



Ciencia y Sociedad

ISSN: 0378-7680

dpc@mail.intec.edu.do

Instituto Tecnológico de Santo Domingo

República Dominicana

Hernández Mella, Rocío; Liranzo Soto, Patricia; Jiménez Soto, Aurora Andreína; Pacheco  
-Salazar, Berenice

UNA MIRADA A ESTUDIANTES Y DOCENTES EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR:  
PRÁCTICAS DE AULA E INTERESES, ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE

Ciencia y Sociedad, vol. 41, núm. 2, 2016, pp. 305-336

Instituto Tecnológico de Santo Domingo  
Santo Domingo, República Dominicana

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87046120004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

---

## **UNA MIRADA A ESTUDIANTES Y DOCENTES EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR: PRÁCTICAS DE AULA E INTERESES, ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE**

---

A perspective on students and teachers in the school experience: classrooms' practices and interests, styles and rhythms of learning

**Rocío Hernández Mella\***  
**Patricia Liranzo Soto**  
**Aurora Andreína Jiménez Soto**  
**Berenice Pacheco-Salazar\*\***

**Resumen:** La investigación que ha dado origen al presente artículo, *Arte y Afectividad en la experiencia escolar inclusiva: un estudio dominicano*, buscó indagar si la experiencia escolar promueve la manifestación de las diferentes capacidades y posibilita la expresión de las disposiciones personales de cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Se trabajó con 123 estudiantes del primer ciclo del nivel primario y 19 docentes, de cuatro centros educativos públicos en el municipio de Yamasá, República Dominicana.

---

\* Profesora investigadora del INTEC al igual que el resto de las autoras.  
Correo electrónico: [rocio.hernandez@intec.edu.do](mailto:rocio.hernandez@intec.edu.do)

\*\* Esta investigación contó con la participación activa de estudiantes de término de la Carrera de Psicología, adscrita al Área de Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC): Mariano Soto, Maffel Santana, Triny Mejía, Mirelys de los Santos, Susary Vargas, Jeranny Santos y Elia Rijo.

Una de las herramientas utilizadas para obtener la información de interés fue el *Instrumento de Evaluación Psicopedagógica* (IEP), de Hernández, R., Andújar, C., Scheker, A., Pérez, M., y Amiama, C. (2000), que es un instrumento que permite examinar las capacidades, intereses y habilidades cognoscitivas y afectivas de niños y niñas en interacción con los diferentes contextos que componen la práctica educativa, además de valorar la intervención de los demás actores en esta última, siendo la maestra uno de los personajes más relevantes.

**Palabras clave:** arte, afectividad, primaria, interés de aprendizaje, estilo de aprendizaje, diversidad.

**Abstract:** The investigation that inspired the present article, *Art and Affectivity in the inclusive school experience: a Dominican study*, tried to find whether the academic experience promotes the manifestation of the diverse capacities and enables the expression of the personal dispositions from each student in his or her process of learning. We worked with 123 students who belonged to the first cycle of elementary school and 19 teachers from 4 public schools. All of these schools are located in the municipality of Yamasá, Dominican Republic.

One of the tools that was used to obtain the information that was relevant to us was the “Instrumento de Evaluación Psicopedagógica” (IEP) by Hernández, R., Andújar, C., Scheker, A., Pérez, M., and Amiama, C. (2002), which is an instrument that allows to examine the capacities, interests, and cognitive and emotional abilities in children in their interaction with the different elements that constitute the education practice. Furthermore, it values the intervention of other roles in the educational practice, the teachers being among the most relevant characters.

**Keywords:** art, affectivity, primary, learning interest, learning style, diversity.

## 1. Introducción

En el proceso educativo, los actores fundamentales, estudiantes y docentes, mantienen un intercambio que se refleja en una convivencia que aporta o inhibe la experiencia de aprendizaje-enseñanza. Se aspira a que esta última sea una experiencia significativa y, para contribuir a ello, se propone el arte como uno de los vehículos que promueve la singularidad de las capacidades de cada niño y niña y que posibilita una expresión adecuada de la afectividad.

En procura de lo expuesto, el presente artículo tiene el propósito de conocer, desde un enfoque de inclusión y atención a la diversidad, la manera en que la experiencia escolar hace posible la expresión de las disposiciones personales y diversas de cada niña y niño en su proceso de aprendizaje. De igual modo, identificar las actitudes y acciones que ejecutan el y la docente, dentro de la experiencia escolar en general, tendentes a apoyar la labor educativa. Esta indagación se llevó a cabo por medio del Instrumento de Evaluación Psicopedagógica (IEP) cuyos resultados se exponen en este artículo.

Se considera que este estudio es relevante debido a que realza una labor educativa contextualizada, al fomentar las características personales, sociales y culturales de cada grupo de estudiantes, y dado que promueve ser sensibles a las actitudes, motivaciones e intereses del estudiantado.

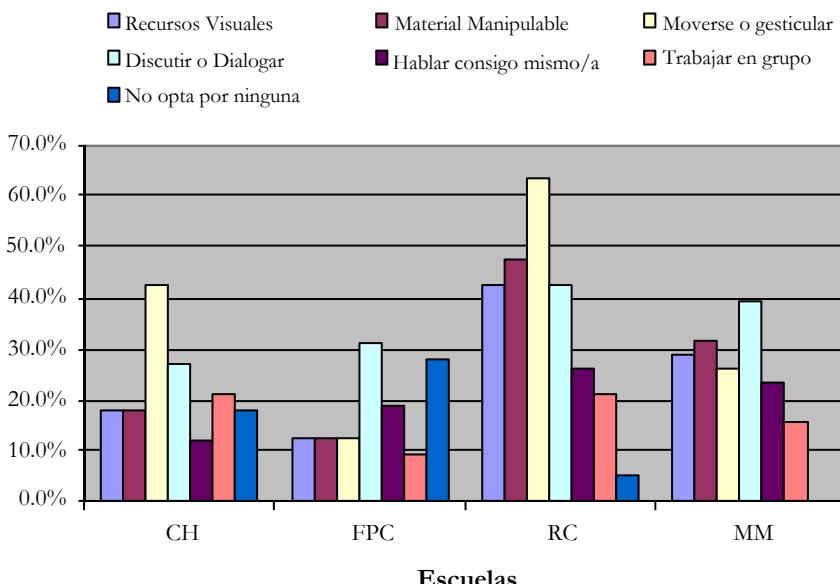
## 2. Resultados de la evaluación psicopedagógica: intereses, estilos y ritmos de aprendizaje

La versión condensada, 2014, del *Instrumento de Evaluación Psicopedagógica (IEP)*, utilizada en esta investigación, se basa fundamentalmente en el examen cuidadoso de un o una estudiante en interacción con uno de los contextos más importante que intervienen en su ambiente escolar: el contexto escuela. La evaluación

del contexto escuela hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje y se realiza a partir de observaciones de un niño o una niña en intercambio con sus compañeros y maestra durante la jornada escolar. Los aspectos que incluye y se muestran a continuación son los siguientes: Intereses en el aprendizaje, Estilos en el aprendizaje y Ritmos en el aprendizaje, los tres relativos al niño o niña.

Como es posible observar en la figura N.<sup>o</sup> 1, respecto a los intereses en el aprendizaje que muestran los y las estudiantes, *moverse o gesticular* es el de mayor manifestación con un 63.2% en la escuela RC<sup>1</sup>, seguido de un 42.4% en la escuela CH. El segundo aspecto de mayor preeminencia es *material manipulable*, que se aprecia en la escuela RC con un 47.4%, seguido de la MM con un 31.6%.

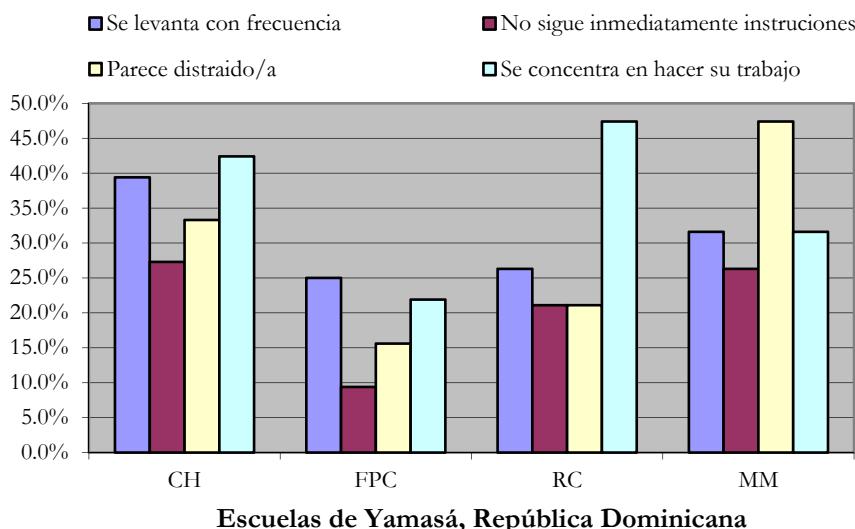
**Figura N.<sup>o</sup> 1**  
**Intereses en el aprendizaje**



<sup>1</sup> En virtud del consentimiento informado que garantiza la confidencialidad y la ética de la investigación, se prefiere insertar siglas en sustitución de los nombres reales de las escuelas objeto de estudio.

Las cuatro escuelas tienen de común que presentan en el aspecto *discutir o dialogar* un puntaje significativo, en primer lugar la RC con un 42.1%, la MM con un 39.5%, la FPC con un 31.4% y, finalmente, la CH con un 27.3%. El elemento *recursos visuales* es importante en las escuelas RC con un 42.1% y en la MM con un 28.9%.

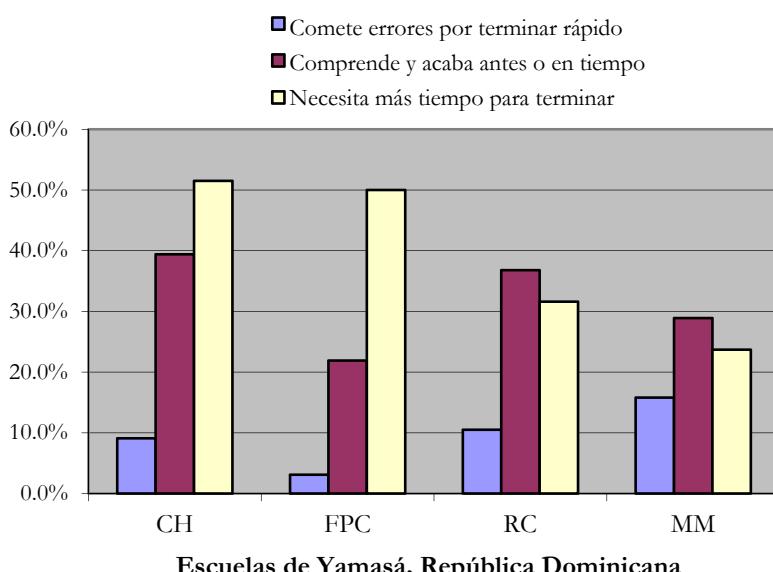
**Figura N.<sup>o</sup> 2**  
**Estilos en el aprendizaje**



Con respecto a los diferentes estilos que utilizan los estudiantes para lograr su aprendizaje, se trata de comportamientos que, a pesar de su presencia, no limitan dicho proceso, como son: *levantarse con frecuencias de su asiento, no seguir inmediatamente las instrucciones y parecer distraído o distraída*, que son opuestos a *concentrarse en hacer su trabajo*. Con la identificación de estos comportamientos se da al docente la oportunidad de comprender y confiar que el aprendizaje se efectúa a pesar de dichas acciones. Sin embargo, aun con dichos comportamientos, los hallazgos muestran que *concentrarse en hacer su trabajo* tiene puntajes significativos en tres de las cuatro escuelas, un 47.4% en la escuela RC, seguido de un 42.4% en la CH, la MM con un 31.6% y, por último, la FPC con un 21.9%.

La acción *parece distraído* es la de mayor manifestación en la escuela MM con un 47.4% seguido de la CH con un 33.3%, la RC con un 21.1% y, finalmente, la FPC con un 15.6%. El aspecto *se levanta con frecuencia* es de mayor manifestación en la CH con un 39.4%, seguido de la MM con un 31.6%, la RC con un 26.3%, y, finalmente, la FPC con 25%. La acción *no sigue inmediatamente instrucciones* es el comportamiento observado con menor manifestación, con unos puntajes de 27.3% en la CH, seguido de la MM con un 26.3%, luego la RC con un 21.1% y, finalmente, la FPC con un 9.4%.

**Figura N.<sup>o</sup> 3**  
**Ritmos en el aprendizaje**

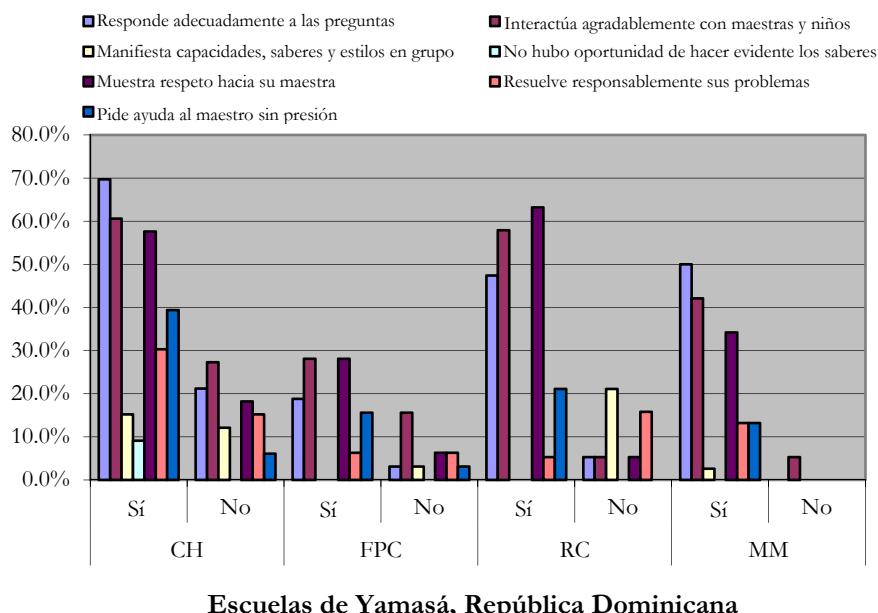


Los **ritmos en el aprendizaje** constituyen una cualidad de dicho proceso importante de considerar, ya que orienta al docente con respecto a las diferencias entre cada niño y niña. En ese sentido, los hallazgos apuntan a que los niños y niñas *necesitan más tiempo para terminar sus asignaciones* en un 51.5% en la CH, seguido de

50.0% en la FPC, 31.5% en la RC y por último un 23.7% en la MM. De todos modos, en el aspecto *comprende y acaba antes o en tiempo* se encontró puntajes significativos en la CH con un 39.4%, seguido de la RC con un 36.8%, la MM con 28.9% y la FPC con un 21.9%.

El aspecto *comete errores por terminar rápido* fue el de menor puntaje en las escuelas, con 15.8% en la MM, 10.5% en la RC, 9.1% en la CH y 3.1% en la FPC.

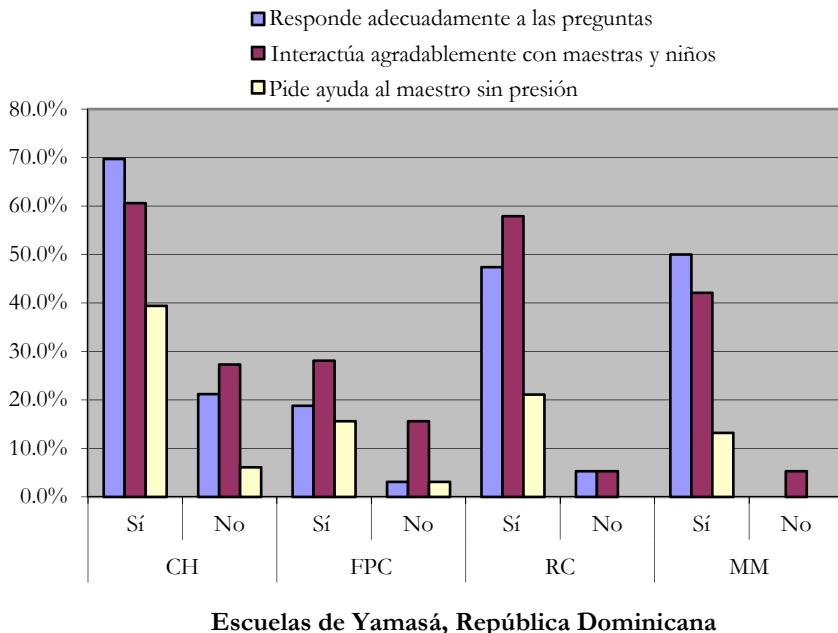
**Figura N.<sup>o</sup> 4**  
**Práctica de aula (estudiantes)**



**Escuelas de Yamasá, República Dominicana**

La práctica de aula (estudiantes) trata de cómo el niño o la niña responde a las acciones pedagógicas que realiza el o la docente. Estas acciones pueden agruparse en tres grandes áreas, que son: la primera, *el niño o la niña aprovecha la apertura y flexibilidad* de la o el docente; la segunda, el niño o niña *muestra sus saberes* cuando el o la docente abre esa posibilidad; y la tercera, el niño o niña evidencia que *respetan y se respeta*.

**Figura N.º 5**  
**Aprovecha apertura y flexibilidad del docente**

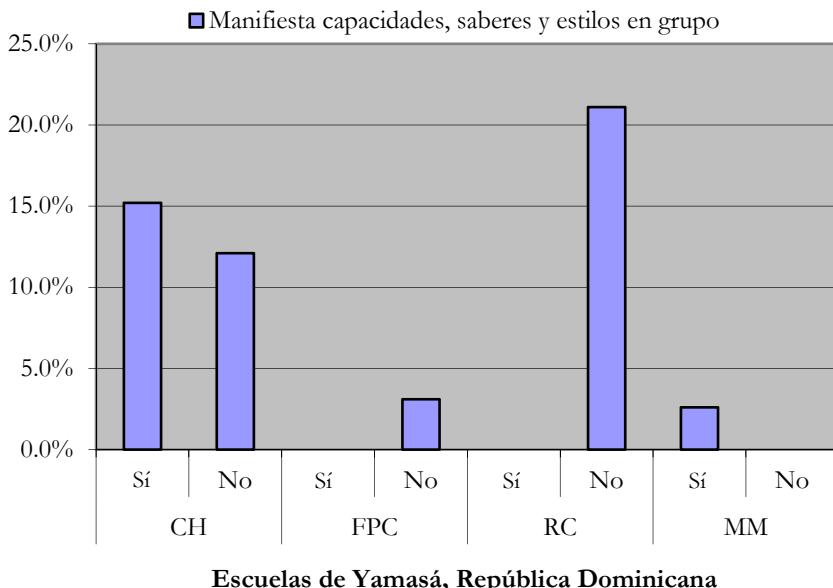


**Escuelas de Yamasá, República Dominicana**

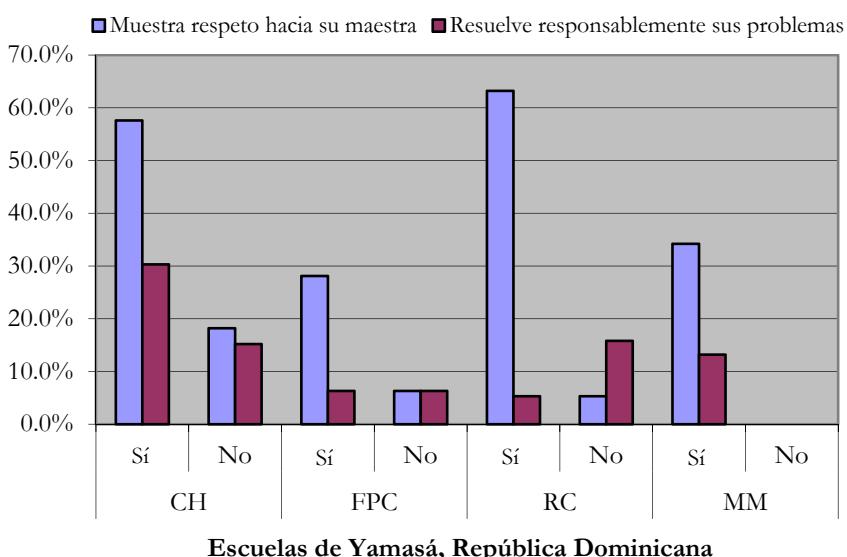
En el niño o la niña aprovecha la apertura y flexibilidad del o la docente están contenidos los aspectos de: responde adecuadamente a las preguntas del maestro o la maestra, interactúa de manera agradable con el maestro o la maestra y con sus compañeros, y siente libertad de pedir ayuda al maestro sin miedo a ser presionado. En ese sentido, la acción *responde adecuadamente a las preguntas* muestra un 69.7% en la CH, 50.0% en la MM, 47.4% en el RC, y 18.8% en la FPC.

El aspecto *interactúa agradablemente con maestra y niños* se presenta con un 60.6% en la CH, 57.9% en la RC, 42.1% en la MM y 28.1 en la FPC. El último aspecto de *pedir ayuda al maestro sin presión* se presenta con un 39.4% en la CH, 21.1% con la RC, 15.6% en la FPC y 13.2% en la MM.

**Figura N.<sup>o</sup> 6**  
**Muestras sus saberes al docente permitirlo**



**Figura N.<sup>o</sup> 7**  
**Evidencia de que respeta y se respeta**



Solo en dos escuelas los y las estudiantes pudieron manifestar sus saberes, en la CH, con un 15.2% y la MM con un 2.6%. No se presentan los saberes de los y las estudiantes en la RC con un 21.1%, en la CH con un 12.1% y en la FPC con un 3.1%.

El aspecto el niño o niña evidencia que respeta y que se respeta, contiene dos elementos, el primero, muestra respeto hacia su maestra, y el segundo resuelve responsablemente sus problemas. En ese sentido, los hallazgos indican que en la escuela RC el 63.2% muestra respeto hacia su maestra, seguido de la CH, con un 57.6%; la MM con un 34.2%, y por último, la FPC con un 28.1%. Con relación al segundo elemento de *resolver responsablemente sus problemas*, la CH presenta la mayor puntuación con un 30.3%, le sigue la MM con un 13.2%, la FPC con un 6.3% y la RC con un 5.3%.

En este punto, en que hemos agotado las informaciones relativas al estudiantado de 1ro. a 4to. grados del Nivel Básico en centros educativos de Yamasá, de la República Dominicana, encontramos pertinente hacer un alto y reflexionar, tal y como se propuso en el primero de los objetivos específicos de la investigación efectuada: **identificar las disposiciones personales y diversas de los niños y niñas en su experiencia escolar.**

En ese sentido, la mayoría de los niños y niñas de las cuatro escuelas muestran, de modo general, cada una de las capacidades identificadas como intereses en el aprendizaje. Estos intereses se expresan en la experiencia educativa a partir de la preferencia y elección del niño y la niña para integrar conocimientos y aprender. Dentro de este conjunto, se encuentran optar por: *recursos visuales, material manipulable, moverse o gestricular, discutir o dialogar, hablar consigo mismo o misma y trabajar en grupo*. Los intereses mencionados se asocian a las inteligencias explicadas por Gardner (1993), de manera que, conocidas, servirían de pistas a los y las docentes para poder organizar una experiencia educativa inclusiva, que posibilite un aprendizaje significativo para todos y todas.

Optar por los *recursos visuales* y *manipular materiales* se vinculan a la inteligencia espacial, preferir *moverse o gesticular* se relaciona con la inteligencia cinético-corporal o kinestésica y musical, *discutir o dialogar* se refiere a las inteligencias lingüística e interpersonal, lo mismo que trabajar en grupo se refiere a esta última inteligencia; *hablar consigo mismo o misma* da cuenta de la inteligencia intrapersonal.

Los niños y niñas participantes de esta investigación, con respecto a los intereses en el aprendizaje, se destacaron en la utilización de *moverse o gesticular*, *discutir o dialogar* y la utilización de *recursos visuales* de manera significativa, en el proceso de aprendizaje.

Como hemos visto, *moverse y gesticular* es indicativo de la predominancia de la inteligencia kinestésica, tal y como lo explica Gardner (1993), de que a través del movimiento del cuerpo se conoce el mundo y la propia persona. Los y las estudiantes de las cuatro escuelas evidencian una cierta libertad para expresarse de esta manera en la experiencia educativa. Lo mismo ocurre con la actuación de *discutir o dialogar* que evidencia las inteligencias lingüística e interpersonal. Esta última se constató, principalmente, en las reuniones que de manera espontánea ocurrían entre los niños y niñas para trabajar en grupo en la clase. Del mismo modo, ellos y ellas expresaron, en los grupos de enfoque, que les gusta trabajar en grupo.

Los niños y las niñas otorgan significado a los materiales visuales del aula, a pesar de que la mayoría están viejos y desgastados, y su función parece ser más de decoración que pedagógica. Esto se explica debido a que en las diferentes actividades educativas algunos niños y niñas, de manera espontánea, utilizaban el material visual disponible para ayudarse en la comprensión de la tarea asignada, haciéndose evidente en ellos y ellas la presencia sustantiva de la inteligencia espacial.

Como era de esperarse, los niños y niñas demuestran sus diferentes capacidades apuntando a inteligencias específicas, lo que es confirmado por los planteamiento de Gardner (1997, 2003) de que el

niño o niña tiene diferentes talentos y que la posibilidad de actuar en el mundo desde esos talentos y expresarse indica la particularidad de cada quien, condición relevante que apoya una educación promotora de la diversidad.

De asumirse la experiencia educativa como la de un entorno donde se pueda crear un clima que propicie la diversidad, es necesario que las maestras tomen conciencia de las distintas capacidades de sus estudiantes, sobre todo las de carácter significativo, que fueron, para el caso de esta investigación: la inteligencia cinético-corporal, la inteligencia lingüística, la inteligencia interpersonal y la inteligencia espacial, para que ellos y ellas logren el aprendizaje significativo.

Con respecto a los estilos de aprendizaje, los cuales se evaluaban con cuatro factores, se observaron tres de manera importante, que fueron: *concentrarse en hacer su trabajo, parecer distraído pero comprender, y levantarse con frecuencia de su asiento*. No seguir inmediatamente las instrucciones pero completar las tareas después, no se pudo constatar.

Los estilos de aprendizaje, conjuntamente con las diferentes inteligencias y los ritmos de aprendizaje, que serán explicados más adelante, muestran la complejidad del ser humano, y la unicidad de cada persona, que deben ser consideradas si se quiere que la experiencia educativa sirva a la formación en vez de a la instrucción per se.

*Levantarse con frecuencia de su asiento* apoya, nueva vez, la expresión de la inteligencia kinestésica en los y las estudiantes de estas escuelas. En cuanto a *mostrarse distraído* se destaca que, al hacer y entregar su tarea en clase, era evidente que estos estudiantes habían comprendido. Nos preguntamos, ¿cuánto más pudiera hacerse y crearse si la pedagogía fuera más atractiva y divertida, al tomar en cuenta estos estilos de aprendizaje?

En referencia al ritmo del aprendizaje, los niños y niñas de las escuelas mostraron que comprendían y acababan antes de tiempo,

en la misma proporción que necesitaban más tiempo para terminar sus asignaciones. Esta última idea es confirmada por los mismos niños y niñas quienes se dan cuenta cuándo terminan sus asignaciones más rápido y cuándo son más lentos, al preguntárseles. Igualmente, indican, reconfirmando la idea precedente, que la maestra no tiene que explicarles muchas veces un tema nuevo.

Cuando finalizaban sus ejercicios rápidamente, los niños y niñas utilizaban el tiempo restante para conversar animadamente con sus compañeros y compañeras o para jugar. Sería, entonces, beneficioso incluir el juego como parte de la experiencia educativa. En el caso de los estudiantes que necesitan más tiempo para terminar su trabajo, una de las razones que los niños y niñas explican es que requieren un mayor tiempo para evitar cometer errores. ¿Conoce la maestra estas razones que explican las diferencias entre sus estudiantes y las incorpora?

Considerando todo lo referido, y en consonancia con lo postulado por Booth (s/f) y Ainscow (2003), tomar en cuenta las inteligencias, los estilos y ritmos en el aprendizaje expresados en los niños y niñas, propende a la inclusión educativa, esto quiere decir que cada estudiante aumenta su participación en la misma, abriendo la oportunidad para procesos democráticos donde cada persona puede opinar y ser escuchada, lo que redunda no solo en un buen proceso de aprendizaje, sino en la construcción de ciudadanía responsable y en respeto y aceptación de la diversidad.

En el marco de las disposiciones personales de los y las estudiantes que deben ser considerados para el proceso de aprendizaje-enseñanza, y que pertenecen al primer objetivo de este estudio, hay tres grandes aspectos, que bien manejados, posibilitan la expresión de las capacidades, saberes y singularidad del niño y la niña en la escuela. Estos son: *apertura y flexibilidad en la clase, expresión de los saberes y evidencia del respeto tanto a los demás como a sí mismo/a.*

Con respecto a la apertura y flexibilidad, la escuela CH es la que muestra mayor consistencia en cada uno de los tres elementos que componen este aspecto: los estudiantes responden adecuadamente, interactúan agradablemente con su maestra y con otros niños y niñas, y piden ayuda a la docente sin sentirse presionados.

En cuanto al segundo aspecto relativo al niño o niña mostrar sus saberes en la clase, solo en dos escuelas, CH y MM, se pudo observar, pero con una presencia reducida. Tanto en las escuelas que no hubo ninguna exposición de dichos saberes, como en las que sí, apuntan a las pocas oportunidades que el clima de aula ofrece para que estas capacidades se manifiesten. En ese sentido, los niños y las niñas puntualizan, al hablar de su experiencia educativa, que no pueden hacer arreglos de las butacas en la clase aun no escuchen o no vean bien, lo que indica que no se da la apertura para realizar las adecuaciones pertinentes a las necesidades de cada niño. Esto sugiere que no existe mucha libertad de acción por parte de los y las estudiantes, sino de una gestión vertical y directiva de la maestra.

Asumir la apertura y flexibilidad, así como un entorno que fomente la expresión de saberes, apoya un clima de aula positivo, que redundaría en el fortalecimiento de la estima propia de los y las estudiantes. Elevada la valoración de sí mismo de la y el estudiante significaría que el aula se transforma en un espacio de crecimiento para todos sus actores. Es un ambiente que da sentido no solo al aprendizaje sino a las relaciones personales fundamentales para el desarrollo social. Un aula con sentido implica compartir, debatir, disfrutar y valorar la particularidad de cada niño y niña, su distinción, su forma de ser, de construir conocimiento y en fin, de quererse, un aula con sentido fomenta una experiencia educativa afectiva, feliz.

En el tercer aspecto, referente a que el niño o niña evidencia que respeta y se respeta, es en la RC y la CH que los y las estudiantes muestran respeto hacia su maestra con unos valores significativos. Ese respeto hacia la maestra permite un canal de comunicación

entre los estudiantes y ella; las ideas se comunican, tal y como lo expresaron los propios estudiantes. Asimismo, en esta última escuela se observó la presencia del elemento *resuelve responsablemente sus problemas*, aunque en una proporción muy baja. Comprendida esta circunstancia, de que existe una baja capacidad o ausencia de resolver los problemas de forma apropiada, esto nos lleva a entender la presencia tan marcada de la agresividad y la violencia entre pares.

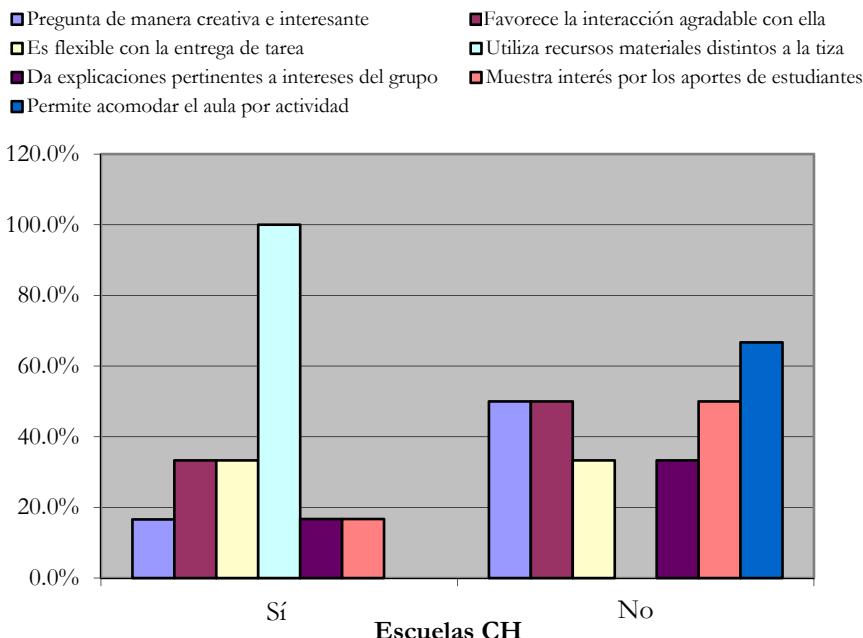
### **3. Resultados de la evaluación psicopedagógica: prácticas de aula de docentes**

La práctica de aula del docente implica las acciones pedagógicas que realiza la maestra y que conforman su estilo educativo. Se agrupa en cuatro aspectos que son: apertura y flexibilidad, recuperación de los saberes, creatividad y respeto.

Con respecto a la “apertura y flexibilidad”, esta se refiere a las acciones que realiza la maestra en el contexto escolar que despiertan interés en los y las estudiantes, posibilitan su participación y favorecen un clima democrático. Está compuesto por los siguientes ítems: *pregunta de manera creativa e interesante; favorece una interacción agradable entre sus estudiantes y ella; es flexible con la entrega de la tarea asignada; utiliza recursos materiales distintos a la tiza y el borrador; sus explicaciones son pertinentes a los intereses del grupo; muestra interés por los aportes e inquietudes de sus estudiantes; y permite a sus estudiantes acomodar el aula según la actividad.* A continuación se presentan el aspecto apertura y flexibilidad por cada una de las cuatro escuelas objeto de estudio.

En el caso de la escuela CH, el ítem *utiliza recursos materiales distintos a la tiza y borrador*, la respuesta afirmativa alcanzó el 100%. Hay que destacar que en los demás ítems la frecuencia positiva fue por debajo del 40%, *favorece una interacción agradable con ella y es flexible con la entrega de la tarea* con un 33.3% e inferior al 20% se encuentran: *pregunta de manera creativa e interesante, da explicaciones pertinentes a intereses del grupo, y muestra interés por los aportes de los estudiantes* con un 16.7%.

**Figura N.º 8**  
**Apertura y flexibilidad**

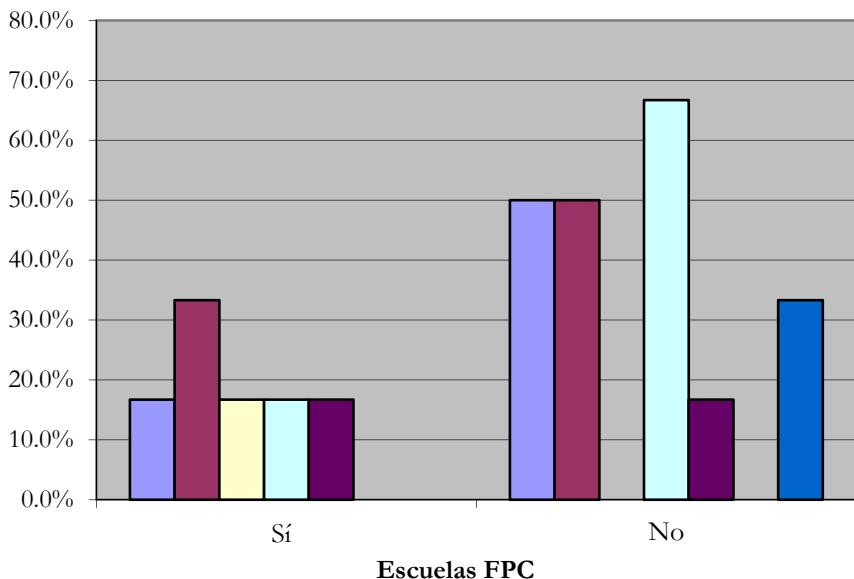


Acciones contrarias a la apertura y flexibilidad fueron las que indicadas como que no permiten acomodar el aula por actividad con un 66.7%, y con un 50% aparece que no muestra interés por los aportes de los estudiantes, no favorece una interacción agradable con ella y no pregunta de manera creativa e interesante.

En la escuela FPC se destacan las manifestaciones negativas hacia la apertura y flexibilidad por parte de las docentes, entre estas manifestaciones se encuentra lo siguiente: con un 66.7% las maestras *no utilizan recursos materiales distintos a la tiza y el borrador*; con 50% respectivamente, *no se favorece una interacción con ella, ni pregunta de manera creativa e interesante*, seguida de un 33.3% que *no permite acomodar el aula por actividad*. Este puntaje (33.3%) es el porcentaje más alto para el caso de respuestas positivas, específicamente para el ítem, *favorece una interacción agradable con ella*.

**Figura N.º 9**  
**Apertura y flexibilidad**

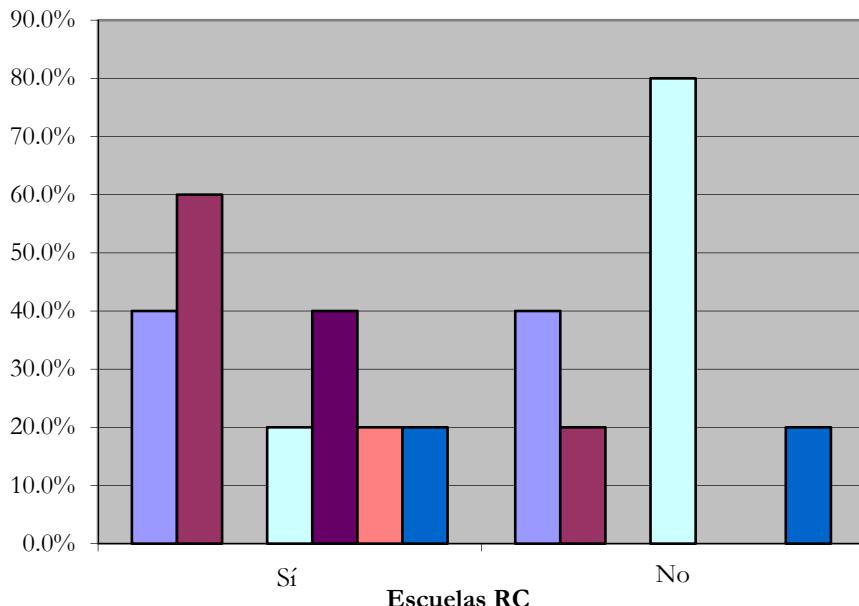
- |  |   |
|--|---|
| ■ Pregunta de manera creativa e interesante          | ■ Favorece la interacción agradable con ella      |
| □ Es flexible con la entrega de tarea                | □ Utiliza recursos materiales distintos a la tiza |
| ■ Da explicaciones pertinentes a intereses del grupo | ■ Muestra interés por los aportes de estudiantes  |
| ■ Permite acomodar el aula por actividad             |   |



Con un puntaje debajo del 20% se encuentran los ítems, *pregunta de manera creativa e interesante, es flexible con la entrega de la tarea, utiliza recursos materiales distintos a la tiza y borrador y da explicaciones pertinentes a intereses del grupo*, todos con un 16.7%. El ítem muestra interés por lo aportes de los estudiantes no se manifiesta de ninguna manera.

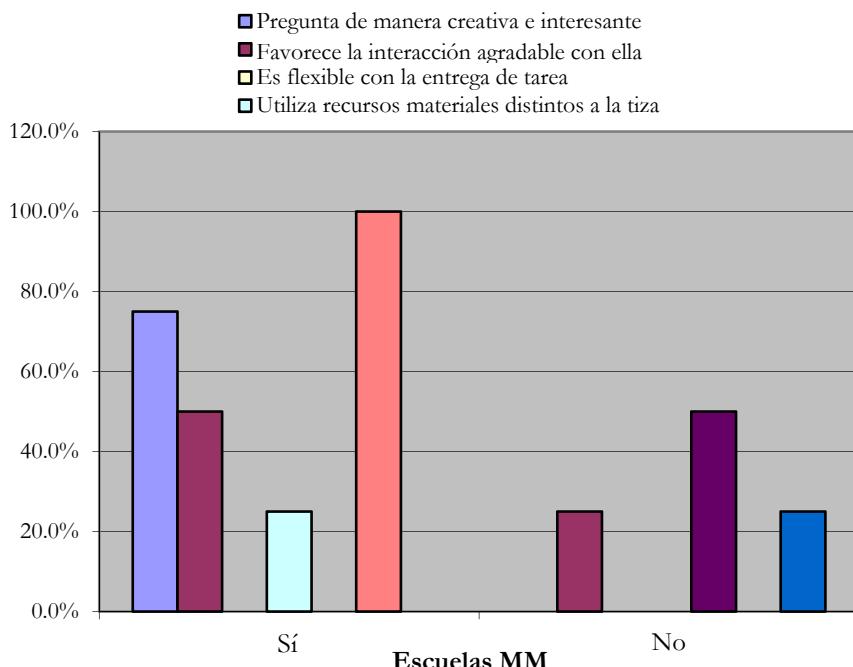
**Figura N.º 10**  
**Apertura y flexibilidad**

- |  |   |
|--|---|
| ■ Pregunta de manera creativa e interesante          | ■ Favorece la interacción agradable con ella      |
| ■ Es flexible con la entrega de tarea                | ■ Utiliza recursos materiales distintos a la tiza |
| ■ Da explicaciones pertinentes a intereses del grupo | ■ Muestra interés por los aportes de estudiantes  |
| ■ Permite acomodar el aula por actividad             |   |



Si bien en la escuela RC la mayor frecuencia corresponde a la *no utilización de recursos materiales distintos a la tiza y el borrador*, con un 80%, y *pregunta de manera creativa* con un 40%, las acciones positivas hacia la apertura y flexibilidad son varias. De esa manera, el ítem *favorece interacción agradable con ella* aparece con el 60%, mientras los ítems *pregunta de manera creativa e interesante* y *da explicaciones pertinentes a intereses del grupo* se muestran con un 40%, respectivamente. Finalmente los ítems *utiliza recursos materiales distintos a la tiza*, *muestra interés por los aportes de los estudiantes* y *permite acomodar el aula por actividad* presentan un 20%. El aspecto *es flexible con la entrega de las tareas* no se presentó ni de manera positiva ni de manera negativa.

**Figura N.º 11**  
**Apertura y flexibilidad**

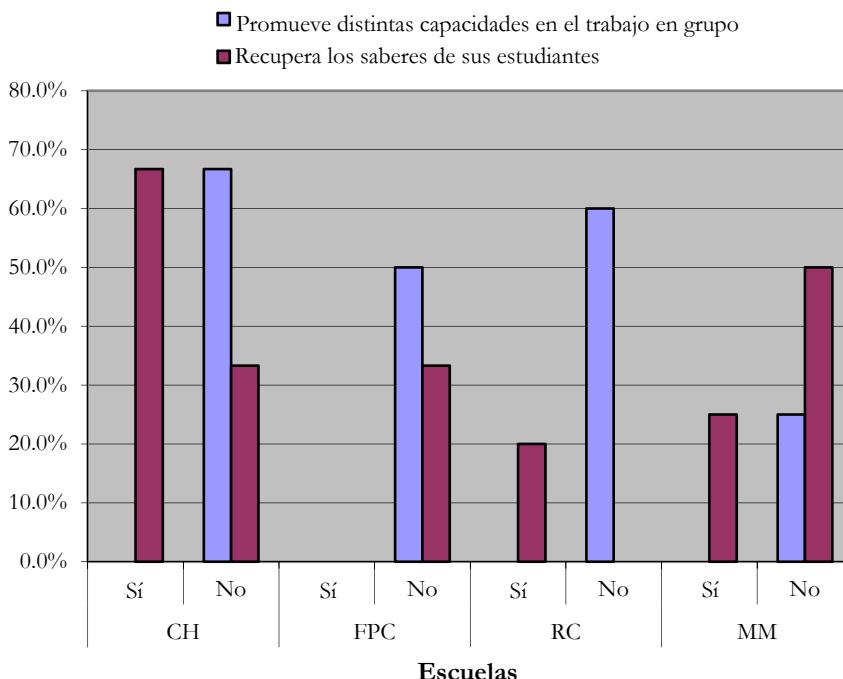


La escuela MM muestra una práctica pedagógica positiva por parte de sus docentes. De esa manera, con un 100% las docentes *muestran interés por los aportes de sus estudiantes*, con un 75% *preguntan de manera creativa e interesante*, con un 50% *favorecen una interacción agradable con ellas* y con un 25% *utilizan recursos materiales distintos a la tiza y borrador*. En cambio, con un 50% *las explicaciones de las docentes no son pertinentes a los intereses del grupo*, mientras que con un 25% *no favorecen interacciones agradables con ellas, ni permiten acomodar el aula por actividad*. El ítem *es flexible con la entrega [de] la tarea* no se revela en modo alguno.

El aspecto recuperación de los saberes se refiere a la importancia que da la maestra a las experiencias y conocimientos previos que poseen sus estudiantes antes de iniciar un tema o actividad nuevos.

Está constituido por los siguientes ítems: *promueve que se manifiesten distintas capacidades, saberes y estilos de aprendizaje en el trabajo en grupo, y recupera los saberes de sus estudiantes.*

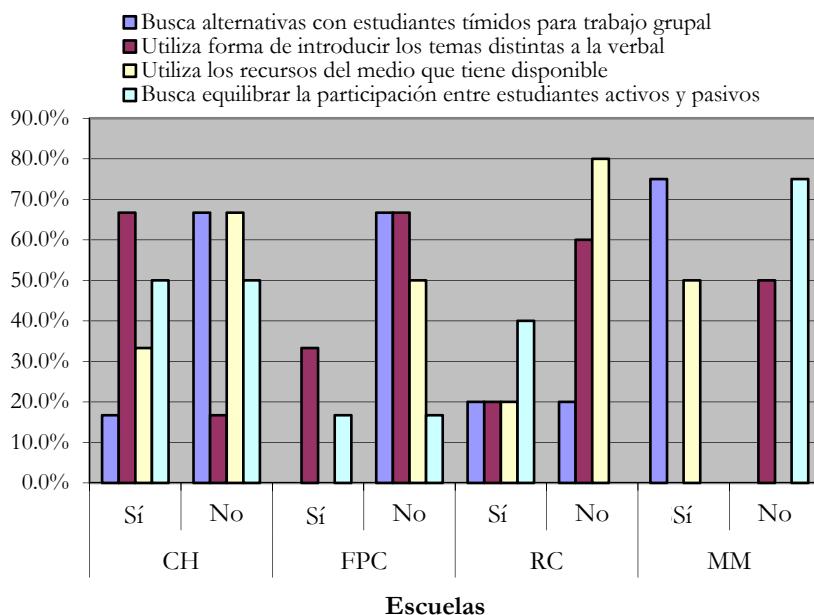
**Figura N.º 12**  
**Recuperación de los saberes**



En la escuela CH, con un 66.7% las docentes *recuperan los saberes de sus estudiantes*; sin embargo, *no promueven distintas capacidades en el trabajo en grupo*, con el mismo porcentaje. En la FPC, con un 50% y 33.3%, respectivamente, las docentes *no promueven distintas capacidades en el trabajo en grupo ni recuperan los saberes de sus estudiantes*. En la escuela RC y MM apenas se *recuperan los saberes de los estudiantes* en un 20% y 25%, respectivamente; en cambio en la RC *no se promueven distintas capacidades en el trabajo en grupo* en un 60%; mientras que en la MM *no se recuperan los saberes de los estudiantes* en un 50%.

El aspecto creatividad destaca la variedad de recursos y estrategias que la docente es capaz de utilizar o poner en práctica. Está compuesto de los ítems: *busca otra alternativa si algún estudiante se muestra tímido o tímida para el trabajo en grupo o en otra circunstancia; utiliza formas de introducir los temas distintas a la verbal; utiliza los recursos del medio que tienen disponible (hojas de los árboles, para ciencias, piedras del patio o ramitas para contar en matemáticas, etc.); y busca equilibrar la participación de los estudiantes más activos con la de los más pasivos sin imposición.*

**Figura N.º 13**  
**Creatividad**



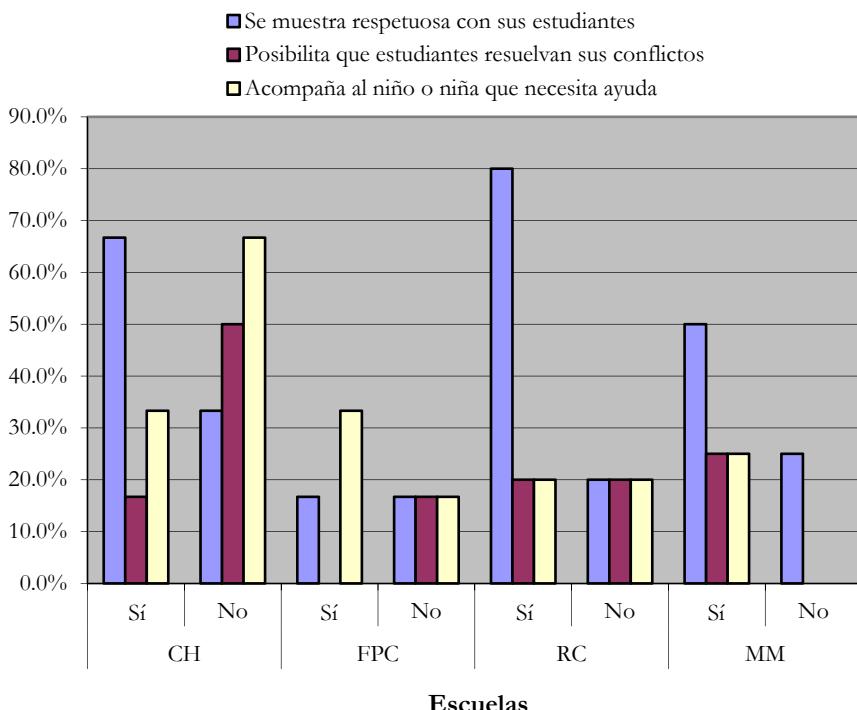
La escuela MM presenta un puntaje positivo de 75% en *la búsqueda de alternativas con los estudiantes tímidos para el trabajo grupal*. La escuela CH en un 66.7% utiliza formas de introducir los temas distintas a la verbal, y en un 50% busca *equilibrar la participación entre estudiantes activos y pasivos*. La Escuela MM en un 50% *utiliza los recursos del medio que tiene disponible*. La escuela RC *busca equilibrar la participación entre estudiantes activos y pasivos* en un 40%.

Cabe destacar que las cuatro escuelas presentan altos porcentajes en la no manifestación de acciones pedagógicas tendentes hacia la creatividad. De esa manera se encuentra que en la escuela RC, el 80% de los docentes *no utilizan los recursos del medio que tienen disponible*, ni tampoco *utilizan formas de introducir los temas distintas a la verbal* en un 60%. En la escuela MM, las docentes *no buscan equilibrar la participación entre estudiantes activos y pasivos* en un 75%, *ni utilizan formas de introducir los temas distintas a la verbal* en un 50%. La escuela FPC, *no busca formas alternativas con estudiantes tímidos para el trabajo grupal*, *ni utiliza forma de introducir los temas distintas a la verbal*, ambos ítems en un 66.6%; tampoco *utilizan los recursos del medio que tiene disponible* en un 50%. La escuela CH, *no busca alternativa con estudiantes tímidos para el trabajo grupal*, *ni utiliza los recursos del medio que tiene disponibles*, ambos ítems con un 66.7%, respectivamente, tampoco *busca equilibrar la participación entre estudiantes activos y pasivos* en un 50%.

El respeto como actitud, cuando se observa de la maestra hacia sus estudiantes, favorece un clima de aceptación mutua y de valoración de las diferencias, de ahí que sea positivo que aparezca en la experiencia educativa. Está constituido por los ítems: *se muestra respetuosa con sus estudiantes; posibilita que los estudiantes resuelvan entre ellos sus conflictos de forma responsable; mientras el grupo trabaja, la maestra acompaña al niño o niña que necesita ayuda para realizar la actividad, sin presionarlo.*

La actitud de respeto de las docentes hacia las y los estudiantes puntuó alto en las escuelas RC, CH y MM con 80%, 66.7% y 50%, respectivamente. Con relación a si *la docente posibilita que sus estudiantes resuelvan sus conflictos*, los puntajes se encuentran en o por debajo del 25%. Con relación a la acción de *acompañar al niño o niña que necesita ayuda*, la escuela FPC y CH ambas presentan un 33.3%. Es importante destacar que en la escuela CH se presentan también puntajes altos negativos en los ítems: *acompañar al niño o niña que necesita ayuda; posibilita que estudiantes resuelvan sus conflictos, y se muestra respetuosa con sus estudiantes* con 66.7%, 50.0% y 33.3%, respectivamente.

**Figura N.º 14**  
**Respeto**



#### **4. Actitudes, acciones y recursos educativos en la experiencia escolar**

La valoración de las actitudes, acciones y recursos educativos de las docentes participantes en esta investigación se generaron a partir de la observación del desempeño de las mismas en su práctica de aula. Hay que recordar que lo que acontece en el aula es analizado desde dos perspectivas, la valoración del niño de su interacción educativa con la maestra y el desempeño mismo de la maestra en el proceso aprendizaje-enseñanza.

Las actitudes, acciones y recursos educativos se expresan a través del estilo educativo de la maestra, el cual se agrupa en cuatro aspectos: *apertura y flexibilidad, recuperación de los saberes, creatividad, y respeto*. La apertura y flexibilidad contiene los elementos: *pregunta de manera creativa, favorece una interacción agradable con sus estudiantes, es flexible con la entrega de la tarea, utiliza recursos materiales distintos a la tiza y el borrador, sus explicaciones son pertinentes a los intereses del grupo, muestra interés por los aportes de sus estudiantes y permite a sus estudiantes acomodar el aula según la actividad*.

En la escuela CH, de todos estos elementos relativos a la apertura y flexibilidad, resultó significativo el referido a la *utilización de recursos materiales distintos a la tiza y el borrador*. En esta escuela existe una congruencia en el aspecto de apertura y flexibilidad tanto desde la perspectiva de la maestra como del niño o la niña. Si bien esta escuela parece ser la más flexible, el hecho de que fuera significativo solo uno de los aspectos de siete deja mucho que desear.

En la escuela FPC se destaca una actitud contraria a la apertura y la flexibilidad ya que esta escuela no obtuvo puntuaciones significativas en este aspecto evaluado desde los y las estudiantes, mientras que en la RC, sobresalen los elementos: *favorece una interacción agradable con sus estudiantes y sus explicaciones son pertinentes a los intereses del grupo*, resultados que más o menos se ajustan a lo valorado desde la perspectiva del estudiantado. Por su parte, en la escuela MM, las docentes *muestran intereses por los aportes de sus estudiantes, dan explicaciones pertinentes a los intereses del grupo, y favorecen una interacción agradable con sus estudiantes*; lo que contradice lo evaluado desde la experiencia del niño y la niña.

Se evidencia que en la mitad de las escuelas hay una actitud favorable que se hace presente en la práctica de aula hacia la *apertura y flexibilidad* por parte de la maestra. Sin embargo en la mitad restante de las escuelas esta actitud no se manifiesta, porque la práctica educativa sigue ejerciendo un tratamiento homogeneizante con sus estudiantes. Si aceptamos que los seres humanos somos diversos

y ricos en capacidades o, como diría Gardner (1993; 1997), en potenciales intelectuales distintos, entonces sería la disposición de apertura y flexibilidad que crearía un ambiente favorable para al aprendizaje significativo para todos y todas.

El aspecto recuperación de los saberes, está compuesto por los elementos: *promueve que se manifiesten distintas capacidades, saberes y estilos de aprendizaje en el trabajo en grupo, y recupera los saberes de sus estudiantes.*

Iniciando por la CH, resulta paradójico que en una misma proporción las docentes recuperen los saberes, pero no promuevan las distintas capacidades en el trabajo en grupos. En las demás escuelas los valores mayores estuvieron en la parte negativa. Este resultado apoya lo dicho anteriormente acerca de una actitud moderada en la apertura y flexibilidad, lo que trae como consecuencia que las docentes no estén suficientemente atentas a los estilos y saberse que son diferentes entre los niños y las niñas y que enriquecerían el trabajo en grupo. Reconociendo, como lo explica Piaget (1975, 1986), que el interés tiene dos componentes: el de afectividad y desarrollo cognoscitivo; es esperable que los niños y niñas actúen y muestren diferencias en la manifestación de sus intereses en la vida escolar.

La *creatividad* está constituida por: *busca otra alternativa para el estudiante tímido en el trabajo en grupo, utiliza formas de introducir los temas distintas a la verbal, utiliza los recursos del medio que tiene disponibles (hojas de árboles, piedras de patio, etc.), y equilibra la participación de los estudiantes más activos con los más pasivos.*

La escuela MM presenta una alta valoración en el elemento de buscar alternativas con los estudiantes tímidos y una valoración regular en la utilización de los recursos del medio que tienen disponible. La RC se destaca en buscar equilibrar la participación de los estudiantes activos con los pasivos. En la CH se utilizan formas de introducir los temas distintas a la verbal y luego se busca equilibrar

la participación de estudiantes activos y pasivos. Sin embargo, estas valoraciones positivas en las cuatro escuelas corresponden a uno y máximo dos elementos de los seis que contiene el aspecto creatividad.

Puede afirmarse que las maestras no muestran una actitud ni suficiente ni consistente frente a la creatividad, como un recurso esencial para la construcción de conocimiento y una experiencia educativa emocional, que redunde en acciones que generen aprendizajes significativos. Estos hallazgos contraponen lo explicado por Villamán (2003) de que la creatividad es central para lograr calidad en el trabajo educativo. Creatividad que surge de ejercitarse la imaginación y, por lo tanto, libera, dando lugar a las emociones en la labor docente.

El aspecto de *respeto* incluye los factores: *se muestra respetuosa con sus estudiantes, posibilita que los estudiantes resuelvan entre ellos sus conflictos, mientras el grupo trabajo ella acompaña al niño o niña que necesita ayuda.* En este sentido, solamente el factor de respeto de las docentes hacia los y las estudiantes puntuó alto en las escuelas RC y CH. En las otras dos escuelas, este mismo factor no se muestra de manera significativa. Es importante destacar que, si bien hay un elemento que se presenta de manera positiva en dos de las escuelas, los elementos restantes: la docente posibilita que los estudiantes resuelvan entre ellos sus conflictos, mientras el grupo trabajo ella acompaña al niño o niña que necesita ayuda, se muestran negativos en las cuatro escuelas.

Tal y como aparece el respeto en estas escuelas en específico, no se verifica lo que sugiere Villegas (2010) acerca de cómo el respeto genera una cultura de convivencia en el ámbito educativo, al considerar la afectividad como una dimensión esencial de la misma. De igual modo, Sánchez y Mesa (1998) recomiendan que las docentes incluyan las actitudes personales y sociales en su planificación de la experiencia educativa, ya que trabajar estos aspectos modela las actitudes que se consideran fundamentales para una construcción

de ciudadanía democrática, sin embargo, según lo observado las docentes no facilitan, no sugieren, y no modelan formas de los y las estudiantes resolver adecuadamente sus conflictos entre ellos. Se halló que niños y niñas, igualmente, poca capacidad de resolver adecuadamente las dificultades que surgen entre ellos. Consideramos ambas actuaciones como factores que colaboran a que el ambiente violento permanezca como una respuesta predominante en el intercambio social entre pares.

## 5. Conclusión

En vista del carácter cualitativo de esta investigación, los resultados obtenidos no pretenden ser generalizables a cualquier centro educativo; sin embargo, sí nos permitimos afirmar, a partir de los mismos, que sería de mucho valor que las reflexiones analíticas aquí incluidas puedan ser consideradas como insumo en la formación inicial de docentes, sobre todo de aquellos y aquellas que se encaminen al primer ciclo del Nivel Básico, incorporando asignaturas como “atención a la diversidad”, “educación inclusiva” y/o “psicología educativa”.

Se espera de los y las docentes que, de más en más, crezca su sensibilidad hacia la aceptación de las diferencias en las personas y que esta actitud promueva estrategias pedagógicas y formas de evaluación de la experiencia educativa que honren los intereses, estilos y ritmos en el aprendizaje de las y los estudiantes y en las cuales se valore la dimensión emocional como parte esencial del aprendizaje. Todo esto, pues, son elementos imprescindibles para lograr la mejora de la calidad educativa.

## 6. Referencias

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivo*. Reino Unido: The University of Manchester.
- Booth, T. *Haciendo espacio para el desarrollo educacional: valores inclusivos y el índice de inclusión*. Christchurch: Canterbury University.
- Borthwick, A. (2011) Children's perceptions of, and attitudes towards, their mathematics lessons. En C. Smith (Ed.). *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* 31(1), 37-43. Recuperado de <http://www.bsrlm.org.uk/IPs/ip31-1/BSRLM-IP-31-1-07.pdf>
- Gardner, H. (1983/1993): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Gran Bretaña: Fontana Press.
- Gardner, H. (1997): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. México-España: Biblioteca del Normalista.
- Hernández Mella, R. (2014). *Aportes de la Psicología Social al análisis de la Condición de Sobrededad en la Educación. De la exclusión a la oportunidad*. (Tesis doctoral, inédita). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández Mella, R. & Andújar, C. (1999) *Valoración del desarrollo socioafectivo. Instrumento, resultados y conclusiones*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Hernández Mella, R. & Andújar, C.; Scheker, A. & Pérez M., & Amiama, C. (2000). *Instrumento de evaluación psicopedagógica*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Hernández Mella, R. & Pacheco, B. (2012). *Vivir feliz como propuesta para un quehacer docente imaginativo e inclusivo*. Santo Domingo: OEI y MINERD.
- Piaget, J. (1975,1986): *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.

- Pozzoli, M. T. (2007). Espiritualidad, arte y belleza: Espacios del universo para el desarrollo humano desde el pensamiento complejo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. 5, (17). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501708>
- Restrepo, G. (2009). Contextos afectivos y cognitivos en los procesos de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación* 20(1) 195-204. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120195A/15425>
- Rodríguez, G. (2010). Sentimientos y actitudes en la escuela. (Capítulo 15). *Educación, valores y ciudadanía*. (En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/valoressm.pdf>
- Sánchez, S. & Mesa, C. (1998). Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales: evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla. *Series Monográficas Eirene*, 9, 1-36. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/item9/eirene9cap1.pdf>
- Villamán, M. (2003). Reinventar la escuela: algunas posibles provocaciones. En *Reinventar la escuela: ¿Qué opciones? Reflexiones sobre el futuro de la educación dominicana* (p. 67-106). Santo Domingo: Centro Poveda y UNESCO. Recuperado de <http://www.minerd.gob.do/idec/Docs5/Reinventar%20la%20escuela.pdf>
- Villanueva, E. (2013). Danza y educación. En *Propuestas ante los cambios que requiere la actualización curricular. Naturaleza, contenidos y competencias* (87-97). (VIII Foro Nacional Educación Artística). Santo Domingo: Ministerio de Educación de República Dominicana.

Villegas, C. (2010, septiembre). *La afectividad como el eje central del encuentro educativo*. Ponencia presentada en Congreso Iberoamericano de Educación Metas Educativas 2021. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/R0734b\\_Poster\\_Villegas.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/R0734b_Poster_Villegas.pdf)

---

### **Rocío Hernández Mella**

Profesora-investigadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC. Doctora en Psicología Social; maestría en Planificación y Administración de la Educación; especialización en Psicología Educativa y licenciatura en Psicología. Consultora en Psicología y Educación para OEI-República Dominicana y el MINERD; coordinadora Educativa del Centro Jung Santo Domingo y vicepresidenta de la Fundación Tonucci: Educando para la Diversidad. Entre sus publicaciones recientes están: *Las diosas sometidas: Autoconcepto en mujeres de grupos vulnerables. Encuentros afectivo-participativos y sus efectos en el self* (junto a Patricia Liranzo, 2014), *Vivir feliz como propuesta para un quehacer docente imaginativo e inclusivo* (junto a Berenice Pacheco, 2012); *El arte salva* (capítulo, 2012). Es coautora de los artículos ya publicados: “La sobreedad escolar: de la exclusión a la oportunidad” (2011); “Nuevas miradas psicológicas al ‘ser mujer’: despertar, transgredir y renacer en el arte” (2009); “De la culpa a la redención: hacia una nueva psicología” (2009).

Correo electrónico: [rocio.hernandez@intec.edu.do](mailto:rocio.hernandez@intec.edu.do)

### **Patricia Liranzo Soto**

Es psicóloga clínica, profesora e investigadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Posee una maestría en el área de Psicología Clínica por la Universidad Autónoma de Santo Domingo; licenciatura en Psicología; curso Experto en Peritaje Psicológico e Intervención Judicial; curso en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica en Neurología Conductual; curso en Evaluación e Intervención Psicofisiológica en Medicina Conductual.

Además se ha desempeñado como facilitadora en OEI-República Dominicana; coordinadora de diplomados y asistente de investigación en el INTEC. Entre sus publicaciones están: *Las diosas sometidas: autoconcepto en mujeres de grupos vulnerables. Encuentros afectivo-participativos y sus efectos en el self* (2013); *Aapego y autoestima estudiantes femeninas en Psicología* (2012); *El proceso de descentralización escolar y sus condiciones de posibilidad* (2006).

Correo electrónico: patricia.liranzo@intec.edu.do

### **Aurora Andreína Jiménez Soto**

Es egresada de la carrera de Psicología de Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), maestría en Gerencia Educativa en UNIBE; especialidad en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. Actualmente se desempeña como Técnico Docente Nacional del Área de Educación Artística de la Dirección General de Currículo del Ministerio de Educación; profesora de INTEC. Bailarina, coreógrafa y profesora de Danza Contemporánea

*Rocío Hernández Mella, Patricia Liranzo Soto, Aurora Andreína Jiménez Soto,  
Berenice Pacheco-Salazar*

con estudios en México y Estados Unidos, obtuvo cinco nominaciones a Premios Casandra y reconocimiento a su trayectoria por el Ministerio de Cultura.

Correo electrónico: [aajsoto@gmail.com](mailto:aajsoto@gmail.com)

### **Berenice Pacheco-Salazar**

Es doctoranda en Educación por la Universidad de Sevilla. Es licenciada en psicología con maestría en Género, Investigación y Desarrollo. Especialista para la Oficina Dominicana de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) donde coordina las líneas de Cultura Escrita, Educación en Valores y para la Ciudadanía, y Educación Artística y Cultura. Docente de la Universidad INTEC. Es autora y co-autora de diversas publicaciones sobre las temáticas de promoción de la lectura, derechos humanos, educación en valores e inclusión y diversidad. Es poeta, con dos libros publicados y reconocimientos en Argentina y Perú. Actualmente trabaja en su proyecto de tesis doctoral sobre la temática de la violencia escolar en el nivel primario en República Dominicana.

Correo electrónico: [bereniceps@gmail.com](mailto:bereniceps@gmail.com)

**Recibido:** 30-07-2015

**Aprobado:** 14-04-2016