



revie

Revista de Investigación y Evaluación Educativa

Revista Digital de suscripción gratuita del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)

Periodicidad Semestral

Edición

Agosto 2019, Volumen 6 – Núm. 2

Dirección Ejecutiva

Julio Leonardo Valeirón Ureña

Sub-Dirección Ejecutiva

Julio César Mejía

Consejo Editorial

Julián Álvarez Acosta

Dilcia D. Armesto Nuñez

Liliana González

Luis Emilio Segura

Santa Cabrera

Evaluadores Temáticos

Julián Álvarez Acosta

Santa Cabrera

Luis Emilio Segura

Francisco Martínez Cruz

Coordinación

Liliana González

Dirección

Dilcia D. Armesto Nuñez

Corrección de estilos

Luis Emilio Segura

Colaboración

Lidia Moreta

María Eugenia Amorós

Diseño y Diagramación

Natasha Mercedes Arias

Yeimy Olivier

ISSN: 2409-1553

IDEICE

Calle José Andrés Aybar Castellanos No.79

(Prolongación México),

La Esperilla, Santo Domingo, D.N.

Teléfono: +1 (809) 732-7152

www.ideice.gob.do



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional



PRESENTACIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, se complace en presentar el volumen 6, No.2 de nuestra Revista *Revie* donde se han recogido seis artículos de los trabajos de las investigaciones realizadas en la 4ta. versión del Programa Joven Investigador (PJI) que auspicia el IDEICE.

En esta ocasión, iniciamos con la investigación de Javier Yebra, quien muestra los hallazgos de su investigación sobre la **“Detección de alteraciones posturales en la columna vertebral en el centro escolar”**, en ella nos describe cómo la columna vertebral de los estudiantes puede presentar varios tipos de malformaciones por una sobrecarga de peso, mayor a la resistencia que la columna vertebral pueda soportar y nos plantea posibles mejoras ante esta situación.

Como un segundo aporte se presenta a Chandler Calderón quien con su artículo titulado **“Teorías implícitas de inteligencia y resiliencia en estudiantes del Nivel de Secundaria”**; las cuales son constructos psicológicos que han demostrado predecir el desempeño académico en estudiantes, nos realiza un análisis de estas teorías y si existe una correlación entre ellas.

El tercer artículo con el título **“Análisis de las variables afectivo-motivacional de los estudiantes del segundo ciclo de secundaria con dificultades matemáticas en dos centros educativos”**, presentado por María Eugenia Faña, nos muestra desde el punto de vista de la psicología, cómo ciertas variables afectivo-motivacional pueden incidir o condicionar a los estudiantes en el rendimiento de las matemáticas, lo que puede dificultar el cumplimiento de los indicadores de logros.

“¿Azar o Intencionalidad? La figura de la mujer en los libros de texto del área de Educación Artística del MINERD”, es el interesante título de la investigación realizada por Cibeles Camila Sánchez Pimentel, quien realiza una revisión exhaustiva en el contenido textual e iconográfico de los libros de texto del área de educación artística de los últimos cursos del Segundo Ciclo del Nivel Secundario editados por el MINERD.

Paola Susana Arias, nos trae en esta ocasión un artículo titulado **“Relación entre la percepción de identidad cultural dominicana y consumos culturales de estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria”**. Esta investigación tiene como objetivo explorar la relación que existe entre la percepción del ser dominicano y los consumos culturales de los estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria de un centro educativo en Santo Domingo.

El artículo titulado **“¿De aquí o de allá? Un estudio sobre inmigración haitiana, identidad y escuela”** que es presentado por Pedro Valdez, nos muestra una mirada a la realidad de los estudiantes de origen extranjero que enfrentan grandes retos en el proceso de construcción de su identidad cultural debido a su condición de sujetos migrantes.

Con estos artículos que presentan estos jóvenes, se pone de manifiesto las inquietudes que asaltan a la juventud de hoy, donde los resultados de dichas investigaciones esperamos aporten al debate y reflexión para el mejoramiento de las condiciones del sistema educativo nacional.

Julio Leonardo Valeirón Ureña
Director Ejecutivo

4

DETECCIÓN DE ALTERACIONES POSTURALES EN LA COLUMNA VERTEBRAL EN EL CENTRO ESCOLAR

Javier Antonio Yebra

12

TEORÍAS IMPLÍCITAS DE INTELIGENCIA Y RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL DE SECUNDARIA

Chandler Calderón Pérez

22

ANÁLISIS DE LAS VARIABLES AFECTIVO-MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO CICLO DE SECUNDARIA CON DIFICULTADES MATEMÁTICAS EN DOS CENTROS EDUCATIVOS

María Eugenia Faña Villar

34

¿AZAR O INTENCIONALIDAD? LA FIGURA DE LA MUJER EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL MINERD

Cibeles Camila Sánchez Pimentel

48

RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE IDENTIDAD CULTURAL DOMINICANA Y CONSUMOS CULTURALES DE ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO DE SECUNDARIA

Paola Susana Arias Matos

58

¿DE AQUÍ O DE ALLÁ? UN ESTUDIO SOBRE INMIGRACIÓN HAITIANA, IDENTIDAD Y ESCUELA

Pedro A. Valdez Castro



PEDRO A. VALDEZ CASTRO

pedroantoniovaldez@hotmail.com

*Estudiante de término de la Lic. en Sociología;
Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).*

¿DE AQUÍ O DE ALLÁ? UN ESTUDIO SOBRE INMIGRACIÓN HAITIANA, IDENTIDAD Y ESCUELA

RESUMEN

El concepto de identidad es complejo e integra elementos tanto psicológicos como sociales. Los(as) estudiantes de origen extranjero enfrentan grandes retos en el proceso de construcción de su identidad cultural debido a su condición de sujetos migrantes. Esta investigación mixta estudió la orientación y percepción de la identidad cultural de los(as) estudiantes de origen haitiano en dos centros educativos del sector San Luis en el año escolar 2017-2018. Se utilizó el modelo de Vilá Baños, et al. (2016), que aborda la construcción de la identidad y la integración del migrante desde lo subjetivo y lo objetivo, y los tipos de ajuste en el encuentro multicultural de Touriñan (2003). Se aplicó un instrumento, elaborado a partir del cuestionario *Cohesión Social* de Palou (2011), el ICCS de 2009 (2014) y la Encuesta Mundial de Valores (2014), en una muestra de 62 estudiantes. Los(as) estudiantes de origen haitiano mostraron identificarse casi en su totalidad como dominicanos (as), negaron su origen haitiano y asumieron patrones culturales dominicanos. Se observó un ajuste de Eliminación-Dominación en el que la cultura haitiana se subsume a la dominicana. Por otro lado, los(as) estudiantes de origen dominicano mostraron empatía hacia las personas de origen haitiano, aunque prefirieron no tener personas de origen haitiano viviendo en sus comunidades.

PALABRAS CLAVE

Identidad cultural, migración, escuela, educación intercultural.

ABSTRACT

The concept of identity is complex and integrates various psychological and social elements. Students of foreign origin face great challenges in the process of building their cultural identity due to their status as migrants. This mixed investigation studied the orientation and perception of the cultural identity of students of Haitian origin two schools at San Luis, SDE in 2017-2018 school year. A model by Vilá Baños, et al. (2016) that addresses the construction of the identity and the integration of the migrant from a subjective and an objective perspective was used among the types of cultural adjustment in multicultural encounter of Touriñan (2003). An ad hoc instrument was applied, elaborated from the Cohesion of *Social Questionnaire* of Palou (2011), ICCS of 2009 (2014) and the World Values Survey of (2014) to a sample of 62 students. Students of Haitian origin identified themselves as Dominicans, denied to be of Haitian origin and assumed Dominican cultural patterns. There was an elimination-domination adjustment in which the Haitian culture is subsumed to the Dominican culture. On the other hand, the students of Dominican origin showed empathy towards people of Haitian origin, although they preferred not to have people of Haitian origin living in their communities.

KEYWORDS

Cultural identity, migration, intercultural education.

INTRODUCCIÓN

MIGRACIÓN Y CULTURA

Los flujos migratorios de las últimas décadas, aunque de menor volumen, son más complejos que hace un siglo (Arango, 2003; Terrén, 2007) y a pesar de que en sus inicios se la pensaba en términos netamente económicos, nuevos abordajes muestran las migraciones como una actividad multicausal y compleja (ONE, 2012; Terrén, 2007). Sin embargo, independientemente de las razones que impulsen a un sujeto a migrar, las migraciones implican en esencia la movilización en el espacio y el flujo de personas entre grupos humanos produciendo, transformaciones culturales en los(as) migrantes.

La cultura tiene sus raíces en el territorio. Gímez (2001:3), se refiere al territorio como “el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales [...]”. La cultura es una conexión entre el entorno material y las actividades sociales; y es, además, un intento de las comunidades por satisfacer sus necesidades de acuerdo a sus medios físicos y a sus estructuras sociales, originando formas de vida particulares (Vásquez Romero, 2013). Estas formas de interacción, humano-naturaleza y humano-humano se interiorizan y estandarizan, formando un esquema dinámico que se manifiesta en formas de hacer, sentir, pensar y representar y expresar la realidad, permitiendo a los miembros de una comunidad reconocerse a sí como un colectivo (Kroeber & Kluckhohn, 1978), cohesionándolos y creando una plataforma comunicacional, axial y conductual común.

En este sentido, la migración se entiende como el traslado de un sujeto poseedor de una cultura que le da sentido de pertenencia e identidad a un grupo que ha desarrollado formas de vida en consonancia a un territorio sobre el que se asienta, a otro territorio con un grupo diferente, que ha desarrollado igualmente formas de satisfacción de necesidades adaptadas a sus recursos naturales y sociales, lo que produce en el sujeto migrante (1) una desconexión, de menor o mayor grado, con el territorio que habitaba -desarraigo-, (2)

un debilitamiento de los lazos sociales y culturales que le une al grupo originario, (3) una modificación del esquema cultural que se había adquirido o construido y (4) una posible modificación de su identidad en cuanto a su condición de pertenencia a otro grupo.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LAS AULAS

La identidad no tiene solamente una connotación psicológica, sino que existe en ella un fuerte componente social fundamentado en la integración del sujeto al grupo del que forma parte. Esta es el punto de intersección de diferentes identidades grupales, el espacio de convergencia de los más variados círculos sociales (Gímez, 1997).

Uno de los círculos más importantes es la escuela, pues en ella se forja la identidad desde la infancia (Ruiz, Calderón-Almendros & Torres-Moya, 2011). Sin embargo, aún en este espacio, que parece ser seguro, este proceso no se desarrolla con total libertad. La escuela no escapa de las desigualdades sociales, más bien, es reproductora de las mismas e inclina la balanza en favor de las mayorías o de la(s) clase(s) dominante(s), segregando al alumnado en función de su condición social y cultural (Bourdieu & Passeron, 2009), socioeconómica y política (Freire, 1969), intelectual (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006) y actitudinal (Willis, 1977). Así, las personas –en este caso el(la) migrante- crean una identidad adaptada a las normas sociales y culturales hegemónicas (Ruiz, Calderón-Almendros & Torres-Moya, 2011),

Vilá Baños, González & Palou (2016), crearon un modelo de estudio de la identidad cultural del migrante y su integración a un nuevo mundo cultural que identifica dos niveles de análisis –objetivo y subjetivo- con 4 dimensiones y 9 sub-dimensiones.

1. Nivel Subjetivo. Es interno, psicológico. “Toma la forma del desarrollo de un sentimiento de pertenecer a una comunidad” (Vilá Baños, et al. 2016:143). Ve a la identidad cultural no como impuesta, sino autoproducida y la define como “la conciencia de pertenencia a un grupo étnico y los sentimientos, pensamientos, percepciones y comportamientos vinculados a dicha pertenencia” (Terrén, 2007:8).

1.1. Dimensión Cognitiva-cultural. Implica el apego a los patrones culturales del grupo, su internalización y preferencia.

1.1.1. Interiorización de la simbología. Es la apropiación de las expresiones simbólicas que identifican al grupo.

1.1.2. Manejo del esquema cultural. Conocimiento de los patrones culturales, manifestados en sus diferentes formas, de la sociedad de acogida.

1.1.3. Uso de la lengua. Uso de una cierta lengua –ya sea la lengua de origen o la lengua local- para comunicarse en/con diferentes espacios y personas.

1.2. Dimensión de la Identidad. Es el sentido de pertenencia que tiene el (la) inmigrante hacia su sociedad de origen y/o la sociedad de acogida.

1.2.1. Identidad asumida por el sujeto. La identidad definida por el individuo y establecida a partir de las representaciones que se hace de sí. Se pasa de preguntar “quiénes son” a “quiénes dicen que son” (Terrén, 2007:8).

1.2.2. Sujetos de referencia. Grupos o personas -de su mismo origen o locales- con que interactúa y se convierten en su guía sociocultural.

2. Nivel Objetivo. Es externo, social y “se refiere a la participación en estructuras como las actividades profesionales, instituciones sociales y políticas y la adopción de normas comunes” (Vilá Baños, et al. 2016:143). No debe ser adaptativo, sino integracional para no asimilar culturalmente al sujeto en su totalidad, sino crear un soporte cultural común que le permita ser parte de la estructura social.

2.1. Dimensión Estructural. Se refiere a la facultad que otorga la sociedad huésped al (la) migrante de participar en sus procesos sociales públicos.

2.1.1. Reconocimiento social. Parámetros y mecanismos formales e informales existentes para admitir a alguien al grupo.

2.1.2. Integración estructural. Oportunidades que tenga el individuo migrante de participar en las actividades grupales y ser parte de la estructura social.

2.1.3. Ejercicio de derechos. La situación en que se encuentra el (la) migrante de *jure* y de *facto* de ser sujeto de derecho.

2.2. Dimensión Relacional. Relaciones que el individuo establece dentro y fuera de su comunidad de origen y la posibilidad de participar del intercambio social.

2.2.1. Actitud Grupal. Abarca la disposición del grupo con respecto al migrante y la opinión y valoración que se tenga por este o su cultura de origen.

INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN: PUENTE ENTRE DIVERSIDAD DE IDENTIDADES

La educación es un proceso de transmisión tanto de los conocimientos que las sociedades han desarrollado a través del ejercicio científico o producto del accionar cotidiano como de las costumbres forjadas en el tiempo que suponen la base sobre la cual se estructuran sus sistemas culturales (Arana & Batista, 2015; Blázquez, 2001, Durkheim, 2003; Fernández, 1980; Boudon, 2011). En el proceso educativo se incluye el esquema cultural socialmente aceptado y es enseñado/afianzado en los(as) jóvenes por parte de sus congéneres maduros, con el fin de lograr su adecuada integración a la vida social de la comunidad (Solís & Martínez, 2014).

En este sentido, la educación históricamente ha sido convergente, puesto que ha sido reproductora de los esquemas sociales y culturales hegemónicos (Ruiz, Calderón-Almendros & Torres-Moya, 2011). Sin embargo, en el mundo globalizado moderno este patrón ha tomado otro rumbo. Diversos factores como el fomento a la conservación de la cultura de origen de los(as) migrantes y un auge de los valores democráticos (Tourinán, 2010), la promoción de la diversidad y la tolerancia y varias transformaciones ideológicas y axiológicas (Parra, 2003), la visibilización

de las minorías, el fortalecimiento de los movimientos sociales y el vuelco hacia el moderno -o quizá posmoderno- paradigma constructivista de la pedagogía (Toledo, 2001) vaticinan el colapso de este viejo modelo educativo.

De ninguna manera se pretende con esto afirmar que el modelo educativo tradicional, autoritario, etnocéntrico y convergente ha desaparecido por completo. Más bien, esto refiere a que este modelo va en declive debido a un esfuerzo por parte de la comunidad pedagógica, las autoridades gubernamentales de muchos países y de los órganos internacionales de rebasar estas formas, hoy consideradas desfasadas, por otras más acordes a la realidad social, cultural e ideológica del mundo contemporáneo. En este sentido, se asume para este punto una perspectiva ecléctica y se evoca al concepto de subsunción el cual se puede entrever un modelo pedagógico moderno en el cual existen aún remanentes del modelo tradicional. La tradición nunca logra desaparecer del todo: "... [la tradición] ha de implicar la existencia continua del pasado en el presente" (Stompka, 1993: 84).

Enmarcándose en una era de cambio que ha transformado a la escuela en un espacio multicultural (Leiva, 2011) surge el paradigma de educación intercultural. El fin de la educación intercultural es la convivencia plena ya que "no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y reconocimiento de su persona" (Touriñán, 2003: 24). Busca que el(la) estudiante construya su propio sentido de identidad y se reconozca a sí mismo en el otro.

En contraposición al multiculturalismo -que parte del reconocimiento del pluralismo cultural y hace prevalecer la separación por dar una gran importancia a las diferencias- el interculturalismo va de la mano con la idea de convivencia e integración de Touriñán., Pérez, Casares, Ortega, Vera, Cortes, Peiró, Escamez, & Ibañez-Martin (2005). Así, la educación intercultural tiene también una función de conciliación en tanto busca la eliminación del conflicto intergrupalo. La educación intercultural educa para el conflicto. Tiene presente las asimetrías sociales, económicas, educativas y comunicacionales de los grupos y forma

para la convivencia (Touriñán, 2003). Touriñán, Pérez, et al. (2005), señalan tres tipos de relaciones de ajuste cultural que pueden surgir en situaciones de contacto entre grupos étnicos y los modelos derivados de estas:

- **Eliminación-Dominación.** Se da cuando la cultura de un grupo es absorbida por otro dominante, culturalmente hegemónico. Las diferencias son tratadas asimétricamente y produce modelos segregacionales y asimilacionistas.
- **Acomodación-Paralelismo.** Hay una dominación menos marcada, pues se reconocen los elementos culturales de todos los grupos. Las diferencias son tratadas paralelamente y produce modelos multiculturales.
- **Interpenetración-Fusión.** Se crea una nueva cultura de convivencia con elementos de todos los grupos. Las diferencias se tratan simétricamente con un enfoque integracionista y produce modelos interculturales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación estudió la **percepción que tienen los(as) estudiantes del nivel secundario de dos centros educativos del sector San Luis, D. M. San Luis, Santo Domingo Este, año escolar 2017-2018 de la identidad cultural de los(las) estudiantes de origen haitiano y hacia donde se orienta la identidad cultural de los(as) estudiantes de origen haitiano.** La misma tiene como **objetivo general** determinar la percepción que tienen los(as) estudiantes de primer y segundo grado del nivel secundario de dos centros educativos del sector de San Luis, D. M. San Luis, Santo Domingo Este, año escolar 2017-2018 sobre la identidad cultural de los(as) estudiantes de origen haitiano y la orientación de esta. **Específicamente, los objetivos** fueron: describir la percepción que tienen los(as) estudiantes de origen dominicano sobre la identidad cultural de los(as) estudiantes de origen haitiano o sobre la de su país de origen; explorar sobre la disposición de los estudiantes de origen dominicano a convivir y socializar con los estudiantes de origen haitiano y la integración de estos últimos; y describir la orientación

de la identidad cultural de los y las estudiantes de origen haitiano y la percepción que tienen sobre su propia identidad cultural o la de su país de origen.

JUSTIFICACIÓN

En el marco de una sociedad global con tendencia hacia modelos culturales híbridos (Sauvé, 1999) se hace necesario el fomento de valores democráticos para garantizar el libre desarrollo de los sujetos y la adecuada convivencia. Este tema, por su naturaleza social, cultural y pedagógica es sumamente importante para la mejora de la educación cívica y ciudadana, pero ha sido poco estudiado en el país. Los resultados derivados de esta investigación permitirán no sólo formar sujetos patrióticos, sino también sujetos de respeto a la diversidad. En adición, el conocimiento producido será útil para contrastar con la realidad lo establecido en la Ley de Educación 66-97 y la Constitución de la República Dominicana que abogan por principios democráticos e intentan garantizar un ambiente de igualdad. Este trabajo pretende arrojar luz sobre la situación de los(as) estudiantes de origen haitiano en el proceso de construcción, expresión y valoración de sus identidades culturales, de forma tal que se pueda mejorar el rol que desempeña la escuela en esta materia. Esto así, para que el sistema educativo no sea una estructura que reproduzca las desigualdades sociales en la que las minorías son eclipsadas por las formas culturales hegemónicas, sino un espacio en el que los derechos de todos(as) estén garantizados y sus identidades respetadas.

MATERIAL Y MÉTODOS

DISEÑO

Esta investigación es de enfoque mixto, alcance descriptivo, perspectiva interdisciplinaria y diseño no experimental y transeccional.

PARTICIPANTES

Los participantes fueron los(as) estudiantes de origen haitiano¹ y los(as) estudiantes de origen dominicano del primer y segundo grado del nivel sec. de dos centros educativos del sector San Luis, Santo Domingo Este, año escolar 2017-2018.

La población (N) era de 513 estudiantes, dividida en dos centros educativos. En el Centro Educativo A, había 205 -40% de la población-, 199 de origen dominicano -39%- y 6 de origen haitiano -1%. El Centro Educativo B, tenía 308 estudiantes -60% del universo-, 279 de origen dominicano -54%- y 29 de origen haitiano-6%.

CUADRO 1²
ESTUDIANTES DE LOS DOS CENTROS EDUCATIVOS DEL SECTOR SAN LUIS, DISTRITO MUNICIPAL DE SAN LUIS DEL MUNICIPIO SANTO DOMINGO ESTE, MATRICULADOS AL AÑO ESCOLAR 2017-2018

CENTRO EDUCATIVO A				CENTRO EDUCATIVO B				TOTAL
Grado	O. D.	O. H.	T. grado	Grado	O. D.	O. H.	T. grado	
1 ^{ro}	88	2	90	1 ^{ro}	170	23	193	283
2 ^{do}	111	4	115	2 ^{do}	109	6	115	230
Total (N)	199	6	205	Total	279	29	308	513
n	32	1	33	n	26	3	29	62

Para la selección se realizó un muestro polietápico. En primer lugar, se seleccionaron por conveniencia los centros educativos y grados a trabajar y luego se realizó un muestreo aleatorio estratificado con margen de error del 10% y nivel de confianza del 90%. El resultado fue una muestra (n) de 62 estudiantes, 58 de origen dominicano y 4 de origen haitiano, separados en 4 estratos: 32 (54%) estudiantes de origen dominicano del Centro Educativo A, 26 (39%) estudiantes de origen dominicano del centro educativo B, 1 (1) estudiante de origen haitiano del Centro Educativo A y 3 (6%) estudiantes de origen haitiano del Centro Educativo B.

1. Estudiantes nacidos en Haití o nacidos en R.D. hijos de padre o madre haitiano(a).

2. Cuadro elaborado con datos suministrados por los centros educativos.

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó un cuestionario *ad hoc*, elaborado a partir del cuestionario *Cohesión Social entre Jóvenes* de Palou (2011) –con alfa de Cronbach de 0.715-, el Estudio de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) de 2009 de Schulz, Ainley, Friedman & Lietz (2014) -con alfa de Cronbach de 0.83- y la Encuesta Mundial de Valores de 2014 de Inglehart, Haerpfer, Moreno, Welzel, Kizilova, Diez-Medrano, Lagos, Norris, Ponarin & Puranen et al. (eds.) (2014) -con alfa de Cronbach de 0.92. El cuestionario resultante tiene una versión A, con 50 ítems, para el alumnado local y una versión B, con 54 ítems, para el alumnado extranjero.

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó Statistical Package for the Social Science (SPSS) y Microsoft Office Excel; para los cualitativos se usó Microsoft Office Word. Los datos fueron analizados a partir de una matriz en la que cada uno de los

ítems fue clasificado según el nivel, la dimensión y la subdimensión correspondiente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

SUBDIMENSIONES

NIVEL SUBJETIVO

Los estudiantes de origen haitiano negaron ser de origen haitiano y mostraron una identidad cultural tendente casi a totalidad a la dominicana. Igualmente, declararon poseer poco conocimiento sobre la cultura haitiana y una pobre afinidad por ella y lo contrario con la cultura dominicana.

INTERIORIZACIÓN DE LA SIMBOLOGÍA

Los estudiantes de origen haitiano han asumido los patrones culturales de República Dominicana. En mayor medida se identifican con las normas, las creencias, el arte, la gastronomía, la cultura, el idioma y los valores patrios de ese país.

CUADRO 2³
CA.P.22 SEÑALA CON CUÁL DE LAS SIGUIENTES COSTUMBRES Y FORMAS DE VIVIR TE IDENTIFICAS EN MAYOR MEDIDA

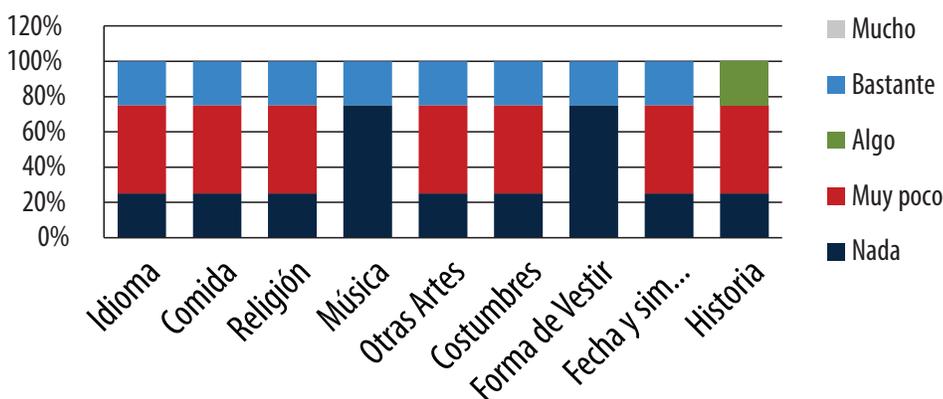
NO.		S/R		HAÍTÍ		REP. DOM		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%
22.1	Para mi es importante seguir las normas y conductas de...	0	0	1	25.0	3	75.0	4	100.0
22.2	Estoy de acuerdo con las creencias religiosas mayoritarias de...	0	0	1	25.0	3	75.0	4	100.0
22.3	Me gusta más la manera de ser de las personas de...	0	0	1	25.0	3	75.0	4	100.0
22.4	Opto por la comida típica de...	0	0	0	0	4	100.0	4	100.0
22.5	Elijo la forma de vestir de...	0	0	1	25.0	3	75.0	4	100.0
22.6	Sigo las celebraciones pop. de...	1	25.0	0	0	3	75.0	4	100.0
22.7	Prefiero la música de...	0	0	1	25.0	3	75.0	4	100.0
22.8	Me gusta más el arte de...	0	0	0	0	4	100.0	4	100.0
22.9	Opto por formar pareja con una persona de...	1	25.0	1	25.0	2	50.0	4	100.0
22.10	Me siento más identificado/a con la bandera y el himno nacional de...	0	0	1	25.0	3	75.0	4	100.0
22.11	Tengo más respeto por los símbolos patrios de...	0	0	0	0	4	100.0	4	100.0
22.12	Prefiero hablar el idioma de	1	25.0	2	50.0	1	25.0	4	100.0

3. Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

MANEJO DEL ESQUEMA CULTURAL

Todos los estudiantes de origen haitiano declararon tener un buen manejo de los elementos culturales dominicanos. De manera general, presentaron muy bajo conocimiento sobre el esquema cultural haitiano. Solo un estudiante declaró tener bastante conocimiento sobre varios aspectos de esta. Mostrando claramente que el esquema que mejor manejan es el dominicano.

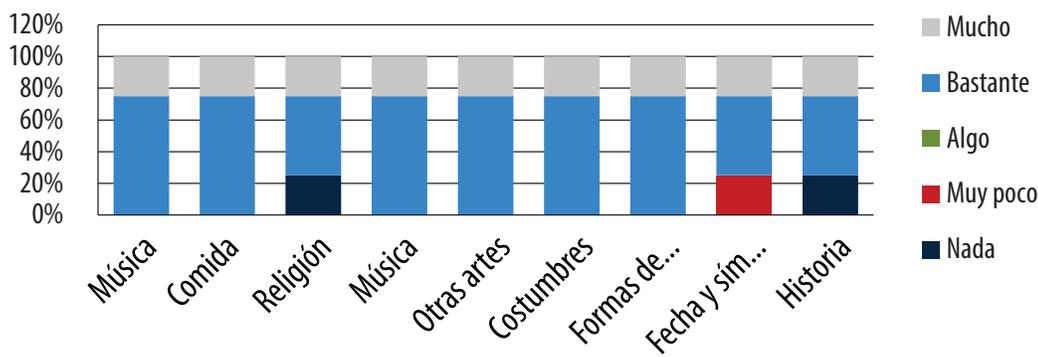
GRÁFICO 1
CB. P. 5.A). INDICA EN QUÉ MEDIDA CONOCES LOS SIGUIENTES ASPECTOS CULTURALES DE HAITÍ



USO DE LA LENGUA

Se observó algo de bilingüismo (creole, español). Tres estudiantes declararon hablar en español con sus amigos y en sus escuelas y uno de ellos declaró hablar creole y español en estos lugares. En el seno familiar es muy similar, en tanto que dos estudiantes expresaron hablar creole y español con su familia y dos hablan solo español. En general, el idioma más utilizado por los y las estudiantes de origen haitiano es el español, que predomina en las interacciones con los(as) amigos(as) y en la escuela, aunque en esta última también se puede encontrar un ligerísimo bilingüismo.

GRÁFICO 2
CB.P. 5.B). INDICA EN QUÉ MEDIDA CONOCES LOS SIGUIENTES ASPECTOS CULTURALES DE REPÚBLICA DOMINICANA



IDENTIDAD ASUMIDA POR EL SUJETO

Todos los estudiantes de origen haitiano declararon ser de origen dominicano. Uno de ellos expresó: “me siento de San Luis, porque mi padre y mi madre se mudaron ahí”. Otro dijo que se siente de “Rep. Dom, porque nací aquí y me siento orgulloso”. Antes de la aplicación de la prueba se hizo una exploración inicial en la cual se constató con la dirección y los(as) maestros(as) que estos estudiantes eran de origen haitiano⁴. Contestaron estar orgullosos de haber nacido aquí y de ser quienes son. De hecho, dos estudiantes contestaron que no les gustaría ser de Haití.

CUADRO 3⁵
CB. P19. ¿DE CUÁLES DE LOS SIGUIENTES LUGARES TE SIENTES QUE ERES?

	F	%
San Luis	0	0
Santo Domingo	1	25.0
República Dom.	3	75.0
Haití	0	0
De ningún Lugar	0	0
No sé	0	0
Total	4	100.0

CUADRO 4⁶
CB. P20. ¿DE CUÁLES DE LOS SIGUIENTES LUGARES NO TE GUSTARÍA SER?

	F	%
San Luis	0	0
Santo Domingo	0	0
República Dom.	1	25.0
Haití	2	50.0
De ningún Lugar	0	0
No sé	1	25.0
Total	4	100.0

4. Estos estudiantes fueron nacidos en República Dominicana hijos de padre o madre haitiano(a).

5. Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

6. Cuadro elaborado con datos de recolección propia.

SUJETOS DE REFERENCIA

El 25% respondió tener en su escuela amigo(as) de origen haitiano, el resto expresó que sus amigos(as) son de origen dominicano. En cuanto a otros lugares, un estudiante manifestó tener amigos(as) de Haití y Alemania y los demás estudiantes de República Dominicana y otros países. Para los(as) amigos(as) del barrio, un estudiante expresó tener amigos(as) de Haití, uno de República Dominicana y los demás no respondieron. Casi todos sus sujetos de referencia son dominicanos(as).

NIVEL OBJETIVO

Los(as) estudiantes de origen dominicano declararon respetar a las personas de origen haitiano, brindar ayuda en caso de necesidad y expresaron que debe haber igualdad de derecho, pero prefirieron no tener personas de origen haitiano en sus comunidades.

RECONOCIMIENTO GRUPAL

En cuanto a qué consideran los(as) estudiantes de origen dominicano importante para incluir a algún individuo como parte del grupo, el aspecto jurídico fue el más importante. Se consideró la nacionalidad y la documentación como lo primordial. En cuanto a lo sociocultural, lo principal fue hablar el idioma del lugar y ser reconocido por los demás como parte de la comunidad.

INTEGRACIÓN ESTRUCTURAL

Tanto los(as) estudiantes de origen haitiano como los(as) estudiantes de origen dominicano creen que las personas de origen haitiano residentes en su comunidad están integradas. Los(as) estudiantes de origen dominicano entienden que estas personas están más integradas a sus escuelas y sus barrios. Todas las estudiantes de origen haitiano dicen sentirse integradas a sus escuelas, pero difieren con los(as) estudiantes de origen dominicano en que la familia es donde hay mayor integración y en los barrios y grupos o asociaciones menor integración.

GRÁFICO 3
CA.P3. AQUÍ VIVEN MUCHAS PERSONAS PROCEDENTES DE OTROS PAÍSES. PARA TI, ¿QUIÉNES PUEDEN SER CIUDADANOS/AS DE AQUÍ?

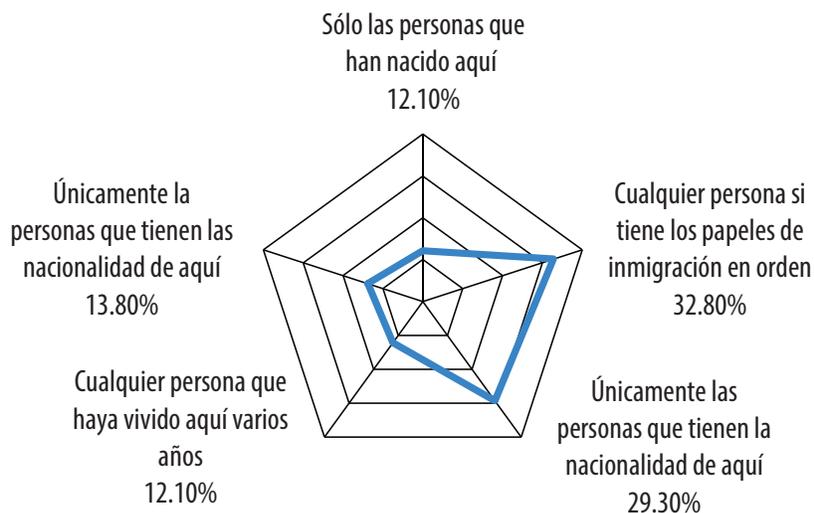
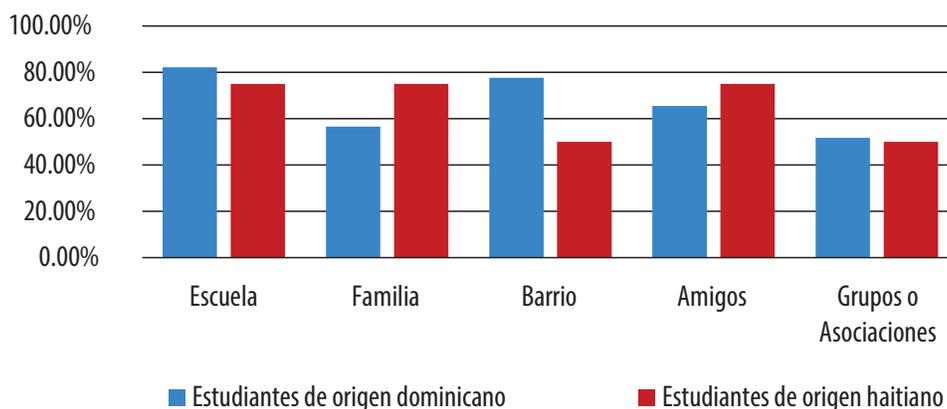


GRÁFICO 4
CA. P.21.C /CB. P.22C.¿CREES QUE LAS PERSONAS DE ORIGEN HAITIANO DE TU COMUNIDAD ESTÁN INTEGRADAS?

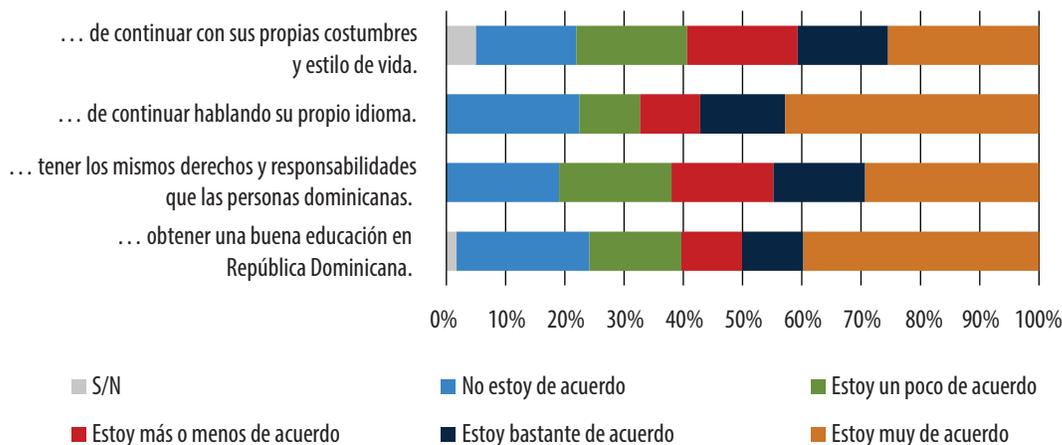


EJERCICIO DE DERECHOS

Con respecto a si deben tener los mismos derechos, las opiniones están muy encontradas entre en los(as) estudiantes de origen dominicano. Alrededor de un tercio de los(as) estudiantes dijeron estar muy de acuerdo con que las personas de origen haitiano tengan los mismos derechos que los(as) dominicanos(as). Más o menos un quinto estuvo totalmente en desacuerdo y el resto estuvo parcialmente de acuerdo.

GRÁFICO 5

P18. INDICA EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO O NO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES: LAS PERSONAS DE ORIGEN HAITIANO DEBERÍAN TENER LA OPORTUNIDAD DE...



ACTITUD GRUPAL

La mayoría de los(as) estudiantes de origen dominicano expresó ayudar a una persona de origen haitiano en caso de estar en una situación de vulnerabilidad y un pequeño, pero considerable grupo, dijo no ayudar. La mayoría declaró que no le molestaría tener personas de diferentes culturas o países viviendo en sus comunidades, pero de entre las opciones proporcionadas Haití fue el país más impopular, puesto que fue, junto con China el país que menos estudiantes señalaron le gustaría tener personas viviendo en su comunidad y el país que más estudiantes señalaron no les gustaría tener personas viviendo allí.

GRÁFICO 6

P10.A¿DE QUÉ PAÍSES O CULTURAS TE GUSTARÍA QUE FUESEN LAS PERSONAS QUE VIVEN EN TU BARRIO?

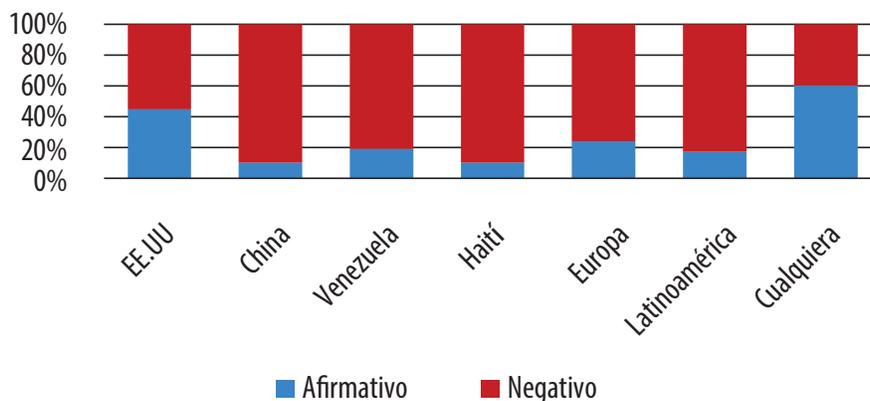
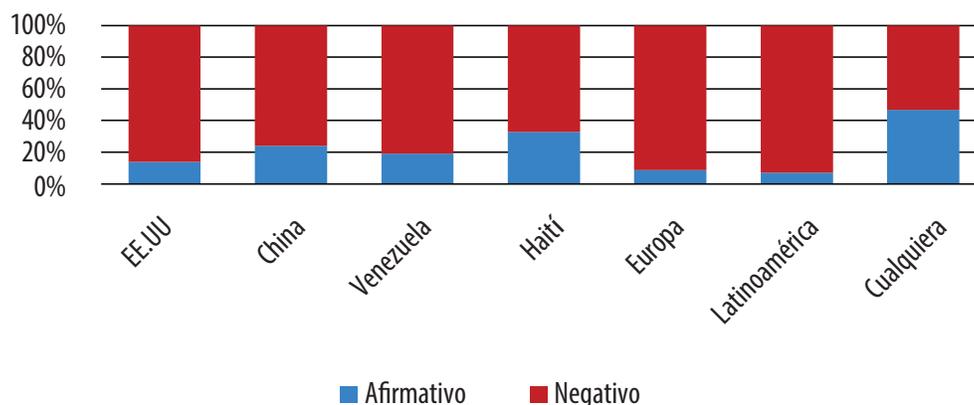


GRÁFICO 7

P10.B ¿DE QUÉ PAÍSES O CULTURAS NO TE GUSTARÍA QUE FUESEN LAS PERSONAS QUE VIVEN EN TU BARRIO?



AJUSTE DE ENCUENTRO CULTURAL

Se presentó un ajuste de primer tipo según Touriñan (2003) en el cual la cultura haitiana se subsume en la cultura dominicana, la cual domina y afirma sus patrones hegemónicamente. El producto fue un modelo asimilacionista.

PREGUNTAS

1. ¿Qué percepción tienen los estudiantes de origen dominicano sobre la identidad cultural de los estudiantes de origen haitiano o la de su país de origen?

Los estudiantes de origen haitiano se han integrado y han asumido la identidad cultural dominicana por lo que son considerados por los(as) estudiantes de origen dominicano como dominicanos. Además, hubo poca diferencia en el trato hacia estos.

2. ¿Cómo es la experiencia de cohabitación entre estudiantes de origen dominicano y estudiantes de origen haitiano?

Los(as) estudiantes de origen dominicano mostraron empatía con los estudiantes de origen haitiano, pero prefieren no tener personas de origen haitiano

viviendo en sus comunidades. Por otro lado, los estudiantes de origen haitiano dijeron sentirse integrados a sus círculos de interacción y no sufrir discriminación.

3. ¿Qué percepción tienen los(as) estudiantes de origen haitiano sobre su propia identidad cultural?

Los estudiantes de origen haitiano se identifican casi en su totalidad como dominicanos y han señalado “estar orgullosos de ser quienes son”. Algunos contestaron no querer ser de Haití.

HIPÓTESIS

Primera hipótesis. Comprobada. La identidad cultural de los(as) estudiantes de origen haitiano se orienta en mayor medida a la identidad de República Dominicana.

Segunda hipótesis. Comprobada. Los(as) estudiantes de origen haitiano esconden/rechazan la identidad cultural de su país de origen.

Tercera hipótesis. Rechazada. Los(as) estudiantes de origen dominicano tienen una actitud discriminatoria hacia los(as) estudiantes de origen haitiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arana E., & Batista T., (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*. 4 (3). La Habana: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/ispajae.htm>
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra. *Migración y Desarrollo* (1). México: Red Internacional de Migración y Desarrollo. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66000102>
- Blasquez, F (2001). *Sociedad de la información y educación*. Junta de Extremadura; Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología; Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros: Mérida, España. Recuperado de: <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/blanquez.pdf>
- Boudon, R (2013). *The origin of values. Sociology and philosophy of beliefs*. New Jersey: Transaction Publishers. Recuperado de: https://books.google.com.do/books?id=oiyXKZgGtoQC&printsec=frontcover&dq=value+sociology&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiQ_JPr-ufTAhVD5iYKHWGEA-IQ6AEI-DAA#v=onepage&q=value%20sociology&f=false
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2da ed. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI. Recuperado de: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-los-herederos.pdf>
- Castaño, F. & Gómez, M. (2011). "Lo que ellos traen de allí no sirve aquí". El difícil acomodo de la diversidad del llamado "alumnado Latinoamericano" en la escuela en España. *Signos Lingüísticos*. VII, (14), 31-80. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Recuperado de: <http://148.206.53.234/revistasuam/signoslinguisticos/include/getdoc.php?id=186&article=165&mode=pdf>
- Durkheim, E. (2003). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Fernández, M. (1980). *Sistema educativo dominicano. Diagnóstico y Perspectiva*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Recuperado de: <https://books.google.com.do/books?id=11r-9VcNqymEC&pg=PA13&dq=sistema+educativo&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjgo-L4yejTAhVO-fYKHcbRADAQ6AEITzAG#v=onepage&q&f=false>
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido* (ed. Incompleta), introducción por Ernani M. Fiori. Santiago.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*. 9 (18). 9-28. México: El colegio de la Frontera Norte.
- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 11, (22), 5-14. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702202>
- Inglehart, R., C. Haerpfer, A. Moreno, C. Welzel, K. Kizilova, J. Diez-Medrano, M. Lagos, P. Norris, E. Ponarin & B. Puranen et al. (eds.). (2014) *World values survey: round six - country-pooled datafile version*: www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp. Madrid: JD Systems Institute.
- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1978). *Culture, a critical review of concepts and definitions*. Virginia, EE. UU.: Kraus Reprint Company.
- Lannegrand-Willems, L. & Bosma, H. (2006). *Identity development-in-context: the school as an important context for identity development*. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. 6(1), 85-113. Alabama: International Society for Research on Identity. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232912844_Identity_Development-in-Context_The_School_as_an_Important_Context_for_Identity_Development
- Leiva, J. J. (2011). Participación de las familias migrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos Educativos* (14) 119-133. España: Universidad de la Rioja. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18172/con.643>

- Ley No. 66-97 (1997). *Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana*. Santo Domingo: Congreso Nacional de la República Dominicana.
- Oficina Nacional de Estadística (ONE). (2012). *Primera Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI-2012)*. Santo Domingo. Recuperado de: <https://www.one.gob.do/encuestas/eni>
- Palou, B. (2011). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 30, Núm. 1, 181-195. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/116121/140151>
- Parra, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas* (8). 69-88. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4818/31559_2003_08_04.pdf
- Ruiz, C., Calderón-Almendros, I. & Torres-Moya, F. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: Educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*. 23 (4), 589-599. España: Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1174/113564011798392398>
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en educación ambiental*, 1(2), 7-27. España: Universidad de Guadalajara y Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU). Recuperado de: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/5/2.Sauve.pdf
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., Lietz, P. (2014). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009: Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Ámsterdam, Países Bajos. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA)
- Solís, D & Martínez, (2014). Género, cuerpo y diversidad cultural: significaciones y prácticas de estudiantes de secundarias públicas en San Luis Potosí. *La Ventana: Revista de estudios de género*, 5 (39) 141-178 Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. ISSN 1405-9436. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-94362014000100007&script=sci_abstract
- Stompka, P. (1993). *Sociología del Cambio Social*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Terrén, E. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. En: Cachón, L. & López, A. (coords.). *Juventud inmigrante*. España: Consejería de Inmigración del Gobierno Canario.
- Toledo, A. (2001) *El Constructivismo Pedagógico*. Veracruz, México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/El%20Constructivismo%20Pedag%C3%B3gico.pdf>
- Touriñán, J. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Revista Interuniversitaria*, 15, 213-234, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3044/3078>
- Touriñán, J. (2010) Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*. 7 (1) 7-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216684>
- Touriñán, J. M., Pérez, R., Casares, P., Ortega, P., Vera, R., Cortes, A., Peiró, S., Escamez, J. & Ibañez-Martin, J. (2005). Educación en Valores, Educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Educa: revista galega do ensino*. (47), 1367-1418. España: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Secretaría Xeral de Educación. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554845>

Vásquez Romero, José. (2013). *Fundamentos de Antropología General*. Santo Domingo, Rep. Dom: Impresos La Escalera.

Vilá Baños, R., González Mediel, O. & Palou Julián, B. (2016). La integración de jóvenes extranjeros en Catalunya. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. (28), 141-155. 3ra. edición. España: Sociedad Iberoamericana de Psicología Social. Doi: 10.7179/PSRI. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es//index.php/PSRI/article/view/50840>

Willis, P (1977). *Learning to Labor. How Wroking Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press