7mo grado. El objetivo de esta intervención fue aportar recursos didácticos que faciliten la concientización del medio ambiente a raíz de los resultados de esta investigación. Para recolectar informaciones se utilizaron como técnicas el diario reflexivo, fotos y videos. Con las actividades realizadas en esta intervención, se busca promover el trabajo colaborativo y facilitar el aprendizaje de forma dinámica.

El investigador saludó, se presentó y procedió con la oración llevada a cabo por un estudiante. De igual modo, se presentó la asignatura en la pizarra y un vídeo reflexivo titulado "Quiero vivir mejor", el cual se comentó a través de preguntas.

Luego de esto, se realizó la retroalimentación de la clase con la ayuda de un fósil para después realizarse un diálogo interactivo. En este diálogo se habló de los fósiles, específicamente de su definición, clasificación y características. Más tarde, fueron enunciados los propósitos.

Posterior a esto, el investigador presentó imágenes sobre las aplicaciones de los combustibles fósiles en la vida cotidiana donde los estudiantes clasificaron y enumeraron las aplicaciones y comentaron sobre la importancia de los mismos. Después de esto los estudiantes fueron llevados al patio del Liceo y se formaron equipos y jugaron "el juego de estaciones" donde los estudiantes completaron las actividades que estaban en las estaciones. Más tarde, se comentó lo realizado en el juego y el investigador les pidió a los estudiantes que realizarán un dibujo de un ambiente no contaminado.

Después, se procedió a realizar el cierre pedagógico, el cual consistió en redactar en una nota las acciones que habían aprendido para cuidar el medio ambiente durante la clase y el juego y pegarlas en un corazón de cartón. De igual modo, se realizó el cierre psicológico a través de preguntas.

#### *Cuarta intervención*

El 29 de abril del año 2016, en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, el investigador realizó la cuarta intervención en el 7mo. grado. El objetivo en esta intervención fue aportar recursos didácticos que faciliten la concientización del medio ambiente a raíz de los resultados de esta investigación. Para la obtención de estos datos, se utilizaron la técnica de observación e instrumentos, tales como: el diario reflexivo y fotografías. Con las actividades implementadas se quiere desarrollar una actitud crítica frente a problemas ambientales.

El investigador inició la clase saludando, presentándose y realizando una oración. También, presentó la asignatura a trabajar en ese día y se presentó un video reflexivo titulado “el calentamiento global” para luego ser comentado. Después de eso, se hizo la retroalimentación de la clase a través de preguntas. Partiendo del mismo video reflexivo, se hizo el descubrimiento del tema mediante el video, además, se enunciaron los propósitos seguido de algunas preguntas para activar los saberes previos de los estudiantes.

Posteriormente, se les pidió a los estudiantes que salieran al patio de la escuela organizadamente y se ubicaran en sus sillas, las cuales estaban colocadas en forma de círculo. Además, los estudiantes leyeron un texto vinculado con el calentamiento global y lo analizaron jugando el juego: “me quedo con el sombrero”, arrojando este juego opiniones positivas, negativas, aportaciones, sugerencias y sentimientos relacionados al tópico en cuestión: el calentamiento global.

Para continuar, se les pidió a los estudiantes que elaboraran una poesía relacionada al medio ambiente y que la entreguen en la siguiente clase. Luego, se procedió con el cierre pedagógico a través de una caja sorpresa con preguntas. De igual modo, se realizó el cierre psicológico, donde los estudiantes expresaron con una palabra qué les pareció la clase.

#### *Quinta intervención*

La quinta intervención fue llevada a cabo por el investigador Edward González en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, en séptimo grado del 03 al 11 de mayo 2016. El objetivo de esta intervención fue propiciar aprendizajes sobre el cuidado del medio ambiente, utilizando las artes espaciales y temporales. Se usó el diario reflexivo, videos y fotos para recoger información. Con las actividades efectuadas se buscó realizar jornada de limpieza de forma divertida y entretenida y desarrollar actitudes artísticas en los estudiantes.

El investigador saludó, se presentó y realizó una oración. Luego presentó la asignatura y retroalimentó la clase anterior a través de preguntas. Además, presentó una reflexión llamada: “La isla de basura”, la cual fue comentada por medio de preguntas. De igual modo, se descubrió el tema a tratar para ese día mediante la reflexión, se presentó en la pizarra, se enunciaron los propósitos y se realizó la activación de los saberes previos a través de preguntas.

Para el desarrollo de la clase, el investigador presentó imágenes sobre la Isla de la Basura y luego se insertó a los estudiantes en los alrededores del Liceo y se realizó el juego: “Que vaya y que venga”, con el fin de realizar una jornada de limpieza donde se recolectó basura en fundas plásticas para luego reciclarla. Luego, los estudiantes seleccionaron y limpiaron los materiales recolectados y se les dio un tiempo para que transformaran o reciclaran dichos materiales. Después, los estudiantes presentaron sus trabajos a toda la clase.

Finalmente, se hizo el cierre pedagógico y psicológico. En el pedagógico, el investigador pidió a los estudiantes que hicieran una síntesis en sus cuadernos sobre las causas, consecuencias y medidas para solucionar el problema de la isla de la basura. En el psicológico, el pasante realizó preguntas, las cuales fueron respondidas por algunos estudiantes.

#### *Sexta intervención*

El 13 de mayo del año 2016, en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, el investigador realizó la sexta intervención en el 7mo grado. El objetivo para esta intervención fue aportar recursos didácticos que faciliten la concientización del medio ambiente a raíz de los resultados de esta investigación. Para la obtención de estos datos se utilizaron la técnica de observación e instrumentos, tales como: el diario reflexivo y fotografías. Con la puesta en marcha de estas actividades se quiso impulsar los aprendizajes de forma divertida, desarrollar destrezas de interpretación, fomentar el trabajo colaborativo y facilitar la enseñanza.

El investigador inició la clase saludando, presentándose y realizando una oración. También presentó la asignatura a trabajar en ese día. Además, se enunciaron los propósitos seguido de algunas preguntas y la presentación de imágenes de biomas para activar los saberes previos de los estudiantes. En ese orden, el investigador presentó un video acerca de los biomas donde fue socializado a través de preguntas.

En el desarrollo de la clase los estudiantes jugaron el juego: "adivina mi acción" y donde adivinaron y comentaron la imagen que se les presentó en el juego; después que todos los equipos participaron se les pidió a los estudiantes que escribieran un rap o una canción relacionada al cuidado del medio ambiente. Luego, se procedió al cierre de la clase en el cual los estudiantes contestaron preguntas sobre el tema trabajado contenidas en rótulos en una caja y escribieron una síntesis de lo aprendido en su cuaderno.

#### *Séptima intervención*

El investigador Edward Gonzales realizó la séptima intervención en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro el 18 de mayo de 2016 en el 7mo grado. El objetivo para esta intervención fue usar el juego como recurso didáctico para concientizar sobre el cuidado del medio ambiente. Para la obtención de estos datos se utilizó la observación, el diario reflexivo y fotografías. Con las actividades desarrolladas se quiso trabajar los contenidos de naturales de forma divertida y debatir sobre la importancia del medio ambiente.

El investigador saludó, se presentó y realizó una oración. También presentó la asignatura en la pizarra. También, se enunciaron los propósitos seguido de algunas preguntas y la presentación de imágenes de biomas de la República Dominicana para activar los saberes previos de los estudiantes. En ese orden, el investigador presentó un video acerca de los biomas del país y luego se comentó.

Posteriormente, se presentó una poesía sobre los biomas y el medio ambiente y los estudiantes fueron analizando y comentando la poesía estrofa por estrofa. Luego, se presentó el juego el "Pañuelo del ambiente" donde los estudiantes jugaron este juego y fueron contestando preguntas que le hacía el investigador sobre el medio ambiente. Al final de la clase se realizaron preguntas relacionadas al juego y al contenido trabajado en este día.

### *Octava intervención*

El viernes 27 de mayo del año 2016, en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, el investigador Edward González, realizó la octava intervención en el 7mo. grado. El objetivo de esta intervención fue aportar recursos didácticos que faciliten la concientización del medio ambiente a raíz de los resultados de esta investigación. Para recolectar informaciones se utilizaron el diario reflexivo, fotografías y videos. Con las actividades planificadas para esta jornada se pretende despertar el interés por los elementos de la naturaleza, usar el dibujo para incentivar el amor por la naturaleza y ayudar a que los estudiantes interpreten y muestren su creatividad a la hora de dibujar.

El investigador saludó, se presentó y procedió con la oración llevada a cabo por un estudiante. De igual modo, se presentó la asignatura en la pizarra y el tema a trabajar; más tarde, fueron enunciados los propósitos. Se presentó un video sobre la cadena alimenticia y después de comentado se realizó el juego “Une los Puntos Ecológicos Correctos” donde a los estudiantes se les entregó una figura para que ellos, siguiendo la secuencia de los números formaran un dibujo, lo colorearan y luego explicaran a toda la clase su dibujo mencionando su importancia en el medio ambiente, y los beneficios que recibimos de estos elementos o seres vivos en el planeta. El cierre de esta clase se realizó a través de preguntas y la realización de una síntesis de lo aprendido en sus cuadernos.

### *Novena intervención*

El 03 de junio del año 2016, en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, el investigador Edward González, realizó la novena intervención en el 7mo. grado. El objetivo de esta intervención fue aportar recursos didácticos que faciliten la concientización del medio ambiente a raíz de los resultados de esta investigación. Para recolectar informaciones se utilizaron como técnicas el diario reflexivo, fotos y videos. Con las actividades realizadas se busca usar juegos colaborativos para fomentar el trabajo en equipo y analizar murales e imágenes para promover el cuidado del medio ambiente.

La clase inició con el saludo del investigador y la oración a cargo de una estudiante. Luego se presentó la asignatura, el tema y se enunciaron los propósitos. Posterior a esto, se presentaron imágenes de plantas y animales en diferentes biomas, se realizó un diálogo interactivo sobre el proceso de adaptación de algunas plantas y animales en sus habitats. Además, se socializó acerca de la importancia que tienen estas plantas y animales para la biodiversidad y su impacto en el medio ambiente.

Más tarde, los estudiantes, jugaron el juego “Ubica el Hilo en el Ambiente”. En el cual introdujeron un lapicero amarrado a un hilo en una botella plástica para así poder descubrir el mural ecológico e interpretarlo. Una vez que todos los equipos completaron esta parte, interpretaron los murales y luego compartieron sus interpretaciones con toda la clase. Para el cierre de la jornada el investigador realizó las siguientes preguntas: ¿Qué aprendiste en la clase de hoy?, ¿Te gustó el juego de hoy?, ¿Por qué?, ¿A qué te ayudó el juego?

## Observación de las acciones realizadas

### *Primera intervención*

Desde el inicio de la clase los estudiantes mostraron mucho entusiasmo e interés por el rally en el que iban a realizar. Pues, desde que entraron al aula e iniciaron el calentamiento musical, se manifestaron gozosos y sonrientes. Al completar los retos y contestar las preguntas de cada estación del rally ambiental mostraron mucho empeño y responsabilidad, pues, tenían el deseo de ganar junto a su equipo.

Al recorrer la primera estación, la mayoría se mostró alegre al realizar el reto y deseaban completarlo con rapidez. Luego en la estación siguiente, “me identifico con la biodiversidad”, todos los estudiantes cumplieron el reto de imitar los animales y al realizar esta actividad se mostraron muy activos y sonrientes.

De igual manera, en la estación, “la alegría de la vida”, los estudiantes llenos de gozo y alegría cumplieron el reto de saltar como sapitos. Posteriormente, al preguntarse, ¿es importante tener un medio ambiente cuidado? ¿Por qué? Los estudiantes expresaron ideas, tales como: “sí, porque si no tenemos un ambiente cuidado nos podemos enfermar”; “sí, porque un ambiente cuidado nos da paz y tranquilidad”; “sí, porque un ambiente cuidado nos da alimentos y oxígeno”; “Sí, porque un ambiente cuidado nos ayuda a vivir mejor”.

Al pasar a la sexta estación, “el agua es vida”, los estudiantes mostraron mucha alegría al completar el reto de lanzarse los globos llenos de agua. La mayoría de los globos se rompieron en el intento. Sin embargo, continuaron alegres y sonrientes. Después, al preguntárseles, ¿el agua es importante para la vida? ¿Por qué? Los estudiantes expresaron: “sí, porque sin agua no hay vida”; “sí, es importante porque el agua ayuda al funcionamiento del cuerpo”; “sí, porque si no tenemos agua, nos deshidratamos y nos morimos”.

En el mismo orden, en la estación siete, “me subo al entorno”, los estudiantes estaban activos y deseosos de proseguir en el cumplimiento de las actividades por lo cual con mucho empeño se subieron en el árbol y cumplieron el reto de leer la nota. Después, se les pidió que compararan los beneficios de un ambiente sano y otro contaminado, a lo cual los estudiantes manifestaron ideas como: “que el medio ambiente sano nos da oxígeno, alimentos y recreación, mientras que el ambiente contaminado nos da enfermedad”, “que el medio ambiente sano nos ayuda a respirar mejor y el contaminado no nos da aire bueno”; “que el medio ambiente contaminado afecta la salud y el medio ambiente sano nos ayuda a tener mejor salud”.

Al momento de realizarse el cierre, cuando el investigador recibió a los equipos, les preguntó a acerca de su experiencia, algunos contentaron: “¡Muy buena!”, “¡Me gustó!”, “¡Me gustaría que se repita!” y “¡muy buena, pero me gustaría que cambiaran algunos retos para otra próxima!”. Al final, todos aplaudieron bien contentos, brincando y haciendo mucha bulla.

### *Segunda intervención*

En la parte inicial de la clase, al presentarse el video “Humanos, así es la sociedad”, los estudiantes observaban el video y algunos se quedaban boquiabierto y decían: “¡Ahí pobrecito!”, “¡Qué malo!”. Al preguntárseles acerca del video, los estudiantes comentaban diciendo que: “nosotros fuimos aceptados en la tierra y no cuidamos los mares ni las plantas, y no agradecemos por vivir en la tierra y debemos hacerlo ya que ésta, nos da los alimentos, animales y todo lo que necesitamos”. “El video a mí me enseñó que si acabamos con el planeta nos acabaremos nosotros. Además, somos nosotros los más afortunados, ya que este es el único planeta en

el cual existe la vida"; "que nosotros mismos estamos acabando con el planeta". Asimismo, al investigador preguntar a qué nos invitaba el video, los estudiantes dijeron: "a cuidar nuestro medio ambiente", "a parar con el calentamiento global", "a cuidar los ríos," y "a no maltratar a los animales ni a los árboles".

Al momento de dirigirse a la cancha, los estudiantes estaban muy activos y sonrientes. Luego, al lanzarse una moneda para saber quién iniciaría al bate, los estudiantes brincaban y gritaban: "¡Nosotros, nosotros!", "¡Cara!" y "¡Escudo!". Asimismo, al momento de iniciar el juego, los estudiantes se ponían ansiosamente el casco protector y tomaban el bate, y hacían movimientos insinuando que iban a batear literalmente. Al preguntársele si los derrames de petróleo tienen algún impacto positivo o negativo, clasificada como doble, el estudiante en turno dijo que: "negativo, porque esto afecta el agua y en ella hay vida". Durante cada carrera, si el bateador completaba un hit, los estudiantes daban un aplauso y chocaban palmas con palmas, indicando con este gesto un buen trabajo. Además, al preguntárseles acerca de qué consecuencia le trae al planeta cortar y quemar árboles, clasificada como hit, un estudiante dijo que: "si quemamos los árboles la capa de ozono se puede romper y puede contaminar el aire". De igual modo, al preguntárseles que, si los glaciares son importantes, una estudiante dijo que: "si, porque si se derriten aumenta el nivel del mar, lo que produciría cambios climáticos y el hundimiento de algunas islas".

Al momento del cierre y preguntárseles si le gustó el juego, los estudiantes respondieron diciendo: "me gustó el juego, porque estábamos jugando, recreándonos y aprendiendo". Asimismo, al preguntárseles que con cuáles acciones se ponchaban en el medio ambiente, los estudiantes dijeron que: "tirando la basura". Además, se les pidió que dijeran acciones con las cuales dan un homerun en el medio ambiente, a la cual respondieron: "recogiendo basura".

### *Tercera intervención*

Los estudiantes desde el inicio de la intervención se mostraron muy atentos, participativos y animados, lo cual se evidenció en su incansable deseo de participar al levantar las manos. Al momento de presentar el video: "Yo quiero vivir mejor", algunos expresaron ideas, tales como: ¡Pobre oso! Asimismo, cuando en el video se cantaba el coro de la canción "Yo quiero vivir mejor" otros decían "y yo también". De igual manera, el investigador preguntó a los estudiantes: ¿Qué les pareció el video? A lo que los estudiantes dijeron: "Jevi, vacano, interesante, muy bien". También, se realizó la siguiente pregunta ¿A qué nos exhorta el video? A lo que respondieron: "a reciclar, a no tirar basura, a no cortar árboles, a que debemos cuidar el planeta porque si las cosas siguen así nos vamos a morir".

Luego, durante el juego de estaciones, se mostraron muy competitivos ya que deseaban terminar primero que los demás grupos. Del mismo modo, mostraron mucho empeño y disposición en responder correctamente a las situaciones de cada estación. Al momento de realizar el diálogo reflexivo, expresaron ideas, tales como: "es muy bonito tener un ambiente libre de contaminación", "si contaminamos no tendremos árboles y nuestra salud pudiera sufrir". "Debemos cuidar el medio ambiente porque de él obtenemos alimentos y para tener un ambiente más sano debemos hacerlo todos juntos".

También, en el cierre pedagógico los estudiantes se manifestaron contentos al momento de colocar sus notas en el corazón de cartón y en el cierre psicológico se mostraron sonrientes y animados dibujando el medio ambiente.

#### *Cuarta intervención*

En la cuarta intervención al presentarse la canción: “el calentamiento global”, algunos estudiantes bailaban al ritmo de la canción; otros cantaban fragmentos o miraban atentamente el contenido del video. Al preguntárseles acerca de qué trataba el video, se mostraron animados y deseosos de participar; algunos estudiantes respondieron que trataba de: “contaminación ambiental”, “derretimiento de los polos”, “del monóxido de carbono” y “calentamiento global”.

Al momento de explicárseles en qué consistía el juego: “me quedo con el sombrero”, prestaban total atención a las instrucciones dadas por el investigador. Asimismo, al momento de realizar el juego, se manifestaron animados, contentos y sonrientes. Luego al leerse el texto acerca del calentamiento global estaban atentos.

Al instante de expresar ideas negativas, los estudiantes expresaron ideas como: “que las pequeñas islas como la nuestra se van a hundir”, “que si seguimos tirando basura, el calentamiento global seguirá aumentando”, “que se van a extinguir plantas y animales” y que “los osos polares se van a morir”. Al expresar sus sentimientos acerca del calentamiento global, cuando se quedaban con el sombrero rojo, decían: “me siento triste porque si el calentamiento global sigue nos vamos a morir todos”, “me siento triste y enojada porque algunas personas no respetan el medio ambiente y tiran basura”, “me siento triste porque es posible que por nuestra culpa mueran muchas personas”.

Después, con el sombrero verde, plantearon soluciones al problema del calentamiento global manifestando: “que no debemos tirar basuras en las calles y cortar árboles”, “andemos mejor en bicicleta y no en carro y plantemos árboles”, “no hay que andar mucho en motores porque produce mucho humo y dióxido de carbono y eso daña el medio ambiente”, “si se daña el medio ambiente se daña la capa de ozono y si esta se daña, nos morimos todos”. “Antes de salir de la casa desconectar todo o bajar el machete”.

Al realizarse el cierre psicológico y pedírseles a los estudiantes que describieran la clase con una palabra, algunos respondieron: “excelente”, “educativa”, “genial”, “buena”, “extraordinaria”.

#### *Quinta intervención*

En la parte inicial, se presentó un video llamado: “la isla de la basura”. Al observar el video, los estudiantes se quedaron boquiabiertos y dijeron palabras, tales como: “¡Wao, y eso es tan grande! ¡Y es más grande que nuestra isla!”, percibiéndose en ellos mucho interés y preocupación por el asunto. Asimismo, muchos estudiantes se mostraron indignados por el problema de esa gran masa de basura en el océano. Al preguntarse a los estudiantes acerca de las causas respondieron: “la causa es que nosotros, los seres humanos, producimos mucha basura y no pensamos que la podemos reciclar o reutilizar”, “la principal causa somos nosotros y los barcos que tiran la basura en el océano”, “que la causa somos nosotros que compramos cosas que ni siquiera utilizamos y la botamos, y esas basuras llegan al mar”, “la principal somos nosotros, los seres humanos, que lanzamos todos los desechos a las fuentes de agua”.

Además, se les preguntó acerca de las consecuencias, algunos respondieron: “esa contaminación que está en los mares afecta a los animales, ya que la basura como fundas y bolsas plásticas pueden ser confundidas como comida, la cual, los animales comen y podrían morir”; “los animales que están en el agua pueden contaminarse por toda la basura y si los seres humanos comen de estos animales podrían intoxicarse”.

Después, al preguntárseles si este problema podría solucionarse, los estudiantes respondieron de forma optimista que sí. Además, plantearon algunas medidas, tales como: reutilizar, reciclar, lanzar menos basura al medio ambiente, que los países más cercanos a la isla se responsabilicen.

Al momento del juego: “Que vaya y que venga”, los estudiantes estaban muy a gusto y simpatizaban mucho por la actividad de jugar y recolectar basura. Cuando se les dijo que debían regresar al aula, algunos estudiantes se mostraron intranquilos y muchos no estaban de acuerdo con regresar, pues deseaban seguir jugando recolectando basura según expresaban.

En el instante de utilizarse la basura para hacer materiales reciclados, los estudiantes mostraron mucho interés en convertir la basura en algo que fuera de utilidad. Asimismo, los estudiantes se manifestaron colaborativos, laboriosos e interesados en la actividad de reciclar la basura para ayudar al medio ambiente.

Durante la presentación, los estudiantes se sintieron muy orgullosos y contentos por lo que habían hecho con la basura. Y le mostraban con cara de satisfacción al investigador y a sus compañeros los nuevos materiales que pudieron crear.

Al final, los estudiantes se sintieron muy dispuestos a colaborar con el cuidado del medio ambiente, pues en sus síntesis decían: “la mejor forma de cuidar el medio ambiente es reciclando, reutilizando y reduciendo los materiales que usamos cotidianamente”. Además, se notó en los estudiantes cierta apreciación por la actividad de reciclaje, esto se evidenció en el cierre psicológico cuando mencionaron que reciclar había sido una actividad muy interesante.

#### *Sexta intervención*

Al momento de presentar el video, los estudiantes estaban muy atentos y alegres, y expresaban “que bonito esta ese lugar”, “Pobre oso se quedó sin hogar”. Además, se mostraron muy contentos y colaborativos en el momento de jugar el juego: “adivina mi acción”, en el cual se reían a carcajada haciendo señas e imitaciones. Al momento en que se les dijo que elaborarían un rap y una canción sobre el medio ambiente decían: “que jeví” “el mío será el más vacano”.

#### *Séptima intervención*

Los estudiantes expresaron “¡qué hermoso es nuestro país!”, “¡mira que animal más bonito!”, cuando observaron el video que se les presentó, asimismo, al analizar la poesía los estudiantes la leían a coro y todos querían participar. Se les notó muy contentos y atentos diciendo: “estoy de acuerdo con la poesía”, “tenemos que comenzar a trabajar por el medio ambiente”, “yo ya estoy recogiendo basura”. Luego, durante el juego del pañuelo, los estudiantes se emocionaron mucho y ayudaron a organizar el aula, contestando muy seguros a las preguntas que se les hacían. Al momento de preguntarles que si les había gustado el juego de hoy y por qué, los estudiantes contestaron: “sí, me gustó porque me divertí y aprendí”. “Sí, porque la clase no fue aburrida y aprendí que debo reciclar para cuidar el medio ambiente”. “Sí, porque tenía mucho que no jugaba este juego y no sabía que lo podía utilizar para aprender a cuidar el medio ambiente”.

#### *Octava intervención*

Al realizarse el juego: “Une los puntos Ecológicos Correctos”, los estudiantes estaban muy curiosos por lo que iban a hacer y no entendían mucho el juego. El investigador volvió a explicar en qué consistiría el juego y entendieron, mostrándose luego muy animados por participar. Durante la realización del juego se formó una algarabía y los estudiantes estaban

muy sonrientes; expresaban: “aplástate, no aguanto la risa, no me puedo agachar más”; “vamos, concéntrate que tenemos que ganar”. Se pudo notar en ellos un espíritu muy competitivo y, una vez que comenzaron a interpretar los murales estaban muy concentrados y socializaban entre los grupos.

Cuando los estudiantes presentaron sus murales a la clase, se mostraron muy satisfechos por el trabajo que habían realizado. En el cierre de la clase, cuando se les preguntó acerca del juego realizado, contestaron: “el juego me ayudó a comprender mejor el tema”, “me ayudó a tener mayor flexibilidad, tenía mucho que no me aplastaba”, “me ayudó a pasarla bien, no podía parar de reír”, “me ayudó a reflexionar sobre el medio ambiente”, “los murales me ayudaron a apreciar el arte y lo bonito que se ve un ambiente no contaminado”

### *Novena intervención*

En la novena intervención los estudiantes estaban muy animados y desde el inicio de la clase se les notó alegre y preguntaban: ¿Profe, que juego vamos a jugar hoy?, ¿Vamos a jugar un juego divertido como los otros? Asimismo, al momento de presentárseles las imágenes de las adaptaciones de plantas y animales los estudiantes estaban muy atentos y se mostraban asombrados por la capacidad de adaptación que tenían algunas de las plantas y animales presentados.

Durante la realización del juego: “Ubica el Hilo en el Ambiente”, mostraron mucha algarabía y sus rostros estaban muy sonrientes porque interpretaron sus murales muy rápidos y motivados. Al momento de compartir con toda la clase sus interpretaciones, dijeron: “nuestro mural nos motivó a cuidar el medio ambiente, porque nuestro planeta está cada vez más enfermo por la basura que tiramos”, “nuestro mural trata de lo bien que uno se siente en un lugar libre de contaminación y lo mal que uno se siente en uno contaminado ya que estos lugares son poco saludables”.

Al instante del cierre, cuando se les preguntó a los estudiantes sobre su parecer del juego y en qué le había ayudado, algunos respondieron: “me gustó el juego de hoy, porque me divertí con los hilos y porque con los murales pude ver que nuestro planeta necesita que lo cuidemos, porque él nos cuida a nosotros”, “fue muy bueno y me gustó porque no entiendo mucho los murales y el que me tocó lo pude entender”. “el juego de los hilos me pareció bien, y me ayudó a relajarme y a aprender sobre el cuidado del medio ambiente”, “el juego fue interesante y me ayudó a saber interpretar murales respetando las ideas de los demás compañeros”.

### **Reflexión de cada intervención.**

#### *Reflexión de la primera intervención*

En la primera intervención, con la realización del Rally, se logró que los estudiantes sintieran interés por su entorno y valoraran la importancia del mismo. Asimismo, esta intervención aportó actividades dinámicas y divertidas que ayudaron a que los estudiantes reforzaran y retroalimentaran los contenidos trabajados de la unidad “Origen de la vida”; además, se logró que los estudiantes pensarán en los recursos naturales que nos proporciona el medio ambiente y en la responsabilidad que tenemos los humanos para cuidarlo. De igual forma, los desafíos realizados en el rally funcionaron para aportar dinamismo y competitividad y también, para concientizar sobre el cuidado del medio ambiente.

### *Reflexión de la segunda intervención.*

El juego de béisbol resultó muy dinámico y entretenido, además, los estudiantes trabajaron en equipo y lograron responder satisfactoriamente las preguntas que se les realizaron. También, en la segunda intervención funcionaron los recursos de bate, bola de béisbol, y los guantes, porque creó un ambiente de juego permitiendo esto, que los estudiantes contestaran las preguntas mientras jugaban. Con esta intervención se logró que los estudiantes en equipo reflexionaran sobre las acciones de los humanos y su impacto sobre el medio ambiente al tiempo que debían apoyarse y realizar un trabajo conjunto para poder ganar el juego.

### *Reflexión de la tercera intervención*

Con “el juego de estaciones”, en la tercera intervención, se consiguió que los estudiantes comentaran y criticaran algunas acciones que realizamos en la vida diaria y que contaminan el medio ambiente. Además, aportó una forma dinámica y activa de trabajar los contenidos curriculares de cualquier asignatura, ya que los estudiantes completaron la actividad rápidamente y sus respuestas estuvieron muy atinadas.

En el mismo orden, esta intervención permitió que los estudiantes trabajaran en un ambiente cooperativo y competitivo donde pudieron aportar, medidas de preservación del medio ambiente.

### *Reflexión de la cuarta intervención*

La cuarta intervención aportó una forma divertida de analizar un tópico en cuestión, ya que los estudiantes a través del juego: “Me quedo con el sombrero”, los estudiantes comentaron su sentir sobre las cuestionantes que se les presentaban. Este juego fue de gran ayuda para la concientización sobre el cuidado del medio ambiente, ya que se pudo despertar un sentimiento negativo hacia la contaminación ambiental y promover las acciones que ayudan a proteger el entorno natural; asimismo, este análisis se hizo de forma divertida y permitió que los estudiantes pensarán críticamente.

### *Reflexión de la quinta intervención*

La quinta intervención estuvo cargada de muchas emociones y entusiasmo, ya que la idea de reciclar les agradó mucho a los estudiantes lográndose con esta intervención que los estudiantes sintieran interés por reciclar y contribuir con la reducción de la contaminación; además, facilitó que pudieran dar riendas sueltas a su imaginación y crear con materiales reciclados objetos artísticos e innovadores.

También con el juego: “Que vaya y que venga”, se consiguió que los estudiantes realizaran una pequeña jornada de limpieza divirtiéndose y que reconocieran los efectos negativos de la basura y la contaminación ambiental.

### *Reflexión de la sexta intervención*

Esta intervención ayudó a que los estudiantes apreciaran la naturaleza como parte esencial para la vida, ya que pudieron identificar la relevancia que posee cada zona de vida para los seres vivos. También, esta intervención ayudó a sensibilizar a los estudiantes sobre el cuidado de nuestro hábitat para que muchos seres vivos no se extingan. De igual manera, el juego “adivina mi acción” aportó el entretenimiento y comprobación del aprendizaje, puesto que, permitió que los estudiantes se soltaran e identificaran algunos biomas partiendo de algunas

características que se les presentaban mediante señas y gestos. Además, esta intervención colaboró a que los estudiantes interpretaran, se identificaran con algún bioma y conocieran medidas de protección del mismo.

#### *Reflexión de la séptima intervención*

Con la séptima intervención se pudo debatir y comentar algunas tareas que realizan los humanos que benefician el medio ambiente, sirviendo esto, de vía para que los estudiantes reconocieran maneras sencillas de protección del medio ambiente. Además, el juego del “pañuelo del ambiente” contribuyó a que los estudiantes conocieran los paisajes de su país y los beneficios que estos traen a la biodiversidad cuando no están contaminado. También, se consolidó una actitud positiva ante el cuidado del medio ambiente, asumiendo medidas para su protección.

#### *Reflexión de la octava intervención*

La octava intervención ayudó a que los estudiantes sintieran respeto por la naturaleza y por los seres vivos que le habitan, además, les ayudó a despertar la curiosidad por conocer la función que realizan algunos animales en los ecosistemas. Asimismo, permitió que dibujaran y mostraran su creatividad despertando esto, el interés y entusiasmo de cuidar la fauna y flora dominicana como una de las formas de cuidar el medio ambiente.

#### *Reflexión de la novena intervención*

Con esta intervención se logró que los estudiantes continuaran desarrollando su capacidad de interpretar y trabajar en equipo. Además, aportaron sugerencias para proteger el medio ambiente y mostraron una actitud de respeto por las plantas y animales y por los ecosistemas que observaron. Esta intervención permitió que los alumnos apreciaran el valor del medio ambiente para los seres vivos y las consecuencias que enfrentan estos cuando su medio ambiente es destruido. Asimismo, el juego “ubica el hilo en el ambiente” ayudó a que los estudiantes se comprometieran a realizar acciones que fuesen en beneficio de su entorno tanto en el plantel escolar como en sus casas y comunidad.

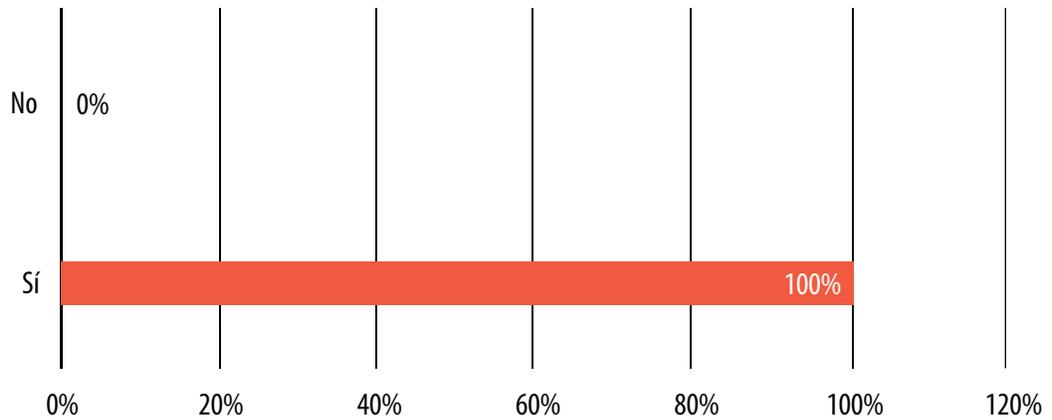
## **Capítulo IV. Resultados. Evaluación del proceso**

Esta sección presenta el análisis y los resultados de esta investigación. Para la realización de esta fase se aplicó a los 20 estudiantes el mismo cuestionario del diagnóstico de 11 preguntas sobre el cuidado del medio ambiente y se realizaron dos grupos de discusión donde se obtuvieron algunos de los siguientes resultados.

## Resultados del cuestionario aplicado después de las intervenciones

### Categoría 1. Apreciación sobre el cuidado del medio ambiente.

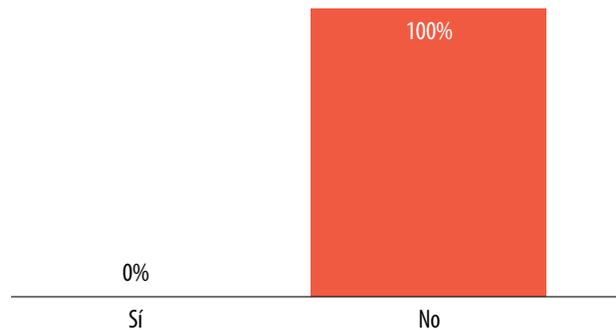
**Gráfico 1. Importancia del medio ambiente.**  
¿Crees que es importante cuidar el medio ambiente?



Fuente: segundo cuestionario aplicado el 09 de junio del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

Como se visualiza en el gráfico 1, del segundo cuestionario el 100% de los estudiantes consideró que el medio ambiente es importante cuando en el primer cuestionario solo el 70% lo consideraba importante.

**Gráfico 2. Acciones de los humanos y su impacto en el medio ambiente.**  
¿Todas las acciones realizadas por los humanos protegen el medio ambiente?



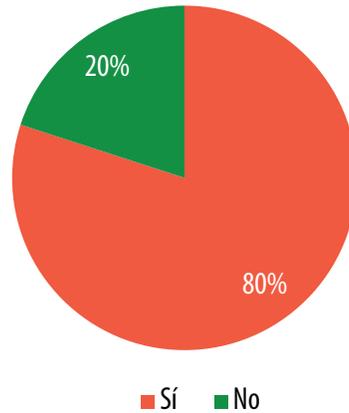
Fuente: segundo cuestionario aplicado el 09 de junio del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

Como se muestra en el gráfico 2, después de las intervenciones el 100% de los estudiantes expresaron que no todas las acciones realizadas por los humanos protegen el medio ambiente cuando al inicio del estudio el 15% pensaba que sí.

## Categoría 2. Valoración del conocimiento

### Gráfico 3. Conocimiento sobre el cuidado del medio ambiente.

¿A partir de lo que se te ha enseñado en naturales, conoces lo suficiente para cuidar el medio ambiente?

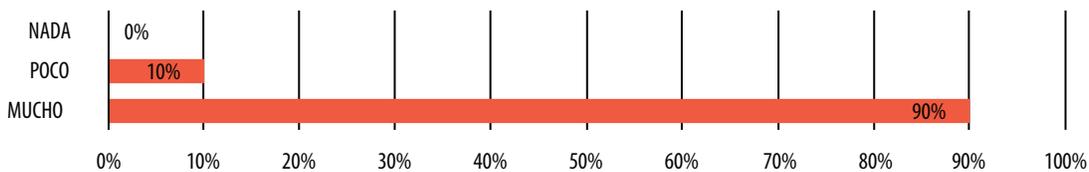


Fuente: primer cuestionario aplicado el 09 de junio del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

En el gráfico 3, se puede observar que el 80% de los estudiantes en estudio dijeron, que sí, que conocían lo suficiente para cuidar el medio ambiente partiendo de lo que se les ha enseñado en Ciencias de la Naturaleza y el 20% expresó que no. Sin embargo, al inicio del estudio el 95% de la muestra expresó que no conocía lo suficiente y solo un 5% afirmó que sí.

### Gráfico 4. Enseñanza del cuidado del medio ambiente en las clases de Naturales.

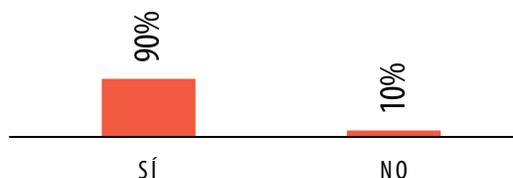
¿Qué tanto te han hablado en naturales sobre el cuidado del medio ambiente?



Fuente: segundo cuestionario aplicado el 09 de junio del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

En el gráfico 4, se muestra que después de las intervenciones, el 90% de los estudiantes expresó que en las clases de naturales se les ha hablado mucho sobre el cuidado del medio ambiente, y el 10% dijo que se les ha hablado poco. Sin embargo, antes de intervenir, en el primer cuestionario, el 90% dijo que se les había hablado poco sobre el cuidado del medio ambiente, un 5% dijo que mucho y el otro 5% que nada.

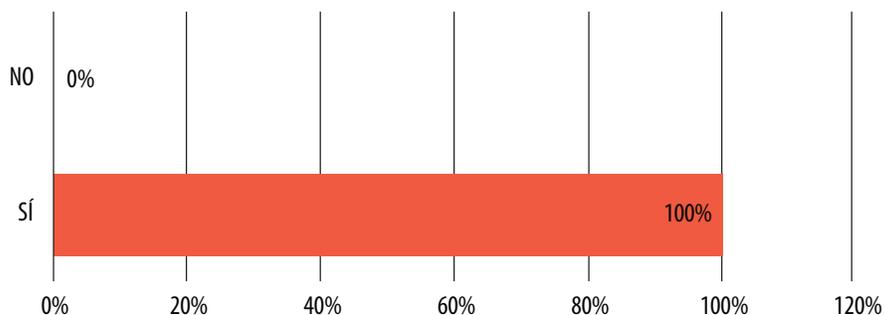
**Gráfico 5. Los juegos en la enseñanza del cuidado del medio ambiente.**  
 ¿Crees que por medio del juego se te enseñó a cuidar el medio ambiente?



Fuente: segundo cuestionario aplicado el 09 de junio del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

Como se observa en el gráfico 5, el 90 % de los estudiantes opinó que por medio del juego se les enseñó a cuidar el medio ambiente, mientras que el 10 % expresó que no. Estos mismos resultados se evidenciaron en el primer cuestionario aplicado antes de las intervenciones.

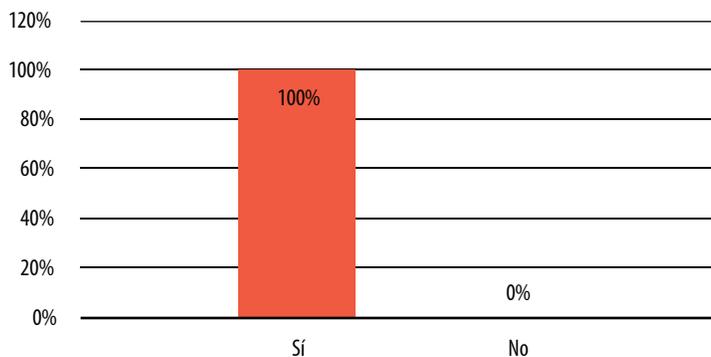
**Gráfico 6. Promover el cuidado del medio ambiente a través del arte.**  
 ¿Piensas que a través del arte se te enseñó a cuidar el medio ambiente?



Fuente: segundo cuestionario aplicado el 09 de junio del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

Como se muestra en el gráfico 6, el 100 % de los estudiantes manifestó que a través del arte se les enseñó a cuidar del medio ambiente, mientras que antes de las intervenciones solo el 85 % de los estudiantes considera que con el arte se les podría enseñar a cuidar el medio ambiente.

**Gráfico. 7 Juegos en la enseñanza de naturales y en el cuidado del medio ambiente.**  
 ¿Los juegos realizados en naturales te ayudaron a comprender mejor los contenidos y a cuidar el medio ambiente?



Fuente: segundo cuestionario aplicado el 09 de junio del 2016 a los estudiantes de 7mo grado del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

En el gráfico 7, se observa que el 100 % de los estudiantes dijo que en las clases de Ciencias de la Naturaleza se realizaron juegos que les ayudaron a comprender mejor los contenidos y a cuidar el medio ambiente, mientras que antes del estudio, el 100% de los estudiantes expresó lo contrario.

### Categoría 3. Actitud hacia el cuidado del medio ambiente.

TIPO DE ACTITUD	PORCENTAJE QUE DIJO "SÍ"	PORCENTAJE QUE DIJO "NO"
La basura me molesta	95%	05%
Me importa cuidar el medio ambiente.	100%	0%
Cuando recojo la basura estoy ayudando al cuidado del medio ambiente.	100%	0%
Me importa dejar la llave abierta cuando me lavo las manos en el lavamanos.	90%	10%
Pienso que cuidar el medio ambiente solo es asunto del gobierno.	0%	100%
Si me como una galletita tiro la funda en el patio.	0%	100%
Cuando veo basura tirada en el suelo la recojo, aunque no haya sido yo quien la haya tirado.	90%	10%
Me preocupa lo que pueda pasar con el planeta si continúa la gran contaminación ambiental.	100%	0%
Me importa si la gente corta los árboles.	100%	0%
Me importa si alguien más tira basura al suelo.	85%	15%

En contraste con el primer cuestionario utilizado para el diagnóstico y en relación a la tabla anterior, se puede visualizar que del 75% que al inicio dijo que no le importaba el medio ambiente ahora el 100 % dice que le importa. También, como se muestra en la tabla anterior, el 100 % de la muestra estudiada siente preocupación por lo que pueda ocurrir con el planeta si continua el calentamiento global cuando solo el 50 % de ellos le preocupaba esto al inicio. En el mismo orden, en el primer cuestionario, el 50% de los estudiantes expresó que le molestaba la basura y después de las intervenciones el 100 % afirmó que le molesta.

De igual forma, se reflejó una actitud positiva ente el cuidado del medio ambiente, ya que, en el segundo cuestionario, el 100% de los estudiantes dijo que no tiraban la basura al suelo cuando se comía una galleta, cuando al inicio solo el 90 % hacia esto; asimismo, el 75% de ellos expresaba en el primer cuestionario que no le importaba cuidar el medio ambiente y ahora el 100% afirmó que le importa. Además, antes de las intervenciones el 40 % expresó que no le importaba dejar abierta la llave de agua del lavamanos cuando no la estaban usando y como se muestra en la tabla presentada, después de intervenir solo el 10 % dijo que no le importa.

Asimismo, el 90% manifestó que cuando ve basura tirada en el suelo la recoge, aunque no haya sido él quien la haya tirado, mientras que, al inicio del estudio, solo el 5% hacia esto. También, se visualizó que en el primer cuestionario el 55% de los estudiantes pensaba que cuidar el medio ambiente solo era responsabilidad del gobierno, mientras que ahora el 100% está consciente de que es responsabilidad de todos.

### Grupos de discusión

Luego de la implementación de juegos y actividades artísticas para sensibilizar a los estudiantes sobre el cuidado del medio ambiente se realizaron 2 grupos de discusión con los 20 estudiantes que participaron de este estudio. Esto se hizo necesario para extraer informaciones relevantes en relación a las experiencias y actitudes de los estudiantes hacia el cuidado del medio ambiente.

Se realizaron 9 interrogantes clasificadas en 3 categorías. A) Actitudes sobre el cuidado del medio ambiente. B) Valoración de la metodología de los juegos por parte de los estudiantes. C) Valoración de la metodología de las actividades artísticas por parte de los estudiantes.

*A) Actitudes sobre el cuidado del medio ambiente.*

1- ¿Consideras que las actividades realizadas en este proyecto te ayudaron a proteger tu entorno natural?

“Sí, porque las actividades iban relacionadas al medio ambiente y las preguntas me ayudaron a pensar en la importancia del medio ambiente”.

“Sí profe, porque todo lo que hicimos nos enseñó a cuidar nuestro medio ambiente, para no destruirlo”.

“Sí, porque así en cualquier sitio que uno vaya podemos recoger la basura y si vemos una persona la podemos aconsejar diciéndole las razones de por qué eso daña al medio ambiente”.

“Sí, porque pudimos recoger basura para que no se contamine más la isla de la basura y hacer un aporte de formar un grupo y pasar por las calles a recoger la basura”.

2- ¿Con la implementación de este proyecto han adoptado desde ya medidas para cuidar el medio ambiente?,

“Sí, porque aprendí que si tiro la basura en cualquier lugar daño al medio ambiente y ahora si veo cualquier basura la recojo, aunque no haya sido yo quien la haya tirado”.

“Sí, porque aprendí cómo debo tratar el medio ambiente, no tirando basura, no cortando los árboles”.

“Sí, no tirar basura, recoger la basura ect,”.

“Sí, reciclar”.

“Sí, también, no dejar la manguera abierta votando agua”.

*B) Valoración de la metodología de los juegos y de las actividades artísticas por parte de los estudiantes.*

3- ¿Qué te parecieron los juegos que realizamos en este proyecto y crees que te ayudaron en algo?

“Muy buenos y divertidos; si me ayudaron a que las clases fueran divertidas y aprendí cosas que no debo a hacer si quiero cuidar el medio ambiente”.

“Bien, me ayudaron a compartir con mis compañeros”.

“Bueno, profe, me enseñaron que no debo tirar la basura al piso”.

“Interesante, siempre estábamos en contacto con la naturaleza”.

4- ¿A través del juego de estaciones pudieron aprender a cuidar el entorno?

“Sí, porque había preguntas que nos ayudaban a reflexionar sobre lo que estábamos haciendo, sobre lo que hace daño al medio ambiente y qué podemos hacer para cuidarlo”.

“Sí, porque así aprendí cosas nuevas para poder hacerlas”.

5- ¿A través del juego “Me quedo con el sombrero” pudieron adoptar una actitud positiva en relación al cuidado del medio ambiente?

“Sí, porque algunas preguntas hicieron recapacitar para no seguir contaminando el medio ambiente”.

“Sí, porque con esos sombreros pudimos decir lo que nosotros pensamos y también aprendimos de cómo cuidar el medio ambiente”.

6- ¿A través del juego “que vaya y que venga” y la actividad de reciclaje consideras que ayudaste a cuidar el medio ambiente?

“Sí, porque en lo que fuimos reciclando y recogiendo la basura ayudamos a reducir la contaminación”.

“Yo creo que sí profe, no tanto ok, porque no recogimos toda la basura, pero por lo menos recogimos una parte que ayuda a cuidar el medio ambiente”.

“Sí, porque con esas cosas que recogimos como los plásticos, hicimos cosas que pensábamos que no podíamos hacer”.

“Sí, ayudamos, porque jugando limpiamos y recogimos la basura y luego reciclamos”.

“Sí, porque recogimos esos materiales para no contaminar más el planeta e hicimos cosas interesantes”.

7- ¿Consideran que jugar les ayudó a reflexionar sobre la importancia del medio ambiente?

“Yo creo que sí, porque si no hubiese sido jugando, hubiese sido más aburrido, entonces si jugamos nos divertimos y aprendemos”.

“Yo pienso que la idea de los juegos fue buena, porque en clase algunos no prestamos mucha atención más en los juegos todos estábamos muy atentos”.

“Yo pienso que sí, porque de una forma aprendimos de una manera muy divertida”.

“Sí, porque pudimos estar más unidos con la naturaleza”.

“Yo creo que sí, porque compartimos diferentes opiniones y esas ideas y opiniones nos ayudaron a aprender formas de cuidar el medio ambiente”.

“Sí, porque jugando recapacitamos sobre el cuidado del medio ambiente”.

“Sí, porque aprendimos cómo el humano puede dañar y cuidar el medio ambiente”.

“Sí, Porque pudimos conectarnos con la naturaleza”.

“Sí, porque si no protegemos el medio ambiente no cuidamos nuestra salud. También, porque con un medio ambiente más limpio tenemos una vida más sana”.

*C) Valoración de la metodología de las actividades artísticas por parte de los estudiantes.*

8- ¿Qué te parecieron las actividades artísticas que realizamos?

“Excelente, porque me divertí muchísimo y aprendí lo que debo de hacer en el medio ambiente”

“Muy buenas, porque pude ver lo lindo que es un medio ambiente bien cuidado”.

“Bien profe, porque, aunque no sé dibujar mucho fue interesante dibujar un medio ambiente”

“Dinámicas, me gustó cantar”.

“Jevy, porque disfruté mucho y no era como una clase para mí, la veía como un pasatiempo y a la vez aprendía”.

“Chulísimas, me encantó componer un rap, fue difícil, pero me quedó vacano”.

9- ¿Piensan que a través de las actividades artísticas pudiste aprender a cuidar el medio ambiente? ¿Por qué?

“Sí, porque a través de las poesías pude reflexionar sobre el impacto de nuestras acciones al medio ambiente”.

“Sí, porque la canción que cantamos trasmite muchas cosas positivas en relación al medio ambiente y si alguien la escucha se puede motivar a reciclar y a sembrar un árbol”.

“Sí, porque las manualidades que hicimos la podemos utilizar de adornos en nuestras casas y así dejamos de tirar tanta basura”.

“Sí, me divertí dibujando y a la vez sabía las cosas que podían contaminar el ambiente que estaba dibujando”.

“Sí, porque, aunque no me gusta mucho el arte y no soy bueno en eso, pude aprender sobre la importancia del medio ambiente y con el arte es una forma también de que otras personas sepan cuidar el medio ambiente con tan solo escuchar la canción o ver la poesía o los dibujos”.

En relación a la categoría A) *Actitudes sobre el cuidado del medio ambiente*. Se pudo determinar que los estudiantes manifestaron interés por cuidar su entorno natural y mostraron una actitud positiva en relación al cuidado del medio ambiente, ya que, reconocieron la importancia de este para la vida en la tierra, identificaron acciones que deterioran su hábitat y valoraron las acciones que benefician su hábitat. Además, expresaron estar adoptando medidas para su cuidado como no tirar basura, recoger la basura y reciclar.

En el mismo orden, en referencia a la categoría B) *Valoración de la metodología de los juegos por parte de los estudiantes*. Ellos calificaron los juegos realizados como muy buenos, divertidos y educativos, puesto que, expresaron que a través de los juegos las clases eran divertidas, dinámicas y aprendieron acciones que deben hacer para cuidar el medio ambiente como

recoger la basura y reciclar; además, les permitieron estar en mayor contacto con la naturaleza y compartir con sus compañeros trabajando en equipo. Asimismo, la metodología de los juegos les ayudó a que pudieran reflexionar sobre la contaminación ambiental y sobre qué medidas pueden tomar para reducirla y cuidar su medio ambiente.

En secuencia con la categoría C) *Valoración de la metodología de las actividades artísticas por parte de los estudiantes*. Se pudo evidenciar que las actividades artísticas realizadas, los estudiantes las consideraron excelentes, muy buenas, dinámicas y divertidas, expresando que por medio de ellas pudieron aprender lo que deben de hacer para cuidar su medio ambiente. De igual forma veían la clase como un pasatiempo donde a la vez aprendían medidas para cuidar su entorno, además, permitió que se acercaran al arte y promovieran en otras personas el valor del medio ambiente para la vida.

### **Reflexiones en relación a los resultados del proceso**

A través de la puesta en marcha de las actividades planificadas y realizadas en cada intervención de esta investigación se obtuvieron los siguientes resultados:

Se logró, que el 100 % de los estudiantes considere que el medio ambiente es importante cuando antes de la realización del proyecto el 30% de ellos consideraban que no. Asimismo, se pudo concientizar a los estudiantes de que no todas las acciones que realizan los humanos protegen el medio ambiente; esto se comprobó cuando el 100% de los estudiantes lo afirmó en el segundo cuestionario aplicado, donde en el primero, solo el 85% de ellos estaba conscientes de esto.

De igual forma, se consiguió que después de las actividades realizadas el 80% de los estudiantes afirmara conocer lo suficiente para cuidar el medio ambiente partiendo de lo que se les había enseñado en el proyecto, mientras que antes de las intervenciones, solo el 5% manifestó conocer lo suficiente para cuidarlo.

En el mismo orden, el primer cuestionario aplicado en esta investigación arrojó que el 5% de los estudiantes dijo que en las clases de Naturales se les había hablado mucho sobre el cuidado del medio ambiente, otro 5% dijo que nada y un 90% dijo que poco. Sin embargo, con la puesta en marcha del plan de acción, se logró que el 90% dijera que se les habló mucho sobre el cuidado del medio ambiente y el otro 10% dijo que poco.

También, se logró que el 100 % de los estudiantes manifestara que a través del arte se les enseñó a cuidar del medio ambiente cuando el 15 % de ellos creía que no, antes de las intervenciones.

Además, antes de la realización de las actividades el 100 % de los estudiantes dijo que nunca se les había realizado juegos en las clases de Naturales que les ayudaran a comprender mejor los contenidos y a cuidar el medio ambiente, mientras que después el 100% comunicó que en las clases de Naturales se realizaron juegos que les ayudaron a comprender mejor los contenidos y a cuidar su hábitat natural.

De igual modo, se consiguió un cambio de actitud sobre el cuidado del medio ambiente, ya que el 95% expresó que le molesta la basura, cuando solo al 50 % de ellos le molestaba. También el 100% expresó que le importaba lo que pudiera pasar con el planeta si continúa la gran contaminación ambiental. De igual forma, se logró que mostraran mayor interés por el medio ambiente, ya que el 100% comunicó que les importa el medio ambiente donde antes de las intervenciones solo el 5% decía esto.

En el mismo orden, este proyecto permitió que los estudiantes adquirieran ideas sobre la importancia del cuidado del medio ambiente, puesto que, durante todo el proceso se mostraron cambios significativos en el comportamiento de los estudiantes que favorecieron la protección de su hábitat natural. Además, las actividades realizadas permitieron trabajar los contenidos de Ciencias de manera divertida y dinámica.

Asimismo, se logró incorporarlos en actividades como jornada de limpieza y reciclaje que les permitió concientizarse sobre la importancia del medio ambiente aportando sugerencias y medidas para reducir la contaminación y enfrentar los problemas ambientales como reciclar y no tirar basura. Además, se despertó la curiosidad y el interés de indagar sobre las medidas y el cuidado del medio ambiente, y así colaborar con un planeta menos contaminado.

## **Capítulo V. Conclusiones, limitaciones y recomendaciones**

Este apartado contempla las principales conclusiones a las que se llegó con el desarrollo de actividades lúdicas y artísticas para sensibilizar sobre el cuidado del medio ambiente, así como las limitaciones y dificultades que se presentaron en este proyecto. Además, posee las recomendaciones al docente, a la escuela y al Ministerio de Educación.

### **Conclusiones**

A raíz de esta investigación se determinó que a través de las actividades lúdicas y artísticas se puede sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del cuidado del medio ambiente, ya que, con las actividades realizadas ellos reconocieron y adoptaron medida de preservación y cuidado de su hábitat natural.

Se comprobó que los estudiantes pueden realizar jornada de limpieza y reciclar para colaborar con la reducción de la contaminación ambiental formando ciudadanos sensibles ante el cuidado de su hábitat y conscientes de las consecuencias negativas que trae la destrucción de los recursos naturales.

Se determinó que por medio de la utilización de juegos activos como el rally y el juego de béisbol se motiva a los estudiantes a cuidar su entorno aplicando medidas para protegerlo como reciclar, no tirar basura, recoger la basura, aunque no hayan sido ellos quienes la tiraran, no cortar los árboles y no malgastar el agua potable.

Asimismo, se determinó que a través de las actividades artísticas se pueden propiciar aprendizajes sobre la preservación y cuidado del medio ambiente. Esto se pudo evidenciar en las producciones artísticas de los estudiantes tal y como plantea el estudiante Anthony Severino en su poesía: "El medio ambiente es circunstancial, para que se desarrolle la vida. Tu y yo debemos cuidarlo, siempre con toda medida". También, Idelsa Grullón expresó en su poesía "Si cuidamos el medio ambiente, todo en orden puede estar, pero si no lo cuidamos todo se puede infectar".

De igual modo, las actividades lúdicas y artísticas realizadas en este proyecto sensibilizaron a los estudiantes sobre el cuidado del medio ambiente, ya que expresaron: "un ambiente cuidado nos ayuda a vivir mejor", "el medio ambiente contaminado afecta la salud y el medio ambiente sano nos ayuda a tener mejor salud".

Asimismo, se determinó que con el uso del juego como recurso didáctico se pudo concientizar y transformar algunas actitudes sobre la protección de medio ambiente. Esto se evidenció en las expresiones y comentarios de los estudiantes tales como: "me siento triste y enojada

porque algunas personas no respetan el medio ambiente y tiran basura”; “nosotros mismos estamos acabando con el planeta, debemos de cuidarlo reciclando”; “el juego me enseñó que si acabamos con el planeta nos acabaremos nosotros, además somos nosotros los más afortunados, ya que este es el único planeta en el cual existe la vida”; “debemos cuidar el medio ambiente porque de él obtenemos alimentos y para tener un ambiente más sano debemos hacerlo todos juntos”. Convirtiéndose estos juegos en un recurso didáctico de apoyo que facilite la sensibilización en materia de preservación y cuidado ambiental.

En el mismo orden, se comprobó que el juego es un recurso didáctico que facilita el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza del docente; además, permite que los estudiantes trabajen en equipo y construyan juntos sus aprendizajes. Esto va en concordancia o relacionado a lo que señalan algunos autores citados en este estudio como Ferrero (2003) citado por Bravo et al. (2013), que entienden que: “los juegos favorecen a que los estudiantes aprendan a desarrollar hábitos y actitudes positivas frente al trabajo individual y grupal. Desde este punto de vista, el juego en el aula tiene un enorme valor como recurso didáctico convirtiéndose en un medio para facilitar la enseñanza” (p.8).

De igual modo, se determinó que con los juegos los estudiantes pueden adoptar medidas para cuidar el medio ambiente, tales como recoger basura, no tirarla, reciclar y reforestar. Asimismo, los juegos favorecen el aprendizaje y fomentan la creatividad de los estudiantes facilitando la enseñanza de los contenidos curriculares.

También los juegos ayudan a concientizar a los estudiantes sobre los factores contaminantes de su entorno y les permite contribuir con el cuidado del medio ambiente con la limpieza y el reciclaje tal y como lo expresaron en los grupos de discusión: “ayudamos a cuidar el medio ambiente porque jugando limpiamos y recogimos la basura y luego reciclamos”. En el mismo orden, los juegos permiten realizar actividades en beneficio del medio ambiente que los estudiantes consideran que no son capaces de hacer como lo dijeron en el grupo de discusión. “Sí, porque con esas cosas que recogimos como los plásticos, hicimos cosas que pensábamos que no podíamos hacer”. “Sí, porque recogimos esos materiales para no contaminar más el planeta e hicimos cosas interesantes”.

Además, los juegos facilitan la interacción y el debate entre los estudiantes contribuyendo con un aprendizaje más significativo y fomentando el respeto a las opiniones de los demás, tal como se evidenció en los grupos de discusión: “Los juegos me ayudaron a reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente, porque compartimos diferentes opiniones y esas ideas y opiniones me ayudaron a aprender formas de cuidar el medio ambiente”.

También, se comprobó que las actividades artísticas promueven actitudes positivas hacia el cuidado del medio ambiente concientizando sobre las acciones que contaminan el entorno natural y sus consecuencias para el planeta. De igual forma, las poesías sensibilizan a los estudiantes sobre su entorno. Esto se comprobó en el grupo focal donde expresaron que: “a través de las poesías pude reflexionar sobre el impacto de nuestras acciones al medio ambiente”. Asimismo, las actividades artísticas permiten que los estudiantes se divirtieran y expresen sus sentimientos y pensamientos sobre el cuidado del medio ambiente mediante sus dibujos, rap y poesías que sirven luego para sensibilizar también a otras personas.

## Limitaciones

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

a) El tiempo en que se realizó la investigación fue muy corto, además, los horarios no favorecían el desarrollo del proyecto ya que se tenía que estar negociando horarios y utilizando horas extracurriculares.

b) Las intervenciones realizadas a través de la observación participante se llevaron a cabo en 9 sesiones de clase de 100 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, impedían el desarrollo normal de la docencia, ya que imposibilitaron en algunas ocasiones desarrollar las acciones planificadas en la fecha que se tenía calendarizada.**

## Recomendaciones

En relación a lo realizado en esta investigación, se presentan las recomendaciones:

1. Se recomienda como propuesta de cambio que el maestro ponga más 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 Ciencia de la naturaleza y enseñar a cuidar el medio ambiente.

2. Se le propone al docente que fomente la participación de los padres en las actividades que se realicen con mira a cuidar el medio ambiente.

3. Se recomienda a la gestión del centro concientizar a los docentes para que desde todas las áreas se concientice acerca de la importancia del cuidado del medio ambiente.

4. Se recomienda al Ministerio de Educación de la República Dominicana tener en cuenta la utilización de juegos y actividades artística para promover en las escuelas el cuidado del medio ambiente para enseñar de forma divertida.

5. Que se enseñen en las escuelas Ciencia Ambiental como un curso o taller optativo dentro de la jornada escolar extendida para promover el cuidado del medio ambiente.

## Referencias bibliográficas

Abril, V. (s.f). *Técnicas e instrumentos de la investigación*. Recuperado de: [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/AC102/Unidad%203/lec\\_37\\_lecturaseinstrumentos.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/AC102/Unidad%203/lec_37_lecturaseinstrumentos.pdf)

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. España: Secretaria General Técnica.

Bardallo, E., Díaz, H., y Maydana, C. (s.f). *Proyecto para el cuidado del medio ambiente*. Recuperado de <http://www.marcolombo.com.ar/biblioteca/ProyectoCuidadoDelMedioAmbiente.pdf>

Blasco, J. (2007). *La Investigación-Acción*. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12090/1/LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20ACCI%C3%93N.pdf>

- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: Reflexión Crítica sobre la Práctica Educativa: Orientaciones Prácticas y Experiencias*. (1era ed.). Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Bravo, C., Márquez, H., & Villarroel, F. (2013). *Los juegos como estrategia metodológica en la enseñanza de la geometría, en estudiantes de séptimo grado de educación básica*. Volumen 13. Venezuela: Revista digital Matemática, Educación e internet (<http://www.tecdigital.itcr.ac.cr/revistamatematica/>).
- Caba, R. A., Mata, C., Jiménez, E. C., y De Jesús, O. (2015). *El Cuidado y Preservación del Medio Ambiente desde las Áreas de Educación Artística y Medio Ambiente*. (Tesis de maestría). Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, Licey al Medio, Santiago, República Dominicana.
- Céspedes Arias, G. S. (febrero de 2011). *Los juegos recreativos, una opción para favorecer la educación ambiental en la Unidad Educativa Nacional Caucagua, Municipio Acevedo del Estado Miranda, Venezuela*. Revista Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- Céspedes, J. (s. f.). *Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos*. Recuperado de: <https://bit.ly/364bB72>
- Chacón, P. (2008). *El jugo como estrategia de enseñanza y aprendizaje*. (1era ed.) Venezuela: Editorial Monserrate.
- Chagollán Amaral, F. A., López Aguilar, I., Ávila Madrid, A., Del Campo Amezcua, J. M., Reyes Aguilera, S. C., y otros (2006). *Educación ambiental*. (1era ed.). México: Umbral.
- Contreras López, A. Molero Meneses, M. (2011). *Ciencia y tecnología del medioambiente*. Barcelona: Editorial UNED.
- Españat, T., & Concepción, Milagros. (2001). *Formación del Profesorado (Cambios Sociales y Práctica Docente)*. (1era ed.). Santo Domingo, República Dominicana. Editorial Gamma.
- Fernández, A. (2008). *Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos*. Recuperado el 15 de Abril del 2016 de: [http://tesis.ula.ve/postgrado/tde\\_busca/archivo.php?codArchivo=8708](http://tesis.ula.ve/postgrado/tde_busca/archivo.php?codArchivo=8708)
- Guzmán de Camacho, Ana D. Concepción Calderón, M. (2012). *Orientaciones Didácticas Para el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. (4ta ed.). República Dominicana: AMIGO DEL HOGAR.
- Hernández Alejo, I. (s.f). *Sistemas de Actividades para contribuir al desarrollo de la Educación Ambiental*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/images/ULTIMA\\_IDANIA.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/images/ULTIMA_IDANIA.pdf)
- Hernández, J. (1999). *Mediación en el aula; Recursos, Estrategias y Técnicas Didácticas, cuaderno para la enseñanza del español*. Costa Rica: Editorial EUNED
- Latorre, M. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Cuarta edición. España: Editorial Graó.
- Litvinenko de Vásquez, E. (2009). *Historia del Arte. República Dominicana*: Editora Universitaria de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Llopis Goig, R. (2004). *Grupo de discusión*. Madrid: ESIC
- López M. (2008), *El Arte de la Comedia*. (1era Ed.) Argentina: Ediciones Antillanas, S. A.

- MINERD. (2014). *Diseño Curricular Dominicano del Nivel Primario del Segundo Ciclo (4to, 5to y 6to)*. (1era ed.). República Dominicana.
- Otero, A. (2001). *Medio ambiente y educación: capacitación en educación ambiental para docentes*. (2da Ed.). Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Ponce, J. (2001). *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible*. España: Editorial Fotocomposición Rico, S.L.
- Portes C. Carlos. (2003). *El Mundo de la Dramatización*. (1era ed.). Chile: Editorial Andrés Bello.
- Quizhpe, A., (2012). *El juego y su incidencia en el desarrollo de la creatividad de las niñas y niños de primer año de educación básica*. (Tesis inédita de licenciatura en educación). Universidad Nacional de Loya, Ecuador.
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I., & Bernal, S. (2010). *Investigación-Acción. Métodos de investigación en Educación Especial (3ª Educación Especial)*.
- Ros, N. (s.f.). *El lenguaje artístico, la educación, y la creación*. Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Ruiz Rojas, A. (2007). *Diagnóstico de Situaciones y Problemas Locales*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Sádaba I. (2001). *El Teatro y el Arte del Buen Actuar*. (1era ed.). España: Ediciones Morata, S. A.
- Sarmiento, A., y Neto, Contenido. (s.f). Reciclaje Artístico: Transformaciones de Derechos. Recuperado de [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/blog/images/trabajos/10775\\_41496.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/images/trabajos/10775_41496.pdf)
- Secretaría de Estado de Educación (2001). *Seminario Subregional sobre el Desarrollo Curricular para Aprender a Vivir Juntos*. República Dominicana: Editorial Innova.
- Secretaría de Estado de Educación. (2000). *Diseño curricular del Nivel Básico*. República Dominicana: Editorial Innova.
- Stella S. Gilb (2003). *Juegos para escolares*. (10ma. ed.). México: Editorial Pax.
- Torres, C. (2002): *El juego: una estrategia importante*. (6ta ed.). Venezuela: Editorial Edurece.
- Vázquez Navarrete, M. L., Ferreira da Silva, R., Mogollón Pérez, A. S., Fernández de Sanmamed Santos, M. J., Delgado Gallego, M. E., y otros (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. (1era ed.). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vivar Betancor, L. I., Rodríguez Jiménez, C. F., Sánchez Guerra, D. J. (Enero de 2013). *Propuestas de actividades para vincular el medio ambiente a través de la cultura física y el deporte*. Revista digital Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>

## Anexos

### Anexos A. Carta de solicitud de permiso.



27 de abril, 2016  
DGINV-NO. 22-2016

Señor

Distinguido señor Director:

**Asunto:** Solicitud de permiso acceso al centro

Cortésmente, le comunicamos que nuestro instituto está llevando a cabo la segunda versión del **Programa Investigadores Jóvenes**, en el cual su centro ha sido seleccionado para la realización del mismo.

En ese sentido, le solicitamos su colaboración a los fines de que el joven **Edward González, Cédula de Identidad y Electoral** pueda visitar el centro para realizar la investigación sobre "El cuidado del medio ambiente a través de actividades lúdicas y artísticas en séptimos grado del Liceo Científico."

Hacemos propicia la ocasión para saludarle, en la seguridad de contar con su acostumbrado apoyo.

Cordialmente,

  
Dr. Julio Leonardo Valeirón  
Director Ejecutivo



*Aprobado*  




Av. César Nicolás Penson No. 30, Gazcue, Santo Domingo, D. N. Tel.: +1 (809) 732-7152 | [www.ideice.gob.do](http://www.ideice.gob.do)

## Anexo B. Consentimiento informado de los padres



### 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 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 Edward González, participante del Programa Investigadores Jóvenes del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), adscrito al Ministerio de Educación, en su segunda versión. Con esta investigación se pretende **promover el cuidado del medio ambiente a través de actividades lúdicas y artísticas, en séptimo grado.**

Si usted accede a que su hijo(a) participe en este estudio, se le pedirá realizar un cuestionario de 11 preguntas relacionado con el cuidado del medio ambiente y una entrevista de 10 preguntas referente al mismo tópico. 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 que mi hijo(a) participe en esta investigación, conducida por **Edward González**. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es promover el cuidado del medio ambiente a través del desarrollo de actividades lúdicas y artísticas en los estudiantes de séptimo del Liceo Científico. Me han indicado también que mi hijo(a) tendrá que realizar un cuestionario y una entrevista. 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 **Edward González** a esta dirección de correo electrónico [redacted]. 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

Nombre del tutor

11/4/2016  
Fecha

Anexo C. Cuestionario sobre el cuidado del medio ambiente.



Soy participante del programa "Investigadores Jóvenes" del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa IDEICE y a continuación te presento un cuestionario con el fin de recolectar datos sobre la investigación que estoy realizando acerca del cuidado del medio ambiente. Los resultados obtenidos serán manejados con total discreción, espero tu colaboración y que respondas al mismo con sinceridad.

**Marca con una X la respuesta correspondiente.**

Curso: 7mo

Edad

a) 9-11 años

b) 12-14 años

Sexo

a) Masculino

b) Femenino

APRECIACIÓN SOBRE EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE

1- ¿Crees que es importante cuidar el medio ambiente?

a) Sí

b) No

2- ¿Crees que puedes aprender a cuidar el medio ambiente con los contenidos que se te enseñan en las clases de Ciencias de la Naturaleza?

- ~~a) Sí~~ b) No

3- ¿Cuándo cuidamos el medio ambiente, cuidamos nuestra salud?

- a) Sí b) No

4- ¿Todas las acciones realizadas por los seres humanos ayudan a la protección del medio ambiente?

- a) Sí b) No

5- ¿Un ambiente totalmente destruido puede propiciar lo necesario para que se desarrolle la vida?

- a) Sí b) No

#### VALORACIÓN DE CONOCIMIENTOS

6- ¿A partir de lo que te han enseñado en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza conoces lo suficiente para cuidar el medio ambiente?

- a) Sí b) No

7- ¿Conociendo las medidas de protección y cuidado del medio ambiente podemos actuar en beneficio del medio ambiente? Si

8- ¿Qué tanto, Te han hablado en clases de naturales sobre el cuidado del medio ambiente?

- a) Mucho b) Poco c) Nada

9- ¿crees que por medio de juegos se te podría enseñar a cuidar el medio ambiente?

- a) Sí b) No

10- ¿Piensas que a través del arte se podría promover el cuidado del medio ambiente?

- ~~a) Sí~~ b) No

11-¿Alguna vez en la clase de Ciencias de la Naturaleza se ha realizado juegos que te ayuden a comprender mejor los contenidos y a cuidar el medio ambiente?

a) Sí

~~b) No~~

**ACTITUD HACIA EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE.**

Marca con una X la respuesta con la que te identificas.

TIPO DE ACTITUD	Sí	No
La basura me molesta	X	
Me importa cuidar el medio ambiente.		X
Cuando recojo la basura estoy ayudando al cuidado del medio ambiente.	X	
Me importa dejar la llave abierta cuando me lavo las manos en el lavamanos.	X	
Pienso que cuidar el medio ambiente solo es asunto del gobierno.		X
Si me como una galletita tiro la funda en el patio.		X
Cuando veo basura tirada en el suelo la recojo aunque no haya sido yo quien la haya tirado.		X
Me preocupa lo que pueda pasar con el planeta si continúa la gran contaminación ambiental.	X	
Me importa si la gente corta los árboles.	X	
Me importa si alguien más tira basura al suelo.	X	

### Entrevista

1. ¿Te gustaría conocer en la clase de Ciencias Naturales formas de cuidar el medio ambiente? ¿Por qué?
2. ¿Qué beneficios crees que nos ofrece el cuidado medio ambiente? ¿Por qué crees que es importante cuidar el medio ambiente?
3. ¿Qué estás haciendo tú para cuidar el medio ambiente?
4. ¿Te gustaría hacer algo para mejorar el cuidado del medioambiente? ¿Qué te gustaría hacer?
5. ¿Te gusta jugar? ¿Por qué?
6. ¿Te gustaría realizar juegos que te ayuden a comprender mejor los temas y a cuidar el medio ambiente? ¿Por qué te gustaría?
7. ¿Te han hablado en clase de naturales sobre el cuidado del medio ambiente?
8. ¿Qué cosas te hablan en la clase sobre el cuidado del medio ambiente?
9. ¿Te parecen aburridas las clases de naturales? ¿Por qué?
10. ¿Cómo te gustaría que fuesen tus clases que hablan del medio ambiente?

Anexos E. Planificaciones.



**Centro Educativo:** Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro. **Lugar:** aula de 7mo **Grado:** 7<sup>mo</sup>. **Asignatura:** Ciencias de la Naturaleza. **Tema:** Unidad Origen de la Vida. **Fecha:** 15/04/2016. **Tiempo:** 100 minutos. **Profesor:** Edward González. **Objetivos del Proyecto:** Motivar el cuidado del medio ambiente a través de juegos activos.

Propósito/s	Contenidos	Actividades / estrategias	Recursos	Evaluación
Comprender el origen de la vida.  Aplicar juegos activos para que los estudiantes identifiquen el proceso en que se originó la vida y conozcan medida sobre el cuidado del medio ambiente.	El origen de la vida  Aplicación de juegos activos para que los estudiantes identifiquen el proceso en que se originó la vida y conozcan medida sobre el cuidado del medio ambiente.	<b>Inicio:</b> -Saludo. -Presentación personal. -presentación de la asignatura. -Descubrimiento del tema mediante un diálogo interactivo. -Enunciación de los propósitos. <b>Desarrollo:</b> Se realizará un calentamiento con actividades físicas y se les pedirá a los estudiantes que creen un nombre a su equipo de trabajo.	Carretilla. Jugo salado. Rótulos con nombre de animales. Carteles con los nombres de las estaciones. Material impreso con preguntas. Sacos.	Se evaluarán a través de la integración y cumplimiento en los retos y desafíos.  Por medio de los resultados que entregan al final del rally los estudiantes.  A través del entusiasmo que muestren los estudiantes en el transcurso de la clase.
Valorar el medio ambiente como herramienta fundamental para el desarrollo de la vida.	Valoración del medio ambiente como herramienta fundamental para el desarrollo de la vida.	Se realizará un rally con la unidad titulada "el origen de la vida". El rally consistirá en recorrer y completar los retos y preguntas que aparecerán en las siguientes estaciones: Número 1: cargado con la responsabilidad. Número 2: me identifico con la biodiversidad. Número 3: interacción con la tierra. Número 4: la alegría de la vida. Número 5: llevo la solución. Número 6: el agua es vida. Número 7: me subo al entorno. Número 8: coloreo el ambiente. Número 9: me divierto en el ambiente. Número 10: Sabroso alimento. Número 11: viaje ambiental. Número 12: todos en el ambiente. <b>Cierre:</b>	Huevos hervidos y cucharas. Vejigas llenas de agua. Cubeta. Lodo. Computadora. Videos dinámicos, tales como: Sapito, la mané, la macarena. Proyector. Hojas en blanco. Lápices y lapiceros.	
		Se recibirán a todos los equipos según vayan llegando. Una vez estén todos, se les agradecerá su participación y se recogerá algunas experiencias vividas durante el rally. Se tomarán los resultados para evaluarlos.  Al final se les pedirá que se den un fuerte aplauso por el trabajo realizado.		

Fuente: planificación usada en la primera intervención en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro en 7mo grado. El día 15 de abril de 2016.



**Centro Educativo:** Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro. **Lugar:** aula de 7mo. **Grado:** 7<sup>mo</sup>. **Asignatura:** Ciencias de la Naturaleza. **Tema:** El planeta Tierra. **Fecha:** 22/04/2016. **Tiempo:** 100 minutos. **Profesor:** Edward González. **Objetivos del Proyecto:** Motivar el cuidado del medio ambiente a través de juegos activos.

Propósito/s	Contenidos	Actividades / estrategias	Recursos	Evaluación
<p>Razonar sobre el cuidado del planeta Tierra.</p> <p>Realizar un juego de béisbol para que los estudiantes identifiquen algunas de las acciones que realizan los seres humanos en su medio ambiente que contaminan o benefician al planeta Tierra.</p>	<p>El planeta Tierra</p> <p>Realización de un juego de béisbol para que los estudiantes identifiquen algunas de las acciones que realizan los seres humanos en su medio ambiente que contaminan o benefician al planeta Tierra.</p>	<p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Saludo.</li> <li>-Presentación personal.</li> <li>-Oración.</li> <li>-Presentación de la asignatura.</li> <li>-Presentación de una reflexión titulada "humanos así es la sociedad".</li> <li>-Descubrimiento del tema mediante la siguiente pregunta: ¿Qué nombre recibe el planeta en el que vivimos?</li> <li>-Enunciación de los propósitos y objetivo del proyecto.</li> </ul>	<p>Proyector.</p> <p>Video.</p> <p>Bate.</p> <p>Pelota.</p> <p>Guante.</p> <p>Rótulos con pregunta.</p> <p>Computadora.</p> <p>Bases de béisbol.</p> <p>Casco.</p>	<p>Se evaluarán a través de la integración y participación en el juego "Bateo por el Medio Ambiente".</p> <p>A través del entusiasmo que muestren los estudiantes en el transcurso del juego.</p>
<p>Apreciar la importancia del planeta Tierra para la vida.</p>	<p>Apreciación de la importancia del planeta Tierra para la vida.</p>	<p><b>Desarrollo:</b></p> <p>Se insertará a los estudiantes en la cancha para realizar un juego de béisbol titulado: "Bateo por el Medio Ambiente". Este juego consistirá en ambiental la cancha como un play de béisbol con cuatro bases, se formarán dos equipos de nueve integrantes que serán los nueve jugadores que conformen el equipo de béisbol. Cada equipo contará con un manager. El manager se juntará con su equipo y formará la alineación de bateo. Se realizará el juego de cara o cruz para decidir quién iniciará el juego. Cada jugador al bate sacará de una caja rótulos con preguntas clasificadas en hit, doble, triple, homerun. Si contesta correctamente irá a la base correspondiente y si no será out. El juego tendrá dos innings, el equipo que complete más carreras será el ganador.</p> <p><b>Cierre:</b></p> <p>Se reunirán a todos los estudiantes y se les hará la técnica de bola caliente con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Con cuáles acciones doy un homerun en el medio ambiente?</p> <p>¿Con cuáles acciones me poncho o hago out en el medio ambiente?</p>		

Fuente: planificación usada en la segunda intervención en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro en 7mo grado. El día 22 de abril de 2016.



**Centro Educativo:** Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro. **Lugar:** aula de 7mo. **Grado:** 7<sup>mo</sup>. **Asignatura:** Ciencias de la Naturaleza. **Tema:** Los Biomas de la República Dominicana. **Fecha:** 18/05/2016. **Tiempo:** 100 minutos. **Profesor:** Edward González. **Objetivos del Proyecto:** Usar el juego como recurso didáctico para concientizar sobre el cuidado del medio ambiente.

Propósito/s	Contenidos	Actividades / estrategias	Recursos	Evaluación
Reconocer los Biomas de la República Dominicana.  Identificar los tipos de Biomas de la República Dominicana mencionando algunas de sus características y su relevancia para la supervivencia de los seres humanos.  Apreciar la importancia	Biomasa de la República Dominicana.  Identificación de los tipos de Biomas de la República Dominicana mencionando algunas de sus características y su relevancia para la supervivencia de los seres humanos.  Apreciación de la	<b>Inicio:</b> -Saludo. -Presentación personal. -Oración. -Presentación de la asignatura. -Presentación del tema en la pizarra. -Enunciación de los propósitos.  -Exploración de los saberes previos a través de la presentación de imágenes de diferentes biomas del país y preguntar ¿Qué tipo de bioma de nuestro país conocen? ¿Qué características poseen?  <b>Desarrollo:</b>	-Video sobre los biomas de la República Dominicana. -Proyector. -Computadora. -Un pañuelo. -Imágenes de biomas del país.	-Mediante su participación activa durante el juego "El Pañuelo del Ambiente". -El cierre pedagógico. Los comentarios de la poesía analizada.
de cuidar las zonas los biomas de la República Dominicana	importancia de cuidar las zonas los biomas de la República Dominicana.	Presentación de un video sobre los biomas del país para que los estudiantes reconozcan y los identifique.  Presentación de una poesía sobre el cuidado de los biomas y el medio ambiente para que los estudiantes la analicen.  Se formarán 2 equipos de 10 estudiantes y se jugará el juego "el pañuelo del ambiente". Cada equipo seleccionará un nombre y cada integrante tendrá un número. El docente llamará un número y los estudiantes de ambos equipos con ese número saldrá a buscar el pañuelo, el integrante que lo logre obtendrá un punto para su equipo, luego esos mismos dos estudiantes volverán al pañuelo y se les hará una pregunta sobre el medio ambiente y el estudiante que dé la respuesta de mayor aceptación ganará un punto para su equipo. El equipo que tenga al final mayor punto acumulado ganará el juego.  <b>Cierre:</b> Se realizará a través de las siguientes preguntas: ¿Qué tema trabajamos hoy? ¿Cuáles son los biomas de la República Dominicana? ¿Cuál fue el juego que jugamos hoy?  ¿Te gustó el juego de hoy? ¿Por qué?  ¿A qué te ayudó el juego del pañuelo?		

Fuente: planificación usada en la sexta intervención en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro en 7mo grado. El día 18 de mayo de 2016.

Sexta Intervención

El 13 de mayo del año 2016, en el Liceo Científico Dr. Miguel Canella Lázaro el investigador realizó la 6<sup>ta</sup> intervención en 7<sup>mo</sup> Grado. El objetivo fue aportar recursos didácticos que faciliten la consecución del medio ambiente a raíz de los resultados de esta investigación. Para la obtención de estos datos se utilizaron la técnica de la observación e instrumentos, tales como: el diario reflexivo y fotografías.

El investigador inició la clase saludando, presentándose y realizando una oración. También, presentó la asignatura a trabajar en ese día. Además, se enunciaron los propósitos seguidos de algunas preguntas y la presentación de imágenes de biomas para activar los saberes previos de los estudiantes. En ese orden, se presentó un video acerca de los biomas donde fue socializado a través de preguntas.

En el desarrollo de la clase, los estudiantes jugaron el juego "adivina mi acción" donde adivinaron y comentaron la imagen que se les presentó en el juego, después que todos

Los equipos participaron se les pidió a los estudiantes que escribieran un rap o una canción relacionada al cuidado del medio ambiente. Luego se procedió al cierre de la clase en el cual los estudiantes contestaron preguntas sobre el tema trabajado contenidas en rotulos en una caja y escribieron una síntesis de lo aprendido en su cuaderno.

Observación de la acción

Al momento de presentar el video, los estudiantes estaban muy atentos y alegres y expresaban "que bonito está ese lugar"; "pobre oso quedó sin hogar". Además se mostraron muy alegres y colaborativos en el momento en que se jugó el juego "Adivina mi acción" en el cual se veían a carcajada haciendo señas e imitaciones, al momento en que se les dijo que elaboraban un rap o una canción sobre el medio ambiente decían "que fiero", "El mio será el más vacano".

Fuente: Escritura en el diario del investigador de la acción y la observación de la acción de la sexta intervención, el 13 de mayo de 2016.

## Séptima Intervención

El investigador Eduard González realizó la séptima intervención en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro el 18 de mayo de 2016 en el grado 7. El objetivo para esta intervención fue usar el juego como recurso didáctico para concientizar sobre el cuidado del medio ambiente. Para la obtención de estos datos se utilizó, el diccionario reflexivo y fotografía.

El investigador saludó, se presentó y realizó una oración. También, presentó la asignatura en la pizarra. Además, se enunciaron los propósitos seguidos de algunas preguntas y la presentación de imágenes de biomas de la República Dominicana, para activar los saberes previos de los estudiantes. En el mismo orden, se presentó un video acerca de los biomas del país y luego se comentó el video.

Posteriormente, se presentó una poesía sobre los biomas y el cuidado del medio ambiente, los estudiantes fueron analizando y comentando la poesía estrofa por estrofa.

Luego se presentó el juego el "Pañuelo del ambiente" donde los estudiantes jugaron este juego y luego fueron contestando preguntas sobre el medio ambiente que le hacía el investigador. Al final de la clase se realizaron al juego y al contenido trabajado en este día.

### Observación de la acción

Los estudiantes expresaron "que hermoso es nuestro país", "mira que animal más bonito" cuando observaron el video que se les presentó, asimismo, al analizar la poesía los estudiantes la leían a coro y todos querían participar, se les notó muy contentos y atentos diciendo "Estoy de acuerdo con la poesía"; "tenemos que comenzar a trabajar por el medio ambiente"; "yo ya estoy recogiendo la basura". Luego durante el juego del pañuelo los estudiantes se emocionaron mucho y ayudaron a organizar el aula, contestando muy seguros a las preguntas que se les hacían. Al momento de preguntables que si les había gustado el juego de hoy y por qué, los estudiantes contestaron "sí, me gustó, porque me divertí y aprendí"; "sí, porque la clase

no fue aburrida y aprendí que debo comenzar a reciclar para cuidar el medio ambiente"; "sí, porque tenía mucho que no jugaba este juego y no sabía que lo podía utilizar para cuidar el medio ambiente".

Fuente: Escritura en el diario del investigador de la acción y observación de la acción de la séptima intervención, el 18 de mayo de 2016.

## Novena Intervención

El 03 de junio del año 2016, en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, el investigador Eduard González, realizó la novena intervención en el grado 7. El objetivo de esta intervención fue aportar recursos didácticos que faciliten la conceptualización del medio ambiente a raíz de los resultados de esta investigación. Para recolectar informaciones se utilizaron como técnica el diario reflexivo, fotos y videos.

La clase inició con el saludo del investigador y la oración a cargo de una estudiante, luego se presentó la asignatura, el tema y se enunciaron los propósitos. Posterior a esto se presentaron imágenes de plantas y animales en diferentes biomas donde se realizó un diálogo interactivo sobre el proceso de adaptación de algunas plantas y animales en sus hábitas. Además se socializó acerca de la importancia que tienen estas plantas y animales para la biodiversidad y su impacto en el medio ambiente.

Más tarde, los estudiantes jugaron el juego "Ubica el hilo en el ambiente". En el cual introdujeron un lapicero amarrado a un hilo en una botella plástica para así poder descubrir el mural ecológico e interpretarlo. Una vez que todos los equipos completaron esta, interpretaron los murales y luego compartieron sus comentarios con toda la clase. Para el cierre de la jornada el investigador realizó las siguientes preguntas: ¿Qué aprendiste en la clase de hoy?, ¿Qué gusto el juego de hoy?, ¿Por qué?, ¿A qué te ayudó el juego?

### Observación de la acción

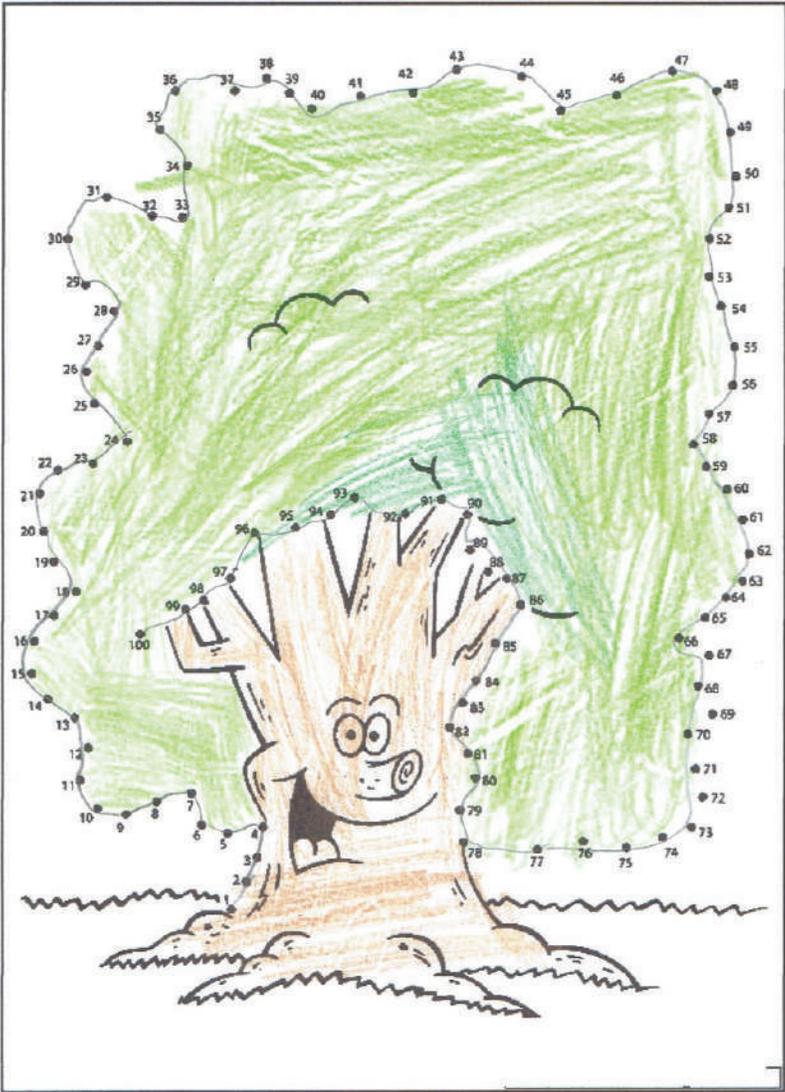
En la novena intervención los estudiantes estaban muy animados y desde el inicio de la clase se les notó alegres y preguntaban ¿Profe, que juego vamos a jugar hoy?, ¿Vamos a jugar un juego divertido como los otros?. Asimismo, al momento de presentarse las imágenes de las adaptaciones de plantas y animales los estudiantes estaban muy atentos y se mostraban asombrados por la capacidad de adaptación que tenían algunos de los animales y plantas presentadas.

Durante la realización del juego "Ubica el hilo en el ambiente". Mostraron mucha alegría y sus rostros estaban muy sonrientes donde interpretaron sus murales muy rápidos y motivados. Al momento de compartir con todo la clase sus interpretaciones dijeron: "nuestro mural nos motivó a continuar cuidando nuestro medio ambiente porque nuestro planeta está cada vez más enfermo por la basura que tiramos", "nuestro mural trata de lo bien que uno se siente en un lugar libre de contaminación y lo mal que uno se siente en uno contaminado ya que esos lugares son poco saludable y feos."

Al instante del cierre, cuando se les preguntó a los estudiantes sobre su parecer del juego y en qué le había ayudado algunos respondieron "me gustó el juego de hoy, porque me divertí con los hilos y porque con los murales pude ver que nuestro planeta necesita que lo cuidemos porque él nos cuida a nosotros", "fue muy bueno y me gustó porque no entiendo mucho los murales y el que me tocó lo pude entender". Asimismo dijeron "El juego de los hilos me pareció bien y me ayudó a relajarme y a aprender sobre el cuidado de mi entorno".

Fuente: Escritura en el diario del investigador de la acción y la observación de la acción de la novena intervención, el 03 de junio de 2016.

Anexo G. Producciones artísticas realizadas por los estudiantes.



Fuente: dibujo elaborado por un estudiante en la octava intervención el 27 de mayo de 2016.

Si cuidamos el medio ambiente, todo en orden puede estar pero si no lo cuidamos todo ~~se~~ se puede infectar.

Por eso ~~debemos~~ debemos el medio ambiente cuidar para estar en salud y crecer cada día más.

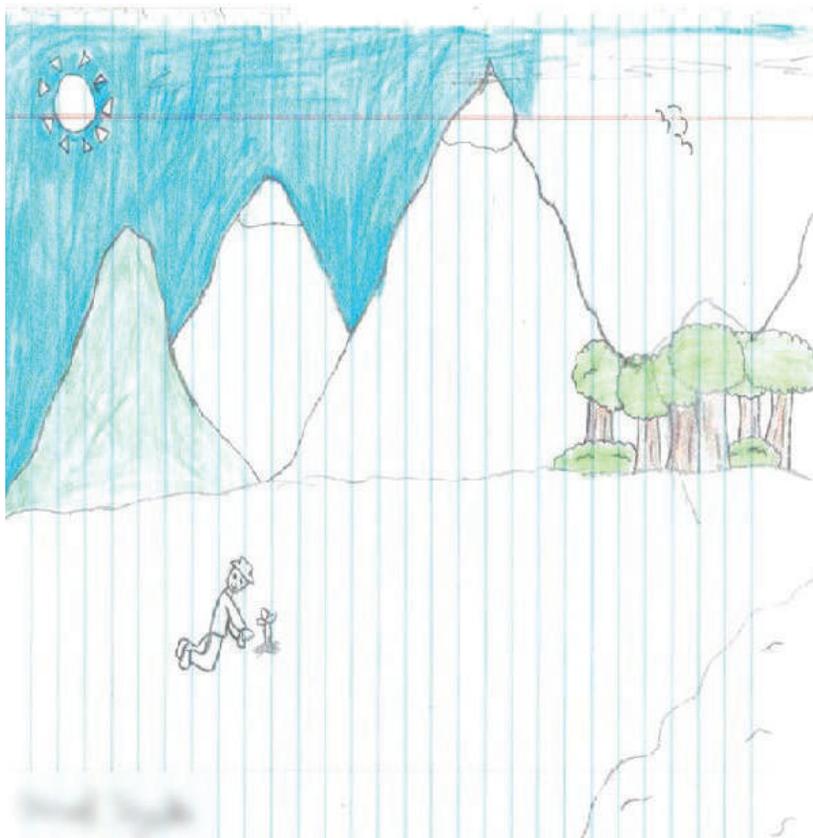
Todos amamos la

Si el campo nos da el oxígeno  
que nosotros respiramos  
hemos de tenerlos limpio  
porque

① Nosotros limpiamos,  
Nosotros tiramos,  
Nosotros recogemos,  
la basura que tiramos

② Si cuidamos el medio ambiente  
el medio ambiente nos cuidara,  
pero si no cuidamos el medio ambiente,  
el medio ambiente no nos cuidara.

Fuente: poesías producidas por los estudiantes en la tercera intervención el 26 de abril de 2016.



Fuente: Dibujos realizados por los estudiantes en la cuarta intervención" el 29 de abril de 2016

### Salvar el planeta.

Sé que tú y yo juntos podemos lograr  
nuestro planeta hermoso cuidar  
Y trabajar, por un ambiente en calidad.

Sé que el medio ambiente debemos cuidar  
esa elección ya depende de ti  
ayúdame y vamos juntos a lograr.

Salvar el planeta sembrando un árbol  
También reciclando podemos cuidarlo  
no contaminado los ríos y mares  
Formemos unidos un mundo mejor.

Es, muy importante el entorno cuidar  
Pues aire fresco y vida nos da  
Así que ven que la misión hay que empezar.

Sé que da tristeza tan solo mirar  
Los ríos secos y frutos dañar  
Tantas sequias por el gran cambio ambiental.

Vivirás una vida llena  
de regalos ambiental.

Salvar el planeta sembrando un árbol  
También reciclando podemos cuidarlo  
No contaminado los ríos y mares  
Formemos unidos un mundo mejor (2x)

Vale más poder luchar  
Que sentarnos a lamentar.

No contaminado los ríos y mares  
Formemos unidos un mundo mejor

Salvar el planeeeta, sembrando un áaaarbol  
no contaminado los ríos y mares  
Formemos unidos un mundo mejor(2x)

Salvar el planeta sembrando un árbol  
También reciclando podemos cuidarlo  
no contaminado los ríos y mares  
Formemos unidos un mundo mejor

Salvar el planeeeta, sembrando un áaaarbol  
no contaminado los ríos y mares  
Formemos unidos un mundo mejor(2x)

Fuente: Canción que interpretaron los estudiantes en la sexta intervención el 13 de mayo de 2016.

### Anexos H. Evidencias: fotografías.





Fuente: cuestionario aplicado para la elaboración del diagnóstico a profundidad. El 14 de abril de 2016.





Fuente: Primera intervención en donde se realizó el "Rally ambiental" el 15 de abril de 2016.





Fuente: Segunda intervención en donde se realizó el juego de béisbol: "bateo por el medio ambiente", el 22 de abril de 2016.





Fuente: Tercera intervención en donde se realizó: "El juego de estaciones", el 26 de abril de 2016.





Fuente: Cuarta intervención en donde se realizó el juego: "me quedo con el sombrero", el 29 de abril de 2016.



Fuente: Quinta intervención en donde se realizó el juego: "Que vaya y que venga" y los estudiantes reciclaron los materiales que recolectaron, del 03 al 11 de mayo de 2016.



Fuente: Sexta intervención en donde se realizó el juego: "Adivina mi acción", el 13 de mayo de 2016.



Fuente: Séptima intervención en donde se realizó el juego: "El pañuelo del ambiente" el 18 de mayo de 2016.



Fuente: Octava intervención en donde se realizó el juego: "Une los puntos ecológicos correctos", el 27 de mayo de 2016.



Fuente: Novena intervención en donde se realizó el juego: "Ubica en hilo en el ambiente", el 03 de junio de 2016.

## II. PERFIL DE LOS JÓVENES INVESTIGADORES

---



**Yorquiris Samboy Batista**, realizó sus estudios de grado en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, en la que obtuvo el título de Licenciada en Educación Básica. Ha recibido capacitaciones en metodología de investigación científica por la Dirección de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación e Innovación y Competencias a través del Centro Cultural Calasanz.

Ha colaborado en la creación de la primera base de datos pública de investigaciones y evaluaciones educativas coordinada por Dilcia Armesto en el año 2014.

Forma parte del equipo de jóvenes del Programa Joven Investigador, en su segunda versión-2016, dirigido por el IDEICE.

Labora como profesora desde el año 2007 en el Centro Cultural Calasanz La Puya, entidad escolapia

Durante 9 años se ha desempeñado en apoyo escolar y participado activamente en el desarrollo de diversos proyectos como Un Sol para Dominicana, y otros de carácter educativos comunitarios auspiciados por SOLCA.



### **Rudy Anyelina Díaz Cuevas**

Estudiante de término en la carrera de Orientación Educativa en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD, Subcentro Neyba. En la misma, pertenece a la comisión representante de los estudiantes de educación "Asociación de Estudiantes de Educación". Además, ha participado en talleres de Liderazgo y Emprendedurismo certificado por la UASD y el diplomado transformando la calidad docente con las TIC en el año 2014. Actualmente está participando en el Programa Jóvenes Investigadores del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE.



**Vilma Beatriz González Rojas**, nació en San José de Ocoa, República Dominicana el 03 de junio de 1990, hija de Diones Adolfo González Castillo y Gisela Inés de las Mercedes Rojas Soto.

Cursó sus estudios primarios y secundarios en el Colegio Federico Froebel de San José de Ocoa, del cual fue representante en la 7ma Olimpiada Nacional de Física el 26 de junio del 2008, realizada para en ese entonces por la Secretaría de Estado de Educación y llevadas a cabo en las instalaciones de la UASD, ganando para el centro el cuarto lugar a nivel nacional.

Realizó sus estudios superiores en la carrera de Ingeniería Química en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD, en la que fue reconocida el 3 de diciembre del año 2014 por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, por haber representado a dicha institución en la 6ta Competencia Nacional de Planes de Negocio 2014 auspiciado por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, MESCYT, con el proyecto “Vibellma Agroindustrial, Extracción de Nutraceuticos de plantas, frutas, vegetales y hortalizas”, el cual obtuvo el segundo lugar del centro. Posteriormente obtuvo el título de Ingeniera el 28 de octubre del año 2015. Gracias al trabajo de tesis titulado “Extracción de Licopeno del Tomate por el Método Soxhlet y su Potencial Aplicación en la Industria Alimentaria”, lo que le permitió obtener Cum Laude como Lauro Académico.

Durante el curso de la carrera realizó los siguientes cursos técnicos: Selección, Operación, Mantenimiento de Calderas, (ITI) en julio 2013; Etiquetado Nutricional de Alimento (Instituto de Innovaciones en Biotecnología e Industria IIBI, avalado por INFOTEP) en octubre de 2012; Manejo Higiénico de los Alimentos (Instituto de Innovación en Biotecnología e Industria IIBI) en octubre de 2012; Temas Avanzados de Destilación (Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD) Febrero 2014; Elaboración de productos químicos (Asociación de Estudiantes de Ingeniería Química, Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD) enero 2011; Taller Liderazgo en Seguridad para la Supervisión (Ministerio de Trabajo-Dirección de Higiene y Seguridad Industrial) abril 2015; Taller Respuesta a Emergencias y Manejo de Crisis (Ministerio de Trabajo-Dirección de Higiene y Seguridad Industrial) abril 2015.

Se desempeñó como : Ayudante de profesor en el Laboratorio de Química-Física Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) de enero a mayo de 2012; Ayudante de profesor en el laboratorio de tecnología de alimentos Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) de agosto a diciembre del 2014; Detección de puntos críticos de control o HACCP y Buenas Prácticas de Manufactura en Proyecto de Elaboración de Jugos Nutraceuticos y plantas de tratamiento de agua para consumo humano, en 2014; Elaboración de proyectos de diseño de plantas, en agosto 2014; Asistente de producción en el Departamento de Salud y Seguridad en el Trabajo, Marmotech S.A., desde noviembre de 2014 hasta diciembre de 2015.

Formó parte del Programa Joven Investigador del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, en su segunda versión 2016. Actualmente labora como asistente de investigación en el IDEICE.



### **Sherman Adonis Rosario Guerrero**

En 2013 es becado por la Universidad APEC para estudiar la carrera de ingeniería electrónica. En 2014 laboró en el Colegio Ntra. Sra. de Fátima, Baní, como maestro de ciencias naturales para el área educación media. Fue escritor en el blog de tecnología Tecnobitt desde diciembre de 2014 hasta septiembre de 2015. Es voluntario activo del programa Pares Iguales de UNAPEC en el cual cada mes ayuda a decenas de jóvenes a comprender temas problemáticos de sus asignaturas. Es miembro de la directiva del CEI-UNAPEC, núcleo de jóvenes que busca promover la investigación en la población estudiantil como un medio de alentar el pensamiento crítico y objetivo en materia de negocios, tecnología y servicios.

Formó parte del Programa Joven Investigador del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, en la segunda versión 2016.



**Francisco Javier Martínez Cruz** es licenciado en Educación Básica Segundo Ciclo, mención Matemática-Ciencias de la Naturaleza, egresado del ISFODOSU, recinto Félix Evaristo Mejía. Ha sido docente de secundaria impartiendo la asignatura Ciencias de la Naturaleza en el Centro Educativo Mar Azul. Estudió Redes de la Información en el Instituto Tecnológico de las Américas ITLA y es egresado del programa de inglés por Inmersión del Mescyt. Actualmente cursa un Máster en Didáctica de la Matemática en la Universidad Internacional de la Rioja, España.

Participó en el concurso de cuentos Juan Pablo Duarte, Padre de la Patria, auspiciado por el ISFODOSU, donde obtuvo una mención de honor por el cuento titulado La Antorcha. También fue ganador del tercer lugar en el concurso de investigación interdisciplinaria universitaria desarrollado por la fundación OMG y la Vicepresidencia de la República con el título "Limitada Protección a los Derechos de los Docentes Ante Casos de Violencia en los Centros Educativos de República Dominicana a partir de la Aplicación del Código para la Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes desde el Año 2003 hasta el Año 2015".



**Maffel B. Santana**, nacida en Santo Domingo, egresada de la carrera de Psicología, concentración en Psicología Social en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Durante su período de estudiante fue monitora de la materia Metodología de la Investigación I y II y Proyecto de Investigación desde el 2013 hasta el 2015. En el 2013 fue finalista de la Competencia de Investigaciones de estudiantes de grados del INTEC con la investigación “*La Red de la Vanidad de la Mujer Dominicana*”. Fue presentada en el 2014 en el seminario de la carrera de Psicología del INTEC “*La ciencia desde lo particular*”, y en el 2016 presentada en el espacio radial “*La Ciencia Radio*” de la misma institución.

Fue Asistente de Investigación en el 2014 del estudio “*Arte y Afectividad: desarrollo de actitudes positivas y de una expresividad creativa en una experiencia escolar inclusiva*” desarrollada por las investigadoras Rocío Hernández Mella, Patricia Liranzo y Andreina Jiménez. En el 2015 realizó un curso de Análisis Estadístico y Predictivo en SPSS impartido por el Lic. Oliver Cruz para así enfocarse en las investigaciones cuantitativas.

Formó parte del Programa Joven Investigador del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, en la segunda versión 2016.



### **Joan Noboa**

Licenciado en psicología. Ha sido asistente en varias investigaciones pendientes de publicación entre las que destacan la tesis doctoral a cargo de Berenice Pacheco Salazar “*Estar, ser y con-vivir en la escuela. La violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes*”; el Análisis para el Cuestionario de Victimización Juvenil (JVQ, por sus siglas en inglés), aplicado en escuelas dominicanas a nivel nacional de acuerdo a estándares internacionales, a cargo de Diógenes Lamarche; y la investigación realizada por las M.A. Patricia Liranzo y Libia Moreno, “*Asertividad e ideología de género en mujeres víctimas de abuso Psicológico*”. Actualmente está como investigador, junto a docentes y colaboradores del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), con el estudio Características del

docente inteciano que facilitan la retención.

Ha sido ponente en en el XIX Congreso Caribeño De Psicología (2014) con la investigación Camino a la fama: Los famosos de Facebook (junto a Addis Álvarez y Mariano Soto); en *La Ciencia desde lo particular* (INTEC, 2015); Tras los pasos de Piaget: el trabajo multi e interdisciplinario en el sector salud y; Características del docente inteciano que facilitan la retención del estudiante en el Coloquio sobre Investigación Transdisciplinaria: Conceptualización y Experiencias, celebrado en INTEC, Agosto-2015.

En su formación académica dirigida a temas con respecto a la investigación, niñez y educación, ha participado en varios cursos y diplomados dentro de los que figuran: *Importancia del arte para la formación integral* a cargo del Mtro. José David Albarrán (2015); el *Curso Análisis Estadístico y Predictivo con SPSS* (2015) impartido por Oliver Andrés Cruz y; Entrenamiento en pruebas proyectivas, con los facilitadores Luis Vergés y Marisol Ivonne Guzmán.



**Francisca Antonia Vidal P.** Es participante del Programa Joven Investigador, en su segunda versión en el año 2016, del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa IDEICE.

Estudió la carrera de arquitecta, graduada en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña UNPHU. Ha sido ganadora de varios premios de literatura a nivel de educación media, así como el primer lugar en la categoría ensayo literario a nivel universitario en el 2011.

Obtuvo una única mención en el concurso: Ensayo de Investigación en la Semana de la Investigación Científica e Innovación Tecnológica UNPHU 2015 de la Dirección de Investigaciones en la Facultad de Arquitectura y Artes, con un ensayo sobre su trabajo de grado, publicado en la revista Entrópico de dicha facultad.



**Edward González Espailat** es oriundo de Gaspar Hernández, provincia Espailat, República Dominicana. Cursó la Licenciatura en Educación Básica mención Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. En busca de su preparación profesional ha realizado los siguientes cursos y talleres: Comunicación y Organización Escolar, Educación Artística e Inglés por Inmersión para la Competitividad, Planificación en Inglés, Microsoft, Trazos, Dramatización en Inglés, Enseñanza de la Matemática Aplicando Tecnología, Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza Aplicando Tecnología, Gestión de Riesgo y Primeros Auxilios, Equidad de Género, Prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual, Medidas de Tendencias Central y de Dispersión, y Transformaciones Geométricas en el Plano.

Asimismo, realizó su pasantía en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro y algunas prácticas educativas en la Escuela Zeneida De Blanco y Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina. Además, por varios meses, trabajó como maestro sustituto en la Escuela Básica Jorge Rubén Bonilla.





Instituto Dominicano de Evaluación e  
Investigación de la Calidad Educativa

[www.ideice.gob.do](http://www.ideice.gob.do)



ISSN 2676-0983

