



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**DEPARTAMENTO DE**  
**DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

## **Tesis Doctoral:**

*La escuela como ámbito de riesgo para  
adolescentes con conductas divergentes*

**Dirigida por:**

***Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez***

**Presentada por:**

***Dña. Lilian Natividad García Márquez***

**Murcia, 2012**



Dedico esta tesis a mi hijo Víctor Miguel y  
a mis nietos, Eduardo Alejandro, Manuel de  
Jesús e Iñigo Alejandro



## AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a mi esposo Víctor Manuel Brens Paulino, quien siempre me ha apoyado en mi desarrollo profesional y personal, de manera especial motivándome con la realización de este doctorado. A mis hijas, Elizabeth, Ilen y Uanny y a mi hijo Víctor Miguel, quienes me han proporcionado la oportunidad de consolidar el sentido de la vocación docente. A mis nietos, Eduardo, Manuel de Jesús e Iñigo, la inspiración más hermosa para seguir adelante con el propósito de entender la problemática de los adolescentes, con la esperanza de contribuir a que la escuela dominicana mejore la atención a la diversidad de manera que logre mayores oportunidades educativas para los sectores más desprotegidos. Hago extensivo mi reconocimiento a Manuel y a Eugenio, siempre pendientes de mis realizaciones. A mi madre Ramona, de quien desde muy niña aprendí el valor del estudio y a mis hermanos, Santiago, Miguel, Leonarda y Antonia, presentes en los momentos más importantes de mi vida.

A mi profesora Dra. Pilar Arnaiz, directora de la tesis, siempre dispuesta y paciente ante la tarea de orientar y de motivar para que siguiéramos adelante. Maestra dispuesta a ayudar, comprensiva, paciente y respetuosa en sus intervenciones y pendiente no sólo de los aspectos del trabajo, sino de los detalles personales. Gracias Doctora Arnaiz por su solidaridad y amistad. Hago extensiva esta gratitud al Dr. Francisco Martínez, por su entrega al proyecto que nos ha brindado la oportunidad de cursar este doctorado de la Universidad de Murcia en colaboración con la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Gracias a los demás profesores que participaron como docentes, al Dr. Juan Manuel Escudero, a la Dra. Mari Paz Prendes y a la Dra. María Teresa González.

Mi reconocimiento a Radhamés Mejía y a Amparo Fernández de Mejía, funcionarios académicos de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, por el apoyo durante todos estos años. De manera muy especial agradezco a la Dra. Fernández de Mejía, amiga y compañera solidaria, pendiente del proceso de esta tesis y presta a estimularnos con sus cálidas y motivadoras comunicaciones.

Agradecida estoy del Doctor Alfonso Barca, profesor investigador de la Universidad de Navarra por sus consejos y apoyo desinteresado.

Gracias al Equipo Científico del Centro de Investigación y Formación para la Prevención Integral de la PUCMM en la persona del Dr. José Joaquín Zouain. Reconozco que el resultado de los proyectos que gestamos y desarrollamos durante tantos años fue la motivación para el tema de esta tesis, queriendo dejar un aporte en el ámbito de la prevención de problemáticas sociales.

A Joel Zapata y a Nikolay Polozhaev, profesores y compañeros de la PUCMM, quienes me ayudaron con los análisis estadísticos. En este ámbito una intervención muy especial fue la de mi amiga Minerva Lora, quien con su acostumbrada delicadeza y esmero intervino en las correcciones del material.

Una mención especial para los funcionarios de los Centros de Atención Integral a los Adolescentes en Conflicto con la Ley de la República Dominicana, quienes me facilitaron el acceso a estas instituciones, las informaciones requeridas y el contacto con los adolescentes reclusos, a la Dra. Reyna Tavárez, Directora General de los Centros, a la Psicóloga Liliana Iturbide, Encargada de la Coordinación del Servicio a Nivel Nacional, al Magistrado Aníbal Rodríguez, Encargado del Cumplimiento de la Pena en el Centro de Santiago y a la Magistrada María Eunice Espinal, Encargada del Cumplimiento de la Pena del Centro de la Vega. Gracias a los directores de centros regionales: Fray Carlos Montoya de San Cristóbal, Lic. Enriquillo Martínez de Santiago y Milagros Núñez de Santo Domingo; así como también a los psicólogos y personal de apoyo de los diferentes centros, su ayuda fue imprescindible para llevar a cabo el trabajo empírico de esta tesis.



2.1. Pensamientos divergente, convergente y diferencias individuales.....	48
2.2. La inteligencia: Niveles y cociente intelectual.....	49
2.3. Capacidad adaptativa y rendimiento escolar .....	50
2.4. Creatividad: Ajuste social y rendimiento escolar.....	50
2.4.1. Creatividad y cociente intelectual.....	52
2.4.2. Creatividad y rutina escolar.....	53
2.4.3. Creatividad y personalidad .....	54
3. LA CONDUCTA DIVERGENTE Y DESVIADA .....	56
3.1. La conducta desviada del adolescente escolarizado .....	58
3.2. La escuela como fuente de la desviación del alumno divergente.....	59
3.3. Las condiciones sociales y familiares en la conducta divergente y desviada.....	63
3.4. Tipos de conductas desviadas en el marco escolar .....	65
3.4.1. Implicaciones de las conductas desviadas.....	68
<b>Capítulo III. EXCLUSIÓN EDUCATIVA, DIVERGENCIA Y DESVIACIÓN.....</b>	<b>71</b>
1. LA EXCLUSIÓN ESCOLAR COMO HECHO SOCIAL.....	72
2. EXCLUSIÓN, DIVERGENCIA Y TRANSGRESIONES .....	74
3. DIVERGENCIA, DESVIACIÓN Y SANCIONES ESCOLARES.....	77
3.1. Premio y castigo.....	80
3.2. Tolerancia vs. Rigor .....	82
3.3. Funciones escolares manifiestas y latentes .....	83
4. FAMILIA Y CONDUCTA DESVIADA.....	85
5. DIVERGENCIA: EDUCANDO, ESCUELA Y SOCIEDAD .....	88
6. DIVERGENCIA Y APRENDIZAJE .....	90
7. EXCLUSIÓN Y RELACIÓN ENTRE COMPAÑEROS DE ESCUELA.....	92
8. APRENDIZAJE, EXCLUSIÓN Y DIVERGENCIA .....	95
9. EXCLUSIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO.....	97
10. EQUIDAD, EXCLUSIÓN Y ACCIÓN DEL DOCENTE.....	100
11. EXCLUSIÓN, DIVERGENCIA Y DESVIACIÓN: DESAFÍO DEL MAESTRO.....	104
12. EXCLUSIÓN EDUCATIVA: FACTOR DE RIESGO PARA CONDUCTA DESVIADA.....	107

MARCO EMPÍRICO.....	111
<b>Capítulo IV. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>115</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>117</b>
<b>1.1. Propósito y objetivos de la investigación .....</b>	<b>118</b>
<b>1.2. Objetivo general y objetivos específicos.....</b>	<b>118</b>
<b>1.3. Hipótesis .....</b>	<b>119</b>
<i>1.3.1. Descripción y relación entre las variables .....</i>	<i>120</i>
<b>2. METODOLOGÍA.....</b>	<b>121</b>
<b>2.1. Población y muestra .....</b>	<b>121</b>
<i>2.1.1. La población.....</i>	<i>125</i>
<i>2.1.2. La muestra.....</i>	<i>128</i>
2.1.2.1. Proceso en la selección de la muestra .....	131
2.1.2.2. Cálculo de la muestra .....	132
<b>2.2. Instrumentos para la recogida de la información .....</b>	<b>135</b>
<i>2.2.1. Características de los tests utilizados: TONI-2 y el TTCT.....</i>	<i>138</i>
2.2.1.1. El Test de Inteligencia no Verbal TONI2 Forma A .....	138
2.2.1.2. El Test Torrance Figurativo Forma B (TTCT).....	141
<i>2.2.2. Proceso de aplicación de los instrumentos de recogida de información .....</i>	<i>144</i>
<b>2.3. Desarrollo de la investigación.....</b>	<b>148</b>
<i>2.3.1. Fase 1: Ubicación de los centros, validación del proceso y la muestra.....</i>	<i>148</i>
<i>2.3.2. Fase 2: Elaboración, selección y prueba de los instrumentos .....</i>	<i>149</i>
<i>2.3.3. Fase 3: Aplicación de los formatos de recolección de información .....</i>	<i>149</i>
<b>2.4. Diseño de la investigación .....</b>	<b>151</b>
<b>2.5. Técnicas de análisis de los datos .....</b>	<b>153</b>
<b>Capítulo V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>159</b>
<b>1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES OBJETOS DE ESTUDIO .....</b>	<b>160</b>
<b>1.1. Características personales: Edad, sexo, nivel y grado escolar .....</b>	<b>161</b>

1.2. Características sociales: Ubicación, procedencia y nivel social .....	161
1.3. Característica escolar de los adolescentes objeto de estudio .....	168
1.4. Características de la familia de los adolescentes objeto de estudio .....	172
2. ACOMODO E INTERPRETACIÓN DE LA NORMA, LOS MOTIVOS, LA FUNCIÓN SOCIAL Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR .....	175
2.1. Norma, motivos y función social .....	176
2.1.1. Acomodo a la norma social .....	176
2.1.2. Interpretación de los motivos sociales .....	182
2.1.2.1. Los motivos sociales y la función social: Ámbito escolar .....	184
2.1.2.2. Los motivos y la función social: Ámbito familiar .....	203
2.1.3. Rendimiento escolar: Calificaciones y promoción de grado .....	205
2.1.3.1. Expectativas escolares, sociales y culturales .....	208
3. DIVERGENCIA: COEFICIENTE INTELECTUAL Y CREATIVIDAD .....	209
3.1. Coeficiente intelectual de los adolescentes de conducta divergente y desviada .....	209
3.2. Capacidad creativa de los adolescentes de conducta divergente y desviada .....	214
3.3. Relación entre los índices de creatividad y el coeficiente intelectual .....	230
4. DESVIACIONES DE CONDUCTA: TRANSGRESIONES A LA LEY Y A LAS REGLAS DE LAS INSTITUCIONES .....	232
4.1. Transgresiones a la ley social .....	232
4.2. Desobediencia de las reglas escolares .....	233
4.3. Desobediencia de las reglas familiares .....	233
5. INCIDENCIA DE LAS VARIABLES INCLUSIÓN, DIVERGENCIA Y DESVIACIÓN .....	233
5.1. Índice de exclusión .....	234
5.2. Correlación de datos entre pensamiento divergente y exclusión .....	235
5.3. Rendimiento escolar como indicador de exclusión y coeficiente intelectual .....	251
5.4. Exclusión y conducta desviada .....	252

5.5. Conductas socialmente desviadas y pensamiento divergente .....	253
5.6. Correlación entre conducta social desviada e inclusión en la escuela .....	256
5.7. Conducta desviada y creatividad .....	257
5.8. Normas escolares e inclusión .....	258
5.9. Normas familiares e inclusión escolar .....	259
5.10. Normas Legales e inclusión escolar .....	260
5.11. Transgresiones a las normas sociales y la inclusión escolar .....	261
<b>6. LOS INDICADORES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LA INCLUSIÓN .....</b>	<b>262</b>
6.1. Calificaciones (Notas) escolares e inclusión .....	262
6.2. Correspondencia entre edad y grado (exceso de edad) y exclusión escolar .....	263
6.3. Cobertura escolar e inclusión .....	264
6.4. Repetición de grado y exclusión .....	265
<b>7. LA FAMILIA DEL ADOLESCENTE DESVIADO .....</b>	<b>266</b>
7.1. Inestabilidad familiar y situación escolar .....	266
7.2. Nivel de estudio de los padres .....	268
7.3. Personas con quienes vivían los adolescentes desviados .....	268
7.4. Familiares transgresores de las normas .....	269
7.5. Preocupación de los padres por la situación escolar del adolescente .....	269
7.6. Referentes de socialización .....	270
<b>Capítulo VI. CONCLUSIONES .....</b>	<b>273</b>
<b>1. PRUEBA DE HIPÓTESIS Y CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS VARIABLES .....</b>	<b>273</b>
1.1. La norma, los motivos y el rendimiento escolar .....	273
1.2. Escolaridad, divergencia, exclusión y desviación .....	276
1.3. Divergencia, exclusión y desviación .....	278
1.4. Desviación, escolaridad y divergencia .....	279
<b>2. CONCLUSIONES RELATIVAS AL CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS .....</b>	<b>280</b>
<b>3. CONCLUSIONES FINALES .....</b>	<b>282</b>
<b>4. CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>286</b>

<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	291
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	311
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	327
<b>ÍNDICE DE CUADROS</b> .....	331
<b>ANEXOS:</b> .....	333
<b>ANEXO I</b> .....	335
1. MARCO LÓGICO DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	336
1.1. Primera variable.....	336
1.2. Segunda variable.....	338
1.3. Tercera variable.....	338
1.4. Cuarta variable.....	338
<b>ANEXO II</b> .....	339
1. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	340
1.1. Cuestionario de datos generales.....	340
1.2. Escalas tipo Lickert.....	346
2. TESTS DE INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD.....	349
2.1. Tests de Torrance Figurativo Forma B.....	349
3. GUIAS OBSERVACIÓN DE CAMPO Y DE ENTREVISTA.....	350
3.1. Guía de observación de campo.....	350
3.2. Guía de entrevista.....	350
<b>ANEXO III</b> .....	351
1. DATOS DE LA MUESTRA COLECTADOS A TRAVÉS DE LAS FICHAS PENALES SEGÚN LOS CENTROS CONTENIENDO: ID ASIGANDO DE ACUERDO A LOS NOMBRES, EDAD, FECHA DE NACIMIENTO, PROCEDENCIA, CONDUCTA DESVIADA Y ESCOLARIDAD.....	352
1.1. Centro de San Francisco de Macorís.....	352
1.2. Centro de Santo Domingo.....	352
1.3. Centro de San Cristóbal.....	352
1.4. Centro de Santiago.....	353
1.5. Centro de la Vega.....	354
2. LISTA GENERAL DE LOS DATOS DE LA MUESTRA COLECTADOS A TRAVÉS DE LAS FICHAS PENALES	

SEGÚN ID ASIGNADOS, EDAD, ESCOLARIDAD, CONDUCTA DESVIADA Y ORIGEN .....	354
2.1. Edad y escolaridad de la muestra .....	354
2.2. Conducta desviada de la muestra .....	357
2.3. Origen de la muestra .....	359
3. ÍNDICES DE LA MUESTRA REFERIDOS A: CREATIVIDAD Y COCIENTE INTELLECTUAL, RENDIMIENTO ESCOLAR, CONDUCTAS DESVIADAS, CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS DE LA ESCUELA, CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS DE LA FAMILIA, CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS LEGALES, ÍNDICE GENERAL DE CUMPLIMIENTO INCUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA SOCIAL E INDICE DE DIVERGENCIA Y EXCLUSIÓN .....	362
3.1. Índice de Creatividad y Cociente Intelectual .....	362
3.2. Índice de rendimiento escolar .....	364
3.3. Índice de conductas desviadas .....	366
3.4. Índice de cumplimiento de las normas de la escuela.....	367
3.5. Índice de cumplimiento de las normas de la familia.....	369
3.6. Índice de cumplimiento de las normas legales.....	371
3.7. Índice general de cumplimiento-incumplimiento de la normativa social.....	373
3.8. Índice de divergencia (cociente intelectual y creatividad) y exclusión .....	374
<b>ANEXO IV</b> .....	377
1. FUNCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DURANTE LA INVESTIGACIÓN EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LOS ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY EN LA REPÚBLICA DOMINICAN .....	378
1.1. Funcionarios del Sistema .....	378
1.2. Directores de Centro .....	378
1.3. Psicólogos de los Centros.....	378
1.4. Personal de Apoyo de los Centros .....	378
1.5. Otros Profesionales .....	379
<b>ANEXO V</b> .....	381
1. INVESTIGACIÓN PRÁCTICA: RELACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS TIEMPOS.....	382
<b>ANEXO VI</b> .....	387
1. DIMENSIONES DE LA CREATIVIDAD .....	388
2. FORTALEZAS DE CREATIVIDAD .....	389
<b>ANEXO VII</b> .....	391

1. MARCO LÓGICO DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA.....	392
<b>ANEXO VIII</b> .....	393
1. OBSERVACIONES Y COMENTARIOS RECOGIDOS DURANTE LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS A LOS ADOLESCENTES RECLUIDOS EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN .....	394

## INTRODUCCIÓN

---

No hay certeza y evidencia científica con relación al abordaje de los programas de prevención de problemáticas sociales que se llevan a cabo en las escuelas dominicanas y que persiguen incidir de manera efectiva en la modificación de la conducta de los sujetos con tendencia a desviación social. En ese sentido se adolece de mecanismos objetivos que indiquen el nivel de logro de los resultados esperados. Esta situación de incertidumbre relativa al impacto de tales programas se debe, en parte, a que se desconoce el perfil de los alumnos a quienes se dirige el proceso, integrando a todos en una dinámica que no discrimina situaciones o causas de riesgo. El grupo escolar es diverso en cuanto a las características de los educandos, obviar la individualidad en este marco es exponer las acciones a fracasar en el intento de lograr los objetivos propuestos. Evaluar el resultado de este tipo de programa también es difícil cuando se desconocen los presupuestos de partida. Focalizar la acción preventiva en la perspectiva descrita demanda un conocimiento bien fundamentado de las personas a quienes se dirige, así como de su circunstancia. Este es el propósito principal de la presente investigación cuyo problema se ha generado a través de la experiencia de un largo recorrido de acciones en el marco de programas y proyectos de prevención integral de problemáticas sociales con adolescentes de escuelas en la zona norte de la República Dominicana.

Los conceptos principales que organizan la lógica de este estudio son el adolescente divergente, la situación de riesgo que representa la escuela para este tipo de alumno y la conducta desviada derivada de estas situaciones. La literatura en esta vertiente indica que el funcionamiento de la escuela, como estructura social, aplica las mismas exigencias normativas para el conjunto de los educandos sin reparar en las diferencias que la individualidad conlleva. En este sentido, los procesos de formación son estimados como satisfactorios en términos de los resultados que ya se han previsto en función del rendimiento promedio de la población, la integración de los valores y el acato a las normas que se persiguen. Pero resulta que hay sujetos que aunque estimados “normales”, no responden a estas previsiones. Indagar las causas en este escenario permitirá un mejor contexto para abordar el tema de la educación formal en sus diferentes aspectos, donde la prevención de problemáticas sociales es una de las vertientes.

La necesidad, en suma, de un fundamento epistemológico al abordar el tema de la prevención en el contexto escolar, se desarrolla en esta investigación con base a tres

propuestas clásicas: las condiciones epistemológicas del propio fenómenos pedagógico como plantea Piaget 1970); la divergencia como hecho social en la vertiente de Durkheim (1969) y la desviación como característica de la individualidad que reacciona a la coerción de la norma social y a la sanción de la estructura de la escuela según los postulados de Merton (1964). En suma, para la epistemología de la prevención en el contexto escolar de conductas de riesgo social, la divergencia como característica de la individualidad es un punto de partida. Desde este supuesto, el marco de referencia es la manera particular como los alumnos adolescentes expresan en esta dinámica la peculiaridad de su estructura personal, destacando en este proceso los factores intrapersonales que se polarizan en cuanto a las propiedades cognitivas y creativas, los factores que implican la manera en que este sujeto se relaciona con su ambiente familiar y escolar, y los aspectos sociales que determinan las condiciones en que el sujeto expresa su divergencia. Partiendo del proceso escolar como fue experimentado por alumnos de pensamiento divergente y conducta desviada, se estudiarán las relaciones entre estos aspectos.

El tema de investigación viene motivado por las conclusiones de los estudios y la vivencia de los programas de prevención desarrollados en el Centro de Investigación y Formación para la Prevención Integral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, desde 1988. Bajo la denominación de promoción de la calidad de vida y prevención de problemáticas sociales, se llevaron a cabo proyectos dirigidos a la formación de formadores, patrocinados por el Centro Coordinador de la Investigación de la Federación Internacional de Universidades Católicas (CCI-FIUC), así como también por la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD-OEA). En las investigaciones realizadas en ese marco, estudios descriptivos y exploratorios con adolescentes escolarizados evidencian una relación sistemática entre variables que conciernen a una conducta desviada de la normativa social, con variables correspondientes a situación de exclusión y fracaso escolar.

En el trabajo de campo realizado por Antúnez y Torres (2002) se observó que adolescentes de conductas desviadas, independientemente del hecho con el cual se vinculen, o la situación escolar de fracaso que le fuere propia, son individuos desenvueltos, vivaces, creativos, con cierta sensibilidad y hábiles en la comunicación verbal. Pero a pesar de estas condiciones personales, suficientes para tener éxito en los estudios, tienen problemas de rendimiento escolar, repiten los cursos reiteradamente, son desertores escolares, o no completaron el nivel básico de escolaridad y si avanzaron en la escuela testifican que el proceso fue traumático. Cabe señalar que los sujetos de referencia son jóvenes inadaptados, con frecuencia relacionados con ambientes de marginalidad y violencia, carentes de un ambiente familiar estable (Mejía, 2003), no muestran disposición al cumplimiento de las

normas de las instituciones de que forman parte, como la escuela o la familia (Zouain, 1992, 2006). El comportamiento escolar se caracteriza por una autoestima vulnerada (Coronado, 2006) y dificultad para la fijación de su jerarquía dentro del grupo de sus iguales (Heredia, 2006). Sin embargo, son los mismos individuos quienes fuera de la escuela, se destacan en otros ambientes sociales, que fomentan el desarrollo de conductas de riesgo, como la asociación en pandillas. El sujeto objeto de esta investigación son adolescentes escolarizados cuyas características personales excepcionales le conducen a contradecir la normativa de las instituciones de las que forman parte, frente al interrogante de por qué la escuela es ineficaz para este tipo de alumnado que desvía su conducta y se aparta de las normas de una socialización adecuada (Brens, 1992, 2006). La respuesta se orienta a que este tipo de adolescente precisa una educación inclusiva con base a una estrategia que tome en cuenta la diversidad en que se expresan la inteligencia.

El enunciado de que la escuela es un ámbito de riesgo para conductas divergentes se refiere a aquellos alumnos dotados de una apreciable inteligencia y con historia de fracaso escolar, los cuales son excluidos en un marco escolar tradicional que elabora el mensaje educativo basado en el estudiante promedio adaptado a las reglas. Las Declaraciones del Congreso Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana (SEE, SEESCYT e INFOTEP, 17, 18 y 19 enero, 2007), frente a este problema, establecen que la inclusión en esta vertiente es una prioridad de la escuela con vistas a la educación en los próximos diez años. Desde esta perspectiva se fijaron los fines de este estudio, para lo cual se decidió definir una población de adolescentes de conducta expresa de desviación social en régimen de custodia en las instituciones del país donde se alojan, por mandato del Tribunal Tutelar de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 136-2003). De una población de 400 internos, se escogió una muestra de 101 individuos, adolescentes con experiencia escolar, entre las edades de 13 a 17 años cumplidos y según los tipos de conductas delictivas. El abordaje del contenido pretende demostrar que en este grupo hay una capacidad cognitiva expresada en las diferentes facetas de la creatividad (Torrance, 1979), lo cual se relaciona con el fracaso escolar, situación que desencadena la exclusión y precipita la conducta desviada.

El alcance del estudio se encamina a describir y correlacionar las variables contenidas en las hipótesis con el desarrollo de las cuales se pretende lograr los objetivos planteados. En este sentido, se describe la historia de la escolaridad y la situación familiar y social de los sujetos del estudio, enfatizando el acomodo a las normas de estas instituciones y las condiciones que influyen en el rendimiento escolar. Así también se exploran las características de las divergencias, cognitivas y de creatividad, los tipos de conductas desviadas y las circunstancias en que estas se expresan. Se correlacionan las principales variables de la divergencia, la exclusión escolar y la desviación de conducta, obteniéndose

los resultados que permiten llegar a las conclusiones. La divergencia se aprecia en términos de las características de la creatividad, la exclusión escolar en cuanto separa al alumno del sistema y la desviación de conducta por las violaciones a lo establecido en la legislación. La divergencia es una condición personal, la exclusión es asumida como un factor de riesgo para conducta desviada, la desviación de conducta es la expresión de frustración del adolescente excluido.

Para la recolección de los datos se utilizaron varias técnicas, las fichas penales de los reclusos, un cuestionario de datos generales, familiares y sociales, escalas tipo Lickert, el test de inteligencia TONI-2 versión A y el test de creatividad de Torrance TTCT. Se realizaron entrevistas tanto a los funcionarios de los centros de reclusión como a los propios adolescentes. Los datos obtenidos se procesaron con el programa SPSS.

Los análisis de los datos muestran relación positiva entre las condiciones familiares y sociales, la integración familiar y la pobreza. Valores obtenidos en las pruebas estadísticas correspondientes, muestran una correlación significativa entre la divergencia y la exclusión, entre el rendimiento y la exclusión y entre la exclusión y la desviación de conducta, pero no entre la divergencia y la desviación.

Las consideraciones anteriores apoyan las conclusiones generales a que se llegó en la presente investigación, las cuales se exponen a continuación:

- El adolescente en conflicto con la ley recluso en centros de atención integral y de pensamiento divergente es proclive a la exclusión escolar.
- Las condiciones de exclusión escolar del adolescente en conflicto con la ley están relacionadas con la conducta desviada por la cual está recluso.
- La escuela como ámbito de exclusión para el adolescente divergente precipita a la conducta desviada.
- La escuela es un ámbito de riesgo en tanto excluye al adolescente divergente de la dinámica educativa, que por tal motivo se inclina a la conducta desviada.

La información obtenida de este estudio se pondrá a disposición de las instancias que en nuestro país toman decisiones en materia de prevención de problemáticas sociales a través de la escuela, de manera que motiven políticas, programas y acciones más convenientes a todos los usuarios de los servicios educativos. Se espera que este estudio contribuya a asumir la prevención como tema de inclusión educativa y promoción de la calidad de vida de la persona. Esta necesidad se expresa en la Orden Departamental No. 24 (2003), que establece las directrices nacionales para la educación inclusiva en la República Dominicana y en las Declaraciones del Congreso Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación

Dominicana, 2007) con vistas a la perspectiva de la educación dominicana los próximos diez años.

Es conveniente destacar que el alumno de conducta divergente es un tipo de escolar cuyas maneras de pensar y actuar no se ajustan a las reglas establecidas en la escuela, constituyéndose en un caso difícil de manejar para el maestro ya que tiene la propiedad de existir independientemente de las normas sociales y reglas institucionales. Las actuaciones que caracterizan a estos alumnos son consecuencia de una forma particular de pensar que les convierten en un caso que existe independiente de las condiciones y los intereses a que responden la mayoría de los alumnos y de los maestros y los propósitos de la escuela. El educando de pensamiento divergente se mueve en varias direcciones en busca de una respuesta, posee una tendencia a lo creativo y persigue diferentes soluciones para producir respuestas originales.

Con el propósito de probar la validez de los anteriores argumentos la presente investigación se estructura en dos partes, el marco teórico y el marco empírico. La organización del marco teórico se sustenta en dos aspectos principales, el primero se relaciona con la asimilación de las normas, la interpretación de los motivos y la función social por parte de los agentes del proceso educativo, el segundo aspecto se dirige a conectar este proceso con la exclusión escolar. Inicialmente se desarrollan argumentos relativos a la manera como los educandos se adaptan o no a los requerimientos de la norma. Entre los factores asociados a este tema se señala el rendimiento escolar, la situación sociocultural y las condiciones personales del alumno, enfocando la capacidad creativa como la fuente de la divergencia y la principal situación de riesgo para la conducta desviada. El segundo aspecto del marco teórico relaciona la exclusión educativa con la divergencia y la desviación. Aquí se adopta una postura crítica al interpretar la función social de la escuela bajo el supuesto de que esta institución debería asumir, en mayor medida, un rol preventivo ante las posibles transgresiones a las normas por parte del grupo divergente. Se incluye el tema de las sanciones escolares en su aspecto negativo como una de las causas de las frustraciones que pueden conducir a la desviación de conducta. Se retoma, en esta parte, el rol de la familia y otros agentes sociales presentes en la experiencia personal del adolescente excluido de la escuela. En el desarrollo de la investigación teórica, finalmente se enmarcan la divergencia y la desviación en la perspectiva del maestro, asumiendo la exclusión como factor de riesgo para conducta desviada.

Los aspectos tratados en el marco empírico enfocan el trabajo práctico de esta indagación, la cual se condujo con base a los objetivos trazados y a las hipótesis planteadas que sirvieron de guía para organizar la tarea a través de dos etapas. En la primera etapa se contemplan tres fases: (1) recogida de las informaciones sobre el contexto, el funcionamiento

y las estadísticas de los centros donde se ubica la población que se investiga, (2) selección, elaboración y validación de los instrumentos de recogida de los datos y (3) aplicación de los instrumentos de recogida de los datos y las informaciones. En la segunda etapa se observan dos fases: (1) organización de los datos y el procesamiento de la información y (2) el análisis de los datos y las informaciones, la interpretación de los resultados y las conclusiones.

Se usó un procedimiento cualitativo para deslindar el contexto y conocer el funcionamiento de los centros, utilizando un diario de campo y una guía abierta de entrevista a los directivos de los centros. La recogida de los datos de parte de los adolescentes se realizó a través de un procedimiento cuantitativo, para lo cual se utilizó un cuestionario de datos generales, escolares, familiares y sociales, unas escalas de actitudes, el Test de inteligencia TONI-2 Forma A y el Test Figurativo Torrance Forma B. Los resultados obtenidos de la aplicación de los formatos de recolección de datos se organizaron siguiendo la secuencia de las variables contempladas en las hipótesis y en un primer momento se procesaron de manera independiente según el tipo de formato utilizando varios procedimientos y técnicas para el análisis de las informaciones: los cuestionarios y escalas con base al SPSS, el Test de inteligencia, TONI 2-FORMA A, según las bases proporcionadas por el manual y el Test Torrance Figurativo Forma B (TTCT) fue enviado al Scholastic Testing Service Inc., para su corrección y análisis. En un segundo momento los datos aportados por los diferentes instrumentos se integraron al análisis estadístico.

## MARCO TEÓRICO

---

En la primera parte de esta investigación se desarrollan los argumentos que sirven de marco conceptual. El punto de partida es la teoría de la desviación de Robert K. Merton (1964), con la cual se establece el fundamento sociológico de la escuela como estructura cuyas normas responden al entramado de la cultura y como tal su intención es conectar al alumnado con los valores que desde allí se promueven. Cuando no se logra este propósito la escuela se convierte en un ámbito de riesgo para aquellos estudiantes que no se integran a la dinámica de la escolaridad. Dicha situación genera en determinados alumnos una sensación de fracaso y le impulsa a compensar la frustración que le acompaña identificándose con valores contrarios a los que se promueven en la escuela. La segunda referencia teórica concierne a la noción de la divergencia de la persona como un hecho social, formulaciones realizadas por Emilio Durkheim (1969). Este supuesto apoya la concepción de un alumno que tiene una manera especial de pensar y de actuar que le hace difícil seguir la rutina que se impone en el ámbito escolar. En tercer lugar, una idea que subyace como eje transversal es el concepto pedagógico del educando como sujeto epistémico de Jean Piaget (1970), que sostiene la convicción de que el adolescente escolarizado de conducta divergente es el actor principal de su propia formación. Este sujeto se inclinará hacia el sendero que la sociedad estima correcto o hacia la desviación, dependiendo de cómo repercutan en él las estimulaciones del medio. En el caso específico de esta investigación, el medio es la escuela, con su característico clima de aprendizaje y sus influencias externas, en especial, la familia.

Las ideas de las teorías clásicas ya mencionadas, sociológicas y pedagógicas son analizadas a la luz de argumentos que sirven de soporte a los planteamientos, entre los que se destacan los aportes psicológicos-pedagógicos, hurgando entre los de corte más convencional como Guilford (1978, 1986), Goldberg (1992) y los más actualizados como Barca (2010) o Bowman-Perrott (2007). El tema pedagógico se fundamenta bajo la óptica de investigadores que abordan la inclusión, como son: Arnaiz (2003, 2004), Escudero (2004,2005), García, (2010) y Cohen (2002), entre otros. En los aspectos de la desviación son integradas una variedad de investigaciones de diferentes ámbitos culturales, las cuales versan sobre los adolescentes de conducta divergente, situación escolar y familia (Sanie, 2004; Barnown, Lucht, Freyberger, 2005; Caparra, Paciello, Gerbino, 2007 y Feldmann, 2008). La creatividad, variable determinante de la divergencia, se enfoca según la

concepción de Torrance (1979), Coriat, (1990), Dadamia, (2001), De Bono, (1995) y Fairweather, (2007). Se citan conclusiones de estudios que se han realizado en el Centro de Investigación y Formación para la Prevención Integral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (CIFPI-PUCMM, 1990-2008), las cuales habiéndose desarrollado con base al problema de la desviación de conducta y de las problemáticas sociales de adolescentes escolarizados, han servido de motivación para esta investigación.

El desarrollo de los temas sigue una secuencia que se ajusta a la lógica que enmarca el plan de la investigación. En el primer capítulo se abordan las ideas sobre la asimilación de normas, la interpretación de los motivos y la función social. Se continúa con el papel del alumno frente a la norma en el ámbito social y el cumplimiento de las reglas escolares, destacando en este marco la función de la familia. Se incluyen en esta parte los temas relativos a los motivos sociales desde la perspectiva de los valores que la cultura promueve y se concluye con la interpretación de la función social de la escuela en el escenario de la protección contra la desviación de conducta.

El segundo capítulo trata los factores que condicionan el ajuste social y el rendimiento escolar del adolescente, haciendo énfasis en las dificultades de aprendizaje. Desde esta perspectiva se destacan las situaciones socioculturales que profundizan las divergencias las cuales son conceptualizadas con base a las propiedades que definen las diferencias individuales, enfatizando el tema de la creatividad en sus diferentes expresiones.

El abordaje del capítulo tercero se ubica en torno a la conducta divergente en el ámbito escolar como situación de riesgo para la desviación de conducta. En este contexto se sitúa a la escuela como fuente de desviación en tanto institución que excluye a este tipo de alumno. Se alude al papel de la familia en este contexto y se enfatizan las formas de conducta desviada más frecuente entre los adolescentes escolarizados.

El cuarto y último capítulo enfoca la exclusión educativa ante la desviación como un hecho social retomando el enfoque sociológico de los ámbitos de socialización del educando como son la escuela y la familia. El abordaje de los temas de este capítulo trata las relaciones entre los compañeros y el papel del maestro como referente principal en el proceso de exclusión, así como el desafío que constituye para este docente el tema de la escuela como ámbito de riesgo para la conducta desviada.

Finalmente, el abordaje conceptual pretende situar a la institución escolar en el ámbito de la exclusión y destacar el papel del maestro frente a los valores que la cultura promueve como deseables. Se insiste también en la responsabilidad ética del ejercicio de la profesión docente. En cuanto a la inclusión, es un imperativo que se desprende de la toma de conciencia de que en el aula coexisten alumnos de diferentes capacidades, motivaciones y

expectativas de vida. Es responsabilidad de la escuela definir las estrategias más convenientes para brindar una educación de calidad para todos y revertir el papel de ámbito de riesgo para conducta desviada de los adolescentes divergentes.



## **Capítulo I. ASIMILACIÓN DE NORMAS, INTERPRETACIÓN DE MOTIVOS Y FUNCIÓN SOCIAL EN EL PROCESO EDUCATIVO**

---

En este capítulo se abordan las ideas sobre la asimilación de normas, la interpretación de los motivos y la función social, así como también el papel del alumno frente a la norma en el ámbito social y el cumplimiento de las reglas escolares y familiares. Situar el tema de la escuela como ámbito de riesgo para adolescentes de conductas divergentes, conduce a explorar las teorías sobre la desviación en el marco de las normas, los motivos y la función social bajo la perspectiva de la exclusión escolar y el papel de la familia en este ámbito.

Los diferentes matices que adquieren los temas que inciden en la educación dependen de los interlocutores, docentes, alumnos, padres y agentes de la comunidad. De manera que el tema será interpretado desde diferentes ángulos, porque como expresa Freire (1971), la educación es un acto que se realiza entre diferentes agentes y por consiguiente en un proceso de mutuo entendimiento. Para que el acto educativo cumpla su función, será necesario fundamentar científicamente los enfoques conceptuales sobre la validez de los argumentos ya que la unificación de criterio es difícil. Bajo estas consideraciones, en esta investigación se contrastan diferentes puntos de vista desde una perspectiva teórica y en el estudio empírico se integran los resultados relevantes sobre el tema.

### **1. LAS NORMAS SOCIALES Y LA ESCUELA**

El concepto de normas sociales alude a patrones de comportamiento que dan lugar a reglas colectivas de proceder que se derivan de la moda, la tradición, los usos y las costumbres. El incumplimiento de estas reglas implica una ligera sanción social, comportamientos que en la actualidad tienden a calificarse de desviados. Merton (1994) es uno de los teóricos sociales cuyas ideas se acomodan mejor al enfoque de la desviación que interesa destacar en esta tesis. En este sentido, los conceptos fundamentales que se exponen al respecto según las teorías de este autor. Enfocar la escuela como ámbito de riesgo para adolescentes de conducta divergente, presupone que hay un grupo de alumnos diferentes al promedio, que son precipitados a la desviación porque la escuela no logra conectarlos con la dinámica de la escolaridad. En este sentido se plantea la escuela como ámbito de riesgo.

La configuración de la norma social surge por la solidaridad que se establece entre un grupo por compartir valores que conducen a asumir una obligación moral y a comprometerse con determinado comportamiento. Se supone que los escolares deben identificarse con los valores que representa la escolaridad, observar las normas que rigen esta institución y ajustarse a los comportamientos que demanda su grupo de referencia. Sin embargo no siempre sucede de esta manera y hay escolares que optan por otros grupos de referencia cuyos valores discrepan de los de la escuela, observando en consecuencia un comportamiento diferente al esperado como escolares.

Ahora bien, esta situación de asumir valores de un grupo al que no se pertenece, usualmente se da en aquellas personas que se sienten aisladas de su grupo de referencia y rechazadas por sus iguales, lo cual se dará, probablemente, entre escolares que se aíslan de las relaciones con sus iguales, los compañeros de su grupo primario de referencia, y establecen relaciones con grupos a los que inicialmente no pertenecen. En estos casos se da una doble situación que permite el alejamiento del grupo de escolares y el rechazo de las normas de la escuela. Esta situación va alejando al alumno de su grupo, porque ya no encaja y posiblemente va siendo rechazado por los otros miembros del grupo, maestros y compañeros de aula quienes reaccionan con hostilidad hacia el desajustado. Las relaciones se van deteriorando y en consecuencia las normas del grupo se hacen menos obligatorias para aquel que se siente rechazado. Se va operando un progresivo alejamiento del grupo y se va incrementando el rechazo del grupo hacia el evasor, quien ya no encuentra la necesaria recompensa por la adhesión a las normas del grupo que va dejando. El desapego a las normas del grupo de referencia es un proceso que, una vez iniciado, se encamina progresivamente a la separación del grupo primario. Esta separación incluye las actitudes, los valores y las relaciones sociales, e implica el apego a un grupo extraño.

Durante este proceso de desapego, se adquieren otras expresiones verbales como palabras poco usuales y modismos. Así se adoptan costumbres apegadas a ciertas modas, corte de pelo y tatuajes. En el caso de los adolescentes divergentes a que se alude en esta investigación, el apego a grupos desviados implica, por un lado, la expresión de acciones violentas y actitudes de anomía con relación a los valores del grupo primario de referencia. Se ensanchan las diferencias y las hostilidades con los demás miembros del intragrupo, que en el caso de la escuela se expresa en el abandono de las aulas. El movimiento hacia los valores del extragrupo hace que el sujeto que transita entre estos grupos, se sienta más cómodo y posiblemente mejor recompensado con esta nueva afiliación. Ramírez (2004), a propósito de este tema, de manera muy expresiva describe la situación de los adolescentes que abandonan la escuela y se filian en las pandillas.

La adopción de normas de grupos a los que no se pertenece, esto es con los cuales no se tiene interacción primaria, se explica porque en la interacción con el grupo primario se empeoran las relaciones desarrollándose en consecuencia actitudes negativas hacia las normas de este grupo y actitudes positivas hacia las normas del nuevo grupo que le acoge. Korstange (2007), con el tema ¿a quién se imita y porqué se imita?, desarrolla los argumentos relativos al papel de la imitación en las relaciones, a propósito de la adopción de las normas de grupos. En la escuela, por su parte, el grupo primario o intragrupo está conformado por los compañeros de aula, los cuales como miembros de una determinada estructura social que es la escuela, se acogen a las normas que rigen esta institución. Siempre que el escolar se sienta identificado con estas normas, la escuela será un referente de socialización y otorgará el debido reconocimiento al alumno. Por el contrario, cuando el alumno experimenta el rechazo de parte de esta estructura social, buscará la afiliación con grupos cuyas normas se contradicen con los valores de la escolaridad. En este sentido, la escuela es un ámbito de riesgo para este tipo de alumno.

Las normas escolares se establecen para regular la conducta de los agentes del proceso educativo, tanto los docentes como los alumnos. Los procedimientos de control normativo en esta institución se ejercen a través de las reglas formuladas, de manera explícita, en el Sistema Educativo Dominicano, la Ley General de Educación, las ordenanzas y reglamentos a tales fines. Persisten otras normas menos explícitas que proceden de las expectativas de la gente sobre el rol social que la escuela debe cumplir y como quiera ejercen un control social. La norma definida y delimitada como Ley, ordenanzas o reglamentos en la República Dominicana se hacen cumplir por la autoridad competente, como son los directores regionales y directores de centros educativos. La norma definida por las expectativas de la gente, las hacen cumplir los maestros, los padres de familia y los miembros de la comunidad. Estas últimas normas se cumplen según y cómo los agentes del proceso educativo las estiman y ubican en su escala de preferencia, lo cual deja un espacio para la interpretación del grupo escolar. El conflicto entre los valores culturales que sustentan las normas aceptadas por el grupo escolar, cualquiera que sea su naturaleza, y las dificultades que se les presentan a determinados alumnos para aceptarlas, les sitúa como sujetos divergentes. Esta situación acarrea problemas para que estos individuos encajen en el grupo escolar y puedan afrontar la cotidianidad de las aulas conforme a los valores que estima la mayoría. El estrés que conlleva esta situación para el alumno divergente, le incita hacia la conducta desviada (Koon y Matthews, 2010).

La norma en la estructura escolar define y regula la manera admisible de alcanzar las metas que la cultura propone como deseables. En la dinámica cotidiana la escuela sanciona a los escolares según adecuen su comportamiento a la aceptación, al rechazo o a ignorar las

reglas que encaminan hacia el fin que se asume como el desarrollo integral de la persona, acorde con los principios y valores que la sociedad señala. El alumno que no se acoge a las pautas de la escuela se enfrenta al fracaso escolar ya que, como considera Escudero (2005), esta institución interviene en la formación de los alumnos de acuerdo a las reglas de juego que ella misma establece. Estas reglas se instituyen desde un determinado sistema de valores que predetermina los conocimientos que se ofrecen, así como también el tipo de capacidades a desarrollar y las formas de vida que se promocionan como deseables. Hay alumnos que no tienen las condiciones requeridas y en consecuencia rechazan acogerse a las normas de la escuela. En estos casos estas normas pierden su función. Como expresa Mejía (2005), ante tal situación, si la institución educativa no reacciona y permite que las reglas evolucionen a los requerimientos de educabilidad de los alumnos divergentes, en vez de un ámbito de protección la escuela se convierte en un ámbito de riesgo que conlleva el fracaso escolar, la frustración personal y el desarrollo de conductas desviadas.

### **1.1. El alumno y la norma social**

Las normas son el elemento de la estructura social que define, regula y controla las maneras permitidas de alcanzar los objetivos culturales en un grupo; son las reglas que proceden de las costumbres y son las declaraciones conceptuales en que se apoyan las instituciones. En la escuela esas reglas establecen cuáles son los procedimientos que en el proceso educativo permiten al alumno alcanzar los objetivos previstos. Pero hay individuos en los grupos escolares que entienden que hay otros caminos más eficaces que el señalado por la escuela para alcanzar ciertos valores deseados en la sociedad, como es el caso del dinero, el poder y la fama, a los cuales se puede acceder por otras vías, como son el ejercicio de la fuerza, el fraude y el poder. El caso es que esos procedimientos están vetados frente a lo que está permitido en la escuela, instituciones reconocidas en la sociedad como los organismos vitales para transmitir y crear los bienes culturales. De manera que esos individuos que tal entienden, paulatinamente irán asumiendo un comportamiento divergente frente a las normas reconocidas y validadas por la sociedad. En el marco de las instituciones escolares se presentan conflictos de valores que presionan a tomar acciones contra los divergentes dependiendo del grado de control o de permisividad tolerada por dichas instituciones. Por ejemplo, es el caso de la tolerancia que asumen algunas escuelas frente al fraude relativo a la compra de copias de las pruebas nacionales en República Dominicana (PREAL, 2009). Un caso de amplia permisividad en la escuela dominicana es el expendio de bebidas alcohólicas en ocasiones festivas y de cigarrillos en la cotidianidad, a pesar de existir una ley que regula el tabaquismo en determinados lugares (Díaz, 2007). Sin embargo,

con independencia del grado de permisividad o agresión con que se violen las normas, la estima del objetivo cultural permanece, como es el caso de la honestidad.

Estas vulnerabilidades a las normas se dan cuando se alteran los procedimientos para alcanzar los objetivos culturales, de manera que las actividades en consecuencia se convierten en una práctica vacía de significado. En el ámbito específico de la escuela, el acomodo, pues, del alumno a la norma social de la organización, tiene que ver con los modos de adaptación individual a la dinámica cotidiana de esta institución y, por supuesto, dependerá de diversos elementos que configuran, tanto la personalidad del alumno, como de sus referentes de socialización. “Sólo si cada uno introyecta las normas en su conciencia puede conseguirse que éstas sean seguidas en general” (Tugendhat, 1991:114). Pero uno de los problemas del individuo de conducta divergente reside en la dificultad de asumir unas normas sociales que están fundadas en los intereses de los otros desatendiendo sus propios intereses. El adolescente de conducta divergente posiblemente desea que se le tome en cuenta, cuando percibe lo contrario sufre el desamparo del rechazo. En su libro *Mal de escuela*, Pennac (2009) se refiere a la angustia y al dolor que acompaña a este tipo de alumno que no obtiene el reconocimiento que espera.

La elasticidad en la interpretación de la norma de la escuela por parte de los alumnos propicia los incidentes que, según Fuentes Aracena (2009), se consideran disruptivos en el aula. La conducta disruptiva provoca reacciones por parte del maestro, cuyas implicaciones en el clima del aula y en la estima del alumno disruptor, dependerá del manejo que el profesor tenga de la situación. En cuanto a las conductas disruptivas en el aula, menciona este autor las siguientes violaciones y transgresiones a las normas, las cuales son conductas relacionadas con la divergencia, entre otras: llegar tarde a clase, pedir salir al baño continuamente, faltar a clase, llevar indumentaria estrafalaria, falta de interés, pasividad, inactividad y pelearse con los compañeros. En esta misma vertiente, Fernández (2007) atribuye a la disrupción un conjunto de conductas inapropiadas en el aula que tienen lugar cuando los objetivos educativos no tienen el mismo significado para todos los alumnos. Situación que, por la tensión que genera en el clima de aula, se convierte en un problema para la dinámica que demanda el proceso educativo.

El nivel de permisividad de estas conductas disruptivas varía de escuela y según el profesor. Para algunos estas conductas serán normales, para otros menos tolerantes tendrán una actitud más exigente. De todos modos, estas situaciones crean tensión en el clima del aula dificultando las buenas relaciones entre profesor y alumno, entre profesores e incluso entre los propios alumnos. Por tanto en toda situación de disrupción o divergencia por causa del ambiente, hay que considerar diferentes agentes que interactúan, como son el alumno violador de normas, los compañeros que tienen sus propias expectativas y el maestro que

está atento a las conductas del alumno individual y del conjunto. En esta situación habrá quienes permanezcan ajenos a las conductas disruptivas, o se asociarán a ellas aumentando el clima de indisciplina (Fernández 2007). La interrelación y las respuestas son el reflejo de cómo son interpretados los hechos y se desencadenan los incidentes de indisciplina, acciones que perturban la rutina del aula. Las vías para controlar esta situación y lograr el acomodo del adolescente a las reglas de la escuela se relacionan con la adaptación individual a las normas sociales y a los medios institucionales usados a tales fines. Dos categorías sirven de pauta, conformidad e innovación.

La conformidad del adolescente con las metas educativas y los medios institucionales para lograrlas se refieren a un alumno estable en un contexto estable que interpreta las metas educativas en función de su desarrollo personal. Las expectativas del orden y del clima se ajustan a las normas técnicas y a las reglas institucionales, en esta situación la conducta del alumno se orienta hacia los principios y valores cardinales de la sociedad.

La innovación supone que se asumen las metas institucionales en función del éxito. A estos efectos se usan medios prohibidos institucionalmente, pero que a pesar de ser proscritos son eficaces para lograr el éxito en términos de lo que se estima valioso en la sociedad. Aquí el individuo asume las metas sin interiorizar las normas institucionales para lograrlas.

El acomodo del adolescente a las normas sociales y la adecuada interpretación de los motivos y la función social, base para que la escuela cumpla su papel educativo en la sociedad, no depende del individuo sino de la estructura en que se inserta. Coherente con esta declaración Durkheim (1969) estima que la falta de norma en un grupo es una propiedad de la estructura social y cultural y no del individuo que se acoge a esta institución. Para Merton (1964), esta situación puede considerarse como un estado del individuo, aunque reconociendo que es producto de la estructura social. Así, en cualquier caso, el desconocimiento y el rechazo de la norma es causada por la propia estructura social, aun reconociendo que existen otros factores propios al individuo que le predisponen al orden establecido, como sucede con la persona altamente creativa (Torrance, 1987), a quien se le hace difícil ajustarse a las normas de las instituciones.

El tema del acomodo y la adaptación a la norma social explican la manera en que se ajustan los comportamientos del adolescente a las reglas de la institución escolar, derivando dicha situación individual desde un comportamiento estandarizado a uno desviado. Asumiendo estos argumentos, es válido afirmar que para estos adolescentes escolarizados que se desvían de la norma, la escuela, como estructura social, se convierte en un ámbito de riesgo para alumnos divergentes.

## **1.2. Adaptación del alumnado a la norma social**

El alumnado que tiene mayor dificultad para adaptarse a la norma procede de los estratos sociales inferiores ya que es en este sector donde se ejerce mayor presión hacia la desviación. En las investigaciones realizadas en el marco del Centro de Investigación y Formación para la Prevención Integral (CIFPI-PUCMM) se evidencia esta realidad (De Brens, Zouain y Brens, 2002). En los grupos escolares de sectores de marginalidad, en los niveles básicos, se encontró una alta incidencia entre pobreza y conductas desviadas como prostitución, uso y tráfico de drogas y violencia en diferentes manifestaciones. La desventaja social que afecta a estos alumnos les impulsa a reaccionar de manera negativa ante la incoherencia de la propuesta que hace la escuela. Por un lado esta institución fomenta la importancia cultural otorgada al éxito económico, pero por otro lado no les proporciona a este tipo de alumno los mecanismos para acceder a los medios tradicionales y legítimos para lograr este tipo de éxito. Las oportunidades de logro de la gente de estratos sociales desaventajados, los pobres, se limitan a labores poco remunerativas como son el trabajo manual y tareas técnicas y de servicios más modestos en la escala económica y laboral. La ausencia de oportunidades reales y factibles para mejorar la situación en una sociedad competitiva y con tendencia al consumo, el confort, el lujo y la opulencia, es una invitación hacia la conducta divergente. El panorama de una situación de trabajo de bajo nivel social y la precariedad de los ingresos para hacer frente a las necesidades reales y a las creadas, pone en riesgo el compromiso con los valores culturales y las normas institucionales. Por ello, al alumno pobre se le hace difícil competir por el éxito según las normas consagradas de dignidad frente a las posibilidades de acceso que promete el vicio, la delincuencia y la corrupción.

La estructura de los planes de estudio y el contenido curricular plantea conformar las expectativas al reconocimiento moral y el bien actuar de acuerdo a los valores consagrados de la cultura. Sin embargo, se le niega a los sectores más pobres, o al menos se les dificultan, las vías disponibles para avanzar hacia la meta consagrada como el éxito según los estándares de la sociedad. Como se evidencia en la investigación citada (De Brens, Zouain y Brens, 2002), al alumno en desventaja social, pobre y marginado es el que deserta durante el año escolar, el que se queda fuera de las aulas porque debe trabajar para contribuir con el sustento de la familia, el que tiene bajo rendimiento o suspende el grado porque le falta la motivación para el estudio, se distrae durante las clases o sencillamente porque el contenido de la asignatura no guarda relación con su experiencia personal. Situaciones que van minando la estimación del alumno por los valores y las normas establecidas en la escuela. A mediano o largo plazo, un grupo significativo de este grupo termina encontrando

fuera de la escuela el estímulo necesario que le hace comprometerse con otras normas. Así se evidenció con escolares que colaboraron con una investigación llevada a cabo por el CIFPI en el 1995 y en el 2000 se hizo un sondeo con los casos que pudieron ser detectados (García, 2007).

En República Dominicana el alumno que asiste a la escuela pública es pobre. El alumno, cuya familia goza de ciertas condiciones económicas, asiste a la escuela privada. Según el Boletín Estadístico 2007-2008 de la Secretaría de Estado de Educación, a la escuela pública asiste el 64.61% de los alumnos inscritos en la escuela dominicana, mientras que a la escuela privada asiste el 23.33% y a la escuela semioficial que es aquella sustentada por el Estado pero dirigida por particulares, asiste el 2.07%. En la zona urbana se ubica el 64.04 de los asisten a la escuela pública, 95.65% de los de escuela privada y 92.06 de la escuela semioficial. En la escuela pública urbana es donde se experimenta en mayor medida el problema de la pobreza entre los alumnos. De manera que el camino hacia el éxito es difícil para una clase social que arrastra grandes deficiencias de base, poca instrucción formal y recursos económicos escasos. La incongruencia de la escuela, que por un lado predica valores y exige normas y, por otra, no proporciona los medios para acceder a la meta propuesta, fomenta una conducta desviada entre el grupo de alumnos afectados por esta situación.

No obstante, la observación cotidiana nos muestra que ni la pobreza, ni la falta de oportunidades, ni el fracaso en los estudios por sí mismas son suficientes para producir conducta desviada, es necesario que estos aspectos se correlacionen con la importancia atribuida al éxito pecuniario como meta predominante. La conjunción de estos factores incita la conducta delictiva. De igual manera, ni el trabajo, ni el éxito en los estudio son suficientes para reencauzar la conducta de los adolescentes que han tomado el camino de la desviación (Ramchand, Morral y Becker 2009). En el estudio citado, los autores emplearon siete años en el seguimiento a la vida de delinquentes adolescentes en Los Ángeles, llegando a la conclusión de que tanto en el caso de la desviación como en el reencauzamiento de la conducta intervienen diferentes agentes de socialización como son los maestros y los padres, los cuales se organizan en las instituciones donde tiene lugar la experiencia particular de los adolescentes, como son la familia y la escuela.

### **1.3. La familia y la transmisión de normas**

Uno de los factores que contribuye a desestabilizar la conducta del adolescente en la escuela es la dinámica de la familia. La familia es la principal institución transmisora de normas culturales, debido a que en la socialización primaria son los padres y familiares más

cercanos como los hermanos mayores, los principales referentes. En los últimos tiempos la familia ha perdido coherencia como transmisora de normas y valores ya que viene siendo afectada por los cambios que han transformado las estructuras sociales. Esta situación se conecta con el desarrollo y la expansión de los medios de comunicación, con la dinámica de la economía y con las complejidades del mundo del trabajo. En este entorno, la modernización ha conducido a contradicciones y desafíos, tema central del estudio *Divorce: A Structural Problem not just a Personal Crisis* (Al-Kazi, 2008). Según considera este autor, la creciente urbanización ha contribuido a la desintegración. Un modelo de familia ampliada (padres, hijos, abuelos) unida por la tradición, cohesionada por la dependencia de tradiciones y valores con un pequeño margen de interpretación, cede a favor de un tipo de estructura independiente de la atadura de la tradición, pequeña (padres, hijos) y nuclear. Esta última estructura se caracteriza, además, por la ausencia de control de parte de los padres y por una creciente tasa de divorcios propiciada por la conciencia de los derechos y obligaciones de ambos sexos. Son situaciones que han debilitado a la familia y propiciado el divorcio cuyo impacto negativo para las futuras generaciones se analizan en el estudio citado con base a la situación de Kuwait.

A la falta de ajuste a las normas que tradicionalmente han cohesionado el núcleo familiar le sigue una serie de problemas que afectan la estabilidad escolar de los hijos, como el escaso seguimiento de los padres a la situación escolar de los hijos (Barca, 2010), condición tan necesaria para el éxito escolar. Entre las situaciones que afectan la estabilidad escolar, relacionada con la falta de seguimiento de los padres, está el embarazo entre las adolescentes. En los estudios realizados por el Consejo de Prevención del Sida (COPRESIDA (2007) se alude a que la falta de control y seguimiento a los hijos es una situación muy problemática en la República Dominicana. La Dra. As-Sanie de la Universidad de Carolina del Norte, por su parte, en un estudio sobre adolescentes embarazadas en los Estados Unidos, publicado por la *American Family Psysician* (2004), pone de manifiesto que las madres adolescentes tienen menos probabilidad de graduarse en “high school”. Los hijos de madres adolescentes tienen de dos a tres veces más probabilidades de terminar en prisión que los hijos de madres adultas. Para Torrance (1979), el futuro de los niños muy creativos es incierto, sobre todo de aquellos que proceden de familias pobres en donde son bajos los niveles culturales y escasos los medios económicos. La falta de control a los hijos por las familias pobres se debe a que éstas tienen todo su tiempo ocupado en los afanes de satisfacer las necesidades básicas. La vulnerabilidad del futuro escolar de los hijos también se compromete con padres muy permisivos (Coriat, 1990).

#### **1.4. Interpretación de las normas en la escuela**

Partiendo de la afirmación de que las normas están en la base de la preocupación por los problemas de los principios y de los fundamentos de la conducta humana, habría que admitir con Piaget (1970), que los problemas del conocimiento se mueven en torno a las normas, los hechos y la intuición. Tres aspectos vitales en el marco de una escuela que se encamina a una educación de calidad, donde la inclusión es el tema central. La vinculación de estos aspectos es la clave para lograr este propósito.

El tema de la inclusión ofrece el ángulo desde el cual se capta la perspectiva en que se sitúa la escuela con relación al tema de las normas. La intuición, referida a la posición que toma el maestro respecto al alumno. El alumno es el objeto frente al maestro, es una realidad que para poder incluirla, transformarla, moldearla o cultivarla hay que partir de sus características esenciales. En otras palabras, hay que captarlo en su realidad. Fieles a los principios de la pedagogía, la educación es un proceso que se ocupa del desarrollo integral del educando, a tal efecto la escuela se ocupa del alumno como un hecho. Pero no siempre acontece de esta manera, como debería de ser, en términos de la esencia de la configuración de la persona, donde intervienen múltiples factores, aplicando las ideas de Escudero (2005) a propósito del fracaso escolar y la exclusión educativa. La escuela tradicional no distingue entre el alumno como un hecho, la esencia del alumno como persona y las relaciones y dinámicas que lo acompañan. La atención por tanto se enfoca a la conducta, en vez de las motivaciones, presupuestos y condiciones de tal conducta. Asumiendo una postura fenomenológica, la escuela debería asumir al alumno como una realidad y no como una simple formalidad. Bien puede aplicarse al agente escolar formador, lo que a propósito de los filósofos afirma Piaget (1970), quienes afanados por el conocimiento se acostumbran a tratar los problemas por vía reflexiva, sin ocuparse de la comprobación. Un hecho valioso, como captar al alumno en su alteridad, es muy difícil de alcanzar, ya que sólo será posible cuando el sujeto es comprendido en su totalidad. Ahora bien, para captar al alumno en su alteridad, el maestro tendrá que situarse en el marco de referencia cultural de este sujeto y comprender el grado de estima que tiene de los valores de la cultura. Así también este maestro tendrá que interpretar el nivel de aceptación de las normas institucionales, las motivaciones para alcanzar la meta cultural y los mecanismos disponibles para acceder al éxito. En esta vertiente se aproxima la escuela a la inclusión dejando de ser un ámbito de riesgo para el alumno divergente.

La capacidad del maestro para interpretar adecuadamente la conducta del alumno y buscar la forma de que éste se acomode a las normas, tiene que ver con la capacidad de este docente de entender el marco de referencia del alumno, es decir, aceptarle como una realidad y no como una simple formalidad, asumiendo el rol de agente escolar formador-maestro que

propicia un clima escolar de integración. En este aspecto el tema se desglosa en los diferentes tópicos: la adaptación a las normas y el cumplimiento de las reglas, y el paso de la conducta divergente a la transgresión de las normas civiles y penales.

#### ***1.4.1. Adaptación a las normas y cumplimiento de las reglas escolares***

El tema del alumno divergente guarda relación con el problema de la integración escolar de grupos minoritarios por sus características personales, sobre todo, debido a sus propiedades creativas que le hacen tener una manera diferente de interpretar los acontecimientos y una forma de comportamiento que contradice los valores sobre los que se organiza la escuela. Este tipo de alumno tiene la capacidad de generar respuestas inusuales e inesperadas que generalmente entran en contradicción con las normas (Torrance, 1979). En consecuencia, si la disciplina es entendida en términos de reglas y normas específicas para controlar el comportamiento a este alumno le será muy difícil acatar las medidas que constituyen tal disciplina escolar (García, 2008).

Usualmente el maestro para mantener el control del aula requiere de una estrategia que le permita mantener el orden en el grupo de sus alumnos; a tal efecto se fijan los objetivos y se diseña el procedimiento que, como expresa García (2008), permita la armónica convivencia de los integrantes del grupo escolar. La disciplina en este sentido es un recurso para lograr los objetivos que persigue la escuela, a la cabeza de los cuales se encuentra el rendimiento. Objetivo no menos importante es también mantener el control de los alumnos corrigiendo conductas inadecuadas y logrando las conductas apropiadas (Gotzens, 2001). Lo deseable es que la disciplina se encamine a dirigir y organizar la convivencia en el aula de manera que haya la armonía conveniente a un proceso eficaz en términos de la educabilidad (Mejía, 2005, López, 2010). Este concepto que se refiere a ofrecer las oportunidades adecuadas para que todos los alumnos se desarrollen según las características particulares de cada uno (Brenes y Porras, 2007). La disciplina de la clase se debe basar en la comprensión inteligente de la conducta y la asimilación de la norma por parte del alumno, es un proceso que implica orden respecto a una determinada lógica de actuación. Es el producto de una conducta ordenada causada por la imposición de controles externos sobre el comportamiento individual (García, 2008). Entre los controles al efecto está el poder del maestro que emana de la autoridad que le da “el estatus de maestro” y de las normas vigentes en la institución.

Los alumnos que tienen dificultad para someterse a la disciplina y cumplir con las reglas de la escuela están sujetos a las sanciones negativas (Alfonso, 2009). Estas son medidas dirigidas a doblegar a los alumnos divergentes para que reencaminen su conducta

según la norma, de no lograrlo recaen sobre ellos repetidas sanciones que suman desencanto y fortalecen la frustración. Entre estos escolares los hay que se conectan con diferentes manifestaciones de desviación social buscando compensar la frustración que le acarreo el rechazo del maestro por su conducta inadecuada (Gotzens, 2001). Además de la evasión persigue este alumno desviado obtener la recompensa que no encuentra en la escuela a través de una conducta adecuada a las normas de los grupos de su nueva afiliación. De esta manera los alumnos divergentes pasan a la categoría de individuos de alto riesgo.

Aparte de las propiedades de la divergencia, hay otras condiciones que intervienen en la manera en que el alumno interpreta las normas de la escuela y afronta la disciplina escolar como es el caso de la edad y la etapa del desarrollo en que se encuentra este sujeto. La edad evolutiva determina la manera en que los alumnos se relacionan con las normas disciplinarias (De Brens, 2003). En este proceso evolutivo se pasa desde cumplir las reglas por el deseo de agradar o evitar el castigo, a cumplir dichas reglas por el deber que se sustenta en el concepto del bien y del mal y en los principios que se van incorporando a la estructura de sus valores (Piaget, 1970 y García, 2008). En la adolescencia de 13 a 17 años el alumno está en condiciones de basar su actuación en los principios que ha ido incorporando mediante el aprendizaje social, al igual que de ir asumiendo la responsabilidad de sus actos, controlar su conducta y asumir su autonomía. En esta etapa, además de que las relaciones entre iguales se vuelven más importantes (Moreira, 2010), también hay una mayor aprehensión para adecuarse a las normas del grupo, que no necesariamente coinciden con las normas de la escuela. Ser aceptado por el grupo de iguales se torna muy importante. Los argumentos anteriores sobre la vulnerabilidad de la etapa evolutiva en el marco de la aceptación de las normas, y el cumplimiento de las reglas escolares, permiten explicar que entre los escolares el tránsito hacia las conductas desviadas ocurra entre los 13 y 17 años (García, 2006).

En las investigaciones realizadas en el CIFPI-PUCMM (García, 2003, 2006) se evidencia la conexión entre la adaptación del alumno a las normas y reglas de la escuela y ciertas manifestaciones de desviación social, concretamente violencia, uso de drogas y aberraciones sexuales. En los testimonios recogidos en la investigación etnográfica (Torres, 2002) llevada a cabo con escolares de conducta desviada, se declara que participar, por ejemplo, en una pandilla es agradable, aunque esto requiera determinados actos reñidos con las reglas sociales, incluso con la ley penal en la República Dominicana. Los iguales pandilleros, expresan los entrevistados, ofrecen el respaldo que no encuentran en una escuela que por el contrario los margina porque son alumnos fracasados. Las evidencias documentadas recogidas en el programa de consejería y orientación escolar y familiar,

CIFPI-PUCMM/FIUC (1992-2004), permiten afirmar que los alumnos de comportamiento escolar problemático se incluyen también en la categoría de individuos de alto riesgo.

Las realidades descritas demandan la elaboración de un currículo que contemple la diversidad en las aulas. Este currículo debe partir de un ejercicio de reflexión y contextualización según las características del alumnado y las divergencias de valores (García, 2008). Tal diversidad también debe incluir el aspecto relacionado con los marcos sociales que atañen al alumno ya que, como afirma Gimeno Sacristán (2007), la gestión curricular debe ser realizada en un contexto para que su efectividad alcance a todos los alumnos. No obstante ocurre que en la actualidad la escuela sigue apegada a las viejas estructuras que ofrecen un contenido poco conectado con las necesidades del medio en que se desenvuelven los alumnos. Situarse en condiciones de captar los aires del tiempo (Ortega, 1983) y actuar acorde a las preocupaciones y necesidades del momento en que viven los actores del proceso educativo, demanda un currículum que incluya contenidos y metodologías acordes a esas referencias.

Es un hecho social que la escuela ha expandido su horizonte, por tanto la misión de la institución de hoy es más abarcadora que la de ayer. En este sentido las funciones sociales que le toca asumir en el presente incluyen nuevos horizontes. La escuela como estructura social es un agente primario de socialización, lo cual, acogiendo los argumentos de Gimeno (2007) debe reflejarse en la oferta curricular, tanto en el contenido como en la metodología, respondiendo a los requerimientos del presente. En este sentido y para atender al tipo de diversidad que es propia al alumno divergente, la escuela tendría que expandirse hacia la comunidad para comprender el ambiente en que se mueve este alumno e interpretar el perfil del tipo de escolar que está emergiendo. En este sentido se precisa captar lo que es esencial en la cultura con base a cuyos valores se forja este nuevo sujeto. Partiendo de allí el paso siguiente será concebir e implementar una estrategia que permita desarrollar hábitos sociales que prevengan contra el vicio, la corrupción y la violencia. La tarea del maestro, por tanto, no es sólo cuestión de contenidos, sino de sumergirse en las condiciones en que se realizan sus alumnos: familias en transición hacia formas diferentes a la tradicional, equidad de género, divulgación de estilos de vida basados en el lujo, el consumo, experiencias extremas, entre otras situaciones que modelan el estilo de vida de las nuevas generaciones.

Explorar y reflexionar sobre estos aspectos permitirán una intervención educativa fundamentada en intereses compartidos, asegurando una sana y fructífera convivencia educativa, incluyendo a los diferentes tipos de alumnos divergentes (Arnaiz, 2003).

#### ***1.4.2. De la conducta divergente a la transgresión de las normas***

El alumno divergente que se excluye de la dinámica escolar posiblemente busca compensación integrándose con grupos cuyas normas entran en conflicto con las normas civiles y penales. Por tratarse de un grupo vulnerable de personas menores de edad en proceso de formación y desarrollo, estos individuos reciben un tratamiento especial en los tratados internacionales y son favorecidos por organizaciones como las Naciones Unidas. De hecho la Convención sobre Derechos del Niño en su artículo 40 se refiere a los derechos de los jóvenes en conflicto con la Ley Penal, destacándose el procedimiento para la aplicación de la sanción, la educación, la atención integral e inserción a las familias. Se promueve un sistema de justicia aplicable a los adolescentes entre 13 y 17 años. Naciones Unidas ha patrocinado varios acuerdos internacionales relacionados con la justicia penal juvenil, en la dirección de instrumentos internacionales de derechos humanos, entre otros: La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores o Reglas de Beijing (1985), las Directrices para la Protección de Menores Privados de Libertad (1990), las Directrices de Prevención de la Delincuencia Juvenil o Reglas de RIAD (1990), Reglas de las Naciones Unidas sobre Medidas no Privativas de la Libertad o Reglas de Tokio (1990).

En la República Dominicana existe el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes, con base a la Ley 136 (2003). En este documento se encuentran las pautas procedimentales para la ejecución de dicha Ley. Con base a los principios generales en que descansan los derechos fundamentales de estas personas, se elaboran en el texto las garantías y las bases teóricas sobre los que se organiza la institucionalidad de los organismos encargados de ejecutar los mandatos. En la práctica son los sujetos adolescentes, vulnerables por las características de la edad y la situación de exclusión escolar, a quienes se aplica una normativa legal especial cuando incurren en actos reñidos con la ley (Naciones Unidas, 1985). Esta es una declaración que afecta a la situación del grupo de alumnos divergentes y excluidos de la escuela, quienes viven en un ambiente de marginalidad y pobreza, posiblemente un ambiente violento, con inadecuada protección de la familia, donde la explotación infantil y el abuso intrafamiliar no están ausentes. Un grupo que, no obstante el contexto de miseria que les rodea, tienen acceso a los medios de comunicación, y en este sentido, están expuestos a la difusión de los valores que promueven un estilo de vida de confort y lujo cotidiano a lo cual este grupo no tiene acceso. Estas condiciones dificultan una socialización ajustada a las normas sociales y apoyadas en los valores subjetivos y legales que son favorecidos por la mayoría. En consonancia con la pobreza, una alta motivación hacia el logro de metas culturales y una falta de oportunidades

para lograrlo, se relacionan con el incumplimiento de las normas en este grupo (Durkheim, 1969; Shaffer, 2002).

Los escolares divergentes y de conducta desviada, de estratos sociales medio alto y alto, cuando tienen un comportamiento desajustado de las normas escolares y cuando transgreden las normas civiles y penales, con frecuencia son transferidos a la protección de los padres y a la atención de psiquiatras y psicólogos particulares (Entrevista con el Doctor Mirlan de los Santos, PUCMM, 2009). Pero volviendo a la situación en la escuela y acorde a los enunciados de UNICEF (2006), cuando un adolescente infringe las normas de cualquier institución, la sociedad en su conjunto es corresponsable. Esto implica que la escuela, la familia y el Estado han fracasado en el proyecto social. El modelo de justicia penal aplicado en este marco en la República Dominicana está contenido en el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes, promulgado por la Ley 136-03 (2003). Allí se declara la responsabilidad penal de este tipo de infractores. En ese marco se deslindan los conflictos sociales o familiares de las conductas delictivas donde se recomienda un proceso judicial flexible, imparcial, confidencial y rápido. Se establece una vigilancia para el cumplimiento efectivo de las sanciones impuestas por un tribunal especial, resguardando la legalidad de los procesos de este tipo de infractores.

De acuerdo a esta ley de referencia, el énfasis se pone en tres aspectos: sanciones socioeducativas, órdenes de orientación y supervisión y sanciones privativas de libertad. La finalidad de las dos primeras es la educación, rehabilitación e inserción social, y la vigilancia de su cumplimiento le corresponde a un juez. Las sanciones incluyen desde la amonestación y advertencia hasta la intervención médica. La privación de libertad, contenida en el artículo 339 de la ley enunciada, se expresa como una medida excepcional, sólo cuando el inculpado sea declarado responsable de un delito como: homicidio, lesiones físicas permanentes, violación y agresión sexual, robo agravado, secuestro, venta y distribución de drogas narcóticas. El tiempo de la sanción es de uno a tres años para los adolescentes comprendidos entre 13 y 15 años cumplidos al momento de la infracción; de uno a cinco años para los comprendidos entre 16 y 19 años. El organismo encargado de la ejecución y cumplimiento de las sanciones es la Dirección Nacional de Atención Integral de la Persona Adolescente en Conflicto con la Ley Penal, adscrito a la Procuraduría General de la República. En 2009 existían seis Centros distribuidos en el país: San Francisco de Macorís, Santo Domingo (el único para mujeres), Santiago, San Cristóbal, Najayo y la Vega.

En el año 2006, UNICEF indica que existían 350 menores de edad privados de libertad en la República Dominicana y en el año 2009 las instancias oficiales informan de 400 menores privados de libertad en este país. UNICEFF denuncia que, aunque la ley establece que la privación de libertad es excepcional, en el país no se han creado los

programas para hacer realidad este principio legal. UNICEF apoya este proceso a través de la Escuela de la Judicatura, la Escuela del Ministerio Público y la Comisión para la Ejecución de la Vida Judicial de Niños, Niñas y Adolescentes (CEJNNA). En el 2008, de acuerdo a los datos obtenidos directamente de los Centros, existían 399 adolescentes privados de libertad. La doctora Tobal (2009), Directora Nacional de Niños y Adolescentes de la Procuraduría General de la República, según reporte periodístico, admite que hay 410 menores en prisión (Diario Libre, 31 de agosto 2009). Las infracciones más comunes a las normas civiles y penales cometidas por los adolescentes escolarizados de conducta divergente son el robo, la violencia, el homicidio, la distribución de drogas y aberraciones sexuales. Robo y homicidio son los dos indicadores más frecuentes de violaciones penales por adolescentes en Honduras, según informe de UNICEF (2003). Como se expresa en un escrito del Telégrafo, publicación periódica de la ciudad de Guayaquil, Ecuador (2009), la violencia sexual cometida por los adolescentes generalmente se dirigen a familiares de edades cercanas a estos agresores o personas muy cercanas a ellas.

La exclusión escolar de adolescentes divergentes, que terminan desarrollando conductas reñidas con las normas sociales a través de comportamientos violentos, es un hecho en diferentes contextos, de esta manera en Estados Unidos cada año alrededor de 2.3 millones de adolescentes se estima que pasan por el sistema de justicia juvenil. En el 2004 arrestaron a 2.2 millones de jóvenes y se estima que 97,000 fueron retenidos en centros residenciales para jóvenes (Snyder, 2004; Golzari y otros 2006), así pues la población juvenil encarcelada en Estados Unidos sigue alta a pesar de la declinación en la perpetración del delito violento en esta etapa.

También se destaca la coincidencia de la desviación de la norma por parte de escolares de estratos sociales inferiores y socialmente vulnerables en diferentes contextos. La juventud de la minoría representó en 1999 el 34% de la población adolescente de los E.E.U.U. y el 62% de adolescentes en las instalaciones residenciales de detención (Sickmund, 2004). La tarifa de la custodia para las juventud negra (10.04/1000) era más de dos veces el índice de la custodia de los hispanos (4.85/1000), y casi la más alta, cinco veces el índice de la custodia de los blancos (2.12/1000). En 2004, la composición racial de la población adolescente de los E.E.U.U. era: blanca el 69%, hispanos el 13%, negro el 12%, el 4% isleño asiático/pacífico, e indio americano el 1%. De las detenciones para los delitos y crímenes violentos, el 46% y el 28% implicaba a la juventud negra respectivamente, y el 38% de la población detenida son negros (Snyder, 2006). Además, ante ofensas similares, la juventud de la minoría es más probable que sea detenida y por periodos de tiempo más largos que los blancos.

De acuerdo a los reportes oficiales en los Estados Unidos (Snyder, 2006), de los más de 2 millones de detenciones que hace la policía, el arrestado tiene menos de 18 años de edad. Los jóvenes arrestados por crímenes más serios son referidos a la corte juvenil, y un poco más que la mitad de los referidos a la corte juvenil son procesados formalmente. En 2002, 144, 000 jóvenes, o el 23% de los procesados formalmente fueron reclusos en las residencias a tales fines en varias instalaciones. De éstos, el 40% fue mantenido en retención, el 12% fue colocado en hogares de grupo, y el resto fue colocado en los diversos centros de acogida. En la investigación de Ramchand y otros (2009), realizada con delinquentes adolescentes entre 13-17 años en Los Ángeles, en la línea de base, la mayoría (87%) de la muestra era masculina, más de la mitad eran hispanos/latinos, y 35% tenían 16 años. En estos últimos años (Golzari, 2005; Feldman, 2008), la población adolescente femenina en detención en los Estados Unidos ha crecido más rápido que la población masculina, representando actualmente el 30% de todas las detenciones juveniles y el 15% de la población detenida. De estos jóvenes encarcelados, dos terceras partes presentan enfermedades psiquiátricas, sexuales o embarazos, necesitando atención médica especializada.

## **2. LOS MOTIVOS SOCIALES EN EL PROCESO EDUCATIVO**

Los motivos sociales son las causas que mueven la conducta en una dirección determinada y pautan la acción que se estima conveniente para lograr determinados objetivos. Sánchez y Pirela (2009) opinan que estos motivos, a la vez que fomentan la intensidad, otorgan persistencia al esfuerzo por conseguir una meta, de manera que el sujeto tiende a comportarse de determinada manera, así como a pensar y a sentir acorde a esos intereses.

La reflexión sobre los motivos sociales es un tema central desde el punto de vista de la existencia humana y del sujeto que busca opciones para dotar de sentido su actuación. No obstante, en los procesos de las instituciones, estos pueden estar relacionados, por defecto, con acciones negativas, caso del robo, el homicidio, uso y distribución de drogas y las violaciones sexuales y otras manifestaciones que se apartan de las normas sociales. En la escuela, por ejemplo, los motivos más inmediatos por los que aprenden a luchar los alumnos tienen de referencia que el valor aprobado es pasar la asignatura o promover de grado. En este sentido, puede suceder que para algunos el procedimiento más eficaz sea el fraude, especialmente cuando se trata de un alumno que tiene habilidad pero no sigue el ritmo del aprendizaje y, además, sus referentes de socialización no son coherentes con las normas aprobadas. La diferencia en cuanto a la importancia entre objetivos y procedimientos institucionales es que, en estos casos, los últimos pueden viciarse demasiado a causa de la

presión sobre los fines. De esta forma, en el proceso educativo, la pregunta importante sería: ¿cuál de los procedimientos disponibles es más eficaz para aprehender el valor culturalmente aprobado? Desde el punto de vista técnico, legítimo o ilegítimo para la cultura, se convierte en el preferido el procedimiento más eficaz para alcanzar la conducta institucionalmente prescrita. Si este proceso de atenuación de las normas y acomodación de los valores continúa, la sociedad se hace inestable y se produce lo que Durkheim (1969) llamó anomia. La escuela corre el riesgo de contribuir a la frustración de los alumnos, cuando se encarga de fomentar y socializar altas aspiraciones para todos sin tomar en cuenta las limitaciones o las condiciones personales especiales. La frustración puede empujar al alumno a la agresión y a querer el éxito sin reconocer normas, lo que conduce a adoptar procedimientos inadecuados para lograr el reconocimiento que no pudo obtener en la escuela y triunfar en otros ámbitos, muchas veces proscritos por la sociedad (Merton, 1964).

## **2.1. Interpretación de los motivos sociales: los valores y la cultura**

En el marco de los motivos sociales, los agentes del proceso educativo se ven inmersos en un asunto complicado por las dimensiones que adquiere el tema. En primer lugar, el alumno necesita comprobaciones para mover su conciencia y aceptar los valores que el maestro le propone, lo cual se logra cuando hay una actitud favorable para estimar el contenido del valor que se pretende transmitir (García, 2000). En segundo lugar, es un reto pedagógico en el hacer cotidiano despejar la duda que suele asaltar al maestro, al decidir cuál será el procedimiento idóneo para transmitir un valor. El dilema es mayor cuando se trata de orientar la conciencia del sujeto hacia la asimilación de los valores que representan los más elevados intereses de la cultura.

En este tema, hay escuelas y tendencias educativas que identifican el lugar donde se encuentra la validez de sus postulados en la búsqueda de una meta de conocimiento y una meta de coordinación de valores morales. La oferta curricular en este sentido se corresponde con la de aquellos programas que abordan un contenido integral de temas que se asocian a diferentes materias. No obstante, la escuela en términos generales, no ha logrado definirse con relación a las características del tipo de conocimiento que proveen estos programas integrales. Los estudios sobre los límites y posibilidades del conocimiento que la escuela provee no se enmarcan en el contexto de las problemáticas sociales que deberían conducir a superar, ni encarnan los valores culturales que se supone se encaminan a fortalecer. Las diversas disciplinas, por su parte, permanecen aisladas y autónomas, en realidad permanecen como intenciones del aprendizaje, pero no se constituyen con propiedad en metas sociales del aprendizaje escolar. En cuanto a pretensión de coordinación de valores, el conocimiento que se transmite en la escuela debería descansar en una reflexión sobre los valores que se

desean transmitir y el tipo de conocimiento más conveniente a ello. No obstante lo que se observa, por el contrario, es que en la escuela, dicho conocimiento transcurre al margen de las condiciones, las formas, el procedimiento y los medios adecuados para la tarea. Si bien en cuanto a coordinación de valores sociales, es difícil apreciar objetivamente los resultados del proceso educativo para lo cual la reflexión especulativa es el único método posible. En apoyo a esta declaración, la evidencia apunta al vacío en la formación del docente para bregar, con criterio científico con esta situación. En la práctica, el maestro no fundamenta debidamente el tipo de metodología que se precisa para que el conocimiento cumpla con una adecuada función social, por lo menos para una parte de los educandos, aquellos que se ubican en el extremo de la norma y son tildados de diferentes. Lo que interesa, sin embargo, no es defender la conveniencia o posibilidad teórica de un enfoque social de la educación, sino indagar sobre el asunto de los motivos sociales que delimitan y precisan el tipo de conocimiento que se acomoda a las normas y responde a los valores de la cultura. Determinar el mecanismo de los motivos que dinamizan el aprendizaje social propicia la inclusión del alumno diferente y, en todo caso, es un camino hacia la prevención de problemáticas sociales. Esta es una empresa de indagación disciplinada que toma en cuenta, tanto la naturaleza social de los sujetos como la estructura social en que se desenvuelve. La lógica, con que se teje la historia de los sujetos en la cotidianidad del acto educativo, puede ser la clave para entender la trama de los motivos sociales de este proceso formativo anclado en el centro del sujeto epistémico (Piaget, 1970).

## **2.2. Escuela, familia y medios de comunicación aliados por motivos sociales**

No hay que apresurarse por encontrar un valor funcional o adaptativo en prácticas y creencias sociales demasiado evidentes y unificadoras, por los motivos que proponen, como es el caso de la escuela o de la escolaridad, ya que muchas veces “quedan excluidos modos diferentes de acción al aferrarse a las prácticas ostensiblemente funcionales” (Merton (1964, 44). Trasladando estas ideas a la escuela, vemos cómo los modos tradicionales en que se hace la lectura de los motivos sociales de esta institución, dificultan la comprensión de otros modos de lectura; en consecuencia, al no asimilar la divergencia del alumno como un fenómeno normal, pierde terreno como entidad integradora. De ahí, por ejemplo, que el maestro como modelo de educación moral sea reemplazado por la televisión. Igual podría decirse de la familia donde la situación integradora de los padres es reemplazada por la de los pares.

Ahora bien, no todas las instituciones tienen la misma fuerza integradora. En cuanto al enfoque de valores se refiere no hay unificación plena, lo importante será buscar los grados de unificación. Se supone y se espera que determinadas estructuras tengan mayor

fuerza unificadora, como la escuela y la familia, las cuales deben ser aliadas como expresa Barca (2009). Sobre todo la familia que es el primer ámbito de educación social, a juicio de Armesto Rodríguez (2010). Se espera, por tanto, que en estas instituciones la zona de incertidumbre, con relación a la claridad de los motivos, sea idealmente cero (García, 2000). De ahí la gran frustración cuando en la práctica sucede lo contrario. En nuestras sociedades globalizadas, complejas, letradas e informatizadas, el maestro ya no es un modelo a imitar por sus alumnos (Bandura, 1986; García, 1992). Como referentes de socialización, los maestros y los padres en muchos casos, han dejado su espacio a los medios de comunicación. Los niveles de estimación social de la escuela y de la familia aparentemente han descendido hasta representar un posible cambio en la estructura de la sociedad. Los medios de comunicación representan nuevas formas de suplantar los motivos valederos a los fines y a los valores que sustentan las metas culturales. Como consecuencia de la evolución y aplicación de la tecnología a la comunicación, la sociedad está adoptando una nueva estructura, donde la escuela y la familia están perdiendo la calidad moral que fundamenta los motivos que sustentan.

El caso es que no todas las estructuras sociales existentes son indispensables para la satisfacción de las necesidades que son prioritarias en la cultura en los momentos actuales, ya que “el aspecto importante de toda estructura social es su función. Por tanto ninguna estructura puede ser juzgada sólo como estructura” (Merton 1964:48), sino en cuanto a su funcionalidad para acceder a las metas que la cultura propone.

Aunque correspondientes a diferentes estructuras sociales, instituciones como la familia y la religión influyen en la interpretación de los motivos sociales y la función social. Cuando se trata de la educación en valores, muchas veces son transferidos asuntos de diferentes estructuras sociales, proceso en el cual puede haber desaciertos. La conducta expresada sobre la misma tabla de valores produce integración en el contexto social en que se sostienen esas estimaciones, de ahí la importancia de la unificación de criterios entre familia y escuela (Barca, 2009; García, 2000). Golzari y otros (2006), refiriendo la situación de los adolescentes privados de libertad en los Estados Unidos, expresan que estos jóvenes están a menudo desconectados de la familia y de otros recursos de la comunidad que contribuyen a la educación, situación que propicia el quiebre con las normas y costumbres de estas instituciones.

### **3. LA FUNCIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA**

La función social se refiere al puesto que el individuo tiene en la cultura, a su ubicación en el marco de los valores, a cómo se relaciona con estos valores, y al papel que

juega en la vida social y en el sistema integral de la cultura. Las funciones son consecuencias observadas que favorecen la adaptación o ajuste de un sistema dado, caso del ajuste a las normas de la escuela. Hay funciones manifiestas y latentes. Manifiestas se refieren a aquel desempeño del maestro y del alumno que tienen consecuencias objetivas en el proceso educativo, como es el caso del alumno como estudiante que tiene un rendimiento académico normal o bueno, lo cual favorece el ajuste o adaptación al sistema. Este tipo de actuación es buscado y reconocido por los participantes en el sistema escolar. Funciones latentes son aquellas no buscadas ni reconocidas y se refieren a las consecuencias inesperadas y no reconocidas objetivamente por el sistema escolar.

La educación escolar es una acción social ejecutada por dos agentes, el educador y el educando, cuyas historias personales les ofrecen el fundamento con base a lo cual interpretan los motivos de su actuar. Ambos agentes son sujetos de conocimiento, cada uno de ellos es un sujeto epistémico (Piaget (1970). Como expresa María Piedad Puerta de Klinkert (2002), aunque su referente es la educación familiar, la formación abarca la integralidad del sujeto educativo, quien elabora su propia historia personal, que le permite acomodarse de determinada manera a la norma social e interpretar, bajo una determinada perspectiva, los motivos sociales y la función social. Integrar esta noción de historia personal, en el ámbito de la relación maestro-alumno, permite una mayor posibilidad de éxito escolar.

La escuela está encargada de la transmisión formal de los bienes y valores culturales, entre los cuales se encuentran, además de los conocimientos propios de las ciencias, las normas sociales. Se espera que el alumno, aparte de captar los conocimientos, tenga un comportamiento adecuado a los requerimientos de la sociedad. Pero no siempre esta institución escolar tiene éxito en su empeño. Hay alumnos que, poseedores de capacidad personal y procediendo de ambientes familiares adecuados, se les dificulta adaptarse a la dinámica de la escuela y en consecuencia cumplir con los objetivos, tanto del aprendizaje, como del comportamiento. Una explicación puede encontrarse en la manera en que se enfoca el trabajo escolar. La escuela usualmente suele fundarse en principios y postulados que son aceptados como verdades, cuando sólo son declaraciones sin demostración anterior y carente de datos sobre el fundamento científico de los principios aportados. En otras palabras, suele acontecer que la escuela asume como criterio de verdad científica lo que sólo son hipótesis sin demostración (Piaget, 1970).

Es un hecho que la escuela no llega a todos los alumnos (Arnaiz, 2005) ya que, en opinión de Escudero (2005) las instituciones escolares tienen dificultad para hacerse cargo de sus realidades sociales y personales. El error de referencia de la escuela se debe a que la ciencia pedagógica durante mucho tiempo se ha elaborado sobre postulados de las ciencias sociales que no siempre han demostrado su certeza en el ámbito educativo. El asunto es que

la escuela no marcha al compás de los objetivos culturales de los contextos de referencia de los alumnos y así las normas institucionales no operan para dar forma a una práctica pedagógica efectiva, de manera que las normas institucionales y las vivencias personales del alumno guarden una relación constante. La importancia que el alumno concede a los objetivos culturales es independiente de la importancia dada a los medios institucionalizados, lo que significa que el medio para alcanzar sus fines no tiene que ser necesariamente la escuela. Muchas veces también la escuela desenfoca su función, de manera que puede desarrollarse una presión muy fuerte y exclusiva sobre el valor de objetivos que no son del interés de los alumnos. Aguilar (2002) estima que en estos casos el procedimiento prescrito por esta institución para alcanzar los objetivos está determinado exclusivamente por normas técnicas dejando poco espacio a los aspectos subjetivos y a la parte de la experiencia de las relaciones interpersonales. A menudo sucede en la escuela que, actividades que son instrumentales se cambian a prácticas que adquieren valor por sí mismas, sin propósitos ulteriores. Olvidándose los propósitos originarios de la educación, la conducta prescrita por la escuela se convierte en un rito al que hay que adecuarse como si fuera lo esencial. De esta forma, la cultura escolar es tal que conduce a los agentes, educador y educando, a conformar sus expectativas, a declarar como válidos los fines de la cultura en detrimento de la preocupación por los métodos para alcanzar dichos fines. Como consecuencia de ello, la auténtica función escolar termina siendo devaluada.

La función social de la escuela se traduce, pues, en el supremo propósito enunciado como desarrollo integral del educando. Para su consecución existen procedimientos institucionalizados como son: el uso de la disciplina y la promoción de curso, entre otros. El aprendizaje se convierte en el objetivo cultural y, aunque el avance de la ciencia y la tecnología señalan otros procedimientos, entre los medios institucionalizados para alcanzarlo siguen aún como prioritarios en la práctica escolar la memorización y la repetición. En el orden de los valores pareciera que la finalidad es sólo preparar a los educandos para conseguir buenos trabajos y encaminarse al éxito monetario, así que la función social de la escuela se traduce en mantener metas elevadas e implica normas y castigo para quien se rinde. Alcanzar metas elevadas se relaciona con mantener las ambiciones y contar con las estrategias adecuadas aunque ello conlleve, según expresa Juárez (2002), desviarse de las normas establecidas por la sociedad y encaminarse por el sendero de la desviación.

La cultura institucional escolar es la responsable de la exaltación de la riqueza como símbolo fundamental de éxito, sin importar las vías legítimas o no por las cuales avanzar hacia la meta. En la sociedad vigente la cultura escolar impone la aceptación de tres axiomas culturales: “primero, todos deben esforzarse hacia las metas elevadas, ya que están a disposición de todos; segundo, el aparente fracaso del momento no es más que una estación

de espera hacia el éxito definitivo; y, tercero, el verdadero fracaso está en reducir la ambición o renunciar a ella... Pero la ambición fomenta un vicio cardinal... la conducta desviada” (Merton, 1964:148 y 156). Las características de la conducta desviada son: “omnipotencia, grandiosidad, exhibicionismo, problemas de identidad, destructividad y violencia, corrupción, promiscuidad y perversiones sexuales, consumo masivo de drogas, depresión, vacío y aburrimiento” (Juárez, 2002: 23).

### **3.1. Función social de la escuela como ámbito preventivo**

Revertir la escuela como ámbito de riesgo para la conducta divergente implica tomar conciencia de la vulnerabilidad del alumno divergente y de la magnitud del riesgo a que está expuesto el alumno excluido del sistema escolar. En este sentido conviene atender las consideraciones expuestas en la investigación llevada a cabo en Estados Unidos por Ramchand y otros (2009), aunque las mismas se refieren a otro ámbito diferente al escolar. Se comenta en dicha investigación que el sistema de justicia juvenil fue establecido para rehabilitar delincuentes juveniles, para lo cual se dispone de las instalaciones residenciales con un ambiente controlado para la rehabilitación. Pero la rehabilitación es compleja por una gama de problemas que puedan contribuir a poner a los jóvenes en riesgo de reincidencia, incluyendo la salud mental, problemas educativos, desarrollo de habilidades vocacionales limitadas y comportamiento de riesgo como por ejemplo la intoxicación por alcohol y el uso de drogas. Estas residencias deben proporcionar a menudo una amplia gama de servicios para el desarrollo social, emocional y educativo. De manera que una vez que el sujeto está implicado en comportamientos desviados de la norma social, es difícil lograr la rehabilitación por lo cual la mejor estrategia es la prevención de conductas desviadas que puede realizarse a través de la escolaridad antes que la conducta del alumno merezca su reclusión en otro tipo de institución.

Es tema de discusión si es conveniente separar de la escuela al adolescente de conducta desviada para la rehabilitación en centros especializados a tales fines, ya que el éxito de tal proceso es discutible. En este sentido, y dependiendo de la magnitud de la conducta desviada, podría dar mejores resultados insertar la rehabilitación a través de la escolaridad. Ramchand y otros (2009) consideran que una programación apropiada para la rehabilitación no es factible para muchos, no solo porque es difícil encauzar la conducta, sino también por los inconvenientes y limitaciones en el proceso de rehabilitación. Solamente la mitad de los implicados recibe el tratamiento adecuado. Wasserman y Jensen (2003) afirman que el sistema de educación correccional es notablemente inadecuado. Los estudios que evalúan los efectos de la rehabilitación estiman que la eficacia de este procedimiento varía considerablemente. Como opinan Locher y otros (2000) los sistemas de

rehabilitación parece que estuvieran más interesados en condenar el crimen cometido que en la rehabilitación del joven y en reencauzar su comportamiento conectándolo con la escolaridad.

Los inconvenientes para la rehabilitación del adolescente que ya tiene una amplia experiencia en conducta desviada y cuya rehabilitación total es difícil a través de las instituciones especiales a tales fines, justifica el énfasis de la prevención a través de la escuela. La dificultad señalada se evidencia en la investigación de Ramchand y otros (2009), en concreto, en un estudio transversal realizado con una muestra durante 7 años de seguimiento. Aproximadamente tres cuartos de la muestra del estudio presentaron síntomas constantes de uso de una sustancia; la mitad tres o más síntomas de dependencia de la sustancia, y un cuarto de la muestra uno o más síntomas de abuso de la sustancia. De los que usaban droga ilegal, 86% incurrió en ofensas comunes a la comunidad como simples asaltos y venta de drogas. Quienes indicaron que habían cometido robos o abuso de alcohol seguían tomando después de los siete años de la segunda etapa de la investigación (o habían muerto). No hubo diferencias significativas entre la línea de base y el seguimiento. Resultados en la entrevista final mostraron que de los 395 implicados en los 87 meses, 12 murieron (el 3%), sus muertes fueron confirmadas por el Forense del condado de Los Ángeles y la policía del condado de Los Ángeles, el departamento de la libertad condicional del condado de Los Ángeles, el índice de mortalidad de la seguridad social, o por informe parental. Entre los 12 participantes perdidos, dos reportaron una salida fuera del estado o del país. Todos los que murieron eran varones y de edades comprendidas entre los 15 - 22 años. Siete murieron de heridas de bala, dos fueron víctimas de un homicidio sin el detalle adicional dado, uno murió de una sobredosis, uno muerto en un coche que se incendió. Aproximadamente dos tercios de los participantes en el transcurso del estudio manifestaron que aparte de usar alcohol o droga, el año anterior habían cometido un acto ilegal; de estos el 37% habían sido arrestados por un crimen. Casi la mitad de la muestra había pasado un tiempo en cárcel o en la prisión en los 90 días anteriores. Las adolescentes participantes en el estudio mostraron menos comportamientos criminales. Entre los comportamientos criminales divulgados encontramos: 29% posesión de drogas, seguido por el asalto simple 26%, juego ilegal el 19%, ventas de drogas el 15%, y hurto el 10%.

Las conclusiones de la investigación citada de Ramchand y otros (2009) sirven de base a la propuesta de la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas de la Organización de Estados Americanos (CICAD-OEA, 2005) de insertar la prevención a través de la escuela como institución más idónea para esta la tarea.

Como se ha podido comprobar en este capítulo, acogerse a las normas que regulan el comportamiento permite que los sujetos desarrollen identidad con las instituciones y en

consecuencia se motiven a seguir las reglas establecidas. No obstante estas normas y las reglas que de ellas se derivan deben ir evolucionando para adaptarse a los tiempos y a las características de los sujetos que componen los grupos sociales. En el caso de la escuela los requerimientos de educabilidad de los alumnos divergentes demandan que esta institución busque la forma más conveniente de permitir grados de tolerancia para desempeñar con efectividad su papel de referente de socialización de los alumnos. Una forma estratégica de lograrlo es integrar a los diferentes agentes educativos en este proceso, además de los maestros los padres y las otras instancias de la comunidad que influyen sobre cómo los alumnos interpretan los motivos sociales y asumen la función que les corresponde en las organizaciones. Los autores consultados al respecto nos indican que la tolerancia en el caso de las normas no es asunto de permisividad sino de tomar en cuenta las características individuales y la experiencia particular de los educandos, brindándoles un ambiente propicio para la inclusión, y evitando que la escuela sea un factor de riesgo para la conducta desviada.



## **Capítulo II. FACTORES QUE CONDICIONAN EL AJUSTE SOCIAL Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ADOLESCENTE**

---

Este capítulo trata sobre los factores que condicionan el ajuste social y precipitan las dificultades de aprendizaje del adolescente como son: el rendimiento académico, la situación sociocultural y las divergencias. En cuanto al rendimiento académico se destaca la capacidad intelectual. La situación sociocultural incluye la pobreza, la marginalidad y las costumbres emergentes. Las divergencias se caracterizan en términos de la inteligencia, la capacidad adaptativa, los trastornos de aprendizaje, de la comunicación y la creatividad. Las situaciones que profundizan las divergencias son conceptualizadas con base a las diferencias individuales y el tema de la creatividad.

### **1. RENDIMIENTO Y FRACASO ESCOLAR**

El rendimiento escolar referido a buenas calificaciones, promoción de curso y obtención de grados académico, es sinónimo de éxito escolar logrado por los alumnos que, además de tener aspiraciones de alcanzar las metas culturales, se acogen a los procedimientos institucionales y se adaptan a las normas técnicas de la escuela. Pero para llegar al éxito aspirado es preciso, además, que el alumno tenga las condiciones personales y sociales y que el medio le brinde las oportunidades adecuadas. Dados los requerimientos anteriores, sólo resta que el sujeto se convierta en agente educativo, o sea, que se conecte con los conocimientos que se le ofrecen ya que detecta en estos los valores adecuados a su contexto personal.

El fracaso escolar, a su vez, se expresa en bajas calificaciones, en repetición de grados y en el abandono de las aulas, así como también en el hecho de no dominar las destrezas correspondientes a los grados alcanzados. Estas situaciones suelen ser frustrantes para un tipo de alumno que aún teniendo aspiraciones y capacidad para alcanzar las metas culturales, no se acoge a los procedimientos institucionales, ni se adapta a las normas y reglas de la escuela. Este sujeto de referencia podrá tener las condiciones personales y sociales requeridas y podrá disponer de las oportunidades adecuadas para seguir el ritmo de la escolaridad, sin embargo estos aspectos no serán suficientes para que se convierta en agente educativo ya que no sintoniza con los valores sobre los que se basa el trabajo escolar. Escudero (2005) opina que la formación escolar se concibe de acuerdo a un determinado

sistema de valores, lo que implica cuáles y de qué manera se deben dominar determinados conocimientos. De manera que los estudiantes que no se ajustan a los requerimientos establecidos quedan excluidos de la posibilidad del éxito escolar. El fracaso escolar resulta “de un desencuentro entre lo que la escuela y sus profesores esperan y exigen y lo que algunos alumnos son capaces de dar y de demostrar...El producto del fracaso escolar es más o menos profundo y decisivo según el momento de la escolaridad” (Escudero, 2005:10), y su efecto provoca consecuencias imprevistas, muchas de ellas, incluso, fuera del dominio y del control de la escuela.

Como bien expresa Martínez-Otero (2002), en el tema del rendimiento escolar hay que tomar en cuenta tanto las causas de origen psicológico como la personalidad, intereses profesionales e inteligencia; las causas pedagógicas como hábitos y técnicas de estudio; y las causas sociales en el sentido de clima del centro escolar y de la familia. Todos estos son aspectos que intervienen en el éxito y el fracaso en la escuela. El autor citado define el rendimiento escolar como el producto que se expresa, básicamente, a través de las calificaciones o notas escolares, lo cual centra la atención en los resultados en detrimento del proceso. Las notas son los indicadores del rendimiento, sin descartar que en el rendimiento escolar intervengan diferentes aspectos como la inteligencia, la personalidad, los hábitos de estudio, los intereses, el clima escolar y el ambiente familiar.

En cuanto a las características cognitivas, el coeficiente intelectual (CI) no es causa suficiente para el rendimiento escolar, es más bien un indicador de las posibilidades de aprendizaje. En investigaciones llevadas a cabo en el CIFPI-PUMM (De Brens, 2005) con alumnos desertores se encontró que hay individuos que obtienen altas puntuaciones en los tests de inteligencia administrados en los exámenes de admisión, no obstante sus resultados académicos son negativos. Hay alumnos que con bajas puntuaciones logran un alto rendimiento. La variable intelectual que tiene mayor capacidad predictiva del rendimiento académico es la aptitud verbal expresada en la comprensión y la fluidez oral y escrita (Martínez, 2002). Barca (2010) considera que el mejor predictor del rendimiento académico es el autoconcepto académico. El sujeto que se valora como persona y como alumno es posible que tenga un buen rendimiento académico, contando con que la escuela proporcione estrategias de apoyo convenientes.

La determinación de la capacidad intelectual y el rendimiento académico, a juicio de González (1997), tienen una relación más directa con los tests de rendimiento o pruebas objetivas que con las notas escolares. Las investigaciones de este autor señalan que el coeficiente intelectual y el nivel cultural son significativos con relación al rendimiento académico. En este sentido indica González (1997) que el grupo de nivel cultural alto obtiene mejores resultados en rendimiento que el grupo de nivel cultural medio y bajo.

Tanto los hábitos de estudio como las prácticas constantes de las mismas actividades, y las técnicas, procedimientos o recursos son eficaces en el éxito escolar. Dichos hábitos son buenos indicadores del rendimiento académico, así como las condiciones del ambiente y la buena distribución del tiempo. El rendimiento depende de varios factores, incluyendo los ambientales: “el rendimiento intelectual depende en gran medida del entorno en que se estudia. La iluminación, la temperatura, la ventilación, el ruido o el silencio, al igual que el mobiliario son algunos de los factores que influyen en el estado del organismo, así como en la concentración del estudiante” (Martínez-Otero (2002: 26). La inversión del tiempo, en términos de seguir estudiando o ponerse a trabajar, influye también en el rendimiento escolar. El estudio y el trabajo compiten, sobre todo, cuando se trata de alumnos de rendimiento medio bajo, ya que estos están menos interesados en lo que se enseña en la escuela y les cuesta menos esfuerzo abandonar la escuela por un trabajo.

También el clima escolar tiene mucho que ver con el rendimiento. Martínez (2002), a este respecto, entiende que la escuela que brinda un ambiente donde hay buena comunicación, cooperación, organización y dirección docente, es seguro que procurará tener maestros que estimulen a los alumnos. Pero es necesario que haya normas claras y reglas que sirvan de guía para su cumplimiento. La investigación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en 16 países de América Latina y el Caribe, entre ellos la República Dominicana, realizado entre 2004-2008, (SERGE, 2008), indica el impacto del clima escolar como una de las variables principales en el rendimiento de los alumnos. En dicha investigación, en referencia al clima escolar, destaca un ambiente de respeto, acogedor y positivo en el interior de la escuela, el cual favorecerá las condiciones para el aprendizaje.

Influye en el rendimiento el tipo de escuela a que asiste el sujeto, si es pública o privada, religiosa o laica. A juicio del Ex Ministro de Educación, Melanio Paredes (2009-2011), en la República Dominicana la calidad educativa en el sector público es muy cuestionada, entre otros factores por la suspensión de las labores en estos recintos ocasionando que se acorte el tiempo de la docencia establecido en el calendario escolar. En una investigación realizada por el equipo del CIFPI-PUCMM (García, 2011), durante las visitas realizadas a las escuelas de las Regionales 08, 011 y 013 se observó la diferencia de las condiciones brindadas por la escuela pública versus la escuela privada, tanto en el ámbito físico como en el comportamiento de los docentes. En los encuentros realizados para los análisis de los resultados etnográficos en el proceso de dicha investigación, uno de los temas recurrentes aludió a esta experiencia como si fuesen dos realidades diferentes: la escuela privada y la pública. Aquí se evidenció que el rendimiento en cuanto a calificaciones escolares favorece a los alumnos de escuela privada. También en este ámbito es menor la

repetición de grado, el exceso de edad y la deserción, y es superior el dominio de los contenidos de las asignaturas.

En el estudio realizado por el SERGE (2008) una de las variables importantes relacionadas con el rendimiento es el clima familiar. En este sentido las relaciones positivas entre los miembros de la familia, las costumbres culturales e intelectuales que se fomentan en el hogar y la manera de ocupar el tiempo libre repercuten directamente en la manera como el adolescente se integra en la dinámica de la escuela. Actividades sociales y recreativas compartidas en familia pueden repercutir en que el adolescente ponga más empeño en las tareas escolares y en consecuencia obtenga mejor rendimiento. En la investigación llevada a cabo en el CIFPI-PUCMM (De Brens, 2003), se encontró que los alumnos que tuvieron menor rendimiento, así como aquellos que se ubicaban en grupos de conductas desviadas tenían un inadecuado ambiente familiar. Incluso las actividades relacionadas con el tiempo libre no eran adecuadas. En el grupo de muy bajo rendimiento organizado con los alumnos de la Escuela Herminia Pérez (García, 2007) monitoreados durante un año escolar, había una alta proporción de alumnos procedentes de familias desestructuradas, además de que los padres no compartían actividades con los hijos, ni se preocupaban por su situación en la escuela. Estos escenarios familiares también fueron frecuentes entre los participantes en el programa de terapia y consejería de familia del CIFPI-PUCMM ofrecido desde 1992 al 2004 (Zouain, 2002).

El enfoque de Kaufman (2009) sobre el rendimiento se fija en las condiciones personales, afirmando que los alumnos con trastornos emocionales y problemas de comportamiento en general tienen problemas para el aprendizaje. Según cómo se manejen los problemas de los alumnos con trastornos emocionales, de los de aquellos de conducta desajustada y de los que tienen dificultad para seguir la rutina escolar, se favorecerá su integración o se profundizarán los problemas según el esquema de la enseñanza que se implemente en las escuelas. Un proyecto educativo incluyente favorecerá la integración y canalizará adecuadamente los desafíos a que se enfrentan los profesores de estos alumnos. Bowman-Perrott, Greenwood & Tapia (2007) consideran que son muchos los factores que afectan a estos grupos y que les colocan en situación de riesgo, específicamente para el abandono de los estudios, cuando el proyecto educativo se inclina hacia la exclusión. Por ejemplo, los estudiantes con este tipo de trastornos experimentan un aumento de riesgo de fracaso académico, caso concreto de las dificultades para dominar las destrezas de la lectura (Antúnez, 2002).

El fracaso escolar de alumnos vulnerables es un desafío para los maestros que integran una escuela que pretende funcionar en base a un proyecto de centro cuyo eje central es la inclusión. A este tipo de docente le interesa contrarrestar el hecho de que esta

institución sea un ámbito de riesgo para escolares divergentes, lo que se constituye en un reto para este docente al enfrentar el fracaso escolar, ya que esta situación se relaciona con el propio contexto de la escuela y con los valores que le sirven de referencia, como son: el orden escolar, las condiciones del ambiente y los diversos agentes que intervienen en el proceso educativo y que contribuyen al éxito o al fracaso cada cual a su modo (Escudero, 2010). Por consiguiente, en el fracaso o en el rendimiento escolar están implicados tanto los estudiantes como el sistema escolar. Las opciones para contrarrestar el fracaso escolar deberían centrarse en los maestros no para penalizarlos por sus desaciertos, sino para ampliar su visión de dicho fracaso dado las implicaciones de la exclusión. En este sentido el aspecto central estará en sentar las bases desde la formación e implicación de los maestros en el tema de una oferta curricular adecuada a las demandas de una educación de calidad para todos que emane de proyectos de centros incluyentes. Un currículum que reconceptualice la función educativa del docente y proponga un contenido con base a las necesidades reales y sentidas de los agentes del proceso educativo. El punto de partida serán las respuestas a las preguntas que al respecto son planteadas por Escudero (2005:5): “¿qué cultura – conocimientos, capacidades y competencias intelectuales, desarrollo personal y reglas cívicas para una vida en común aceptablemente buena– debieran constituir el bagaje fundamental de la formación que ha de proveer la escuela?”.

Los problemas continuos de comportamiento afectan el desempeño escolar como expresan Vaughn, Coleman, y Bos (2002). En estos estudios se encontró que los estudiantes con desórdenes emocionales y de comportamiento estaban por debajo del nivel de grado en comparación con sus pares y que difícilmente tienen éxito académico. A largo plazo estos alumnos tienen menos probabilidades de entrar a la educación media (Bowman y otros, 2007). Este tipo de comportamiento se relaciona con alumnos que tienen una mayor tasa de desempleo, arrestos o detenciones, lo que afirma el riesgo de la escuela para alumnos de conducta divergente cuando se carece de un proyecto educativo incluyente.

### **1.1. Autoconcepto en el rendimiento escolar**

En el trabajo de investigación de Barca, Peralbo, Marcos, Porto y Brenlla (2010) con una muestra de alumnos de educación secundaria de Galicia y de Portugal, los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que las estrategias de aprendizaje y un buen autoconcepto se relacionan con adecuados niveles de rendimiento académico. Para Escudero (2005), los resultados del fracaso escolar repercuten no sólo en el rendimiento académico, sino en la propia imagen y valoración de sí mismos, así como en las expectativas, atribuciones, vínculos y relaciones sociales.

El Autoconcepto o como se percibe el alumno como persona, opinan Barca y otros (2010), se establece en consonancia con la manera en que el sujeto entiende que es aceptado. De ahí la importancia de los refuerzos positivos que proceden de las personas que son significativas en el proceso de socialización, así como de los logros que se van obteniendo y la forma como se cumplen las expectativas que se tienen. Las investigaciones de Barca (2010) evidencian que un autoconcepto vulnerable repercute en la conducta desadaptativa influyendo en las dificultades de aprendizaje. El alumno desadaptado carece de motivación para el desarrollo de las labores escolares y para seguir la cotidianidad de la disciplina ya que se siente desconectado del ambiente. La situación en que se encuentra este alumno le conduce a un bajo rendimiento por las escasas perspectivas de logro, por la débil persistencia para el trabajo cotidiano y el bajo entusiasmo por el trabajo escolar. Probablemente el autoconcepto es la causa más sutil de exclusión del proceso escolar, puesto que esta es una situación que afecta a los alumnos independientemente de la situación socioeconómica o familiar. Posiblemente estos sujetos de autoestima vulnerable no desertarán de la escuela, ni les afectará el exceso de edad, tendrán amplia cobertura y podrán ser objeto de una adecuada atención por parte de la familia. No obstante, serán individuos incomprendidos por el sistema escolar tradicional. Merton (1964) considera que las exigencias de la escuela, la presión para seguir el ritmo y la frustración por el escaso rendimiento estresan sobremanera a los alumnos que se encuentran en esta situación. En estos escolares el resultado es la construcción de una imagen negativa de sí mismos, tanto en los aspectos académicos, como en los aspectos sociales, emocionales y afectivos, lo cual les predispone a identificarse con ambientes que les proporcionen las gratificaciones que les son negadas en la escuela.

## **1.2. Situación sociocultural: Pobreza, marginalidad y costumbres emergentes**

Aplicando a la escuela los conceptos de Merton (1964) y Durkheim (1969) sobre el papel del individuo en la sociedad y las diferencias en los efectos de la cultura según el lugar que le corresponda o la posición de éste en la estructura social, se entiende que aunque la cultura escolar cubre por igual a todos los alumnos, sus efectos son diferentes en los individuos. Dependiendo del grupo de pertenencia o el estrato social de procedencia los alumnos están sometidos de manera diferente a los estímulos y a las restricciones que imponen las normas en esta institución.

Cuando el adolescente procede de estratos sociales pobres, le acompaña una notable desventaja cultural para competir por los valores promovidos en el ámbito de la educación formal y que la sociedad en su conjunto aprueba como válidos para todos, aunque no todos puedan acomodar su comportamiento a estos valores. Los alumnos pobres tienen limitadas

oportunidades para competir por el éxito escolar de manera que pierde sentido la persistencia de la motivación hacia metas que son posibles de alcanzar a través de un adecuado rendimiento académico. Por el contrario, esta situación arroja mayores índices de fracaso escolar que se reflejan en la deserción, repetición y exceso de edad. Los actores educativos no siempre tienen conciencia de la contradicción entre la importancia concedida a los valores y a las metas a las que es necesario llegar para tener éxito y los obstáculos sociales que limitan esa oportunidad. Tradicionalmente la escuela no se detiene en estas consideraciones ya que en ese contexto se enfatizan más los obstáculos de naturaleza individual que los de naturaleza social. El proceso de desarrollo de los individuos no siempre se realiza sobre el conocimiento adecuado de las fuentes estructurales de las aspiraciones y de las frustraciones (Merton, 1964).

La investigación evaluativa sobre la calidad de la educación en 16 países de América Latina y el Caribe, patrocinada por la UNESCO 2004-2010 (SERGE, 2010), refiere que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes es la segunda variable de mayor importancia para explicar el rendimiento escolar, la primera variables es el clima escolar. Así la equidad en la distribución de los aprendizajes en los diferentes estratos de la población es una tarea pendiente. Existen disparidades en la calidad del aprendizaje en los diferentes sectores socioeconómicos en los países objeto del estudio y al interior de cada país, como en la República Dominicana. Una casusa específica señalada es la condición económica en relación a la producción y la distribución de los ingresos. Países con mayores ingresos tienen mejores resultados educativos, caso de Chile, Argentina y Uruguay, según el estudio (SERGE, 2010). Escudero (2005) expresa su opinión sobre este asunto aludiendo a las instituciones escolares que son insensibles a las desventajas sociales de los alumnos, a pesar de la amplia documentación sobre este tema en apoyo a la relación entre rendimiento escolar y variables sociales relacionadas con la clase social.

Aparte de lo económico también los sectores de procedencia tienen su importancia en el rendimiento escolar y en la calidad educativa. En el estudio de la UNESCO (2010) los resultados del rendimiento escolar fueron condicionados por la ubicación de las escuelas, de manera que los alumnos de escuelas rurales en América Latina y el Caribe obtuvieron resultados más bajos que los de escuelas urbanas. El nivel cultural promedio de la población de alumnos junto al nivel socioeconómico y el clima escolar son las variables más importantes relacionadas con el rendimiento escolar (SERGE, 2010).

En la actualidad hay costumbres que se suelen llamar emergentes y que compiten con el sosiego que necesita el adolescente para concentrarse en la dinámica que demanda el currículo escolar. Son actividades que incrementan el estrés y obstaculizan el rendimiento. Como afirma Brea (2009), hoy en día se extiende entre los adolescentes la cultura de las

drogas, la participación en actividades del crimen organizado y la filiación en pandillas. En este marco se destaca como una costumbre emergente la filiación entre los adolescentes, lo que en el caso extremo del pandillerismo constituye una sub cultura. En referencia a los motivos sociales, Sánchez y Pirela (2009) exponen que la filiación es el segundo indicador en importancia entre los escolares de países menos desarrollados, por encima incluso de la motivación hacia el logro. En el marco del rendimiento y el fracaso escolar es indicativo de un mejor desempeño escolar la motivación hacia el logro que la filiación. Con apoyo en la investigación citada (Sánchez y Pirela, 2009), se infiere que cuando el alumno tiene una motivación alta hacia la filiación versus la motivación de logro, tiene una esperanza menor de tener mejores calificaciones.

La filiación como motivo social en el tema de las costumbres emergentes se conecta con la influencia del grupo de iguales que en el marco pedagógico suelen destacarse sus aspectos negativos. Esta conexión tiene sus razones. Gracia (2008), en su artículo sobre la disciplina escolar, refiere cómo los compañeros juegan un papel importante en el control y gobierno de la clase, lo que afecta tanto para fortalecer las conductas positivas como las negativas de unos y otros. Los adolescentes imitan el estilo de vestir, la forma de hablar y las normas de comportamiento social de aquellos compañeros a quienes vale la pena seguir y que se convierten en sus amigos. Quienes ejercen el liderazgo en estas relaciones asumen el control en las interacciones sociales al interior de la escuela y frecuentemente se dejan sentir en mayor medida las filiaciones entre grupos escolares que se desvían de la norma. Estas relaciones pueden afectar el rendimiento escolar, pudiendo llegar incluso a que el alumno desarrolle una actitud de repudio a la escuela (Escudero, 2005). El escenario descrito es una de las causas que pueden ejercer presión para desconectar de la dinámica escolar a alumnos que están en situación de riesgo y establecen solidariamente una fuerte relación entre compañeros. Al respecto se recogen testimonios durante el proceso de investigación-acción-participativa en el marco del programa de prevención de problemáticas sociales dirigidos a adolescentes escolares en Santiago de los Caballeros 1990-2009 (García, 2009). En este contexto también se ha observado que una de las costumbres que emerge con más fuerza en la escuela es este deseo de sobresalir en el grupo. García (2008) expresa al respecto que es un asunto normal que los alumnos quieren ser como los demás del grupo, incluso ser más que los otros, deseo que les lleva a luchar por imitar aquellas conductas que son modelos de comportamiento ya que se perciben como ideales. En esta perspectiva están las acciones y formas de vida que los medios de comunicación se encargan de difundir como “lo más extremo”.

Es importante considerar que las costumbres emergentes se desarrollan como producto del ambiente cultural en que vive la gente y en la forma en que los individuos

enfocan su vida. Ramírez, (2007), en la novela *La Mara*, expone el ritual de las pandillas lo cual constituye una práctica negativa donde converge el sentido de la vida de estos jóvenes. García (2008) señala que la simple pertenencia al grupo no lleva necesariamente a aceptar las normas y modelos de conducta que se dan en dicho grupo, “sino que esta aceptación está en función del grado en que el grupo” sirve al integrante, o sea, en cuanto al grado en que dicho sujeto utiliza los valores que se estiman en el grupo para sustentar y evaluar su propia conducta y comparar sus actitudes. De manera que un alumno, cuyo grupo de referencia es una pandilla en el que el orden y el estudio estén poco valorados, tiende a rechazar las normas escolares. Este argumento se completa con el enfoque de Merton (1964) ya que el mayor atractivo en la filiación a una pandilla se producirá en tanto los valores en los cuales descansa la estructura de esta organización conectan con las expectativas del sujeto. A través de esta afiliación se compensa la frustración del alumno que es rechazo por el grupo escolar. El grupo de referencia, por tanto, será la pandilla cuyas normas determinan las conductas y actitudes individuales de acuerdo a sus propias reglas y presiona a un comportamiento, incluso en el seno del grupo escolar. Bourhis y Leyens (1996) sirven de referencia a estos argumentos, sobre todo, para comprender que cuanto más estimadas sean las normas porque son percibidas como alcanzables, más fuertes serán las demandas internas del sujeto para aceptarlas y cumplirlas, imponiéndose a aquellas otras normas del grupo al que está obligado a pertenecer pero con cuyos participantes no establece filiación.

La realidad de las pandillas juveniles en República Dominicana es un fenómeno que trasciende el interés puramente económico y político. Entre los factores de riesgo ante este fenómeno están las condiciones socioeconómicas de pobreza y la falta de alternativas sociales que convierten a los jóvenes que se afilian en pandillas en un grupo excluido de todo tipo de derechos. Otros factores asociados a este problema son: la migración, la urbanización desorganizada, la carencia de hogares estables, el desamor familiar, el débil sistema de justicia y la proyección por los medios de comunicación de modelos inadecuados y costumbres que incitan a la transculturación.

## **2. LAS DIVERGENCIAS DEL ADOLESCENTE ESCOLARIZADO**

Se supone que una de las funciones de la escuela es conducir a los educandos a acomodarse a las normas sociales porque el proceso educativo ha logrado que estos interpreten adecuadamente los motivos sociales descubriendo acertadamente la función que les corresponde, en el marco de las metas culturales que dan identidad al grupo y marcan el camino del éxito. En la realidad existen escolares cuyas maneras de pensar y actuar no se ajustan a las reglas constituyéndose en casos difíciles de manejar por la institución. Las actuaciones que caracterizan a estos sujetos son consecuencia de una forma de actuar, de

pensar y de sentir que tiene la importante propiedad de existir independientemente de los intereses de la mayoría y de los propósitos de la escuela, afirmación basada en los argumentos clásicos de Durkheim (1969, 1991) y en las ideas de Giddens (1995, 2000) que en los albores del nuevo milenio adquieren especial vigencia (Rodríguez, 2004). La presencia en las aulas de los alumnos divergentes es un fenómeno social que afecta sensiblemente a estos sujetos que por sus características personales escapan a los propósitos de la escuela. Vulnerables por el rechazo que esta situación produce, dichos individuos son propicios al influjo de normas y valores contrarios a los que se fomentan en las aulas. Los divergentes se resisten a la imposición de reglas, y es propia de la razón cultural de la escuela la imposición. Como expresa Gimeno (2005), la educación escolar se esfuerza continuamente en imponer a los educandos maneras de apreciar la realidad desde una perspectiva ya estructurada, a lo que se añade la obligación de permanecer en un ámbito determinado por un período de tiempo establecido. La escolaridad ha tomado esta denominación por su generalización obligada. El alumno divergente se resiste a la imposición de la escolaridad, incluso el hecho de estar obligado a permanecer en este ámbito puede ser funesto para los escolares divergentes a quienes se les dificulta seguir el ritmo de la dinámica escolar y tener un adecuado rendimiento. Concha y López (2009), en su trabajo sobre estilos de aprendizaje y rendimiento teórico-práctico de alumnos de odontología, relacionan el bajo rendimiento académico con los estilos diferentes de aprendizaje.

La divergencia es un hecho en el marco de la escuela y desde esta perspectiva es de donde mejor se aprecia este fenómeno, puesto que en la coexistencia de la diversidad del grupo de escolares sobresalen aquellos que son diferentes. La tarea del maestro será discernir y establecer la distinción entre lo normal y lo anormal. La idea es que se aprecie como normal que en el grupo de los escolares se distinga el subgrupo de los divergentes. Ahora bien, en cuanto al rendimiento académico los adolescentes divergentes son vulnerables ya que no se espera que sean alumnos exitosos, según los pronósticos del maestro que se basa en la inmediatez de la conducta. Para el maestro es una situación normal que el adolescente de conducta ajustada a las reglas tenga éxito académico y que el alumno divergente abandone la escuela, o no apruebe los exámenes. De igual forma la escuela se resiste a integrar a los alumnos divergentes ya que estos no se corresponden con el tipo ideal de alumno exitoso que se generaliza entre los de buen comportamiento (Manríquez, 2005). Para los propósitos de la escuela lo más ventajoso y conveniente es el alumno de buena conducta o de conducta amoldable a las reglas clásicas de esta institución. Dichas reglas se mantienen pese a la variedad de circunstancias porque ponen a los individuos en condiciones de resistir mejor las causas del fracaso escolar (Concha y López, 2009). En este ambiente los divergentes tienen mayores dificultades para sobrevivir. Los maestros, para justificar su eficacia como docentes, apelan al porcentaje de alumnos que

aprueban la asignatura como manera de fortalecer sus convicciones, prestando poca o ninguna atención al alumno de conducta divergente que está pronosticado al fracaso.

En el caso de la conducta divergente vale la pena considerarla como una función normal en la escuela y en consecuencia prestar atención y organizar una dinámica escolar apropiada a esta función con el propósito de que dichos alumnos puedan adaptarse al ritmo que demanda el aprendizaje, como proponen Alfonso, Cantero y Melero (2009). Los argumentos de Durkheim (1969, 1991) rescatados por Gimeno (2005) al plantear los retos de la educación obligatoria y su sentido educativo y social, sirven de apoyo a favor de la inclusión de los alumnos de conducta divergente, la que no necesariamente tiene que ser causa en sí del fracaso escolar. Más bien este fracaso se debe muchas veces a los métodos empleados en la escuela basados en que todo lo que es “normal” es útil; no obstante, todo lo que es útil no necesariamente es “normal”. Puede que la conducta divergente encierre mayores potencialidades para el éxito futuro del individuo frente a las metas de la cultura (Benavides y otros, 2004), lo prueban los casos de genios cuyas excentricidades no siempre fueron comprendidas e incluso les llevaron a la locura, según ilustra Jaspers (1973). Además, el adolescente divergente, que entra en la categoría de alumno con necesidades educativas especiales, debidamente integrado en la escuela y adecuadamente manejado por el maestro, puede convertirse en un recurso que dinamice la práctica docente. Como explica Arnaiz (2011), esta integración se logrará cuando el maestro tome conciencia, se prepare y haga los cambios requeridos en la estructura de la escuela y en el proceso de enseñanza aprendizaje. La divergencia, una de las características de la individualidad, justifica la atención a la diversidad y en tal sentido es un valor educativo que demanda que todo alumno sea integrado al colectivo del alumnado propiciando su desarrollo integral. La propuesta de la atención a la diversidad en el tema implica que el divergente no sólo tenga el rendimiento escolar esperado, sino también que se sienta partícipe del proceso y se identifique, en consecuencia, con el estilo de vida que se promueve desde la escuela.

Desarrollaremos a continuación los conceptos relativos a la divergencia del adolescente escolarizado, tratando los siguientes aspectos: pensamiento divergente, convergente y diferencias individuales, la inteligencia y sus niveles, capacidad adaptativa y rendimiento escolar, creatividad ajuste social y rendimiento escolar. Se introducen otras variables asociadas al tema en relación a la creatividad y el coeficiente intelectual, así como también el papel de la rutina escolar, y la personalidad en dicho ámbito.

## 2.1. Pensamientos divergente, convergente y diferencias individuales

En su libro, *Los niños superdotados*, Coriat (1990), fruto de una exhaustiva investigación, ofrece pautas para afirmar que lo habitual, como tendencia a persistir en el uso de soluciones que hayan demostrado eficacia en el pasado, la rutina como constancia funcional y la tendencia a un solo enfoque, obstaculizan el ejercicio de la flexibilidad que debe primar para incorporar al ritmo escolar estilos que reconozcan las diferencias del alumno de pensamiento divergente. En este sentido, se posiciona la escuela en la vertiente de encontrar soluciones múltiples a un mismo problema, contrario a los ejercicios de pensamiento convergente en los que se supone que la solución es única.

El pensamiento convergente se mueve en dirección a una respuesta determinada, expresa Guilford (1978), en una tendencia hacia lo convencional o determinado. En cambio el pensamiento divergente se mueve en varias direcciones en busca de una respuesta. Este último es el tipo de pensamiento que “posee una tendencia a lo creativo y a la búsqueda de todas las soluciones posibles y está en condiciones de producir respuestas originales” (Dadamia, 2001:46). El desarrollo del pensamiento convergente en armonía con el pensamiento divergente es la meta de una educación integral que sólo es posible con base a un proyecto educativo que se organiza en torno a las diferencias individuales.

El desarrollo del individuo se va logrando, conforme a sus diferencias individuales, según sus características cognitivas, de personalidad y a la propia experiencia particular. Este desarrollo es diferente de individuo a individuo. Así también, las diferencias individuales marcarán la distancia en la expresión de conductas divergentes y desviadas de la normativa social. La investigación llevada a cabo por Caparra y otros (2007) en Roma, con estudiantes de 12 a 20 años de edad, condujo a determinar el papel de las diferencias individuales en la expresión de este tipo de conductas en diversas etapas en el curso de la adolescencia. Los resultados de este estudio establecieron que las diferencias individuales desempeñan un papel importante en la expresión de la conducta, pero no se clasifican necesariamente como divergentes. Una de las características determinantes que definen el pensamiento divergente, y que incide en las diferencias individuales, es la capacidad creativa, afirmación que encuentra eco en diferentes investigaciones (López y Brufau, 2010; Ferrando y otros, 2005, 2009 y 2010; Dadamia, 2001; Coriat, 1990; De Bono, 1995 y Guilford, 1978). Para fines de la escuela, el alumno divergente cae en la categoría de la diversidad, concepto que no se funda en una sola condición (Arnaiz, 2004). De manera que aunque la capacidad creativa es una variable importante, lo que hace al alumno divergente un sujeto especial es la combinación de los múltiples aspectos que confluyen en la estructura de su persona. En tal sentido, la eficacia de un proceso educativo conveniente a este tipo de alumno tiene que

realizarse como una tarea de la comunidad educativa en su conjunto. Como bien expresa Arnaiz (2011), la diversidad requiere respuestas educativas novedosas y diversas.

## **2.2. La inteligencia: Niveles y coeficiente intelectual**

La inteligencia es una propiedad del sujeto una de cuyas características es la flexibilidad. Una vez impulsada no sólo progresa en línea recta y sobre el mismo plano. Piaget (1970) explica las diferentes connotaciones de la inteligencia, que se construyen por niveles sucesivos, sobre una reconstrucción de lo adquirido en el nivel anterior. Procede de la acción del propio cuerpo, pero opera por la acción de la lógica, recompone lo continuo con lo discontinuo, captando las operaciones que implican las transformaciones. La inteligencia es dinámica, opera sobre los actos que conllevan movimiento y la construcción productiva y creadora de estructuras dinámicas. En este recomponer lo continuo con lo discontinuo, lo importante no son los momentos sino el motor que asegura su proyección y en este motor operativo reside la inteligencia misma. El autor citado considera que la inteligencia no se reduce a las operaciones lógicas y matemáticas, es la vida misma, ya que la inteligencia es operatoria hace que se produzca algo derivado de la coordinación de las acciones, la forma que va tomando es producto de la experiencia del sujeto y su operatividad se relaciona con la adaptación al medio.

No basta la capacidad cognitiva en términos de coeficiente intelectual para tener un rendimiento en las tareas sociales equivalentes a dicha capacidad ya que cuenta también la adaptación al medio, situación que se acompaña de un escaso rendimiento escolar y, en consecuencia, de la dificultad para interpretar adecuadamente los motivos y asumir la función que le corresponde al individuo en la estructura social (Masson, 2009). No obstante, una capacidad superior de inteligencia no es suficiente para el éxito esperado en la escuela, al igual que una capacidad intelectual inferior también trae sus problemas. Alcanzar el éxito escolar supone, por lo menos, completar los ocho años de la educación básica, como se establece en la Meta 2A del Milenio: “Velar porque, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria” (Naciones Unidas, 2000), para lo cual se requiere un cociente intelectual promedio, según los tests de inteligencia normalizados más generalizados como las escalas de Wechsler para niños (1949) y las baterías de tests de inteligencia para niños de Binet-Simons y Kaufman (1917). Cabría esperar que los alumnos con niveles altos de inteligencia no tuviesen problemas de aprendizaje porque se supone que manifiestan menores niveles de ansiedad que el resto de los compañeros de niveles intelectuales más bajos. En cuanto a los superdotados, hay que distinguir entre aquel que tiene una inteligencia superior-superior y el superdotado social. El primero suele tener dificultades para adaptarse al medio. El perfil del superdotado social se

caracteriza por su gran flexibilidad, lo que significa una buena aptitud para tratar con cualquier tipo de información o manera de procesarla. Suelen ser alumnos que disfrutan con situaciones complejas, que exigen utilizar recursos diferentes de manera simultánea, y que suelen ser creativos. Los trabajos de Torrance (1979), Stenberg y Ohara (2005), Ferrando, Prieto y otros (2006) señalan que este tipo de alumnos puede no alcanzar un rendimiento muy alto en las tareas escolares pero sus resultados, en general, suelen ser satisfactorios. Siempre que dispongan de una cierta inteligencia emocional, raras veces estos educandos tienen complicaciones importantes en su interacción con sus compañeros, aunque presentan un comportamiento independiente y suelen seguir sus propios criterios. En cuanto al alumno superdotado, Sánchez y otros (2005) discrepan de Coriat (1990), cuando plantean en su estudio realizado con 162 casos, que los alumnos superdotados no manifiestan problemas de adaptación y tanto los padres como los profesores perciben una óptima socialización de los escolares que poseen altas habilidades.

### **2.3. Capacidad adaptativa y rendimiento escolar**

La capacidad adaptativa del alumno al medio escolar es determinante para tener éxito en los estudios, se refiere a cómo los alumnos enfrentan con éxito los retos de la cotidianidad y cómo se ajustan a las reglas y desarrollan autosuficiencia para las tareas que se esperan de los individuos de su edad, así como de su condición social y cultural. En la capacidad adaptativa intervienen varias situaciones relacionadas con las motivaciones que el sujeto tenga para identificarse con el ámbito en que se desarrolla, como es el caso de la escuela o la familia. También influyen la personalidad y las oportunidades sociales. Las etapas del desarrollo también pueden incidir en este problema, así que en la adolescencia el sujeto es más vulnerable (De Brens y otros, 2002). Siguiendo a Kathena y Torrance, otro elemento que define la relación del sujeto divergente con su medio radica en la dificultad para centrar su atención en el valor en que se basa la aprobación del comportamiento. De allí que su conducta tienda a ser dispersa y que, incluso, tenga dificultad para definir una trayectoria coherente.

### **2.4. Creatividad: Ajuste social y rendimiento escolar**

La creatividad es la característica principal del pensamiento divergente. Con frecuencia se alude al pensamiento creativo como divergente versus el pensamiento convergente no creativo. La creatividad es una capacidad alterable que todos poseemos en grados diferentes y que puede ser estimulada dependiendo de la experiencias personal. Edgar de Bono (1995) dedica sus trabajos a este tema.

Las Investigaciones realizadas en Estados Unidos por Torrance (1979) demuestran que las aptitudes para la creatividad varían entre las personas, desde el 2% entre aquellos de 45 años, 10% entre los de 7 años y 90% entre los de 5 años. El potencial de creatividad descende con el tiempo, debido a los malos hábitos, actitudes más reflexivas a la hora de tomar decisiones y por la exigencia de asumir conductas convencionales, como afirma Prince en su trabajos (1967).

El concepto de creatividad es amplio ya que usualmente interviene en la definición lo subjetivo y los valores sociales, estéticos y morales. La novedad es el elemento esencial en la obra creadora o en el proceder de la gente que se aparte del camino conocido y conduce a la originalidad. La originalidad, que es otro elemento común en este enfoque, es un concepto controvertido al parecer de Dadamia (2002), ya que puede aceptarse en sentido individual, tanto como en el social.

La creatividad es un modo de “aprehender la realidad, de replantearse y de transformarla constantemente. Es una imposibilidad de adaptarse a las circunstancias reales, es una actitud y una disposición del espíritu muy particulares que los animan a lo largo de toda la vida” (Coriat, 1979:196). La persona creativa muestra independencia intelectual, espíritu rebelde, inconformidad con las condiciones dadas y un alto nivel de aspiraciones y origina procesos de conocimiento que conducen a un producto nuevo. La teoría de la Gestalt (2009) dice que en el proceso creativo hay una reorganización de una estructura. Otros autores como Cerevic (2006) exponen que es el descubrimiento y la expresión de una novedad de la creación y de la obra creada que da lugar a formas de conducta nuevas. Wertheimer (2004) habla de creatividad como de descubrimiento en el sentido de percibir de una manera nueva y más profunda, ampliándose el campo de posibilidades de captar la realidad, antes de que el proceso de conocimiento tenga lugar.

En la creatividad como actividad mental, la mente opera de un modo re-productivo, opina guiando las acciones para lo cual elige la combinación mejor entre sus adquisiciones anteriores. De esta manera se conjugan unas partes de soluciones ya conocidas por experiencia. Pero hay otra manera en que opera la mente productora o creadora, captando nuevas relaciones entre las ideas, o lo más original, cuando el pensamiento productor se basa en la posición del individuo que implica un alejamiento de las ideas y los hábitos antiguos, buscando soluciones originales por un modo de funcionamiento que se aleja de lo ordinario llegando a la solución de un modo distinto. También cabe considerar que la creatividad se basa en procesos de asociaciones y tipos de reacciones ante una situación nueva o un nuevo problema. De todos modos, cuanta más capacidad tenga el individuo para ver relaciones nuevas entre sus ideas y sus experiencias anteriores, más capacidad tendrá para resolver problemas nuevos. La capacidad de distanciarse de las soluciones tradicionales y llegar a

soluciones originales provee mayor riqueza en las asociaciones, lográndose un producto diferente y personalizado.

Respecto al talento creativo, Sánchez y otros (2005) indican que estos alumnos muestran habilidades extraordinarias para dar soluciones inusuales y originales a problemas poco familiares. Las características del talento creativo se sintetizan en: la habilidad sintética, que permite ver un problema bajo un nuevo ángulo; la analítica para reconocer las ideas sobre las cuales merece la pena invertir esfuerzos; la habilidad práctica que implica la capacidad para presentar con eficacia el propio trabajo divulgando sus resultados; la creación de las propias reglas y nuevas maneras de ver las cosas y el encanto por trabajar con cuestiones que no estando terminadas admiten ser modificadas. En cuanto a la personalidad, a los sujetos creativos les gusta correr riesgos, tienen confianza en sí mismos, manifiestan coraje para expresar nuevas ideas y tienen una gran tolerancia a la ambigüedad. En general estos individuos cuentan con un nivel elevado de motivación intrínseca.

Los alumnos creativos son personas con gran potencial para el razonamiento y para procesar información ambigua y difusa; necesitan explorar y pensar soluciones antes de responder; disfrutan con las operaciones complejas; utilizan y construyen argumentos consistentes antes de aceptar o rechazar una afirmación; demuestran gran razonamiento lógico y una inteligencia fluida; el talento espacial y, por tanto, éxito en las disciplinas de las matemáticas. La capacidad espacial le da facilidad para imaginar cualquier figura desde diferentes formas y perspectivas; capacidad de representación que les facilita recordar, recrear y secuenciar las imágenes. Este tipo de talento es propio de los individuos que revelan una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica.

Los tests de creatividad de Torrance (1979, Olivera y otros, 2009) se basan en determinar las siguientes características: fluidez de ideas, número de ideas generadas sobre un tema; originalidad, relativa a ideas no usuales; elaboración, facilidad de comunicar ideas explicándolas con sus detalles; abstracción de títulos, sintetizar datos; resistencia a cerrarse rápidamente, apertura a las informaciones, ideas nuevas y soluciones originales; expresar sensaciones y sentimientos; visión de perspectivas inhabituales; prolongar o romper los lazos de las formas completas; humor; riqueza imaginativa e imaginación, coloración, rareza, arrebató.

#### ***2.4.1. Creatividad y coeficiente intelectual***

Aunque hay diferentes pareceres respecto a la correlación entre inteligencia y creatividad, hay evidencias de que por debajo de un CI de 85 la creatividad es prácticamente

inexistente; de 85 a 120, hay una débil correlación; por encima de 120 hay dos tipos: los muy creativos y no creativos (Coriat, 1990). Sin embargo, no se puede establecer el nivel de creatividad partiendo del cociente intelectual ya que hay aspectos diferentes que no se incluyen en éste. Pero lo que establece la diferencia esencial entre estas dos facultades, creatividad y cociente intelectual son los campos de competencia de cada una. Por encima de cierto límite no hay relación entre CI y creatividad, incluso en algunos artistas, la correlación, incluso puede ser negativa.

#### **2.4.2. Creatividad y rutina escolar**

Le toca a la educación influir de manera más directa sobre la capacidad creativa de los alumnos para que ésta sea fructífera. Sin embargo, la educación usualmente reprime en el alumno estas manifestaciones porque usualmente se manifiestan junto a conductas que tienden a transgredir las normas o a interpretarlas de manera poco convencional. Este tipo de persona es reacia al conformismo y a la obediencia. Las investigaciones de Dacey (1998), así como las consideraciones de Gimeno (2005), destacan el lado represivo de los profesores ante la necesidad de hacer cumplir las normas y respetar las reglas que la escolaridad impone, lo cual limita el desarrollo de la creatividad en los alumnos. Isidora Mena (2005), en su investigación dirigida a explorar cómo el sistema escolar inhibe la creatividad, plantea opciones para un aprendizaje creativo. En su excelente trabajo sobre los niños superdotados, Coriat (1990:42) dice que “de todos los niños dotados, son sin duda los creativos los que perturban más su entorno y principalmente su entorno escolar por su modo particular de enfocar el trabajo, su modo de razonar y su humor muy desarrollado”. Estos niños sufren más que la mayoría del curso por sus aptitudes particulares. Son rechazados por los otros niños, los maestros los marginan y reprueban sus acciones. Ante su forma de reaccionar ante los asuntos intelectuales parece como si no se tomaran las cosas en serio. El problema radica en la dificultad que estos alumnos tienen para adaptarse a los modos tradicionales de enseñanza y de aprendizaje. Además los estímulos que la escuela tradicionalmente utiliza no repercuten en ellos. En el caso de los niños superdotados creativos sus capacidades únicas les hacen inadaptados, pero cuando los métodos se adaptan a aptitudes e intereses, se elevan los resultados escolares positivos. Opina Uribe (2007) que es la estructura del sistema educativo la que somete el espíritu creativo del niño no permitiendo que transite hacia productos innovadores. Los alumnos creativos tienen gran sentido del humor, se caracterizan por una actitud desenfadada incluso en los estudios, actitudes que los maestros no suelen tolerar trasladando este rechazo a la consideración de otorgarle un reconocimiento escolar satisfactorio.

Hay estudiantes de mente despierta pero con pobres resultados escolares. Posiblemente esta situación se deba a que son incomprendidos por los maestros y otras veces, a que no encuentran los medios de expresarse. Aunque hay una tendencia muy vigorosa para que este tipo de alumno creativo sea tomado en cuenta en la escuela, los maestros siguen actuando sobre la base de que el pensamiento creativo no difiere del pensamiento lógico del individuo y que ambos aspectos son detectados por los tests de CI. El maestro continúa prefiriendo al alumno que se adapta mejor a la rutina escolar y que tiene un rendimiento mejor, sin embargo los alumnos de comportamiento problemático suelen obtener puntuaciones elevadas en los tests de inteligencia y de creatividad (Torrance, 1987, Coriat, 1990). La dificultad de los alumnos creativos para el éxito escolar radica en su modo de aprendizaje, los métodos de enseñanza y el sistema de gratificación escolar. Si la enseñanza fuera compatible, el rendimiento mejoraría y desaparecerían los problemas de adaptación. Pero en vez de reconocerlos como tales, estos alumnos permanecen relegados y se les cohibe para evitar intervenciones inhabituales: "...lo peor es que, a veces, se los pone al lado de la mesa del maestro, para poder vigilarlos mejor, o se los manda decididamente a clases especiales para niños escolar o afectivamente perturbados" (Coriat, 1990:205).

En la escuela se aprecia el alumno conformista, el que se adapta a la disciplinaria y se descarta a aquel alumno cuyas acciones se alejan de la norma que impera en el aula por muy enriquecedoras que pudieran ser esas actuaciones. La enseñanza tradicional intenta influir según los preceptos sociales. Apoyarse en el desarrollo de los aspectos afectivos y la expresión creativa es una buena tendencia de la escuela inclusiva que se pregona en la actualidad bajo la declaración de que esta forma escolar intenta centrarse en los intereses del alumno con todas sus potencialidades. Dadamia (2001) afirma que la aptitud hacia la creatividad, que en grados es común a todos los individuos, necesita de condiciones apropiadas para desarrollarse. Una educación integral debe también tomar en cuenta el desarrollo de la personalidad del educando para lo cual se necesitan otros recursos diferentes a los destinados a la adquisición de conocimiento y desarrollo de otras competencias de orden intelectual.

### ***2.4.3. Creatividad y personalidad***

Los componentes de la personalidad que van unidos a la creatividad son: la flexibilidad del pensamiento, la sensibilidad y la originalidad, así como también unas actitudes intelectuales como la facilidad para producir asociaciones, la capacidad de redefinición, de análisis y de organización. Suele señalarse la novedad y la originalidad en la combinación de los factores previamente conocidos.

Dos enfoques explican la creatividad: se entiende, en primer lugar, como un conjunto de posibilidades cognoscitivas enseñables ya que dependen del entrenamiento; en segundo lugar, como una estructura de la inteligencia que permite captar la información de una manera particular ya que es una propiedad que depende de la personalidad (Guilford, 1986). En este último caso, las características de una persona creativa serían: apertura a la experiencia nueva, espíritu de aventura y confianza en sí mismo. Además de las características de la personalidad que la creatividad supone, según opinan las autoridades en el tema (Stenber y OHara, 2005; Prieto y otros, 2006; Torrance, 1979), son necesarias también unas competencias como son: motivaciones, condiciones de éxito, simpatía o amor hacia su trabajo. De todas formas los resultados del estudio de Gleason y otros (2004) sugieren que la manera en que el sujeto expresa estar de acuerdo con los eventos puede aportarnos la comprensión no sólo de la estructura de la personalidad, sino también conocer las relaciones y realizar los ajustes en el tiempo en que los individuos están pasando por una transición de desarrollo importante, sin olvidar que el potencial de creatividad puede conducir a la persona a grandes realizaciones cuando el ánimo es constructivo, o a las grandes catástrofes cuando el ánimo es destructivo.

La personalidad se puede definir como las diferencias individuales estructuradas y organizadas para asistir a una persona en su adaptación al ambiente. Las principales dimensiones de los rasgos de la personalidad se han ligado a los procesos tempranos de socialización y al deseo de mantener relaciones interpersonales adecuadas (Goldberg, 1992). Al efecto las dimensiones de la personalidad son asociadas a las relaciones y al ajuste social. La dimensión de la personalidad de aceptación o la manera de estar de acuerdo puede ser especialmente importante para entender el comportamiento en la adolescencia, según la investigación realizada por profesoras de la Universidad de Texas (Gleason, 2004). El sentimiento de aceptación o la manera de estar de acuerdo es un predictor del comportamiento en la adolescencia, según la investigación citada, donde se correlacionaron las principales dimensiones de la personalidad en adolescencia temprana. Esta fue la principal dimensión de la personalidad considerada, porque ésta se asocia a motivos para mantener relaciones interpersonales positivas. Dicha investigación se centró en entender si las diferencias individuales hacen este período de desarrollo difícil para algunos adolescentes, pero no para otros. El ajuste a los cambios genera mucha tensión entre los niños que transitan hacia la adolescencia, tanto en sus relaciones sociales como en la relación consigo mismo. El ajuste intrapersonal del adolescente es un asunto que se expresa en un proceso de coherencia interna, así como también en la influencia interpersonal que expresan procesos de acomodación a otros. El acoplamiento del ajuste de aceptación o manera de estar de acuerdo está por lo menos parcialmente mediado por los patrones de los intercambios sociales. De esta manera se entiende que los alumnos que conectan sus relaciones en la

escuela con otros alumnos con problemas están en riesgo de desarrollar conductas desajustadas de la dinámica escolar. La probabilidad de conductas desajustadas de los alumnos divergentes que siguen el patrón de comportamiento de sus iguales, de sus pares o de sus referentes de socialización, tiene también su explicación con base a la personalidad de este tipo de adolescente. La manera como la personalidad modera las adaptaciones de los adolescentes a la escuela es mediada por los patrones de intercambios sociales, como opinan los autores citados (Goldberg, 1992; Gleason, 2004).

Los adolescentes divergentes, sobre todo por sus características creativas y ciertos rasgos de personalidad, son proclives a refugiarse en conductas desviadas como una manera de encontrar la aceptación entre un grupo de iguales. Esta situación con la que se involucran dichos sujetos implica un comportamiento agresivo contra la escuela y las normas sociales que sustenta esta institución. Varias investigaciones tratan sobre el comportamiento antisocial del adolescente, la situación escolar de los mismos y la conducta desviada.

### **3. LA CONDUCTA DIVERGENTE Y DESVIADA**

Los enunciados desarrollados en los temas precedentes conducen a destacar el papel del rendimiento y el fracaso escolar como situaciones asociadas al cumplimiento de los propósitos de la escuela de conectar al alumnado con los bienes de la cultura. También se han expuesto las características de las divergencias como una condición que le hace difícil al educando seguir la rutina de la escolaridad. El tema siguiente se dirige a la conducta divergente en el ámbito escolar como situación de riesgo para la desviación de conducta. En este contexto se sitúa a la escuela como la fuente de la desviación en tanto que institución que excluye a este tipo de alumno. Se alude al papel de la familia y se enfatizan las formas de conducta desviada más frecuente entre los adolescentes escolarizados.

Como se colige de la teoría de Merton (1964) y los comentarios de Girola (2005), el distanciamiento de las metas culturales, inaccesibles por las limitaciones que imponen las estructuras sociales, empuja a los sujetos de pensamiento divergente hacia la conducta desviada. Estas limitaciones son impuestas por la propia institución educativa que con su enfoque tradicional procura resguardar su sentido educativo y social (Gimeno, 2005). Hay otro tipo de limitaciones como el ambiente familiar (García, Zouain y Brens, 2002), y situaciones socioculturales que de una u otra forma afectan a los educandos divergentes por los inconvenientes que representan para su desarrollo. “Altas proporciones de distanciamiento de las exigencias institucionales se consideran resultado de motivaciones profundas culturalmente inducidas que no pueden satisfacerse en los estratos sociales con limitado acceso a las oportunidades. La cultura y la estructura social operan en sentido

cruzados” (Merton, 1964:131). La relación en la situación descrita impacta en el sujeto divergente ya que éstos, con inteligencia sobre el promedio y altos niveles de aptitud para la creatividad, no logran ajustarse o conformarse a las normas que la escuela demanda para llegar a las metas culturales y, en consecuencia, buscará una salida alternativa que puede desembocar en el abandono de la escuela. Bandura, (1986) entiende que los adolescentes tienen capacidad de realizar ciertos comportamientos y el valor que ponen en esos comportamientos predice en gran parte su funcionamiento, de ahí que aplicando las estrategias convenientes la escuela puede encauzar adecuadamente hacia el éxito a estos escolares. La eficacia para este logro puede estar asociada a las expectativas sobre los resultados y al valor puesto en éstos resultados, como opinan Gleason y otros (2004). El conocimiento promueve la adaptación o puede llevar a un comportamiento reñido con los valores que promueve la escuela y en consecuencia a un distanciamiento de las normas de esa institución.

Las divergencias no son necesariamente disfunciones en el marco de lo social, ya que aunque impliquen cambios y reinterpretación de las reglas pueden conducir a transformaciones positivas de los sistemas (Girola, 2005). En el transcurso de la historia se aprecia que los transformadores funcionales de los sistemas en principio generaron rechazo por considerar que atentaban contra la estabilidad de las estructuras sociales, caso de Galileo Galilei y Martin Luther King. No obstante, cuando las ideas de estos innovadores fueron asimiladas, los sistemas de lugar sufrieron cambios positivos quedando fortalecida la funcionalidad de la totalidad de la sociedad (Giddens, 1995, 2009). Las divergencias son funcionales cuando los valores, los objetivos culturales y las normas de las instituciones sustantivas siguen teniendo vigencia y continúan siendo obligatorias ciertas reglas, aun cuando nuevas circunstancias hacen que los objetivos culturales se interpreten desde otra perspectiva. Por el contrario, cuando las divergencias son disfuncionales pierden estimación los valores, se persiguen desde otro marco los objetivos culturales y hay una desconexión con las normas del grupo. En otras palabras, se aceptan las metas pero se rechazan los medios que la sociedad provee para alcanzarlas. Esta situación, indica Giddens en sus escritos (1995, 2000), conduce a la desviación como una manera de lograr las metas de la cultura por medios proscritos por la sociedad. Girola (2005), a propósito de Durkheim (1969) y Merton (1965), apunta que en el caso de la divergencia el sistema social no pierde su cohesión porque se mantienen los procesos que garantizan el orden y la estabilidad de la estructura social, pero cuando se trata de la desviación hay un debilitamiento sobre todo de las normas morales (Cruz, 2005).

La conducta divergente de por sí no es disfuncional en todos los grupos, varía dependiendo de las estructuras sociales. Hay procesos mediante los cuales las estructuras

producen las circunstancias en que la infracción de los códigos sociales constituyen una reacción normal, es decir, que puede esperarse, ejerciendo presión para que ciertos agentes sociales sigan una conducta inconformista. La conducta desviada, por su parte, no es esperada ni es aceptada por la estructura social; es rechazada y se constituye en penalizada por la sociedad ya que agrede los valores que sustentan los bienes culturales. Pero no todas las desviaciones son igualmente estigmatizadas. La sociedad categoriza las desviaciones dependiendo del tipo de valor que contradice y las normas que viola o que ignora.

### **3.1. La conducta desviada del adolescente escolarizado**

El término conducta desviada connota diferentes significados en la escuela, dependiendo de los enfoques admite los conceptos de conducta irregular, negativa y antisocial. En otros ámbitos se le atribuye también la connotación de conducta delictiva (Scandroglio y otros, 2008). La referencia de los diferentes entendidos en el marco de la escuela implica comportamientos negativos en cuanto al orden disciplinario a que deben someterse los escolares, hasta aquellos que pueden derivar en delincuencia (Marrero, 2006). La conducta desviada puede transitar desde la violación de las normas de convivencia social en las aulas, a las normas que fundamentan las leyes del derecho, a las normas en que se basa la moral. En los adolescentes escolarizados se incluyen comportamientos que van desde riñas y agresiones de menor trascendencia, a aquellos otros que violan las reglas penales de una sociedad, como son las aberraciones sexuales, el uso de drogas y estilos de vida juvenil que se conectan con las costumbres emergentes, como las pandillas. Los primeros comportamientos referidos a riñas y agresiones menores, se toleran en las aulas y pueden ser tratadas por el orientador y el psicólogo de la escuela (Zouain, 2004). Cuando se trata de violaciones penales el alumno pasa a un régimen de reclusión o de custodia que implica su alejamiento de las aulas.

Es recomendable que los diagnósticos que se hagan en la escuela sobre este problema de la desviación se centren en mayor medida en las formas de vida que son las exponentes de las conductas que contradicen las normas sociales, así como también en los patrones sociales establecidos y en los valores que sustentan la moral y los códigos éticos de la cultura, como afirma la educadora cubana Rosa Cruz (2005). Según esta educadora, en la vulnerabilidad para desarrollar conducta desviada intervienen la configuración de la personalidad del individuo y las desventajas sociales. De acuerdo a la percepción de los maestros (García, 2007), la conducta del adolescente escolarizado es desviada cuando sus manifestaciones son causa de rechazo por parte de la comunidad escolar ya que tal proceder produce escándalo y desconcierto en el ámbito educativo.

La conducta desviada en adolescentes escolarizados ha provocado muchos estudios. Uno de ellos versa sobre la correlación entre agresividad y delincuencia, de los autores Barnown, Lucht, y Freyberger (2005). Según este estudio, entre los factores que detonan estas conductas está la percepción de rechazo por parte de la familia, así como también la dependencia de los padres. Otro de los factores se relaciona con las características del grupo de pares como la desviación, el rechazo de los pares y la calidad como miembro del grupo de pares. De esta manera consideran los autores citados que las medidas de intervención que incluyen a los padres, a los pares y a los propios adolescentes pueden ayudar a disminuir la incidencia de conducta desviada.

Otra investigación sobre el tema del grupo de amigos en la adolescencia y la relación entre afecto, conflicto y conducta fue realizada por Moreira y Mirón (2010) con sujetos escolarizados entre 12 y 17 años de escuelas públicas. Allí se destaca la relación grupal caracterizada por el conflicto y la violencia en conexión con la escasa relación afectiva en la familia. También en ámbitos de escuelas españolas, Torregrosa y otros (2011) realizaron un estudio que aunque dirigido a probar la validez de los instrumentos de medidas, el marco teórico contribuye a la comprensión de la conducta desviada. Una investigación motivada por la salud en adolescentes con conducta desviada es el denominado estudio perfil bio-psicosocial de adolescentes del Estado de Nuevo León en México (Farías, Vásquez, Villarreal, y Calderón, 2009). En este caso el propósito fue establecer dicho perfil para detectar los factores que influyen en la conducta desviada. Garaigordabil (2005) con intención de obtener resultados en que apoyar la intervención psicológica identifica algunas variables que pueden ser desarrolladas en programas de prevención escolar. Señala esta autora que son varios los factores que inciden tanto en la génesis como en la prevención de este problema, tales como: familiares, escolares y factores situacionales como la observación de la violencia en los medios de comunicación. Coincidente con la investigación de Barnown, Lucht, y Freyberger (2005), Garaigordabil (2005) destaca el papel de los padres y los pares en los programas que se dirigen a prevenir la aparición de conducta desviada. También con el propósito de aportar conclusiones que sirvan de base a los programas de prevención en la escuela, se ofrecen los resultados de los estudios realizados de Scandroglio, López y San Juan (2008). Estos autores opinan que el comportamiento de riesgo en población juvenil, sobre todo en el ámbito de la violencia entre iguales (bullying), está muy relacionado con el ámbito educativo.

### **3.2. La Escuela como fuente de la desviación del alumno divergente**

El alumno que no se identifica con las normas de la escuela es vulnerable a unirse a grupos cuyas reglas le permiten una conducta más ajustada a sus intereses. De los

argumentos de Scandroglio (2008) se deduce que esta decisión del adolescente es una manera de reaccionar a la frustración que le causa el sentirse rechazado en el ámbito escolar. Desde la perspectiva de la teoría social de Merton (1936), y bajo el enfoque de Giddens (1995, 2000) las afiliaciones con grupos desviados como son las pandillas, es una forma de canalizar la decepción por las aspiraciones no satisfechas. En principio el alumno divergente no reniega de las normas y reglas escolares, por el contrario aspira a llegar a la meta del rendimiento escolar para acceder a los objetivos de la cultura que también estima. La escuela promueve dichos objetivos culturales, pero mantiene una postura tradicional en cuanto a los procedimientos para alcanzarlos, como se desprende de los planteamientos de Gimeno (2005) esta institución es demasiado rígida en cuanto a la lectura de las normas y las reglas que establecen la rutina escolar correcta. La institución escolar, por tanto, al alumno divergente no le proporciona los medios para que pueda lograr las metas de la cultura, por el contrario le constriñe a la exclusión del proceso educativo.

La estructura de la escuela induce a los individuos diferentemente situados dentro de esta institución para desarrollar puntos de vista encontrados con relación a las demandas culturales, así como también tipos de conducta social en desavenencia con el bien estar que esta institución promueve. En estos casos, la estructura de la escuela es una de las condiciones que precipitan la conducta desviada. El tipo de alumno de referencia opta por agruparse en pandillas o en grupos no tan organizados pero que proveen la cobertura necesaria al nuevo estilo de vida que compromete al divergente a identificarse con otra entidad diferente a la escolar. También el alumno divergente muestra su desavenencia con la escuela desarrollando conductas desviadas de manera individual.

La frustración en la escuela como fuente de exclusión implica niveles precarios de calidad de vida. Como se desprende de los planteamientos de Escudero (2004) al respecto, una vida de calidad requiere de una imagen positiva de sí mismo y una adecuada valoración de los atributos propios. En este sentido se necesita percibir el aprecio de los miembros del grupo escolar y sobre todo ser objeto de algún reconocimiento por parte del maestro. Los objetivos por los cuales lucha el alumno no sólo se verán truncados por el bajo rendimiento académico, sino también por la manera como se inserta la satisfacción de los aspectos sociales y personales del individuo. Cuando el adolescente se percibe menos valorado en la escuela, apreciará desde esa perspectiva sus demás relaciones con ese contexto (García, 2008). Interpretando los planteamientos de Escudero (2004) sobre la exclusión educativa, frente a la situación descrita, el alumno entra en crisis respecto a su identidad con el grupo escolar, cuestiona su capacidad para alcanzar las metas que se había planteado como miembro del colectivo escolar y se dispone a abandonar esa vía de acceso a los bienes que la

cultura promete. Es un momento propicio para distanciarse de las normas de la escuela afiliándose a otros grupos y asumiendo una postura de anomia ante esta situación.

Según Scandroglio (2008), el adolescente divergente aprovecha las oportunidades de afiliación con otros grupos que prometen la seguridad personal y la estima que perdieron o no encontraron en la escuela. Las nuevas reglas permiten una conducta más ajustada a los requerimientos insatisfechos. Ese tránsito marca el camino a la conducta desviada. Las investigaciones realizadas en el marco de los programas del CIFPI-PUCMM/FIUC (2003, 2006) indican que los grupos a los cuales se afilian los adolescentes escolarizados se gestan al interior de la escuela o, en caso contrario, son grupos de la calle muy bien estructurados que tienen su incidencia al interior de esta institución. Ilustrativo de este último caso es el de las pandillas ya acreditadas internacionalmente y que con filiales en diferentes países se dejan sentir también en la República Dominicana (Brea, 2009). Estos grupos reelaboran y acomodan sus costumbres a las características culturales del espacio social en que se desarrollan. Los grupos que se sustentan en normas más permisivas que los de la escuela proporcionan medios menos pautados para acceder a la meta que la cultura propone. Como expresa Scandroglio (2008), son organizaciones que no coartan la espontaneidad y la libre interpretación de los procedimientos como sucede en la escuela. Allí no se proporcionan recompensas como calificaciones, pero sí se proporcionan recompensas psicológicas que despejan las tensiones producto de la frustración que producen las limitaciones encontradas en la escuela. Los adolescentes de pensamiento divergente y conducta desviada se afilian con grupos en discrepancia con las normas de la escuela cuyos integrantes provienen de su mismo estrato social (Ramírez, 2004). Las pandillas y las denominadas naciones son de las organizaciones más frecuentes con las que se afilian los infractores de las normas escolares (Brea, 2009). Kathena y Torrance (1976) han encontrado relaciones muy positivas entre los alumnos más creativos y su interés en realizar actividades y relaciones de amistad fuera del aula.

La expresión individual de la conducta desviada, que llega a ese estado por una situación de distanciamiento con las normas del ámbito escolar, suele asociarse en caso extremo al suicidio y de manera más común al consumo de drogas, práctica que el adolescente realiza incluso dentro del ámbito escolar. En la investigación realizada por el equipo del CIFPI-PUCMM (De Brens y otros, 2003) con adolescentes entre 10 a 18 años en contexto escolar, se establece la relación entre la estima social del sujeto y el consumo de drogas. Los informantes en este estudio refieren que la escuela es un lugar de oferta y consumo de sustancias ilícitas, oportunidad que es aprovechada por aquellos alumnos que siempre están en riña con las reglas en este escenario.

También es de notar que el suicidio se relaciona con el estrés a que está expuesto el alumno divergente debido a la problemática que padece en las aulas, como se desprende de las investigaciones de Gómez-Marque (2010) y Sánchez, Villarreal, Musitu y Martínez (2009). En este estado interviene la baja consideración que tiene el sujeto por su propia valía y su autoestima (Sánchez-Sosa, 2009), conduciéndole a manifestar desinterés y aburrimiento en clase. Es una reacción propia del alumno divergente frente a los estímulos negativos que recoge del rechazo percibido de sus compañeros y maestros, situación que le genera estados emocionales aversivos como el miedo, la ansiedad, el disgusto, la culpa, la ira, la hostilidad, el nerviosismo y la insatisfacción. De la investigación de Gómez-Marque (2010) se desprende que la pérdida del entusiasmo y el desinterés en los quehaceres cotidianos son elementos que se unen a la depresión, una de cuyas consecuencias extremas es el suicidio que entre los jóvenes escolarizados se viene incrementando en los últimos años. En el trabajo presentado por Sánchez y demás investigadores (2009) se observa una relación significativa entre el ajuste escolar y la ideación suicida propios de los adolescentes con poco reconocimiento escolar y con un pobre autoconcepto social. También la depresión junto con la baja autoestima y con la disminución de un comportamiento adaptativo son factores que en la adolescencia adquieren relevancia ya que se asocian con la aparición de conductas desviadas relacionadas con violencia extrema. Ilustran estas afirmaciones las agresiones armadas en escuelas de Estados Unidos cometidas por estudiantes, como fue la perpetrada en la Secundaria de Columbia en 1999 cuyos incidencias han sido divulgadas por los medios de comunicación. Los agresores, en este caso de 17 y 18 años, luego del hecho se suicidaron no sin antes dejar constancia de que actuaron motivados por el odio contra la sociedad (Andercismo, 2007). Bajo este mismo motivo, aunque el autor ya no era un adolescente, fue la masacre registrada en Virginia Tech en el 2007 (Wiki, 2007). En esta ocasión se trató de un estudiante de 23 años quedando registrado el odio y resentimiento del autor contra la sociedad. También en Argentina se registró en el 2004 un episodio violento en el escenario escolar por un alumno de 15 años, dejando un saldo de varios compañeros muertos. El agresor era un chico tímido al que le costaba integrarse al ambiente escolar. En Finlandia, un alumno de 18 años descargó su violencia extrema contra sus compañeros en 2007, luego se suicidó (González, 2008). En videos anteriores el agresor reclamaba revolución contra el sistema y expresaba que la humanidad estaba sobrevalorada (El Siglo de Torreón, 2007).

La frustración como fuente de desviación conectada a las afecciones personales y a la afiliación grupal se asocia con situaciones escolares que suelen atribuirse a la responsabilidad exclusiva del alumno, como son el absentismo, el abandono de los estudios, los niveles de preparación insuficientes y la conflictividad escolar. Sin embargo, como opina Escudero (2004), el maestro y la estructura institucional son responsables en igual medida,

así como igualmente responsables es el ambiente familiar y el papel de los padres frente a sus responsabilidades con el hijo.

### **3.3. Las condiciones sociales y familiares en la conducta divergente y desviada**

En el tema precedente se alude al papel de la escuela en el desarrollo de la conducta desviada del alumno divergente. Sin embargo la condición de riesgo en este ámbito se conecta con las condiciones familiares que son determinantes en la socialización del adolescente y con las condiciones sociales que también tienen su papel en este proceso (Zouain, 2000). Hay que recordar que la escuela asume el papel de la formación integral del educando por delegación de la familia que continúa siendo el ámbito donde se asienta el fundamento moral de esa formación. La familia también es el sostén emocional que vincula al sujeto con los valores en que se fundan las normas y las reglas de las instituciones de la sociedad. La vivencia en el seno de este ámbito constituye la primera y más importante experiencia personal, referente que modela las siguientes experiencias de vida del sujeto (Brunner, 2010). Si el alumno divergente tiene un referente negativo porque la familia no le brindó las condiciones para un sano desarrollo emocional y social, las demás experiencias tenderán a la negatividad. De manera que la lectura que el alumno divergente haga de su experiencia escolar que le conduce a la frustración y a la conducta desviada estará muy influida por su vivencia familiar.

Los antecedentes familiares originan una determinada direccionalidad en el desarrollo escolar del alumno. En este contexto Brunner (2010) destaca que la experiencia escolar se conecta con las características socioeconómicas y culturales del hogar ya que allí tienen cabida todas las situaciones que afectan a los individuos que forman la familia. La influencia que de allí se deriva es determinante en la formación de los alumnos ya que estos tienden a desarrollar creencias, expectativas, comportamientos y preocupaciones en consonancia con las vivencias tempranas en el marco hogareño. Estas situaciones constituyen la base del proceso de socialización del educando. No sólo en la escuela, sino en el transcurso de toda la vida se reacciona con base a esa experiencia hogareña que Brunner (2010) señala como el efecto cuna y donde lo decisivo son las prácticas de crianza de las familias y, como se deriva del informe Coleman (1966), la transmisión del capital social. Dichas prácticas de crianza fijan los códigos que regulan los sistemas de comunicación, pero como se ha observado en el proceso de investigación y formación con maestros (García, 2006), hay escuelas donde se trabaja con otros códigos determinados por la política del sistema y el currículo, que muchas veces contienen mensajes contradictorios con los de la familia, ocasionando que estos alumnos tengan dificultad para asimilarse a la cultura escolar (Antúnez, 2002). Continuando con Brunner (2010), es pertinente señalar que entre las

condiciones que intervienen en la experiencia temprana del sujeto están el estatus socioeconómico, el nivel educacional de los padres, la estructura familiar, la presencia de hermanos, las características del vecindario, el nivel de hacinamiento de la vivienda, la existencia de facilidades para el estudio, el clima socio-afectivo, la comunicación con los padres y la calidad de ésta, y el acompañamiento de los padres en la dinámica de la escolaridad (De Brens y otros, 2003).

Junto a las experiencias de cuna (Brunner, 2010) hay que señalar la brechas tempranas (Heckman, 2006). Hay escolares cuya divergencia se agrava debido a que las experiencias tempranas de la infancia fueron traumáticas. Por ejemplo, niños que han sido sometidos a condiciones de rigor extremo en las prácticas de crianza, o que han tenido carencias intensas en los primeros años de su vida y en consecuencia presentan problemas de comportamiento social y sensibilidad exagerada al estrés. Estas situaciones que se reflejan en las carencias afectivas, emocionales y sociales provenientes de las desiguales distribuciones de ventajas y desventajas tempranas, generadas por la cuna y transmitidas por la familia, la escuela las puede remediar sólo hasta cierto punto, según expresa Brunner (2010), sobre todo, cuando estas carencias se reflejan en el desarrollo de la capacidad cognitiva.

Pero la influencia del hogar y la familia no se restringe a la infancia, vale la pena destacar que precisamente por la condición de divergente el adolescente necesita apoyo y calor emocional por parte de los padres (Mejía, 2005). Además de la carencia de afecto, influyen en la experiencia de vida del adolescente otras situaciones familiares como son: delitos penales cometidos por los padres que requirieron reclusión, hermanos o un familiar cercano, así también la incoherencia de los principios éticos, de las normas y los valores morales. La ausencia de principios que orienten el orden familiar se relaciona directamente con las condiciones de riesgo para conducta desviada del adolescente divergente (De Brens y otros, 2003).

La conducta desviada del adolescente no se forja con base a una experiencia aislada sino que comporta una estructuración en la que intervienen diferentes elementos. Dicha estructuración es el resultado de un proceso en que entran en juego diferentes componentes que se manifiestan por progresiva maduración. En este sentido las ideas de Bandura (1986) apoyan la afirmación de que la experiencia del adolescente escolarizado desviado de la normativa social y escolar se construye sobre la experiencia personal traumática que se forma con base a los referentes primarios de socialización disponibles en el hogar y la familia, y la forma como se organizan las percepciones del mundo exterior. De manera que entre los factores determinantes de los logros de aprendizaje, los prioritarios son el hogar y la familia. Sobre esta realidad actúa la escuela que por sí sola no puede revertir las desventajas que se incuban en estos ámbitos. En cuanto a la familia, la implicación de los padres en la

dinámica de la escuela aumenta el éxito escolar, de la misma forma que la ausencia de estos en dicho entorno contribuye al fracaso (Rodríguez, 2010). La vinculación familia escuela permite que el educador tenga un referente para enterarse de las condiciones sociales en que se desarrolla la vida del alumno. Sin embargo, es difícil que la escuela promueva el encuentro con la familia perdiendo, de esta manera, la oportunidad de influir para que en ese ámbito se creen entornos apropiados de aprendizaje. Aprovechar la cultura de la familia enriquece el desarrollo y las experiencias de aprendizaje de los alumnos. La indiferencia aumenta el riesgo de fracaso escolar del sujeto divergente ya que la familia y la propia comunidad son los primeros y más idóneos lugares de aprendizaje social.

### **3.4. Tipos de conductas desviadas en el marco escolar**

La violencia es común en las vidas de los adolescentes de conducta desviada. Según la investigación de Feldman (2008), que involucró a 898 participantes en el Centro de Detención Temporal Juvenil de Chicago, más del 50% había estado en una situación en la cual pensaron que ellos mismos o alguien cercano a ellos iba a estar muerto o lastimado muy gravemente. Esta situación de violencia entre los adolescentes de conducta desviada, como atestiguan las investigaciones de Teplin y otros (2004), acarrea un estrés postraumático. Al igual que el abuso sexual, la violencia física es común entre los adolescentes desviados más jóvenes de los Estados Unidos, entre los cuales 70% son de “high-school-básica” y 35% de la “high-school teens” (Eaton, Kinchen y otros, 2005).

La violencia asociada a la conducta desviada parece ser un problema cada vez mayor en nuestra sociedad. Basta revisar la prensa o escuchar los noticieros para percatarse de la frecuencia de actos agresivos en la escuela, entre estudiantes y aún entre maestros. La violencia intrafamiliar también es un indicador de la intensidad de este tema. Gleason y otras (2004) aluden a las incidencias mortales de la violencia en las escuelas que, aunque sigan siendo relativamente raras, en Estados Unidos es un tema preocupante. La agresión es un problema para las víctimas y para los victimarios que son rechazados a menudo de su grupo de pares. Así los agresores sensibles a su estado de rechazo tienen un mayor riesgo de desarrollar más adelante serios problemas para su ajuste en la vida.

Hay varias formas de agresión que pueden ser más relevantes en algunos grupos de adolescentes, entre otros, muchachos contra muchachas, miembros de una pandilla contra otra. También los adolescentes pueden utilizar diversas formas de agresión y ésta puede deberse a diversos motivos, por ejemplo, agresión física por la exclusión social o por una autoestima vulnerable que se revela por no ser tomado en cuenta. Los actos agresivos se pueden realizar directamente o indirectamente. Los agresores que utilizan estrategias directas son más fácilmente identificables y están implicados a menudo en la confrontación

directa con otra persona. Por una parte, los agresores que utilizan estrategias indirectas pueden intentar evitar la confrontación y la asociación directas con el acto agresivo. El uso de estrategias indirectas es más usual entre los adultos menos aventurados y a menudo se asocia a niveles más altos de autorregulación emocional y a la motivación del adulto que quiere proteger sus relaciones (Gleason, 2004). Entre los adolescentes desviados el síndrome de la agresión aumenta hasta la edad de 17 años.

Los procesos de socialización, el comportamiento de los referentes sociales, así como la experiencia personal dirigen a los adolescentes escolarizados a ordenar su conducta para evitar la agresión. Puede ser que inhiba el pensamiento violento, la expresión del acto agresivo o promueva el pensamiento más prosocial. En esta tesitura, la investigación sobre la agresión se ha enfocado sobre todo en los mecanismos cognoscitivos que median comportamientos agresivos, particularmente el proceso de la socialización, en el ámbito de los estudios de Bandura (1973).

El homicidio ejecutado y padecido es una de las conductas desviadas más frecuentes entre los adolescentes de conducta desviada. En la investigación transversal llevada a cabo por Ramchand y otros (2009) se establece que a 9 de las 11 causas sabidas de mortalidad por asesinato están expuestos los jóvenes delincuentes, incluso después de un largo período de rehabilitación. De esta población el 60% fueron agredidos con armas de fuego. Índices de mortalidad similares se han encontrado para otros grupos de delincuentes juveniles (Teplin y otros, 2005). Estos estudios sugieren que la juventud delincuente tiene un riesgo elevado de involucrarse en actos violentos, tanto si los sufre como si los comete. Indica la investigación de Ramchand y otros (2009) que los adolescentes de conducta desviada aun después de permanecer recluidos y sometidos a rehabilitación, siguen siendo criminales activos. Aunque haya el compromiso de renunciar al comportamiento criminal, las instituciones fracasan en encauzar a los jóvenes por caminos diferentes a la actividad criminal. La ejecución de programas de prevención de la violencia, opinan los autores citados, en las instituciones para los delincuentes jóvenes puede aumentar la supervivencia del delincuente joven, pero tales estrategias pueden tener eficacia limitada en la moderación de las altas tasas de violencia de la comunidad a la cual las juventudes estarán asimiladas.

Las aberraciones sexuales con frecuencia se asocian al adolescente de conducta desviada. Un estudio llevado a cabo en Japón (Matsumoto y otros, 2009) examinó el predominio de la historia de los abusos sexuales en adolescentes de conducta desviada entre 15-17 años. Los resultados demostraron que estos divulgaron con mayor frecuencia historias de comportamiento suicida y abusos sexuales que los adolescentes escolarizados de conducta no desviada. Estos estudios evidencian que las poblaciones con historia de abuso de drogas son un escenario de riesgo propicio para el comportamiento desviado.

De acuerdo a Golzari y otros (2006), en los Estados Unidos entre los adolescentes de conducta desviada la salud sexual es un área de preocupación, pues sus necesidades son diversas. Revelan las investigaciones de Feldman (2008), asunto ya denunciado por Mason y otros (1988), que de los hombres y mujeres que sufren abusos físicos, 9.9% de los hombres y 68.3% de las mujeres reportan una historia de abuso sexual. La expresión de la sexualidad es apremiante entre los adolescentes escolarizados de conducta desviada (Ramchand y otros, 2009). El abuso sexual parece más común entre los adolescentes de conducta desviada más jóvenes (Eaton, Kinchen y otros, 2005).

La calidad de miembro de una pandilla es también extensa entre los adolescentes de conducta desviada. En los Estados Unidos cerca del 50% de muchachos y de muchachas en los centros de detención divulgan las afiliaciones iniciadas antes de la edad de 15 años. La calidad de miembro está asociada a numerosas medidas y se asocia con riesgos crecientes (Eaton, Kinchen y otros, 2005). Ser miembro activo de una pandilla implica conductas desviadas de diferentes tipos (Ramírez, 2004).

El abuso de sustancias adictivas es una de las características más comunes entre los adolescentes de conducta desviada. El Centro de Investigación y Formación para la Prevención Integral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, en varios años de estudio (2000, 2002, 2007) ha reunido la evidencia de que el uso de drogas entre escolares de básica y media es usual en las zonas urbanas de gran parte de la población de la República Dominicana.

El abuso de drogas entre los adolescentes se refiere tanto a las sustancias legales como ilegales (Alemagno y otras, 2009). La tenencia y distribución en el interior de las escuelas es usual en ámbito de la escuela dominicana. Una cultura de la calle y el pandillerismo a que están expuestos los escolares adolescentes de conducta divergente empujan al uso y al comercio sin control de este tipo de sustancia. Estos jóvenes, por la forma de vida a que se acogen, entran en contacto con los sistemas de la tenencia ilícita de drogas. Los estudios citados demuestran la correlación entre la depresión, la cólera, la violencia, el trauma y el abuso de medicamento de venta con receta.

Los adolescentes que consumen drogas divulgan comportamiento sexual muy aventurado, incluyendo altas tasas de sexo desprotegido y de tener el sexo mientras que están borrachos o drogados (Alemagno y otras, 2009). Estos resultados tienen implicaciones para la estabilidad escolar del adolescente. El abuso de sustancia ilegal más divulgado en las investigaciones sobre factores de riesgo en población juvenil, tanto en los Estados Unidos como en la República Dominicana, incluso dentro del propio ámbito escolar, es marihuana (Crosby y otros 2004, De Brens, 2003, 2007) y el mayor uso de sustancia legal es alcohol. Hay otros comportamientos de riesgo asociados a este tema, incluyendo las riñas, la

pertenencia a pandilla o ganga y el uso de armas según reporte del Centers for Disease Control and Prevention de Atlanta (2007) y del Centro de Investigación y Formación para la Prevención Integral de la PUCMM (2000-2009). Ramchand y otros (2009) demuestran la relación entre el uso de sustancias ilegales, la violencia y diversos tipos de actividades ilegales. También se estableció que solo el 58% había terminado la “High School” y el 86% reportó compromiso con ofensas comunes a la comunidad como simples asaltos, venta de drogas, robo, mortalidad inducida y comportamiento criminal.

### ***3.4.1. Implicaciones de las conductas desviadas***

La conducta divergente y desviada acarrea mucho riesgo para el adolescente, incluyendo el abandono de los estudios y la propia integridad física. Se evidencia en la investigación de Ramchand y otros (2009) la incidencia de las conductas violentas a edad temprana. Resultados que sugieren que la juventud desviada tiene un riesgo alto de involucrarse en homicidios o ser víctimas de estos. En otros aspectos, el uso de drogas, la depresión, la disociación y la hiperactividad de la conducta, aspectos relacionados con las conductas desviadas inciden en el rendimiento escolar de los alumnos (Rímoli, 2009).

A pesar de estas realidades no existen en la escuela programas de prevención de las conductas que podrían preservar la supervivencia de estos alumnos y aumentar su calidad de vida. Para bregar con el problema las instituciones cuya misión es la protección de la niñez y la adolescencia (UNICEF, 2006) demandan estrategias adecuadas.

La Convención sobre los Derechos del Niño, en su art. 40, alude a los derechos de los jóvenes de conducta desviada promoviendo la educación entre aquellos individuos que no han cumplido los 18 años. Allí se declara que toda la sociedad tiene corresponsabilidad con este tipo de conductas, pues esto implica que la sociedad y las diferentes instituciones que la conforman han fracasado en el proyecto social (Castaño, 2005). Por lo general, cuando un adolescente desarrolla una conducta desviada, implica que en el ambiente en que se desenvuelve no ha podido encontrar un clima de comprensión y equidad en donde los derechos fundamentales se hagan efectivos (Habermas, 1999). Esta declaración se aplica a la escuela excluyente en cuyo ambiente el alumno divergente está expuesto a una violencia que vulnera los aspectos más sensibles de su personalidad. La dificultad para adaptarse a este tipo de ambiente escolar se conecta con la desviación que comienza expresándose en el propio marco de la escuela a través de una conducta disruptiva, que según se desprende de las ideas de Rimoli (2009), dificulta que el alumno establezca una comunicación con normalidad.

La principal implicación de la conducta desviada en el aula es la carencia o el exceso de atención dependiendo de si la intención del maestro es ignorar o perseguir al desviado que estorba (De Brens y otros, 2003). Pueden confundirse con trastornos por déficit de atención (TDAH) las manifestaciones en el aula de las divergencias de conducta, pero mientras aquellas conductas tienen origen neurológico (Rímoli, 2009), estas tienen su base en el ámbito socio-familiar (Brunner, 2010, Merton, 1964). Es prudente advertir, sin embargo, que el TDAH eventualmente también puede ser causado por factores neuropsicosociales. Una diferencia entre ambas causas de trastornos de conducta en el aula radica en la intención que motiva la conducta del divergente que conlleva una valoración moral negativa (Hortal, 2002) que no necesariamente se da en el otro caso.

Aparte de la implicación más evidente en las aulas, las conductas desviadas de adolescentes escolarizados cuya incidencia se deja sentir en el ámbito escolar son violencia, uso de drogas y aberraciones sexuales. En las investigaciones realizadas en el marco de los proyectos del CIFPI-PUCMM (De Brens, 2003, García, 2006), se evidencia como una situación cotidiana en las escuelas públicas las conductas violentas como riñas entre compañeros y desórdenes en los pasillos a la hora del recreo. Estas conductas entorpecen el ambiente de organización y sosiego que debiera reinar en estos recintos. En las investigaciones citadas se recogieron datos a través de diversas técnicas como vídeos y fotografías que recogieron de manera sistemática esta situación que se vive en dichas escuelas. Los maestros y los propios alumnos identifican a los que están a la cabeza de estas acciones como los “alumnos malos”. El uso de drogas e incluso el trasiego en el interior de la escuela es usual también en cierto tipo de alumnos (García, 2006, Mejía, 2005). Estas conductas se suelen relacionar con la violencia en el ámbito escolar (Montoya, 2005). Las implicaciones de las aberraciones sexuales son las que menos se dejan sentir en la escuela, sus repercusiones son más solapadas; no obstante, según los resultados de los estudios citados (De Brens, 2003 y García 2006), muchos escolares son víctimas de abuso por sus propios compañeros (Mejía, 2005).

En términos generales las implicaciones de las conductas desviadas de los adolescentes escolarizados, puede establecerse en dos vertientes dependiendo del sujeto en quien recae el efecto de dicha conducta: implicaciones personales, la afección recae en la propia persona que ejecuta el acto; implicaciones sociales, la afección recae en otra persona ajena a quien ejecuta el acto (Urrego, 2005).

En este capítulo se expusieron las ideas relativas al rendimiento, al fracaso escolar, a la divergencia, a la desviación y las variables articuladas en el desarrollo de estos aspectos. Con el apoyo de diferentes autores se explica que con apropiadas estrategias de aprendizaje, junto a un adecuado concepto de sí mismo, se logran mejores niveles de rendimiento

académico y que, por el contrario, el fracaso escolar quebranta la valoración propia y disminuye las expectativas de logro. Aparte del papel de la pobreza y la marginalidad que sitúan al sujeto en desventaja cultural para competir por el éxito educativo, se alude a las costumbres emergentes como son la filiación a pandillas y la identificación con el grupo de iguales, prácticas que compiten con el desempeño escolar y brindan una alternativa de escape a la frustración del adolescente divergente que se siente marginado de la dinámica escolar. El clima escolar, el tipo de escuela, las características personales, los aspectos cognitivos y de personalidad, los hábitos, las costumbres y las condiciones del medio en que se desenvuelve el educando son otras tantas ideas que refuerzan el tema del rendimiento. El tema de las divergencias del adolescente escolarizado se sitúa en primer plano analizando las vertientes en que se refleja esta condición, así como se destacan las implicaciones para el rendimiento en una dinámica escolar que no comprende ni acepta la diversidad.

En el transcurso del capítulo también se han abordado las consecuencias de la conducta divergente que se encamina a la desviación constituyendo una situación de riesgo en el ámbito escolar. Se desarrolló el tema de la disfuncionalidad de los sujetos que no se integran a las estructuras sociales lo que ocasiona una conducta desviada en el caso del adolescente y su ajuste a la dinámica de la escuela. Las investigaciones de referencia versaron sobre la agresividad que es consecuencia de la frustración ocasionada por el fracaso escolar que conduce al adolescente a buscar otras opciones de realización. Se destacó el papel del grupo de amigos y la relación entre afecto, conflicto y conducta desviada con el propósito de identificar los factores que influyen en la desviación en el marco de la estructura escolar como fuente de exclusión, caso concreto del absentismo y la deserción. Se establecieron las diferencias entre la divergencia y la desviación y el papel de la familia y las circunstancias sociales que predisponen a estas situaciones. Finalmente se analizaron los tipos de conductas desviadas más frecuentes en el ámbito escolar y que se expresan en diferentes actos que violentan la integridad personal del adolescente divergente.

### **Capítulo III. EXCLUSIÓN EDUCATIVA, DIVERGENCIA Y DESVIACIÓN**

---

El grupo de alumnos divergentes para quienes la escuela es un ámbito de riesgo, como se colige de los argumentos de Brunner (2010), son vulnerables para buscar otras maneras de satisfacer sus necesidades sociales que les son vedadas de alcanzar por aquella vía. Como expresa Moreira (2010), los adolescentes descalificados en el contexto escolar identifican los mecanismos y elaboran las estrategias para acomodarse a situaciones más flexibles que las disponibles en aquella institución. Buscando la funcionalidad de sus objetivos estos individuos se inician en un proceso que implica conflictos y dilemas en las aulas y frente a los docentes que terminan por descalificarlos y rechazarlos (De Brens, 2003; Castaños, 2005; García, 2006). Según Scandroglio (2008), para aminorar las consecuencias dolorosas y evitar el desajuste, la propia manera en que funciona la sociedad proporciona los mecanismos de la evasión. Acontece que el punto de partida fue la divergencia generando presión hacia el cambio y creándole conflictos al alumno que tiene dificultad para lograr el rendimiento y obtener el éxito esperado en los estudios. Como se desprende de los argumentos de Gimeno (2005), la estructura de la escuela está concebida de manera que discrimina a los alumnos que no pueden alcanzar los estándares ya que responde a un modelo centrado en la competitividad y en el individualismo. Esta institución excluyente que se convierte de esta forma en un ámbito de riesgo para el divergente, es posible que acepte la diversidad como un valor pero no actúa conforme a ello (Arnaiz, 2000).

Los argumentos anteriores proporcionan el marco para el desarrollo del capítulo que está centrado en los tres ejes principales del presente estudio: exclusión, divergencia y desviación. En el desarrollo de los temas siguientes se elaboran las ideas para demostrar que la manera como está concebida la institución escolar frena la posibilidad de asimilar al alumno divergente. Frustrando sus aspiraciones de lograr el desarrollo por esa vía, este tipo de alumno queda expuesto a vincularse con otros grupos que le incitarán a acomodar su conducta a esquemas que contradicen los valores que promueve la escolaridad (Bourhis y Leyens, 1996). En este capítulo se expone la exclusión como una condición institucional, la divergencia como una situación personal y la desviación como una alterativa social.

Con el propósito de dilucidar las implicaciones de los tres conceptos anunciados en este capítulo, exclusión, divergencia y desviación, se desarrollan los temas correspondientes. El marco de referencia es la exclusión como un hecho social que afecta al alumno y al

maestro como agentes del proceso educativo y a la institución escolar que regula esta dinámica según sus propias normas. Se aborda la divergencia como una situación incomprendida por la institución escolar que margina a este sujeto cuya reacción le conduce a transgredir las normas. Los argumentos siguientes se enfocan en las sanciones escolares, el papel que juegan el premio y el castigo, la tolerancia que demanda la divergencia para acomodarse a los diferentes estilos de aprendizaje, las condiciones para que este tipo de alumno pueda tener el rendimiento escolar adecuado que le sirva de resguardo ante la posibilidad de la desviación de conducta. Ante el riesgo de conducta desviada se explora el papel de la familia, así como también la relación con los iguales y la experiencia personal que puede ser el preámbulo del fracaso escolar. Finalmente los temas del capítulo se enfocan en el maestro, el desafío que implica para este agente educativo el alumno divergente y la responsabilidad como agente de formación ante la posibilidad de la conducta desviada de su alumno.

Del abordaje de esta temática se desprende la conclusión de que para responder a las necesidades de los adolescentes divergentes la escuela tendría que cambiar su estructura, incorporar nuevas funciones y ajustar la oferta curricular a las características y necesidades de todos los alumnos. En suma, transformar la función adaptativa y excluyente por una creativa e incluyente.

## **1. LA EXCLUSIÓN ESCOLAR COMO HECHO SOCIAL**

En la escuela actual hay grupos de alumnos que están ahí, pero que, como expone Sutton, “no logran infiltrarse, no sólo en el sistema, sino en el decir del sistema” (2006:7). Los integrantes de tales grupos de alumnos no hablan el mismo lenguaje de la escuela, estos constituyen los excluidos, la otra cara de la sociedad que ella misma se niega a mirar. La marginalidad, la miseria y la pobreza aunque son variables asociadas a la violencia no son las únicas fuentes que encarnan las frustraciones a que son expuestos los escolares excluidos. Estas condiciones son reforzadas por la presión institucional para imponer sus normas y aplicar un currículum que se apoya en aquellos componentes contextuales (Gimeno, 2007) que afirman la permanencia de una estructura que reprime la originalidad del alumno divergente. Las realidades de los grupos de alumnos que tienen dificultad para integrarse a la rutina de la escuela son reflejo de un orden que los reconoce como diferentes y que por tal razón son rechazados. Pero lo que la sociedad intenta reprimir por una vía, regresa en nuevas formas por otras vías. Este es el caso de la conducta desviada del adolescente escolarizado que, según el sentido social de la educación, la escuela supone que se evita a través de los medios que ésta institución provee para llegar a la meta de los estudios y ser un escolar exitoso (Gimeno (2005).

Todo hecho social es una función del tiempo y del lugar en que se verifica, es una declaración inspirada en el tema de nuestro tiempo de Ortega (1983) y recogida por Dávila (2004) en el abordaje epistemológico sobre la adolescencia y la juventud. En este sentido y el marco escolar, los alumnos y los maestros se conectan por redes de relaciones que se fomentan según el clima que se propicie en esta institución. En la dinámica escolar de relaciones el reconocimiento de las divergencias no parece tener un impacto positivo ya que no se expresa en este clima escolar. De esta manera en la noción del ambiente relacional falta incorporar que los límites de la comunidad escolar están abiertos para todos, según la connotación que se atribuye a la inclusión del otro (Habermas, 1999; Flecha, 2009 y Blanco, 2006). O sea, que aunque la divergencia es un hecho colectivo sostenido en el tiempo y tiene un argumento lógico, su presencia es pasiva en la estructura social ya que no interviene en esta dinámica y por tanto no tiene un impacto positivo. La realidad descrita es una traba para que la escuela responda de manera certera a las necesidades de todos los alumnos y se acomode a las prioridades del desarrollo según las peculiaridades que el tiempo va imprimiendo.

Reconocer el problema de la exclusión y sus diversas condiciones como lo es la divergencia y sin embargo no actuar acorde con este conocimiento no constituye un caso social aislado. Ya lo advierte Morín (2001:27) cuando refiriéndose a la inteligencia ciega expone que: “hemos adquirido conocimientos sin precedentes sobre el mundo físico, biológico, psicológico, sociológico. La ciencia ha hecho reinar, cada vez más, a los métodos de verificación empírica y lógica. Mitos y tinieblas parecen ser rechazados a los bajos fondos del espíritu por las luces de la razón. Y, sin embargo, el error, la ignorancia, la ceguera, progresan, por todas partes, al mismo tiempo que nuestros conocimientos”. En este sentido la escuela dominicana no define una estrategia conveniente para afrontar el hecho de la exclusión, no obstante las evidencias demuestran que esta es una situación que entorpece el cumplimiento del compromiso asumido frente a las metas educativas del milenio planteada por las Naciones Unidas (2000). En el país se retrocede en cuanto a este tema según los informes. De 106 lugares ocupa la República Dominicana el 88 lugar, para un índice de DH medio. Este lugar se debe sobre todo al avance en el tema económico, sin embargo en lo que respecta a educación se registra un retroceso toda vez que el índice de Desarrollo Humano (IDH) independiente del ingreso sitúa a este país en el lugar 100 de 169, mostrando un rezago en educación. Se destaca también que 11 % de la población vive en condiciones de pobreza y un 13% en situación de extrema pobreza (Listín Diario, 2010). La supervivencia escolar se redujo en la República Dominicana y la situación de la enseñanza primaria sigue siendo crítica ya que las tasas de escolarización se sitúan entre un 76 % y un 82 %, indica el Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo (UNESCO, 2011).

A pesar de que los estudios advierten que estas situaciones limitan las oportunidades educativas, no se llevan a cabo propuestas que ataquen las causas de los problemas que conducen a la exclusión educativa. Poner el énfasis en lo económico no necesariamente repercute en una mejora educativa, como se expresa en los análisis relativos a la situación del desarrollo humano en la República Dominicana (Naciones Unidas, 2010). Las consecuencias nocivas de ignorar esta situación de hecho ya está teniendo sus implicaciones en el ámbito educativo. De esta manera se establece que las desigualdades económicas y sociales son la causa principal de que el 4% de la población infantil del mundo no tenga acceso a la educación, (UNESCO, 2011) y de que en la República Dominicana esta situación vaya retrocediendo (Naciones Unidas, 2010). En los informes de los organismos internacionales citados, se destaca la desigualdad como un freno al avance social y a las posibilidades del capital humano para lo cual la educación es un recurso indispensable para reducir la disparidad en cualquier contexto.

Pasando del conocimiento de la exclusión como un hecho social a la acción para lograr una educación de calidad para todos, habrá que superar los esquemas excluyentes de la escuela. De acuerdo a Mejía (2005), en este sentido las propuestas deben encaminarse a cambiar radicalmente el diseño del modelo de enseñanza tradicional, en primer lugar definiendo los mecanismos para compensar aquellas diferencias que hacen de los alumnos educandos divergentes y, en segundo lugar, elaborando las estrategias de educabilidad convenientes.

## **2. EXCLUSIÓN, DIVERGENCIA Y TRANSGRESIONES**

En temas anteriores relativos a la divergencia se enfocaba la creatividad y la obra original de pensamiento o de acción como primordiales, asuntos que no obstante la escuela ignora o se resiste a incluir en la oferta curricular (Gimeno, 2005). Referentes para enfocar las divergencias en el ámbito de los adolescentes escolarizados y que hasta cierto punto son responsables de su rechazo, son las transgresiones a las normas desde la perspectiva aún vigente de Durkheim (1969), lo que fue un adecuado escenario de referencia para el proceso de conversación juvenil sobre los valores en el marco de las tribus urbanas, conclusiones recogidas en el artículo respectivo de Canales (2009). Las presiones cada vez más constantes para que el individuo divergente se amolde a la norma social contribuyen a que estos exploren estrategias poco convencionales para obtener el éxito esperado. Aunque la escuela prohíbe esa forma de obtener bienes y servicios, los alumnos siguen produciéndolos y consumiéndolos ya que se pierden los referentes entre lo lícito y lo ilícito y se vuelven relativos los criterios para discriminar lo bueno y lo malo (Cortina, 1996). Según se desprende de lo expuesto por Canales (2009, se reproduce en la escuela lo que sucede en la

sociedad donde por sí misma la ley o la prohibición no hacen que la gente deje de formar parte de un accionar inadecuado. Este es uno de los enfoques desde el cual la juventud se pronuncia cuando tiene la oportunidad de expresarse sobre los valores. Bajo esta circunstancia se constata la percepción de que es necesario un cambio radical en la escala de valores que permita a las nuevas generaciones encaminar sus aspiraciones por senderos más seguros. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que no se trata de un simple cambio, sino de uno que se dirija a modificar una realidad excluyente por una situación en que todos los jóvenes tengan las mismas oportunidades de desarrollar sus potencialidades

En cuanto a los valores, el tipo de conciencia moral colectiva, que se convierte en principio de actuación normal en una sociedad, no se da, sin embargo, en todos los individuos en la misma medida hasta trocarse en ausente en los que se llaman divergentes. En cuanto a la disidencia, interpretada según los estándares de la educación formal, hay que distinguir la que se refiere al acto que ofende la conciencia moral de esta institución, la disidencia que se refiere a los actos que tienen repercusión en la integridad de los individuos y aquellos otros actos que son expresión de la creatividad del sujeto y que en principio no tienen connotación negativa para la institución o para el individuo (Manríquez, 2005). La distinción arbitraria puede resultar complicada ya que se trata de acciones que no son absolutamente separables. Para el maestro es algo arriesgado y complicado. Así que en materia educativa la uniformidad absoluta es imposible. En este como en otros aspectos del proceso escolar son muchos los factores que contribuyen o compiten con los del proceso educativo formal, entre los que se pueden señalar, entre otros: el medio físico dentro y fuera del aula, los antecedentes hereditarios y, más que ellos, los referentes de socialización familiar y las experiencias personales que se comparten con los padres y hermanos (Brunner, 2010). Entran en juego también las influencias sociales procedentes de la comunidad inmediata con la que se comparte físicamente y la comunidad universal con la que se comparte de manera virtual y a través de los medios de comunicación. La repercusión en la experiencia de vida de los educandos varía de uno a otro individuo y diversifican las conciencias según el concepto expresado por Durkheim y reinterpretado por Schapper (1969, 2007). Cada alumno tiene su propio organismo que ocupa porciones diferentes del espacio, tanto físico como emocional y moral y eso es lo que permite la originalidad.

Entre los individuos que divergen más o menos del modelo estándar que acepta la escuela los hay del tipo más atenuado al más extremo. Esta distinción no se suele conducir por un criterio científico, lo que confiere el carácter y magnitud divergente al alumno es la conciencia común del maestro. Schapper (2007) considera que a la hora de la integración que sucede a la aceptación de las divergencias del alumno, lo importante es tener presente cuáles son las condiciones esenciales para las relaciones sociales, o sea, asumir la divergencia como una característica de un tipo de alumno y no como una circunstancia aislada de ciertos

alumnos. Schapper habla de una integración sistémica, en referencia a los inmigrantes, pero que bien puede aplicarse al caso de la escuela ya que la intención de atender a las necesidades de los alumnos divergentes debe plasmarse en el ámbito de velar por la integridad de la institución escolar que, como una entre otras instituciones sociales en la actualidad se enfrenta a serios cuestionamientos en el orden estructural (Canales, 2009).

El punto central del razonamiento anterior es ofrecer una pauta que guíe la conciencia común del docente al momento de establecer las distinciones ya que este proceder tiene su riesgo según sea la posición muy enérgica o muy moralista (García, 2000, Cortina, 1996). Puede darse el caso de que el docente convierta las divergencias débiles en absolutas. Situarse en una posición demasiado exigente en cuanto al cumplimiento del deber, origina una mayor intolerancia contra los menores desvíos. De esta manera la escuela se resiste a la inclusión de este tipo de alumnos divergentes atribuyéndoles la misma gravedad para el éxito escolar que aquellos individuos que ya son desviados confesos de la sociedad. Esta situación se debe a que el maestro no conoce a sus alumnos en el sentido de las condiciones que incubaron la experiencia personal de los educandos (Brunner, 2010). En la investigación transversal que explora el conocimiento del maestro sobre las condiciones del alumno en las escuelas de la región norte de la República Dominicana (Antúnez, 2002; García, 1991, 2007) se evidencia el bajo nivel de comprensión sobre las condiciones que motivan la conducta desviada de los alumnos. Así también en la investigación realizada con maestros de diversas regiones del país en el República Dominicana en el tema de la inclusión, también se describe el deficiente dominio de los maestros sobre la situación de los alumnos (García, 2011).

Por otra parte, las condiciones de la existencia colectiva en el ámbito escolar y la necesidad, por la fuerza de la costumbre, de guiar a los alumnos bajo criterios de estandarización, atribuyen su carácter de riesgo a este ámbito para el desarrollo de conducta desviada. La autoridad excesiva del maestro no permite que se muestre la originalidad individual de los alumnos y cuando ésta se expresa es a despecho de los riesgos que esta situación conlleva. El sentido común del maestro, tanto como el conocimiento que le sirve de base para manejar la divergencia en el aula, es un tema abordado por Pina y Cuevas (2004) en el marco de las representaciones sociales. En este sentido, en el ámbito cotidiano de la escuela son denigrantes las sanciones negativas impuestas al alumno divergente de conducta desviada, entre las que se cuentan dejarles sin recreo y expulsarles de la clase por determinado tiempo. También es vergonzoso para este alumno la repetición de curso y las bajas calificaciones, situaciones que pueden derrumbar su autoestima como afirma Puerta de Klinkert, (2002) si este no tiene la resiliencia necesaria para enfrentar estos desafíos (Coronado, 2005). Las medidas negativas contempladas en los reglamentos disciplinarios de la escuela se pretende que ejerzan una función curativa pero no hay certidumbre respecto a la

eficacia de tales acciones. En el informe sobre los elementos operativos en el marco de la prevención se establece que las acciones son efectivas cuando se dirigen a transformar los elementos conflictivos que se consideran la causa de las manifestaciones de los problemas (Miotto, 2009; García, 2009), contrario a cuando se enfocan en sus aspectos punitivos. El castigo y la reprimenda se imponen como pena que degrada la dignidad del alumno, sobre todo, cuando éste carece de los mecanismos de defensa personal (Puerta, 2002). Las acciones punitivas no son una estrategia eficaz de regeneración (Cortina, 1996), ni una vía positiva de atraer al divergente a la normativa del colectivo escolar, según lo deseable para este tipo de medidas como expone García (2008). En este asunto se subrayan los mismos enfoques de valores en que descansan los temas de la norma y la desviación, como responsabilidad individual o colectiva (Pina y Cuevas, 2004). El escenario preventivo incluye: la identidad, la ecología, la espiritualidad el respeto a las personas y la vida misma (Marte, 2009 y Tapia, 2009). Temas que se pueden integrar al currículo de la escuela como se encuentra muy bien ejemplificado en el trabajo de Del Orbe y Cruz (2009). Sin embargo, son alternativas que no siempre son debidamente asimiladas en el contexto de la educación formal porque se trata, ante todo, de contenidos de valores que posiblemente no se aprenden, o es menos probable que se aprendan, igual que el contenido de asignaturas y temas que estructuran el currículo de la escuela tradicional (Escudero, 2005; Gimeno, 2005, 2007).

En el caso de las transgresiones a las normas por parte del adolescente divergente hay una situación relativa a la interpretación de los criterios sobre los que se establece el sentido de lo bueno, así como también un enfoque diferente en cuanto a la estimación de los valores por parte del maestro y del alumno. La exclusión escolar es una respuesta de la escuela al sujeto diferente que observa la norma a su manera o que se rebela contra las reglas que la institución impone. El enfoque de la disciplina que se fundamenta en la sanción negativa frente a la transgresión es una forma no siempre efectiva de atraer al alumno a la obediencia. Por el contrario, esta manera de actuación punitiva puede precipitar a la desviación de conducta al educando, vulnerado en su autoestima porque no se acomoda al escenario escolar.

### **3. DIVERGENCIA, DESVIACIÓN Y SANCIONES ESCOLARES**

En el escenario de las transgresiones, la estructura escolar entra en juego y desempeña su papel, tanto en cuanto el comportamiento moral adecuado como al no adecuado. La presión de esta estructura impone al educando las normas a seguir. Este asunto de las normas, como expresa Cortina (1996), es un mandato imperativo de encausar la conducta individual según un determinado derrotero. Aunque el alumno se siente libre para

adecuar su actuación concreta a seguir o apartarse del derrotero marcado, no lo es para anular la presión del precepto de actuar de determinada manera (Hortal, 2002). En este sentido, es libre de actuar de otra forma a la indicada, pero es consciente y reconoce que se le imponía actuar de la manera indicada, lo que acarrea un dilema constante para el alumno divergente que con frecuencia se encuentra en esta encrucijada. La creatividad le lleva a buscar otras opciones pero por otro lado el sentido común le indica actuar con sensatez (Cortina, 1996). Cuando esta situación se polariza y ya no sólo hay posiciones contrarias sino contradictorias, y ya no sólo el alumno interpreta las normas a su manera sino que las desafía (Antúnez, 2002), la violación, en este caso, permite hablar de desviación. Esta nueva y más extrema situación trae a pañada una sanción negativa que se impone al alumno que de esta manera actúa. Sanción que el colectivo de actores educativos confía en que sea un castigo y el infractor acepta como tal, enunciado que subyace en las expresiones de los jóvenes que participaron en las conversatorios “las tribus urbanas” (Canales, 2009).

El maestro se enfrenta a las presiones del sistema para que controle el comportamiento divergente del alumno. Aunque este actor educativo se encuentre ante el dilema de aplicar sanciones u ofrecer oportunidades para el diálogo actuando con sensatez y sentido común (Habermas, 1999, Cortina, 1996), tendría que disponer de un elemento determinante que es el conocimiento (Hortal, 2002). Sin embargo, en las investigaciones llevadas a cabo en el CIFPI-PUCMM (García, 1991, 2003, 2009, 2011 y Antúnez, 2002) la mayoría de los consultados desconocían las situaciones de riesgo de los alumnos. Estos estudios nos ofrecen la información de que el 50% de los maestros consideran que las acciones que realizaron para alejar a sus alumnos de las conductas desviadas fueron inefectivas porque desconocían las condiciones personales de los individuos a que iban destinadas. Antúnez (2002) dice que se evidencia que el maestro ignora la raíz de los problemas de sus alumnos. Para realizar una prevención eficaz no es suficiente una conversación aislada del contexto, acción realizada por el 75% de los maestros, sino que se requiere un abordaje interdisciplinario incluyendo a la familia y a los demás elementos sociales del contexto. En el mejor de los casos, sobre estos asuntos los maestros poseen una información desestructurada y ambivalente (García, 2000), en unas ocasiones tienen respuestas esperadas y en otras ocasiones respuestas que manifiestan desconocimiento de la situación.

Uno de los factores responsables de la ignorancia sobre la situación de riesgo del alumno divergente radica en la masificación que caracteriza a la escuela en los últimos tiempos. La cantidad se ha intensificado en desmedro de la calidad. Como afirma Fanfani (2006), las instituciones, en tanto que sistemas de reglas y recursos que estructuran las prácticas sociales y educativas, cambian de forma y significado. En este sentido ya no es importante o no hay espacio para conocer personalmente al alumno. El detalle de la

individualidad va cediendo terreno al colectivo. Pero entre los cambios los hay muy positivos en tanto que las viejas reglas en el orden disciplinario también van cambiando y van siendo sustituidos los códigos que sustentaban tanto las sanciones positivas como las negativas. De esta manera la autoridad en el aula ya no se cimenta en lo venerable de la figura del educador, sino en la capacidad que este tenga de comunicarse con sus alumnos y de fomentar, en palabras de Schapper (2007), una atmósfera de integración que cubra las diferentes partes del sistema. Se habla, pues, de que el sistema de sanciones debe ser consensuado a los intereses de los diferentes agentes del proceso educativo para que se produzca un orden institucional coherente y efectivo a los fines de la escolaridad, según exponen Del Rey y Ortega (2005). Este es un proceso que, como se apuntó anteriormente, se basa y apunala en el conocimiento de las diferentes facetas del proceso educativo, el más importante es el conocimiento por parte del maestro sobre los significantes en la experiencia personal del alumno (Pina, 2004). En este orden el alumno divergente lleva la peor parte ya que por “salirse del motón” es difícil que el maestro ordinario capte las diferentes facetas que integran la estructura personal de un alumno que por ser divergente es diferente. Pero la tarea es aún más difícil cuando se trata de escuelas públicas donde las aulas se abarrotan de alumnos que proceden de los grupos en desventaja social, quienes traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura (PREAL, 2009; Fanfani, 2006). Entre otros aspectos destaca una mayor dificultad de acogerse a las reglas disciplinarias que marcan un orden según los estándares de un grupo social de mayor nivel, como el que está representado por el currículo escolar (Escudero, 2004, 2005; Gimeno, 2005, 2007).

En cuanto a la masificación de la educación cabe decir que en América Latina se ha avanzado en la cobertura educativa en los últimos años, estimándose que es posible alcanzar la meta del milenio para el 2015 en ese aspecto (PREAL, 2009), pero posiblemente como aconteció en Brasil (Fanfani, 2006), este crecimiento fue desordenado y sin las condiciones adecuadas. Muchas veces el exceso de la matrícula fue cubierta por el turno de la noche. Como fue observado en visitas de terreno en escuelas de Santiago de los Caballeros, República Dominicana (García, 2011), el turno de la noche es caótico en cuanto a disciplina, de manera que es muy difícil mantener un régimen de sanciones basado en un adecuado conocimiento de las variables que intervienen en la conducta, como expresaron los profesores consultados en aquella ocasión.

También en el abordaje de este tema hay que tomar en cuenta que los alumnos de hoy son distintos y establecen su jerarquía de valores en rangos diferentes o a tono con el estilo de valoración del tiempo (García, 2000). Por tanto para que las sanciones, tanto negativas como positivas, respondan a lo esperado deben ser definidas con base a estas nuevas jerarquías de valores. Fanfani (2006:10) expresa que “el poder del sistema educativo

para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca. Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y las otras instancias que producen e imponen significaciones”. Así también en la investigación de Antúnez (2002), que describe las acciones tomadas por los maestros ante alumnos de conducta desviada, el 50% dice que trata de conversar con los padres sobre el asunto. Pero como ya se ha visto (Feldmann, 2008), el contacto con las familias de los escolares es muy difícil en los estratos sociales inferiores y en las clases medias y altas los padres tienden a querer imponer su propio punto de vista en cuanto a las sanciones.

Las transformaciones que se operan hoy en día y que afectan a la dinámica de las instituciones y a la propia configuración de las personas ponen en aprietos a la oferta tradicional de sanciones positivas y hace que pierdan peso las sanciones negativas, presagios de conflicto, desorden y violencia en el ámbito escolar. Indica Antúnez (2002) que en el caso de las sanciones aplicadas a los escolares de conducta desviada los maestros del estudio dicen que éstas sólo fueron efectivas en el 45% de los casos, en el 33% fueron indiferentes y en el 17% fueron negativas. Resulta válido afirmar con base a los argumentos de Fanfani (2006) que la ausencia de sentido de la experiencia escolar para los adolescentes que provienen de los grupos sociales más excluidos, así como para aquellos que por sus propiedades personales son alumnos divergentes, es una situación que hace a la escuela un ámbito de riesgo para conductas desviadas. Estos alumnos tienen dificultades para desarrollarse en escuelas en las que no se sienten cómodos y no encuentran su lugar porque son instituciones que no cumplen ninguna función para sus proyectos de vida.

### **3.1. Premio y castigo**

Si el alumno tiene expectativas de éxito el mejor premio será el reconocimiento de sus logros, pero si no existen esas expectativas ese reconocimiento no tendrá valor. La habilidad y el esfuerzo no son sinónimos, pero mientras la primera no garantiza el éxito, percibirse como hábil sí lo podría. No obstante los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad, mientras el alumno espera ser reconocido por su capacidad se reconoce el esfuerzo (Navarro, 2003). De ahí entonces que el premio del reconocimiento o el castigo por el desmérito vienen en función del esfuerzo puesto en llegar a la meta, que traza el desarrollo del currículo y el dominio de los temas contemplados en este.

En cuanto al castigo, la finalidad de esta estrategia cambia en diferentes momentos, así como también cambian los motivos que sustentan esta medida, pero siempre la función del castigo escolar es el restablecimiento del orden que en el aula ha sido debilitado por el infractor (Del Río, 2005). El castigo también puede ser considerado como una estrategia para restablecer la situación que existía antes de la alteración del orden. El propósito por

tanto es reponer la solidaridad del grupo escolar con la norma establecida. Suárez (2004) indica que el castigo que se infringe al alumno tiene una intención educativa y tiene también la intención de establecer la disciplina. Aunque la penalidad recae sobre el alumno cuya conducta le señala como actor de la discordia, hay una repercusión en el grupo de alumnos que reaccionan subjetivamente a la repercusión de dicha acción, solidarizándose con el infractor o rechazándole. Cualquiera que sea el motivo del castigo y la manera y la reacción de los alumnos, lo que está en juego es la desviación de la norma y el restablecimiento del respeto a las reglas.

Visto desde una perspectiva moderada esta es una declaración aceptable, sin embargo, muchas veces el castigo que se impone a los alumnos va unido a la violencia que se ejerce en la escuela a través de las presiones y las arbitrariedades. En este caso, estas medidas son impuestas por un tipo de docente que intimida y que ejerce el poder como dominación, según expone Suárez (2004) en su trabajo sobre este tema. En el marco de las sanciones negativas el castigo puede entenderse como una acción que vulnera la autoestima del sujeto, en este sentido se incluyen los insultos, el trato discriminatorio y la intimidación, así como también agresiones físicas que vulneran la integridad del sujeto como los golpes y el destrozo de los útiles de los alumnos. Estas acciones son ejecutadas por los maestros bajo el entendido de que ellos asumen la tarea de velar por el cumplimiento de las normas de la institución escolar. Como indica Del Río (2005), estos sujetos asumen el derecho que le otorga su estatus de “vigilar, controlar y castigar “. Antúnez (2002) expone que el 83% de los maestros “advierde” a sus alumnos sobre las consecuencias de la conducta desviada y que el 50% se desliga de las consecuencias. En esta investigación se señala que el docente no se siente comprometido con las consecuencias de la conducta del alumno con problemas, pero sí se siente responsable de tomar acciones represivas. Por interrumpir la disciplina del aula el castigo más usado por los maestros contra el alumno es la expulsión del centro (Antúnez, 2002; Navarro, 2003; Suarez, 2004 y Del Rio, 2005).

Por su parte, en la investigación llevada a cabo por Suárez (2004), se categorizan las situaciones objeto de castigo en los siguientes aspectos: retrasos en la llegada a la escuela, ausencias, interrupciones (disrupciones), falta de atención, desobediencia, contestaciones insolentes, posturas incorrectas, suciedad, gestos impertinentes, entre otros. Los alumnos sometidos al castigo informan en la investigación citada, que afrontaron la situación de violencia institucional con sumisión, pero hay unos cuantos que hicieron frente con acciones que rompían las reglas de la escuela alterando la “gramática del discurso dominante en el aula”. En el estudio de Del Rey y Ortega (2005) la mitad del alumnado afirma que no está de acuerdo con el sistema disciplinar ni con las reglas que otorgan un excesivo control al maestro.

Tanto el premio como el castigo son estrategias que tienen el propósito de controlar el ambiente y velar por la integridad de las normas y el cumplimiento de las reglas de la escuela. Estas estrategias no tienen el mismo impacto en todos los alumnos, según Del Río y Ortega (2005), lo cual depende de la estabilidad emocional de los sujetos, de la expectativa de logro y de la importancia que asignen al desempeño social (Suárez, 2004). De manera que el alumno divergente sólo podrá ser sujeto de premio cuando se le reconozca su talento y habilidad. Pero aún en este caso, el efecto puede ser controversial si el alumno percibe que este premio es fruto de una situación que denota que hubo de hacer más esfuerzo del debido para llegar a la meta. Por tanto, de acuerdo a Navarro (2003) es percibido como una debilidad y genera, al igual que el castigo, humillación y frustración. En consecuencia tanto el premio como el castigo, dependiendo de la manera como el alumno perciba estas estrategias, pueden contribuir a que la escuela sea un ámbito de riesgo para conducta desviada en determinados sujetos.

### **3.2. Tolerancia vs. Rigor**

La conducta desajustada de la normativa escolar es una situación ordinaria en el escenario escolar ya que hace referencia a acciones que son frecuentes en este contexto. Es imposible concebir una escuela donde no hubiera escolares con diversos comportamientos, los cuales se distribuyen desde las más generalizadas diferencias individuales hasta las divergencias más extremas. Las acciones derivadas de la conducta desajustada del alumno son penalizadas y castigadas porque contradicen las normas y las reglas esenciales para el orden institucional (Suárez, 2004). Pero detrás de las conductas desajustadas existen prejuicios generalizados, no sólo por los maestros sino por los compañeros del aula como expresan Del Rey y Ortega (2005). De la intensidad de los sentimientos colectivos de rechazo dependerá la tolerancia o el rigor que pone la institución educativa para someter al infractor a la regla. En este sentido la opinión de los alumnos se divide entre los que no están de acuerdo con el sistema disciplinar o con el grado de justicia que se aplica la sanción.

Aunque el acto de indisciplina sea cometido por un alumno la implicación en el grupo es muy significativa. Acontece que los actos desviados que se le atribuyen a unos infractores determinados, atraen a los alumnos, sobre todo, a los divergentes que están ansiosos de encontrar la acogida emocional que la escuela le niega, como se expresa en muchos de los trabajos sobre la importancia del clima escolar para el ajuste social y el rendimiento del alumno (UNESCO, 2008). Si bien el fenómeno de encontrar una vía de escape a la frustración que conlleva el fracaso escolar es visto como ofensivo por la mayoría del grupo escolar, sin embargo, penetra en las conciencias de los alumnos vulnerables ya que esta situación les permite resistir la presión de sentirse rechazados y humillados (Del

Rey, 2005) y tomar el control de la situación escolar que antes no tenían. La disidencia de los alumnos divergentes es posible porque en esta dinámica se desarrollan sentimientos de poder que adquieren una intensidad superior a los sentimientos de frustración que tenían hasta entonces (Suárez, 2004). De manera que hasta cierto punto, la conducta desviada entre los adolescentes escolarizados es fruto de un acto de poca tolerancia por parte de la escuela para el alumno diferente. Este fenómeno de la intolerancia incluso se traspasa a conductas cuya violación solo implicaba faltas débiles y merecían una mayor comprensión. En la investigación de Antúnez (2002), el maestro percibe como faltas graves conductas que son triviales en la adolescencia, de esta manera el 77% dice que reprime el uso de “jerga”, el desaliño personal 75% y la desobediencia el 80%. Así también este maestro aplica con todo rigor las medidas disciplinarias a los alumnos que en el 79% de los casos son impuntuales, falta de cooperación el 73%, inasistencia a los actos cívicos el 66%. Según se expone en los estudios de García y Antúnez (2002, 2006) es muy marcada la intolerancia del maestro respecto a las peculiaridades del alumno. De esta manera el 78% de dichos informantes reprimen los estilos y modas propios de los alumnos.

La aceptación del alumno en su individualidad se corresponde con los niveles de tolerancia que el maestro tenga con relación a sus peculiaridades, asunto en el que no está dispuesto a ceder ya que entiende que es la propia sociedad la que le ha delegado el menester de guardián de la norma y la regla. Durante su proceso de formación, el educando con sus limitaciones y potencialidades es el centro del aprendizaje, por tanto la aceptación de su manera de ser afectará su experiencia personal la cual se basa en la percepción y el sentimiento de que su individualidad es valorada. Si este sentimiento es negativo, el alumno divergente corre el riesgo de encaminarse hacia conductas desviadas. El exagerado rigor de la disciplina coarta la expresión de la creatividad del alumno y frustra su anhelo de demostrar sus facultades.

### **3.3. Funciones escolares manifiestas y latentes**

El papel que juega la escuela en la conducta socialmente desviada de individuos escolarizados con predisposiciones a la divergencia se relaciona con la manera en que esta institución plantea sus fines y sus estrategias para lograrlos. En este marco se definen determinadas funciones que se manifiestan en los reglamentos y las responsabilidades distribuidas entre los actores de los procesos educativos (Gimeno, 2005). No obstante hay otras funciones que permanecen latentes pero de las que se desprenden también determinadas responsabilidades. Acogiendo las ideas de Contreras (2007), las funciones manifiestas principales de la escuela se relacionan con la transmisión del conocimiento y las funciones latentes se relacionan con la intención oculta del aprendizaje escolar que en último

caso se dirige a la segregación de los alumnos. En este aspecto son ilustrativos los argumentos de la sociología de la educación expuestos en el trabajo de Criado (2003).

Tomando en cuenta los fundamentos de la escolaridad, la transmisión del conocimiento es la base para participar en el orden social. Dicha transmisión es exclusiva de la escuela, lo que implica que aunque determinado aprendizaje sea producto de otro ambiente, no es válido para integrarse en el orden social. En este sentido son oportunos los planteamientos de Gimeno (2005, 2007) sobre el currículum y las propuestas de Escudero sobre la exclusión (2005, 2004). Según las funciones manifiestas, el tránsito exitoso por los niveles académicos certifica que el graduado está en posesión de los derechos sociales y va adquiriendo sucesivamente el estatus que le da derecho a ejercer la ciudadanía. Este logro garantiza que el sujeto tiene una mayor capacidad de integración en los grupos sociales con los que les toque convivir. Contreras (2007) considera que la escolaridad es una especie de canal de reivindicación social. De manera que se da por hecho que el conocimiento es una herramienta que convierte a los individuos en ciudadanos con derechos para ejercer su libertad.

En cuanto al maestro, posee la exclusividad de la transmisión del conocimiento, lo que le da la oportunidad de favorecer a unos educandos en detrimento de otros. El sistema de validar la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de determinadas destrezas a través de los exámenes y pruebas correspondientes, según expone Criado (2003), le otorga a la escuela el privilegio de clasificar y separar a los alumnos. Este sistema constituye una especie de carrera de obstáculos que arroja a la marginalidad a los alumnos que les cuesta seguir el ritmo de este proceso en razón de determinadas características individuales (Girola, 2005). Estos escolares son marginados de las oportunidades de promoción social al no poder vencer los obstáculos que la propia institución escolar le impone, los cuales, además son arbitrarios. Por tanto, los sistemas educativos aparte de poseer el monopolio del conocimiento de acuerdo a los criterios que esa misma estructura define, tiene el privilegio de establecer los mecanismos de la transmisión. En este sentido, en cuanto a estructura cerrada, la escuela discrimina los tipos de aprendizajes convenientes a la finalidad de la promoción social (Giddens, 2000), así como también determina qué tipo de alumnos son los apropiados para recibir el legado del conocimiento. En esta situación, en palabras de Contreras (2007), se fortalecen los contrastes de clase cuyo resultado es una organización de estatus desigual de acuerdo a las capacidades desiguales.

En la escuela se aprecia al sujeto que amolda su conducta a las funciones manifiestas, una de las cuales se refiere al dominio de aquellos conocimientos seleccionados, organizados e impartidos por ella descartando cualquier otro tipo de saber (Contreras, 2007). En este ámbito hay pocas oportunidades de desarrollo para un escolar con predisposiciones

divergentes, quien está obligado a perseguir unos fines y acomodarse a unas funciones que no encajan con su estructura personal que le conduce a expresar sus motivaciones, creatividad y forma de ser de una manera diferente a la generalidad de otros escolares de su grupo (Brufau, 2010).

La percepción de otras expresiones del éxito académico diferentes a las maneras ya establecidas por la escuela, como explica Contreras (2007), con frecuencia le complican el panorama al maestro debido a la costumbre de enfocarse en la forma en que tradicionalmente los alumnos deben expresar su rendimiento. Tanto si se trata del aprendizaje puntual del contenido de las asignaturas, como del desarrollo de las destrezas de comunicación y del aprendizaje social, es muy amplio el umbral de incertidumbre en cuanto a las posibilidades de desarrollo integral de un sujeto educativo divergente. El alumno divergente no siempre es capaz de expresar con claridad los conceptos asimilados en el marco de prácticas docentes estandarizadas, como expresa Barca (2010), lo que hace difícil apreciar el progreso de este tipo de escolar.

Aunque las funciones manifiestas de la escuela le conducen a satisfacer las necesidades de educación formal, su función social no se limita a este su propósito explícito y consciente, lo cual se evidencia en la toma de conciencia de las funciones latentes. Con independencia del interés oficial que predomine y en el que se basa la institución, el hecho de ser un ámbito de acogida de grupos diversos, concretos y dinámicos de personas, conlleva muchos otros intereses. La escuela es el mecanismo designado por la sociedad para formar a los individuos que integran esos grupos en el ideal de valores culturales y en la óptica de diferentes perspectivas. Este enfoque conduce a una interpretación más social de su función (Brunner, 2010), de manera de que se transparenten muchas prácticas educativas que persisten y muchos aprendizajes que no se registran. Gran parte de estas situaciones se deben a la falta de coherencia de los docentes ya que no tienen claridad respecto a los fundamentos que norman la práctica docente. Esta situación se evidencia en la investigación realizada con el propósito de explorar la actitud de los docentes en relación a la inclusión del niño inmigrante haitiano en escuelas dominicanas (García y Brens, 2011). Allí funcionarios y administradores del sistema en un 50% desconocen si existen leyes y reglamentos que regulen esta integración sin embargo igual proporción acogen a estos niños en la escuela porque es una responsabilidad social.

#### **4. FAMILIA Y CONDUCTA DESVIADA**

En el escenario de la exclusión educativa la inestabilidad familiar es una situación que fortalece la condición de riesgo de la escuela para el alumno divergente. Diferentes investigaciones aluden a la situación de inestabilidad familiar frente a las conductas

desviadas de los adolescentes (Barnown, 2005), Alemagno, 2009 y Ramchand, 2009). La estructura de la familia, pero sobre todo el funcionamiento de ésta, tiene muchas implicaciones en la estabilidad escolar. El problema no es tanto la condición o constitución de la familia, sino la definición de roles y funciones y el clima de estabilidad emocional que impere en el hogar (De Brens, 2002; 2007). En este sentido el estudio de McCabe, Boyd (2007) relaciona como subgrupo de riesgo para conducta desviada a las mujeres estudiantes de secundaria hijas de padres separados. En el estudio de Barnown y otros (2005) se dice que los problemas agresivos y delictivos del adolescente tienen relaciones directas con el comportamiento antisocial parental, el rechazo parental percibido y la falta de calor emocional recibido de los padres. La desviación de la pareja se relacionó con la agresión y la delincuencia del hijo descendiente. En el estudio de Barnown y otros (2005) también se ha demostrado que las sensaciones percibidas de calor emocional de parte de los padres se relacionan positivamente con el amor propio y éste con la autoestima, aspectos que pueden decidir el éxito o el fracaso escolar. Y como el fracaso escolar se relaciona con la desviación en adolescentes divergentes, bien puede asumirse este argumento para afirmar la relación entre ambas situaciones.

Por otra parte, el rechazo y un bajo calor emocional de parte del padre tienen una influencia directa en el comportamiento agresivo y delincuente del hijo. Se presume (Barnown y otros, 2005) que la presencia de un desorden de personalidad antisocial y el desorden del abuso del alcohol de los padres es relacionado por el hijo adolescente como un comportamiento parental negativo. Aparte de que en estas condiciones el padre no está apto para integrarse en la dinámica de la escuela y tener el seguimiento que supone el comportamiento escolar del hijo. Las medidas de intervención que incluyen a los padres tienden a disminuir la incidencia de los problemas de la conducta. Pero esta intervención debe realizarse sobre la base de la aceptación de los hijos, la comprensión y el amor.

El estudio de Alemagno y otras (2009) revela que más de la mitad de los adolescentes de conducta divergente permanecen fuera de sus hogares varios días a la semana debido al miedo que les produce la situación de la familia. Pero también los estilos de relaciones parentales se relacionan con la conducta desviada, por ejemplo, relaciones parentales coactivas. También en la investigación de Ramchand y otros (2009) se divulgó el desapego de los adolescentes desviados y un 14% de los sujetos contemplados en dicha investigación dijo no tener hogar.

La influencia de la familia en el marco del rendimiento escolar de los hijos se demuestra en las investigaciones de Barca (2010), quien sostiene que todas las situaciones y modelos de familia repercuten en la escuela, de manera que esta institución está

comprometida a ofrecer una ayuda complementaria para que el proceso educativo sea más fructífero.

La implicación de la familia en la dinámica escolar de los adolescentes es problemática y desafiante. La escuela no cuenta con el apoyo de los padres para obtener las informaciones básicas que sobre ellos se necesitarían para elaborar los perfiles de riesgo y actuar en consecuencia (Castaños, 2005). La obtención de esta información de parte de los padres es difícil, las direcciones son confusas, son frecuentes los números de teléfono desconectados y las vidas familiares de muchos de los jóvenes que son de alto riesgo es caótica. Estas situaciones se evidenciaron en el seguimiento de los programas de prevención realizados en el CIFPI-PUCMM (García, 2006). El cambio de hogar también es frecuente lo que contribuye a que los responsables de la escuela pierdan el contacto con los padres de los alumnos problemáticos. Muchas veces las familias son inalcanzables para la escuela, no contestan el teléfono o el correo, expresan Feinstein, Lampkin y Lorish, (1998). Zouain (2000) afirma que los padres no siempre prestan el debido interés por el futuro educativo de los hijos, máxime si estos son divergentes y de bajo estrato social (McCabe, Boyd, & Jóvenes, 2007). Núñez (2010) indica que los estudios centrados en el análisis de los factores del rendimiento escolar se refieren a la situación de las familias pobres que no pueden darles a sus hijos buenas condiciones para una buena educación. Es sintomático el desinterés de los padres en involucrarse en la escolaridad de los hijos.

No sólo es la situación de pobreza de la familia, lo que influye en la desatención a la escolaridad de los hijos, sino también el modo de vida que se impone en los tiempos actuales. El modelo de familia en la actualidad implica que los padres tienen menos tiempo de dedicación a los hijos y cada día delegan más esta tarea a la escuela. Según opinan Álvarez y otros (2010), es una situación que no exculpa la responsabilidad de una participación recíproca en esta tarea. Produce un impacto muy positivo en los hijos ver a sus padres y profesores colaborando tras un objetivo común. Como explica Brunner (2010), la falta del soporte emocional de los padres durante la escolaridad de los hijos, unido a la pérdida del rol familiar como eje estructurador de valores, es causa de la desorientación del alumno. Las familias delegan sus funciones en la escuela pero al mismo tiempo asumen los padres una actitud muy crítica con los docentes en relación al contenido de los programas. Esto impide un acercamiento colaborativo entre ambos, actitud que debe primar para llegar a un buen entendimiento como se colige de las ideas de Habermas (1999) sobre el diálogo y la concertación. Las escuelas que tienen mejor rendimiento son aquellas que organizan procesos educativos que de alguna manera integran a la familia en la dinámica, ambas instancias comparten el hecho de ser estructuras que se basan en normas específicas para cada ámbito, pero que el alumno integra en su experiencia personal (Brunner, 2010).

Lo que Álvarez y otros (2010) dicen en este tema referido a los alumnos de altas capacidades, se puede aplicar a los divergentes, ya que estos por sus particularidades son más sensibles y por tanto necesitarán más apoyo emocional. De manera que en mayor medida estos sujetos necesitarán de referentes que les apoyen y acompañen hasta que puedan lograr el nivel de madurez necesario para asumir a plenitud su vida. También el maestro tendrá que tener en cuenta la imagen que tiene el alumno de sí mismo y su rol dentro del seno de la familia. Aciertos y desaciertos en el ámbito de la conducta estarán muy enraizados en las relaciones familiares (Barca y otros, 2010), lo que también se deriva de la teoría que sostiene el efecto de cuna (Brunner, 2010).

En cuanto a las expectativas de los padres y el nivel de interés por el futuro educativo del hijo, muy pocos están dispuestos a seguir las instrucciones de los maestros para su efectiva intervención. La actitud de indiferencia e incluso de rechazo por parte de los padres se asume cuando el maestro les comunica que en el aula su hijo tiene problemas de conducta. Con frecuencia los progenitores están poco interesados en la supervisión escolar de su hijo ni quieren ser abrumados por esas responsabilidades (García, 2007).

## **5. DIVERGENCIA: EDUCANDO, ESCUELA Y SOCIEDAD**

La divergencia del alumno alude a un comportamiento específico dentro del sistema escolar, el cual no se corresponde con los estándares que la tradición ha impuesto en esa institución (Contreras, 2007). La divergencia que interesa a este estudio sugiere discrepancia con el modo de comportamiento de la mayoría de los escolares que concurren en el aula y, además, se asocia a problemas en la dinámica del salón de clases (Gutiérrez, 2004). El divergente es uno en el grupo, es el diferente. Es un alumno angustiado por la tensión que procede de la inconformidad con las normas establecidas y porque se siente desajustado del ambiente (González, 2002). También es un sujeto desorientado porque no consigue asimilar los mecanismos correspondientes para lograr las metas sociales que sólo se pueden alcanzar a través de la escuela.

Actualmente las instituciones educativas están en crisis frente al desbordamiento de individualidad de los alumnos adolescentes (Girola, 2005). En este sentido la dificultad de la escuela se inicia cuando esta institución deja de ser funcional para satisfacer las expectativas de los estudiantes (Aguilar, 2002). Pero sobre todo cuando se trata de los alumnos adolescentes divergentes e inadaptados, los cuales no encuentran ajuste en ese medio. El alumno divergente es un problema no sólo en las aulas, sino también para la estructura escolar que por definición es rígida y se resiste a cambiar para incorporar la diversidad que representa este sujeto, según opina Gutiérrez (2004). La ausencia de plasticidad de la escuela para flexibilizar sus normas hace que se quiebre la armonía del conjunto, situación que

implica que haya alumnos que se sitúen fuera del conjunto. En este escenario termina habiendo partes excluidas ya que su actuación se aprecia diferente desde el conjunto, se disipa el sentido de solidaridad con los principios y la unidad funcional y se adopta una actitud de anomía (González, 2002; Brens, 1992). Aparece, en consecuencia, el concepto de exclusión.

El respeto a la individualidad de los sujetos que participan del grupo escolar, o mejor dicho, integrar la individualidad en el proceso educativo como se desprende de los argumentos de Girola (2005), se logra cuando hay capacidad de acomodación y la escuela se adapta a las nuevas formas culturales que emergen en el discurrir de los tiempos. De esta manera se concibe la variación en la unidad que se asegura siempre que la estructura escolar se mantenga abierta a los cambios que son positivos para enriquecer la humanidad. Bajo la inspiración de Husserl (1976), interpretado en el contexto educativo por Morin (2001) y en el contexto filosófico por Fernández (2007), se acoge el enunciado de que la unificación en el todo estabiliza la estructura, o sea, que la conducta desviada que se integra a la estructura escolar será funcional en tanto contribuya a la estabilidad del sistema educativo (Contreras, 2007). De todas formas, esos enunciados tienen validez asumiendo que en la estructura escolar hay aspectos que pueden ser funcionales en un tiempo para un grupo de alumnos específicos, pero que en otro tiempo ya no lo son. Lo que es funcional en un grupo de escolares y en una situación concreta, no necesariamente lo es en otro grupo y situaciones distintas. Aunque hay elementos que son unificadores para todos los grupos de escolares (Giddens, 2000).

Para buscar explicaciones a la conducta divergente del escolar, hay que trasladarse a la sociedad misma, porque es en la naturaleza de la sociedad donde descansa la explicación de la conducta escolar (Barca, 2010). Como expresa Brunner (2010) es en la familia, en los grupos de amigos, en los medios de comunicación entre otras figuras sociales, donde se le impone al individuo las maneras de querer y de pensar que en definitiva son los aspectos principales en que se basan las actuaciones en el marco de la escuela y en cualquier otro ámbito social (Criado, 2003). Las situaciones sociales que acompañan la cotidianidad de la generalidad de los individuos constituyen una presión sobre el sujeto divergente que percibe que no debe dejar de actuar de esa manera si quiere encajar en los estándares que se consideran normales en los grupos donde se ubican sus referentes (Brunner, 2010). Cuando esos referentes o agentes sociales representan valores distintos a los que se demandan en la escuela el escolar se enfrenta a un conflicto (García, 2010). Los agentes de socialización ejercen presión en los sujetos que se identifican con estos, forzándoles a una determinada conducta que es el signo distintivo de la pertenencia a determinados grupos (Durkheim, 1969; Schapper, 2007).

Un todo no es idéntico a la suma de sus partes sostiene Husserl (1976) y explica Morin (2001) refiriéndose este último a la reforma educativa, es otra cosa, una entidad con propiedades diferentes a las entidades aisladas que representan las partes de las que está compuesto. Los integrantes del grupo escolar piensan, sienten y actúan de manera propia y distinta de la manera como lo harían cada uno de manera aislada. Desde el punto de vista de la individualidad, y siguiendo a Gutiérrez (2004), se puede inferir que los estados que forman la conciencia colectiva en algunos aspectos difieren de los estados que forman las conciencias particulares. De allí la individualidad de cada alumno que proviene de los mecanismos que constituyen su personalidad que en cada sujeto está formada de elementos diferentes (Barca, 2010). Entre algunos sujetos estos mecanismos están influenciados por la naturaleza de ser integrante de un conjunto escolar, en tanto otros elementos proceden de las características del alumno tomado aisladamente. En definitiva, la naturaleza de la colectividad escolar procede de la combinación de una pluralidad de alumnos que son diferentes (López, 2010). Incluso la genética juega su papel en el comportamiento ya que, como expresa Moreno (1995, 2005), el genotipo individual es importante para explicar la constitución de los seres vivos, sus posibilidades y deficiencias cognitivas, así como parte de las reacciones y comportamientos habituales.

En el contexto mencionado tiene lugar la influencia recíproca de los iguales, pares, grupo de amigos y pandillas. Como en cualquier situación donde se interactúa con otros, la interacción entre los individuos que comparten la experiencia escolar influye en la conducta de los alumnos (Moreira, 2010). En el grupo de escolares es cuando se expresan de manera más intensa las motivaciones que empujan la acción humana de los adolescentes, como bien expresa Dávila (2010), refiriéndose a las características de estos individuos. En el trabajo de Moreira (2010) se explica cómo la asociación de los adolescentes puede dar origen a una situación no esperada por la institución escolar pero a la que ésta debe prestar atención. Con Schapper (2007) resurgen las ideas de Durkheim (1969) en el sentido de que la asociación es el más obligatorio de todos los hechos sociales y es la fuente de todas las demás obligaciones. La fuente de las obligaciones se localiza fuera del individuo, implica esto que al interior del sujeto no se fraguan los deberes. Por lo tanto, en el ámbito de lo social descansa la normativa que no tiene eco en todos los alumnos por igual, distinguiéndose en este caso los alumnos que se ajustan a las normas, los que se enfrentan a estas y los que las ignoran.

## **6. DIVERGENCIA Y APRENDIZAJE**

La capacidad del sujeto para alcanzar las metas culturales al servicio de las cuales está la escuela, se sitúa en las condiciones de éste como persona dotada, entre otras

atribuciones, de la capacidad de percepción y de toma de conciencia. Siguiendo las pautas del aprendizaje significativo (Piaget, 1970; Brunner, 2001; Moreira, 2003) se asume que los procesos mentales, entre los cuales tendremos que situar el aprendizaje escolar, más que orgánicos son de conciencia. Esta afirmación no excluye, sin embargo, el papel de la genética en la conducta individual, como explica Moreno (1995, 2005). Aunque no hay evidencias concluyentes, las investigaciones en el campo de la genética de la conducta muestran que hay cualidades personales que influyen en la conducta, sobre todo cuando hay intervenciones educativas que refuerzan esas propiedades. Hay que señalar no obstante, que hay resistencias científicas a aceptar el papel de la genética en la explicación de las diferencias de comportamiento del individuo. En los artículos de Shaffer (2002) y Ribes (2011) se hace referencia a cómo el conductismo, por ejemplo, favorece el argumento relativo a que las diferencias del comportamiento dependen de los estímulos ambientales y que las características individuales como el talento son fruto del entrenamiento, restando importancia a los determinantes genéticos.

Además del ambiente, de las características genéticas, del entrenamiento y en todo caso de la capacidad intelectual, el aprendizaje descansa en el significado que para el educando tenga el contenido (Moreira, 2003; Brunner, 2001). El pensamiento consciente, sobre el que se apoya el aprendizaje, sucede sobre significaciones cuyos lazos no son de orden causal sino que dependen del sentido que se le atribuya y del esfuerzo que haga el educando para implicarse en el proceso. Según su percepción el alumno atribuirá un determinado sentido al contenido que se le trata de transmitir así como se dispondrá a abrir su voluntad a la experiencia que tendrá lugar. Por tanto, para que haya aprendizaje debe haber una toma de conciencia precedida de una percepción respecto a la ocurrencia del hecho como se explica en la fenomenología de Merleau Ponty (1999), tema acertadamente comentado por Pérez (2006) y las explicaciones al respecto de Mioli (2009). Pero la percepción no siempre se ajusta a la objetividad del hecho sino que más bien responde a la subjetividad del individuo. Trasladando estas ideas al aprendizaje, se infiere que no siempre el alumno percibe el objeto de enseñanza según la intención del maestro o de la objetividad del contenido que se le muestra, sino que depende esta percepción de las condiciones en que se encuentre esa persona. De la investigación de Servini (2003) se extrae la evidencia de que hay una relación positiva entre la percepción del alumno y el rendimiento en matemáticas. En consecuencia, en dicho estudio se demuestra que si la percepción es positiva respecto al ambiente institucional hay mayor rendimiento, lo cual se explica con una diferencia hasta del 50% entre un grupo escolar y otro perteneciente a diferentes escuelas.

Retomando el tema de la percepción según las condiciones de la persona se explica cómo el sujeto, utilizando los recursos de su inteligencia, reajusta lo real en cuanto proyecta

las consecuencias posibles de las acciones con un efecto positivo o negativo para la integridad de su persona. Habrá aprendizaje cuando el sujeto sea capaz de reconstruir los eventos. En este proceso de aprendizaje interviene la conciencia que reconstruye los eventos (Moreira, 2003; Brunner, 2001; Piaget, 1970). En todo este accionar interviene un sujeto que es activo y hacedor, que está consciente de la ocurrencia de un evento, capta lo esencial de ese fenómeno y con posterioridad lo reconstruye. Pero este proceso reconstructivo no se realiza en todos los alumnos de la misma manera, no todos se ajustan al mismo esquema. En Piaget (1967, 2009) se encuentran los argumentos relativos a que la constitución de los procesos mentales no se realizan en todos los individuos de la misma manera, por lo tanto el aprendizaje se realizará en el estilo personal de cada educando. En el marco de una escuela tradicional, la fijación de la secuencialidad de la ocurrencia del evento, necesario para la reconstrucción, se realiza con relativa facilidad para el alumno promedio asumiendo de manera uniforme cómo se produce el aprendizaje (Barca, 2010). Pero este mismo proceso se realiza con gran dificultad para el alumno divergente debido a su estilo personal de aprendizaje.

Otros factores que pueden influir para entorpecer el aprendizaje en el alumno divergente son la ansiedad y el estrés. Los alumnos divergentes de conducta desviada tienden a estar por debajo del nivel de grado previsto en la escuela para su edad ya que generalmente repiten grado, no porque les falte capacidad intelectual sino por la dificultad de seguir el ritmo de la dinámica escolar. Muchos de estos alumnos abandonan la escuela definitivamente (Feinstein, 1998) debido a la intimidación que sufren por la marginación a que son expuestos (De Brens, 2003, 2006). El estrés, la sensación de marginación, la angustia por no cumplir con los objetivos del aprendizaje genera una violencia interna en el alumno divergente, como atestigua Feldman (2008) que muchas veces le impulsa a abandonar la escuela voluntariamente. Otras veces la expulsión es propiciada por la propia institución por considerar que con este alumno no vale la pena luchar o porque simplemente no se ajusta a las reglas de la escuela donde la principal es demostrar que se dominan los contenidos de los programas de las asignaturas.

## **7. EXCLUSIÓN Y RELACIÓN ENTRE COMPAÑEROS DE ESCUELA**

Uno de los aspectos a tomar en cuenta en las situaciones que precipitan a la exclusión es la relación con los compañeros. En el escenario de intercambios entre iguales ocurren eventos tanto positivos como traumáticos. En este último caso, por ejemplo, sucede la persecución del par y la ansiedad que esta situación genera. El acoso de los escolares por los pares es uno de los principales motivos problemáticos y perturbadores del clima escolar, como se desprende del estudio de Storch y otros (2005). Estos autores divulgan una

investigación sobre la ansiedad, la fobia social y la persecución concerniente a las interacciones con el par. Estos tipos de estudios en los Estados Unidos han definido operacionalmente la persecución del par en la escuela en términos de agresión física y verbal. En Iberoamérica también se va introduciendo esta temática escolar aunque hay escasos estudios reseñados al efecto.

Las formas de hostigamiento a que están sometidos los escolares son aspectos importantes que conducen a determinadas experiencias negativas en las relaciones entre compañeros. En la investigación realizada en contextos de escuelas dominicanas se muestra una alta incidencia de riñas y situaciones de maltrato entre compañeros (García, 2003, 2006). Es una situación muy generalizada la de jóvenes escolares expuestos a diversas formas de agresión por parte de sus iguales. La toma de conciencia sobre esta situación da lugar a una mejor comprensión de las experiencias negativas en la relación entre compañeros y de las consecuencias potenciales del maltrato para el ajuste psicosocial y el éxito en los estudios (Coronado, 2006).

Hasta qué punto esta situación de relaciones agresivas entre pares se relaciona con la divergencia entre los alumnos, es una interrogante que encuentra respuesta en el planteamiento de Storch (2005). Según este autor uno puede especular que los adolescentes discriminados por sus características divergentes pueden ser ejecutores o receptores de estas acciones. En el primer caso, como ejecutores, los alumnos intentan ataques contra sus pares ya que es una manera de canalizar por esa vía la frustración que produce la marginación a que están expuestos por su bajo rendimiento. Ser el autor principal de estas acciones le otorga al adolescente divergente el poder sobre el ambiente, pero las consecuencias pueden ser negativas para sí mismo, ya que la institución encuentra una razón más para cobrarle su desacierto en tanto que mal estudiante: no rinde y es agresivo, razón suficiente para la expulsión o la segregación del centro (Moreira, 2010, Pardo 2005). Como recipiente de la acción, los adolescentes buscan evitar selectivamente las interacciones sociales en las cuales pueden ser expuestos a los agresores, en este caso los escolares discriminados son hostigados por sus pares no discriminados y esto añade una nueva cuota de frustración entre los discriminados, situación que se resuelve con el abandono de los estudios o evitando a los pares y a las actividades escolares. Mientras que a veces la evitación puede servir a una función adaptativa reduciendo al mínimo la exposición a las interacciones potencialmente agresivas, esta situación hace que los adolescentes discriminados pierdan o dejen fuera experiencias educativas y sociales importantes (Moreira, 2010).

En el alumno divergente la manifestación de la ansiedad que conlleva ser el actor de la agresión, o asumir la evitación social relacionada con la persecución del par, se puede retrasar y no manifestarse en las primeras etapas del desarrollo escolar, pero su ocurrencia es

inevitable. Quiere decir que este fenómeno puede ocurrir en etapas tempranas pero su efecto se manifiesta en etapas posteriores. En la investigación de Storch (2005) se señala que en los adolescentes ansiosos que correlacionan con altas tasas de evitación social se evidencia como este aspecto ha lesionado las oportunidades educativas y ha menoscabado las ocasiones para cultivar las relaciones positivas del par. Estos comentarios también son expresados por Pardo (2005) quien alude a las secuelas de esta experiencia. Estamos de acuerdo con los resultados de la investigación de Storch (2005) cuando plantea que las manifestaciones de los síntomas de la ansiedad social y de la fobia social que conducen a la evitación se relacionan positivamente con las manifestaciones de la persecución del par, así como también los cambios en estas variables se influyen mutuamente. De manera que en cierto momento, cuando cesa la persecución del par, la actitud depresiva del alumno discriminado cambia. La situación de cambio es muy positiva para la estabilidad escolar del alumno adolescente (Dávila, 2004). El cese de la hostilidad del par y el sosiego del hostigado tiene sentido puesto que la preocupación del adolescente es cada vez mayor por la evaluación que los demás puedan hacer sobre su persona. De manera que el cese de la agresividad del acosador, puede hacer que varíe la actitud del adolescente acosado y, en consecuencia, se haga menos vulnerable a los ataques posteriores del par. Storch (2005) también trae a colación lo que sucede con el adolescente que depende excesivamente de las opiniones de otros y adopta la actitud de adulator, al principio tiene buena aceptación pero con posterioridad puede ser excluido o evitado debido a los comportamientos ansiosos o a las habilidades interpersonales limitadas que posee.

Como explica Schafer (2005), al maestro se le hace difícil bregar con la situación de acoso e intimidación en la escuela ya que los alumnos encubren ese tipo de relaciones entre los miembros del grupo escolar. Así también los propios maestros influyen positiva y negativamente ante este problema, debido a su condición de poder dentro del aula, con su proceder establecen pautas. Aconseja Schafer (2005) que los docentes eviten comentarios despectivos, así como también que obvien las costumbres discriminatorias como por ejemplo distribuir las tareas escolares evidenciando los resultados negativos obtenidos, o emitiendo juicios sobre el bajo rendimiento de determinados alumnos. La actitud de los maestros es concluyente para que los alumnos a su vez adopten actitudes y se involucren en actos excluyentes o para que no marginen a ningún compañero del grupo.

La manera como los compañeros se relacionan puede ser motivo de exclusión de las aulas, debido a que el miedo a la evaluación negativa del par y el temor a ser rechazado aumenta la frustración y la fobia social del alumno y, en consecuencia, le impulsa a huir del ambiente en que se genera esa situación. Los adolescentes excluidos en razón de la agresividad, el acoso y la intimidación mantienen sus actitudes agresivas o adoptan actitudes

de sumisión que también les expone a la agresión fuera de la escuela. Los educandos habitualmente discriminados suelen ver disminuidas sus capacidades interpersonales y sociales, de esta manera se hacen cada vez más vulnerables perdiendo la confianza en sí mismos, y viéndose inhabilitados para defenderse de los ataques de sus iguales.

## **8. APRENDIZAJE, EXCLUSIÓN Y DIVERGENCIA**

Las variedades epistemológicas planteadas por Piaget (1970) confirman que el adolescente escolarizado de conducta divergente debe encontrar en la escuela una vía de canalización de sus intereses, en vez de una fuente de negaciones y frustración como afirma Sutton (2006). El aprendizaje está supeditado al sujeto epistémico. Ello supone que un individuo aprende con base a las condiciones personales que posee y a la experiencia que previamente ha adquirido en el transcurso de sus vidas, como indica Brunner (2001).

Asumiendo las características del educando como sujeto de aprendizaje, tienen cabida las reflexiones de Sara Sutton (2006) en el sentido de que el alumno es un agente educativo en constante aprendizaje. Por lo tanto, la eficacia del proceso en el marco escolar se producirá en cuanto el maestro reconozca a su estudiante como un sujeto activo con el cual se puede establecer un proceso interactivo, lo que implica “dialogar con él desde su alteridad radical irreducible” a la lógica del maestro e “inasimilable” a su discurso (Sutton, 2006:3). El diálogo educativo que demanda una comunicación efectiva debe basarse en la seducción del maestro hacia el alumno como demanda el aprendizaje significativo (Greca, 2003). Esta comunicación reside en la protección de la individualidad del otro, es decir, que la comunicación en el caso que nos ocupa debe proteger y comprender las diferencias del alumno divergente. En la cotidianidad de la escuela este tipo de relación dialógica es difícil ya que el alumno divergente es percibido por el maestro como un impedimento a la rutina escolar. Como explica Ribes (2001), con esta actitud el docente considera que la individualidad es un problema. Constituyen una molestia los individuos que se desvían del modelo de normalidad y edifican su identidad con base a otro discurso que no es el aprobado por la escuela y que, además, intentan explicarlo y justificarlo desde otro ángulo diferente a la perspectiva desde la cual el maestro realiza sus propias interpretaciones. Ubicando al alumno divergente en el atraso, la ineficacia, la desviación, el error y el fracaso el maestro justifica el extrañamiento de este escolar que difícilmente se somete a las reglas preestablecidas. Bajo estas consideraciones el docente construye un proceso con base a un discurso que es ajeno al alumno divergente, ampliando los riesgos de exclusión. Por el contrario, una vez que el maestro asume una postura diferente y se implica en esta problemática se preocupará por desplegar determinadas acciones encaminadas al fomento,

desarrollo, protección y promoción de las condiciones en las cuales se insertan los adolescentes divergentes (Dávila, 2004).

Tratándose de adolescentes divergentes la tarea es más difícil para el maestro, ya que esta etapa de la adolescencia por demás “dramática y tormentosa”, es una edad de muchas tensiones e inestabilidad. Las contradicciones, son frecuentes razón por las que estos jóvenes pasan del entusiasmo al desinterés absoluto por las tareas cotidianas. Pero cuando el docente adopta una actitud de comprensión frente al alumno divergente, por lo demás adolescente, es el momento de ampliar el marco a sus entornos cercanos y lejanos, y verá que los diferentes contextos personales y sociales tienen impacto en la estructuración de la forma de ser del individuo (Brunner, 2010). Una mejor comprensión de los alumnos y sus condiciones se logra poniendo atención a las eventos cotidianos, para que se pueda realizar una lectura comprensiva de las cuestiones constitutivas de la condición adolescente divergente.

Relacionar la divergencia con el aprendizaje y la exclusión se basa en que este tipo de alumno es muy incomprendido por el sistema escolar. No pudiendo obtener un adecuado rendimiento en cuanto al aprendizaje del contenido que se ofrece a través del currículo escolar y según el procedimiento establecido por esta institución, este escolar se ve forzado a abandonar la escuela. El desajuste escolar y el bajo rendimiento no es un fenómeno exclusivamente personal, ni depende de méritos vinculados tan sólo al esfuerzo. Estas situaciones resultan de las relaciones entre la escuela y los estudiantes, “entre lo que en ella se enseña, cómo se ayuda a aprenderlo, lo que se exige y evalúa, y el mundo personal y social de algunos estudiantes en particular” (Escudero 2004:6). El riesgo a que conduce el fracaso escolar generalmente se aprecia desde los resultados de la acción educativa prestando poco cuidado a las consecuencias que los procesos fueron dejando a través de la escolaridad. De esta manera el bajo rendimiento se enfrenta con medidas reactivas como son las repeticiones de curso y clases extras entre otras disposiciones que intensifican la pesada carga del alumno estigmatizado por el fracaso. Se ignora generalmente que el aprendizaje entraña una responsabilidad social y personal, por tanto, el fracaso en este sentido debería ser asumido como una responsabilidad compartida, donde la institución debería asumir la cuota mayor. Esta declaración se basa en que el alumno, además adolescente y divergente, está en proceso de cambio y definición y es vulnerable frente a un contexto que no le comprende (Mejía, 2005). La escuela, por su parte, tiene una trayectoria de estabilidad institucional cuyos fundamentos esenciales están fuera de discusión.

El aprendizaje puede definirse en términos de la posibilidad y facilidad para acceder y conectarse con los contenidos disponibles en la oferta curricular. En este aspecto se supone que el educando tiene capacidad para adaptarse a los requerimientos que demanda

este proceso. Los alumnos que tienen un adecuado rendimiento gozarán de las oportunidades requeridas para lograr las metas que la cultura promete. Entre las condiciones personales señaladas por Coronado (2006) que hacen posible un adecuado aprendizaje, señala: una inteligencia promedio, una autoestima positiva, habilidades de comunicación social, capacidad de adaptarse a la disciplina reinante en el salón de clases y capacidad de concentrarse en la tarea, entre otras. Sin embargo, hay ciertas vulnerabilidades personales y sociales que impiden un adecuado aprendizaje, que, Indica Merton (1964) que de ello se deriva la frustración cuando el alumno no puede dominar las destrezas correspondientes para acercarse a la meta cultural. Concretiza Escudero (2004) que como una consecuencia de este revés se deriva el absentismo. En las investigaciones llevadas a cabo en el CIFPI-PUCMM (García, 2006), en este marco de adolescentes y aprendizaje se evidencia también este problema junto a la repetición de curso y el abandono de los estudios. El hallazgo más importante que se identificó en el diagnóstico de la Escuela Herminia Pérez fue entre el rendimiento escolar y el abandono de los estudios como síntoma de conducta de riesgo para consumo de drogas y delincuencia. Con relación a este grupo de alumnos los resultados en la investigación cuantitativa fue la siguiente: absentismo 27% e igual porcentaje dijo haber recibido un castigo por la situación, 21% desertó el año anterior, reprobaron grado el 46%, el 5to. Grado correspondiente a los alumnos entre 11 a 12 años fue el de mayor repetencia.

Durante los años 2001 a 2004 la Coordinación General Regional de Santiago de los Caballeros, dependencia del Consejo Nacional de Drogas de la República dominicana, realizó una investigación descriptiva transversal con grupos de adolescentes escolarizados entre 15 a 18. En dicho estudio participaron unos 450 individuos, escogidos de manera intencional con base a un rendimiento escolar bueno, ni sobresalientes ni deficientes, los resultados fueron los siguientes: 95% demostró tener un buen desempeño social en las relaciones con los demás compañeros, 83% participaba de alguna actividad comunitaria, 63% practicaba deportes, 23% realizaba otras actividades extraescolares como idiomas o informáticas, 80% estaba en el nivel que por edad le correspondía, 87% procedía de escuela pública. En conclusión, alumnos con un adecuado rendimiento escolar tenían una actitud positiva para desempeñarse en otras actividades de apoyo a la escolaridad. Este grupo mantuvo una presencia consistente en el programa de formación de liderazgo juvenil propositivo llevado a cabo desde 2000 a 2004.

## **9. EXCLUSIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO**

Los factores personales, familiares y sociales tienen amplias implicaciones en la exclusión del alumno divergente, aunque las causas más evidentes se localizan en la escuela, concretamente en la manera como se realiza el proceso y en la situación del rendimiento

educativo. La escolaridad puede asumirse como una opción necesaria, en tanto que ésta persigue que se ofrezca una educación de calidad que brinde oportunidades para todos por igual (Seibold, 2000; Cohen, 2002; López, 2004 y Blanco, 2007). En este sentido se hace un esfuerzo por aportar ideas para mejorar la calidad de la educación a través de maneras eficaces y eficientes de gestionar los recursos disponibles. No obstante, el abordaje de este proceso debe encaminarse a engrandecer la humanidad del alumno, lo que supone que la escuela gestione una enseñanza con métodos ajustados a los fines que se persigue. Los valores que se estiman como deseables en la sociedad, por tanto, serán la base de este proceso (García, 2000). Las reflexiones sobre los conceptos de calidad educativa y equidad supone la integración del tema de los valores en el currículum escolar. Al respecto, expone Seibold (2000), que este es un asunto de preocupación porque conlleva el dilema sobre los tipos de equidad educativa que el maestro debe proponer y sobre qué tipo de valores fundamentan la actuación respectiva. Por su parte Cohen (2002) aborda el tema de la equidad desde la eficiencia, lo que implica aludir a los recursos y como distribuir la inversión en educación. Los criterios para asignar los recursos materiales disponibles, monetarios en todo caso, es uno de los abordajes en esta contexto. Las recomendaciones en este sentido se dirigen a disminuir las desigualdades sociales. Se trata en este marco de acortar las brechas, como expone Brunner (2010), existentes entre individuos de los distintos grupos sociales y dentro de un mismo grupo atendiendo a sus características y peculiaridades personales. Tampoco puede haber equidad dejando fuera del proceso a los alumnos divergentes, ni hay educación de calidad cuando hay alumnos que se quedan fuera o se retrasan en su desarrollo escolar porque no pueden conectarse con la dinámica de la docencia (PREAL, 2009). En este sentido la Escuela Herminia Pérez, lugar en que se realizó una investigación citada en el punto anterior (García, 2006), es un buen referente para ejemplificar el tema de la exclusión. Este centro acoge alumnos de 19 barrios marginados de la ciudad de Santiago de los Caballeros. La investigación incluyó 941 alumnos entre las edades de 10 a 20 años ubicados entre el 4° y el 8° de básica. El 34% de estos alumnos procedían de familia desestructurada, el 100% de baja condición económica y social. La ingesta alimenticia de muy baja calidad nutricional. Una tercera parte de la población manifestó largos períodos de absentismo en las aulas, la mitad reportó haber suspendido por lo menos uno de los grados de 1° a 8°. En las entrevistas a los maestros estos atribuyeron la alta incidencia de la repetición de grado a la baja comprensión, a la apatía de los alumnos, a la dificultad para adquirir las destrezas de comunicación de la lectoescritura, así como a la deficiente comunicación. Otros de los aspectos dramáticos que reveló este estudio es que el 67% de estos adolescentes trabajaban, razón por la cual, argumentaban los maestros, faltaban a clases. Para la mitad de la población la diversión en su tiempo libre era ver televisión, para una tercera parte escuchar la radio y para una tercera parte vagar por las

calles. Tras cinco años de haber terminado el estudio se procedió a hacer contacto con los alumnos que participaron en la investigación de los cuales se guardaba registro. De 20 ex-alumnos contactados, ninguno había seguido la escolaridad media y la mitad y dos terceras partes dejó la escuela antes de llegar a 8° Grado. Los contactados relataron que varios de sus compañeros estaban en prisión por delitos cometidos, incluyendo homicidios (Torres, 2005).

Otra investigación que pone énfasis en la problemática social y familiar en relación con la inequidad educativa de la población se llevó a cabo en Haití en coordinación con el CIFPI-PUCMM, con la intención de explorar la problemática de la salud pública en una comunidad urbana marginada de la capital de aquel país (Blanchard, 2001). En dicho estudio se establece que alrededor de una tercera parte de la población del país más pobre de América no ha asistido nunca a la escuela y de los que sí lo hicieron el número medio de años acabados en el sistema escolar era de 2 años. Por otra parte, la mortalidad juvenil se estableció en 131 por cada mil. El ingreso per cápita en aquellos años era de US\$190 dólares. La mitad de la población consumía una cantidad insuficiente de calorías y un tercio de los niños padecía de desnutrición. El perfil de la mortalidad estaba dominado por las enfermedades infecciosas, parasitarias, nutricionales y anemias. El 15% de los niños tenía bajo peso al nacer y la satisfacción de las necesidades básicas era muy baja, menos de una tercera parte de la población con acceso a agua potable y un cuarto con instalaciones sanitarias. En la población objeto de estudio había unos 5.9 habitantes por vivienda. Cerca del 42% de las personas tenían menos de 15 años. En las familias reinaban unas condiciones de vida muy precarias. Predominaban las uniones libres, la prostitución y otros tipos de aberraciones sexuales. Sólo el 17% estaban casados. El índice de actividad laboral de la población era de 57%, la mayoría de la población vive del trapicheo en el marco de una estrategia de pequeños hurtos. El perfil de la actividad laboral sintetiza una situación económica bastante frágil. La cobertura educativa es muy precaria y no todos los niños en edad escolar van a la escuela por falta de medios económicos, no obstante la población considera la educación como una de las prioridades más urgentes. En el informe de Feldmann (2008) la situación del pueblo haitiano descrita es aún más dramática ya que sólo el 54% tiene acceso a agua potable y el 47% sufre de desnutrición y en cuanto a la educación sólo reporta un 48% de alfabetizados.

De las investigaciones realizadas en el marco del Centro de Investigación y Formación para la Prevención Integral de la PUCMM (García, 2003, 2006; Antúnez, 2002 y Torres, 2004) y en el Centro de la UNDH (Blanchard, 2001) y el documento de Feldmann (2008) se concluye que la exclusión escolar se relaciona con los elementos de inequidad del contexto social y familiar que son los causantes principales de la cobertura, del ausentismo

de las aulas y el bajo rendimiento en los estudios. Como expresa Brunner (2010), estas situaciones de precariedad son responsables de las brechas sociales que ponen en desventaja educativa a las personas. Sin embargo la equidad en educación no se restringe a las desventajas sociales, es pertinente destacar el tema de la divergencia que tiene una repercusión social pero que es de naturaleza más individual.

La divergencia es un factor de inequidad como se ha visto en puntos anteriores de este trabajo. Este tipo de alumno está expuesto al extrañamiento escolar como correlato de sus peculiaridades. Como indica López (2004), la exclusión que sigue a la situación señalada implica que a estos escolares se les dificulta la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para la convivencia e inserción social exitosa, ahondándose la desigualdad a que están expuestos. Por su parte Blanco (2007) explica que la equidad y la inclusión social es uno de los desafíos de la escuela hoy en día, de manera que debe estar presente en la agenda tanto de la política educativa, como del accionar en la cotidianidad de la docencia.

## **10. EQUIDAD, EXCLUSIÓN Y ACCIÓN DEL DOCENTE**

Partiendo de los valores en que debe fundamentarse la equidad en el ámbito de la inclusión educativa, la reflexión pedagógica nos sitúa ante la cuestión de si la manera como se enseña pone también en riesgo de exclusión a determinados alumnos. Otro tema a argumentar es el relativo a deslindar en quien descansa la autoridad de un proceso que por ser esencialmente formativo, es social. Si se fundamenta en la heteronomía (Hortal, 2007), la autoridad representada por el maestro, los libros y la propia estructura de la escuela, son quienes establecerán cómo debe de encaminarse la conducta del alumno. Pero si la autoridad descansa en la autonomía del alumno, entonces es el propio sujeto como actor principal del proceso educativo, la fuente de su propia conducta. En este aspecto la escuela podría aprovechar las iniciativas del ingenio individual para encausar de manera más constructiva la dirección de la experiencia de aprendizaje.

En este marco los argumentos de Rawls (1971) y Hortal (2006) sirven de parámetro para enfocar la adecuada actuación del maestro ante la conducta divergente del alumno con base a los siguientes principios y consideraciones:

- La costumbre del maestro de situar la actuación pedagógica con base a un paradigma de exclusión de aquellos alumnos que no obedecen al estándar debe revertirse según el postulado de que cada alumno debe ser tratado por igual.

- Todos los alumnos tienen iguales derechos los cuales deben ser compatibles con derechos similares para los otros, de manera que todos los alumnos son merecedores de las mismas oportunidades.
- Asimilar las desigualdades sociales de los alumnos de forma que las diferencias sean de provecho para todos.

A la práctica de la escuela se aplica también el argumento de Buss Mitchell (2007: 396-397), “el bien general de la sociedad beneficia a todos”. Pero no se justifica, bajo esta óptica que en la práctica un adolescente tenga que sufrir o ser despojado de ciertos derechos para el bien mayor del orden escolar en su conjunto. Contradice esta práctica, el argumento de Rawls (1971) aunque referido a otro contexto, el cual indica que cada individuo tiene un derecho natural que incluso el bienestar de todos los demás no puede suprimir. Si se define la educación en términos del desarrollo integral del individuo, cada uno en la escuela debe ser tratado de manera equitativa o justa. Desde el punto de vista ético, es justificable la tolerancia que tenga el maestro con el alumno que por ser diferente es más vulnerable.

Es lógico asumir que el principio de equidad en la escuela se asuma como un derecho fundamental y básico de los alumnos que en consecuencia debe beneficiar a todos por igual. De manera que no se justifica que al alumno de conducta divergente por sus características propias, estilo personal de aprendizaje y particular experiencia moral, se le margine de la dinámica escolar. En cuanto al principio diferencial, no hay que privilegiar con mayores expectativas de rendimiento a los alumnos mejor situados en el esquema escolar porque siguen con facilidad la rutina escolar, lo cual será justo (Buss, 2007: 397): “sí y solo si funciona como parte de un esquema que mejora las expectativas de los miembros menos beneficiados...” o aquellos quienes siguen con menos facilidad la rutina escolar. En otras palabras “la desigualdad de expectativas puede permitirse solo si disminuirla provoca que empeoren las condiciones” de los que tienen menos expectativas. O sea, organizar el proceso de enseñanza aprendizaje en función de los alumnos que siguen con mayor facilidad la dinámica escolar, siempre que sea una estrategia que favorezca un clima de inclusión.

Tratándose de alumnos de pensamiento divergente y posible conducta desviada, la observancia del principio de diferencia deberá siempre estar supeditada al principio de equidad (Arnaiz, 2004). Un contrato general semejante, con base a derechos y obligaciones de alumnos y maestros y la división adecuada de los beneficios escolares, por ejemplo las calificaciones, puede garantizar que cada una de las partes sea tratada de manera justa. Esta clase de contrato, sin embargo tendrá que formularse en una situación en la que nadie conoce su estatus o situación escolar, ni tampoco sabe “cuál será su suerte en la distribución de los dones y las facultades naturales...” (Buss, 2007:398). Un contrato tal se establece sobre la base de que los principales ejecutores, los maestros que son actores participantes, ignoren a

qué raza, género o religión pertenecen los escolares, si serán delincuentes o usuarios de drogas, homosexuales, heterosexuales, dotados o retrasados en su desarrollo. A este punto de partida llama Rawls (1971) posición original, lo cual obligaría a que maestros racionales adopten necesariamente el principio de libertad equitativa y el diferencial para establecer la justicia y la forma en que podría implementarse.

Los maestros estarán en sintonía cuando todos miren en la misma perspectiva. Sin embargo, “el mundo se ve muy diferente desde la perspectiva de quienes tienen diferente físico y diversos conjuntos de habilidades y actitudes” (Buss, 2007: 398) y diferente experiencia personal. La empatía con las situaciones que enfrenan a diario los escolares diferentes ayuda a entender mejor el significado de la justicia en la escuela.

Por su parte Habermas (1999, 2008) señala que la racionalidad práctica debe guiar las acciones. En este sentido, los maestros, así como los administradores escolares y los propios alumnos, en una escuela bien ordenada, democrática y preocupada por disminuir el fracaso escolar, estarán envueltos en un proceso de negociación continua. La configuración intersubjetiva ofrece un acuerdo justo a las diferentes partes, lo cual implica, como expresa Alútz (2007), que los docentes se sitúen en la perspectiva de los alumnos divergentes para ofrecer un acuerdo justo a los mismos. En cuanto a la teoría de la justicia sustantiva el maestro asume la carga de la comprensión del mundo del alumno y de una escuela bien ordenada. El principio de legitimidad por sí mismo no confiere a la escuela la categoría de justa y equitativa, en cuanto a albergar a todos los adolescentes, incluso aquellos de conducta desviada pero sometiéndoles a los mismos requerimientos y nivel de cumplimiento de las normas.

Blanco (2006) como problemas principales para lograr la inclusión, señala las barreras al aprendizaje y la interacción entre el alumno y los distintos ámbitos que implica el contexto educativo, además de las ya mencionadas circunstancias socioeconómicas y familiares que afectan la vida de los escolares. La autora opina que es un deber implementar acciones para eliminar tales barreras que coartan las oportunidades que la escolaridad provee y el disfrute del desarrollo personal que la educación implica. En este sentido la inclusión es una cuestión de derechos y un medio para avanzar hacia una mayor equidad, proporcionando a la vez una mayor calidad para todos en el proceso educativo y un medio para expresar la esencia de ser persona (Arnaiz, 2003).

La adolescencia es un período crucial para la experiencia de aprendizaje que finalmente se expresa en la conducta. Con frecuencia el maestro no perciba la conexión entre los diferentes elementos que constituyen esta experiencia ya que confía sobre todo en el referencial de su propio juicio. No obstante, cuando el docente se sitúa en la perspectiva del alumno esta inconsistencia pierde sentido. Si ha habido aprendizaje la lógica conduce las

operaciones mentales del agente educativo que construye su experiencia de manera constructiva indica Piaget (1970) y de manera autónoma replica Hortal (2006), forma que para entender el mecanismo que impulsa esta dinámica en el alumno divergente, el maestro deberá situarse en el marco de la divergencia que implica investigar a fondo sobre esta situación. El docente también tendrá que dar paso a la manera como se arman los razonamientos y los argumentos lógicos de estos escolares y dejar atrás las formalidades y los prejuicios. Una vez que se capta el mecanismo mediante el cual el alumno expresa la manera de su ser personal, se establece un lazo afectivo que permite una mayor tolerancia hacia la divergencia. Un tipo de maestro de esta manera preparado y con tal actitud podrá convertirse en uno de los referentes en la construcción de la experiencia personal del alumno. El planteamiento de Giannini (2008) explica la connotación de esa experiencia que marca la ruta del éxito escolar para todos los alumnos. Para situarse en esta perspectiva la tarea del maestro es ardua ya que deberá tener en cuenta no sólo el resultado de los aprendizajes, sino además que en la adolescencia aparecen los cambios cualitativos en la estructura del pensamiento y es el período de la configuración del razonamiento social (Piaget, 1970). Se afianzan aquí las relaciones interpersonales y se maduran las habilidades sociales. En el caso de los adolescentes divergentes en riesgo de conducta desviada, se deberá tener en cuenta que en este momento de la vida es donde se desarrolla el sentimiento de la aceptación o la negación de los principios y reglas del orden social y la conducta moral (Dávila, 2004). Para poder conducirles en este aspecto del desarrollo moral, el maestro deberá haber definido muy bien sus principios y tener bien establecida la jerarquía de sus valores (García, 2000).

La experiencia personal del alumno está determinada por el marco de lo social donde juega su papel la comparación constructiva de las diversos agentes que intervienen en el proceso educativo, referentes importantes para entender los dispositivos que constituyen esta experiencia. De esta manera, la conducta del alumno, por muy divergente que sea, estará influida por la conducta colectiva del alumnado y del profesorado, tanto en lo que se refiere a los usos y costumbres relativas a las buenas maneras como a los aspectos morales. Aún no se ha dicho lo esencial sobre este punto, apunta Giannini (2008), refiriéndose específicamente a la conducta moral. Por su parte, Bourhis y Legens (1996) admiten que para comprender el comportamiento social hay que analizar la conducta de los individuos en el seno de su grupo, o sea, analizar las interacciones entre los individuos. El aprendizaje social que se desprende de esta dinámica entre los integrantes en el grupo educativo explica la formación de los estereotipos (Garcés, 2006). Se puede observar cómo los alumnos se reagrupan dependiendo del tipo de los prejuicios que se hayan formado. Así los escolares con determinados prejuicios se juntarán desarrollando determinada identidad en sus agrupaciones. Según se desprende de las explicaciones de Bourhis y Leyens (1996),

mientras más exclusión haya más prejuicios habrá y mientras más aprendizaje se desarrollará una mayor habilidad para dar respuestas socialmente aceptables. Así, mientras mayores niveles de instrucción menos riesgo de exclusión.

Podríamos afirmar, pues, que el marco social influye en mayor medida en la experiencia personal de los adolescentes en cuyo contexto los compañeros forman el grupo de referencia principal dentro de los cuales tienen preferencia aquellos que tienen imágenes estereotipadas similares (Garcés, 2006). Las actitudes igual que los prejuicios no se transmiten por igual en todos los individuos ni en todos los grupos sociales. Desde este punto de vista, los individuos más vulnerables en el grupo escolar son los adolescentes divergentes (Bourhis y Leyens, 1996) que, según se ha venido desarrollando, son los escolares que menos avanzan en el proceso de instrucción.

## **11. EXCLUSIÓN, DIVERGENCIA Y DESVIACIÓN: DESAFÍO DEL MAESTRO**

El hecho de la exclusión educativa, como una condición de riesgo de desviación de conducta en alumnos divergentes, plantea la cuestión de la responsabilidad moral del maestro. Sobre todo que junto a este problema ocurren intervenciones docentes protegidas por la legalidad de los procedimientos escolares que vulneran la integridad y la dignidad de los escolares. Una de tales responsabilidades se asume ante el compromiso que plantean las Naciones Unidas (2000) de “una educación para todos”, que se hace realidad en la educación inclusiva (Arnaiz, 2004). Para que sea posible la acción educativa bajo el postulado de la educación para todos, el valor de la persona debe apoyarse en el concepto de justicia y de la persona como fin en sí misma. Sin embargo la experiencia nos muestra que los incluidos en este enunciado dependen de la interpretación que de estos principios hace el maestro. En este marco la estimación de los individuos puede ser desigual

En un marco de aspiraciones, la inclusión escolar se basa en la búsqueda de una meta de conocimiento y una meta de coordinación de valores (Rossel, 2005). La oferta curricular en este sentido se corresponde con el de aquellos programas en los que se mezcle una proposición de contenido temático y una intención filosófica. Un abordaje integral, a través de un contenido integral de temas que se asocian a diferentes materias no ha logrado definirse en términos de las características del tipo de conocimiento que provean los programas de estudio. Cualquiera que sea la finalidad de una actividad educativa, los resultados positivos serán coherentes con las demandas de los interesados y con el propósito que se persigue, como expresa el informe de la CICAD/OEA (2005). Las implicaciones de la exclusión escolar determinan la epistemología del tema en el marco de la conducta desviada de la norma social, como explica Cortina (1996), refiriéndose a las drogas en el

tema de la ética. Para un grupo de alumnos que se catalogan como de pensamiento divergente, es asunto prioritario considerar la exclusión como un ámbito de riesgo. En este aspecto las consecuencias dan oportunidad a los sujetos para expresar su frustración a través de la violencia. El más extremo de este tipo de alumnos cae en la categoría de delincuente juvenil y le son aplicadas las sanciones por violar las leyes civiles y penales, según se contempla en la Ley 136-03 que regula estos asuntos en la República Dominicana (ONGs, 2003). En este tipo de sujeto que ya fue separado de la escuela, el tipo de infracciones más recurrentes (García, 2006) se relacionan con homicidios, drogas, y aberraciones sexuales, que son los tres aspectos que normalmente se correlacionan. En la perspectiva de Rossel (2005) queda pendiente dilucidar si la exclusión educativa es un tema autónomo o se interconecta con otras problemáticas del ámbito escolar.

Los maestros posiblemente estén conscientes de estas realidades, pero como opina Vieites (2010), los docentes sólo utilizan aquellos conocimientos que más les convienen en un determinado momento para mantener el control de las aulas sin preocuparse de averiguar las causas de la incapacidad escolar (Pennac, 2009). Utilizar la imaginación y el ingenio para atraer al alumno y mantenerlo integrado ayudaría a mejorar el proceso educativo elevando la profesionalidad docente. Sin embargo, la exclusión es producto de la indiferencia del maestro por este tema, pero también de la inseguridad cuando las cosas no marchan adecuadamente. Sometido al estrés porque debe priorizar lo que es urgente y aplazar lo importante sobre lo urgente, el maestro propicia procesos excluyentes, opina Armas (2010), y continúa expresando que este maestro está demasiado ocupado para esperar que la respuesta dilatada del alumno se concrete, este estilo de docente no cultiva la paciencia, ni es respetuoso de las variedades de ritmos de aprendizaje.

Con relación a la responsabilidad del maestro como ente de prevención de la desviación de conducta del alumno divergente, hay que tomar en cuenta que es uno de los desafíos más imperativos en la actualidad. Recogiendo los argumentos de Blanco (2006), los requerimientos son más bien de índole de formación del maestro que de buena voluntad. En este sentido las instituciones educativas deben poner atención a la preparación de un tipo de maestro para ser actor de un proceso que asume la diversidad como un factor de prevención de la conducta desviada. Habría que añadir que en los procedimientos metodológicos se acoge a los lineamientos de la ética discursiva de Habermas (1999). La tarea educativa en este sentido debe conjugar el ideal con la realidad lo cual demanda una actualización constante de los “conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada” (Blanco, 2006:11).

Las necesidades de los divergentes y desviados deben ser atendidas por el maestro en base a una educación de calidad, derecho que le asiste a todos los sujetos educativos (Arnaiz y otros, 2010). Tanto los niños como los adolescentes han de ser incluidos en las aulas por motivos humanos como también por los imperativos éticos, sociales y políticos que en la sociedad democrática se reconocen (PREAL, 2010). Constituye un desafío del maestro reconocer que sólo una persona educada está en condiciones de conocer sus deberes, comprender el mundo y la sociedad en la que vive, desenvolverse con libertad, autonomía y responsabilidad al tiempo que en sus relaciones puede expresar de manera adecuada las diversas facetas de su personalidad. Lo que expresa Escudero (2004) del alumno se puede transmitir al docente, descubrir su lugar en la sociedad y asumir responsablemente sus propias contribuciones implica un determinado nivel de formación y la aceptación de la misión que se asume con la profesión que se elige (García, 2000).

La relación que caracteriza el encuentro del educador con educandos de conductas desviadas y divergentes en el espacio del aula escolar tradicional generalmente es dominante. Es la manera de actuar, expone Sutton (2006: 4-5), “de profesionales y especialistas que intentan resolver los problemas de exclusión, marginación, y trasgresión...profesionales que adoptan la lógica del buen ajuste, la cual pretende que el estigmatizado logre adaptarse a la sociedad y reconocerse como igual a los demás, en tanto ser humano”. En este tipo de práctica se espera que el estigmatizado, el alumno desviado y divergente, se comporte y no incomode. En la lógica del buen ajuste, el maestro espera que el alumno se acepte como igual a los normales. La sumisión y resignación es la reacción que el maestro espera como deseable. En suma, se espera que el alumno divergente sea cauteloso y se comporte de acuerdo a lo esperado según las normas escolares. Como diferente que es dicho sujeto se proyecta en las aulas como indefenso e inferior: “Así el estigmatizado y el desviado social sólo son aceptados mientras cumplan el papel de víctimas y subordinados, aceptando sumisamente las ayuda de los normales que, a través de estos actos de beneficencia asistencialista merman no sólo su culpa sino su angustia frente a aquel que encarna no sólo la justicia y el sufrimiento, sino también la alteridad. La alteridad sólo es tolerada desde la subordinación y la ayuda asistencial; desde la dependencia. Desde este lugar el orden se asegura de que el otro no representará una amenaza para la estructura del orden y no hará cimbrar los supuestos de verdad que organizan la identidad de los normales” (Sutton, 2006:5-6). Violentar la identidad arroja al alumno a la inseguridad y la desarmonía del discurso; predispone a la violencia y al caos. No obstante, frente a ese otro que es el alumno diferente, el maestro tiene la oportunidad de enfrentarle como diferente, pero al que puede comprender y con el cual puede dialogar.

## 12. EXCLUSIÓN EDUCATIVA: FACTOR DE RIESGO PARA LA CONDUCTA DESVIADA

Bowman-Perrott y otros (2007) aluden a una escuela inclusiva que tiene las siguientes características: atiende las necesidades de los estudiantes que normalmente no son tomadas en cuenta en una escuela regular y proporciona educación no tradicional. Es un tipo de escuela para alumnos que no son exitosos en su escuela regular debido a una serie de factores de riesgo que conducen a problemas de comportamiento y que son reacios a matricularse y permanecer en las aulas. Como indican Kleiner y otros (2002), este tipo de alumnos se encuentran entre los de mayor riesgo de deserción escolar. Se trata de un grupo de sujetos que asisten a un tipo de institución educativa que no es adecuada a sus características personales. Las de referencia son escuelas tradicionales, las cuales no han sido concebidas para dar respuesta a un grupo que no parece estar atendido de la mejor manera por el programa ordinario. Narváez y Motta (1997) aportan algunas pautas aplicables a la exclusión educativa de alumnos divergentes, aunque resulta complicado establecer un criterio de partida para un proceso donde las manifestaciones del fenómeno afectan drásticamente a los implicados. El ámbito de las relaciones sociales para este tipo de sujeto le sitúa como un agente poli-dimensional y multifacético. Es un reto pedagógico determinar si en este proceso complicado el alumno necesita comprobaciones para mover su conciencia a aceptar valores, o si se conforma la actitud de aprendizaje a la fuerza del contenido del valor. Hay tendencias que se basan en el “testimonio del sentido íntimo”, para identificar el lugar donde se encuentra la validez de sus postulados. No obstante, desde la perspectiva de Piaget (1970) este postulado es poco científico cuando se trata de buscar las bases epistemológicas de la exclusión. Son hipótesis no demostrables, ya que pertenecen al dominio de la parcialidad. La exclusión es un tema de educación y como tal central desde el punto de vista de la existencia humana, es un asunto que tiene sentido en tanto que existen unos escolares de conductas desviadas, desajustadas o problemáticas. En todo caso, el referente de la exclusión de alumnos de conducta desviada o en riesgo de desviación es un hecho social (Merton, 2004). Esta realidad en que se ven envueltos los alumnos excluidos del sistema, es propiciada por agentes exteriores al individuo pero que están dotados del poder imperativo y coercitivo que le aportan las normas (Durkheim, 1969). La educación formal se constituye en un propiciador del hecho social de la desviación en casos de individuos de pensamiento divergente.

El tema de la exclusión encuentra su mayor repercusión cuando la escuela afirma su forma de actuar como institución fiel a una determinada norma (Gimeno, 2007) y no llega a interpretar el cambio que se va operando entre generaciones. Bajo estos argumentos el tema de la exclusión se hace difícil porque se mezclan los asuntos de convicción (valores), de hechos sociales (constataciones, comprobaciones) y de lógica (demostración), como expresa

Piaget (1970), aspectos que se manifiestan de una u otra forma en los argumentos de Morin (2001) cuando trata sobre el tema de la complejidad. La relación de la exclusión con factores de riesgo la establecen los enfoques de valores en que descansan los temas de la norma y la desviación, como responsabilidad individual o colectiva. Los temas relacionados con la exclusión moverán a un cambio de actitud del educador hacia la aceptación de marcos y puntos de vista diferentes. En definitiva, la escuela deberá moverse hacia un entorno más sociológico para poder sintonizar con las demandas de nuevas formas y estilos de aprendizaje que demanda una época pos convencional (Alútiz, 2007). De lo contrario, la propuesta educativa tradicional fundamentada sobre el concepto del rendimiento promedio, a juicio de Arnaiz (2011), contribuye a la segregación y a la exclusión del escolar.

En el tema de la inclusión es importante entender el papel que juega la escuela en la conducta socialmente desviada de los individuos escolarizados con predisposiciones a la divergencia. La cuestión siguiente será encontrar alternativas a los elementos institucionales que juegan un papel determinante en este tema como son los motivos, en cuanto categorías subjetivas, y las funciones en cuanto categorías objetivas. Pero cualquiera que sea la categoría de estos elementos, el asunto será prestar atención a los que permanecen ocultos en la estructura de la institución escolar, difícilmente captables a simple vista porque están por debajo del umbral de la observación superficial de los docentes. Esta distinción es importante en el marco de la comprensión del pensamiento divergente en el contexto escolar, porque el problema reside en la manera en que la escuela plantea sus fines y sus estrategias como indica Gimeno (2005) cuando cuestiona la función de la escuela. Hay pocas oportunidades de desarrollo para un escolar con predisposiciones divergentes a quien se le obliga a perseguir unos fines que no encajan con su estructura personal, ni armonizan con la motivación que posiblemente surge de su creatividad y forma de ser diferente a la generalidad de los escolares de su grupo. La escuela aprecia al sujeto educativo en tanto su conducta se amolda a las funciones manifiestas bajo el parámetro de la norma, pero no aprecia o no capta, la conducta que encubre funciones latentes. Para el maestro, acostumbrado a apreciar el éxito en función del acomodo a la normalidad de sus alumnos, el umbral de incertidumbre es muy amplio en cuanto a las posibilidades de desarrollo de un sujeto educativo semejante. El alumno divergente seguramente obedecerá a mayores funciones latentes que las que el entorno escolar le permite expresar. Quizás así, contribuye la escuela, por desconocimiento, a fomentar conductas desviadas que se solapan bajo la apariencia del ajuste a la norma. Su falta de acatamiento está muy presente en la preocupación de los docentes, como expresan los razonamientos de Brito y Barrionuevo (2006), quienes consideran que la falta de respeto a las pautas de convivencia se ve reflejada en el aumento de la violencia en todas sus facetas y en todos los actores. Esta problemática es cada vez una preocupación mayor para un número de educadores en Latinoamérica, como

lo indica, por ejemplo, la investigación realizada en el contexto argentino por Wainstein (2006), donde se hace una evaluación de las relaciones entre las disfunciones en sistemas de aulas, la agresión y la violencia escolar.

Cabría preguntarse por qué la escuela, los docentes en todo caso, no aciertan a dar una respuesta educativa adecuada a las conductas de sus alumnos de pensamiento divergente, así como deberían atender a los diferentes factores de la personalidad del alumno adolescente vulnerable por la etapa en que se encuentra (De Acedo y Lizárraga, 2006). Una adecuada educación debería reparar en las acciones de los educandos, distinguiendo entre la finalidad conscientemente perseguida y las consecuencias funcionales de la acción, que no siempre son previstas por el educador.

La conducta del alumno expresa por sí misma las características de la personalidad y su divergencia, pero este hecho puede pasar inadvertido para el maestro que centra su atención en el alumno promedio (Barca, 2010). Las consecuencias negativas de la acción educativa excluyente en este caso no son previstas ni buscadas, pero en cambio son reforzadas por variables como la conducta de los compañeros de clase (Moreira, 2010). No son advertidas las fisuras en la conducta del alumno hasta que tienen mucho tiempo de existencia. Pasa mucho más tiempo antes de que el educador advierta la tendencia hacia una conducta desajustada. De esta manera, el educador pierde muchas oportunidades educativas con el sujeto divergente por no reconocerle como tal, en el momento que tiene oportunidad para influir en el comportamiento que se aleja de la norma. Hay estudios recientes que se ocupan de este tema, como el realizado por Rodríguez (2006), enunciado como análisis comparativo de confiabilidad y validez de la escala de la Anomie de Srole y de la escala de Anomy de McClosky y Schaar, con el cual se evaluó la confiabilidad y validez de las escalas, aludiendo al concepto de anomía en tanto condiciones de desintegración o desorganización.

El fracaso de la escuela frente a la conducta divergente reside, pues, en la finalidad que esta institución se atribuye. Las escuelas, enuncia Merton (1964,146-147), “son, naturalmente, las agencias para la transmisión de los valores vigentes, y una gran proporción de los libros empleados en la escuela de la ciudad implican o exponen, de manera explícita, que la educación lleva a la inteligencia y, en consecuencia, al trabajo y al éxito monetario. Fundamentales a este proceso de disciplinar a la gente, para que mantenga sus aspiraciones insatisfechas, son los prototipos culturales del éxito”. Mantener metas elevadas sin la requerida disciplina, normas y castigo para quien se rinde, puede conducir a la desviación. Alcanzar metas elevadas se relaciona con mantener las ambiciones y contar con las estrategias adecuadas. La cultura escolar impone la ambición hacia metas elevadas sin

reparar en que el educando tenga condiciones para lograr dicha meta, fomentando la conducta desviada.

Interesa destacar la falta de consecuencias educativas y sus diferentes efectos sobre grupos desigualmente situados en la estructura social de la escuela. Se parte del supuesto de que la cultura escolar debería cubrir por igual a todos los alumnos, tomando en cuenta que el mensaje se envía a grupos heterogéneos, donde concurren individuos subordinados a diferentes estímulos sociales y con diferentes tipos de restricciones culturales. En esta situación, como expresa Correa (2006), lo social desborda el control institucional, agravado por la desigualdad material, cuya víctima principal es el alumno divergente arrojado a la delincuencia. Una escuela insensible a esta realidad agranda la brecha de las desigualdades y por tanto genera mayor exclusión social.

Para motivar una conducta ajustada a las normas y reglas de la sociedad, junto a los principios, se agregan mayores niveles de escolaridad, de esta manera se transmiten mejor los valores en que descansan las normas. También pueden considerarse las medidas que la sociedad está en el deber de tomar para erradicar o por lo menos disminuir los efectos negativos de las condiciones del ambiente. Aquí se incluyen los aspectos sociales y familiares que son factores de riesgo para la conducta desviada. Juntos, escuela, familia y sociedad pueden lograr adecuados niveles de prevención de las tensiones y conflictos por la falta de civismo y de la violencia con que se expresan las frustraciones por las carencias educativas y que finalmente terminan por disminuir la calidad de vida de las personas (García, 200

Es necesario que desde la escuela como institución se establezcan las políticas pertinentes y se divulgue una comprensión éticamente orientada, tanto para entender el fenómeno de la exclusión como para establecer los mecanismos desde una óptica normativa que se oriente a prevenir la conducta desviada. Son acciones que como expresa Escudero (2004) no pueden justificarse debidamente, sino por imperativos sociales y éticos. Un mínimo sentido de la justicia social, expresa el autor citado, en el ámbito educativo puede resultar la medida más efectiva para contrarrestar la exclusión. Resultará prometedor si este esfuerzo está sostenido por tres ejes: la comprensión, la política y la ética.

En este capítulo se han expuesto las categorías correspondientes a la exclusión educativa, la divergencia y la desviación. Se concluye que para responder a las necesidades de la divergencia la escuela tiene que transformar la función adaptativa y excluyente por una creativa e incluyente. El tema de la exclusión se abordó como un hecho social que en el caso de los alumnos divergentes les predispone a las transgresiones de las normas y a la violación de las reglas de las instituciones. Se argumentó en cuanto a la pérdida de la estimación de los valores y el sentido de los principios que sostienen el aprecio de las

normas así como también las sanciones de que dispone la escuela para salvaguardar las reglas. El tema de las funciones manifiestas y latentes ilustró el papel de la escuela en la conducta desviada, así como también el papel de la familia como aliada en este aspecto. El aprendizaje como propósito de escolaridad en el alumno divergente se analizó con base a las variables epistemológicas y la relación con la exclusión. Se destacó la acción docente como eje de la exclusión y la aspiración a la equidad en la acción educativa como el desafío principal para lograr un proceso que define la escuela como ámbito de protección para conducta divergente y de riesgo para conducta desviada.

## **MARCO EMPÍRICO**

En la primera parte de esta investigación se desarrollaron los conceptos que sustentan los presupuestos en que se basa este estudio. Tres son los enfoques fundamentales en este aspecto: el tema de la desviación en Robert K. Merton (1964), las formulaciones sobre el hecho social de Emilio Durkheim (1969) y la divergencia y los postulados pedagógicos de Jean Piaget (1970) y el sujeto epistémico. Sobre las teorías de estos autores, que se consideran clásicos en el tema de la desviación, la divergencia y la pedagogía, se integra la visión de otros autores y conclusiones de investigaciones actuales. El enfoque de estas consideraciones se sitúa en la perspectiva del papel excluyente de la escuela como ámbito de riesgo para el alumno divergente. Se destaca la situación del educando, cuyas características no le permiten interpretar y asumir adecuadamente las normas y los motivos sociales de las instituciones con las que se relaciona. Se exponen argumentos que se dirigen a mostrar que, contrario a los propósitos de la escuela, existe un grupo de alumnos que escapa a la lógica sobre la cual se organiza el proceso educativo. Desde esta óptica se vincula este hecho a la exclusión en dicho contexto, situación que desencadena un sentido de frustración en el alumno ante los inconvenientes de llegar por esa vía a la meta que promete el éxito social y personal. Esta condición de excluido y frustrado enlaza con la expresión de la conducta desviada.

El propósito de la investigación es demostrar que la divergencia se corresponde con la capacidad cognitiva y creativa del sujeto y que, a pesar del talento de este tipo de alumno, su condición le hace vulnerable al fracaso escolar y a la desviación de conducta. Por tanto, se pretende demostrar que la escuela es un factor de riesgo para la conducta desviada.

El trabajo práctico de esta indagación se condujo con base al desarrollo teórico que sirvió de pauta al planteamiento de las hipótesis que guían la investigación, las cuales se desarrollan a través de dos etapas. En la primera etapa se contemplan tres fases: (1) Recogida de las informaciones requeridas sobre el contexto, el funcionamiento y las

estadísticas de los centros donde se ubica la población que se investiga. (2) Selección, elaboración y validación de los instrumentos de recogida de los datos. (3) Aplicación de los instrumentos de recogida de los datos y las informaciones. En la segunda etapa se observan dos fases: (1) Organización de los datos y el procesamiento de las informaciones. (2) Análisis de los datos y las informaciones, interpretación de los resultados y conclusiones. Para la sistematización y representación del diseño de la investigación se usó un marco lógico que organiza el estudio por categorías: hipótesis, variables, objetivos, indicadores, fuentes de recolección de datos y preguntas (Anexo I).

La población objeto del estudio son adolescentes escolarizados entre 13 a 14 años, recluidos en centros de atención integral en la República Dominicana por conductas sociales desviadas que suponen infracciones a las leyes. Los sujetos que se seleccionaron para este estudio pertenecen a un grupo determinado: son delincuentes de conducta delictiva relacionada con drogas, violencia y aberraciones sexuales. La mayoría son varones y casi todos proceden de familias desestructuradas, con un nivel socioeconómico bajo y cuyos padres tienen bajo nivel de escolaridad. La situación escolar de estos adolescentes se caracteriza porque dejaron la escuela a temprana edad o porque entre los que continuaron los estudios abunda el exceso de edad y el bajo rendimiento. Se evidencia que son sujetos agresivos, transgresores de las normas escolares y familiares y con bajas expectativas culturales.

Se usó un procedimiento cualitativo para deslindar el contexto y conocer el funcionamiento de los centros, utilizando un diario de campo y una guía abierta de entrevista. La recogida de los datos de parte de los adolescentes se realizó a través de procedimientos cuantitativos, para lo cual se utilizó un cuestionario de datos generales, escolares, familiares y sociales, unas escalas de actitudes, el Test de inteligencia TONI-2 Forma A y el Test Figurativo Torrance Forma B. Para escoger los instrumentos se tuvieron en cuenta las características de la población, la pertinencia y disponibilidad de los mismos en el caso de los tests de inteligencia y creatividad, y la disposición de colaboración de las instituciones que representan estos instrumentos para ceder los formatos, los permisos de aplicación y para procesar los datos obtenidos a través de estos.

La manera seguida para recoger los datos incluyó varios pasos, los que en orden secuencial enunciamos: recolectar las informaciones relativas a la población contemplada; acercamiento con las autoridades correspondientes para la validación oficial del procedimiento; visitas a los centros para determinar el contexto; entrevistas con los directores y psicólogos para conocer el funcionamiento de la institución, la situación de los recluidos; la revisión de fichas de estos y la obtención de las estadísticas de la población. Partiendo de las informaciones obtenidas en ese momento se procedió a definir la muestra.

La aplicación de los formatos de recogida de información fue el paso siguiente, el cual en sí mismo fue un proceso delicado y laborioso por las características de esta población, cuyo perfil corresponde a sujetos adolescentes con historial delictivo de consideración.

Los resultados obtenidos de la aplicación de los formatos de recolección de datos se organizaron siguiendo la secuencia de las variables contempladas en las hipótesis y en un primer momento se procesaron de manera independiente según el tipo de formato. En un segundo momento se integraron los datos de los diferentes instrumentos. Se utilizaron varios procedimientos y técnicas para el análisis de las informaciones: los cuestionarios y escalas con base al SPSS; el Test de inteligencia, TONI 2-FORMA A, según las bases proporcionadas por el manual; el Test Torrance Figurativo Forma B (TTCT) fue enviado al Scholastic Testing Service Inc., para su corrección y análisis.

Con tendencia media alta, la interpretación de los datos sitúa a esta población como de escolares de inteligencia normal, según los perfiles del TONI-2 FORMA A y como adolescentes divergentes tomando como base los resultados del TTCT.

Los argumentos que se derivan de estos análisis destacan que los adolescentes escolarizados divergentes son excluidos del proceso escolar según el promedio del índice de exclusión obtenido, lo cual se evidencia en la situación de fracaso escolar, según los indicadores de nivel escolar, repetición y sobre-edad, a pesar de tener un promedio de CI en 86, que supone la capacidad para tener éxito en la escuela. Así también se conecta en esta población el fracaso escolar con el abandono de las aulas y la vinculación con acciones desviadas de la norma social. Por tanto, se constata que existe un vínculo entre el abandono de las aulas y la conducta delictiva. En conclusión, la escuela no logró integrar a este grupo de alumnos divergentes, convirtiéndose, en este caso, en un ámbito de riesgo para la desviación de conducta.



## **Capítulo IV. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

---

Esta investigación, de tipo descriptivo y correlacional, plantea un estudio sistemático que establece la correspondencia entre las variables de la divergencia, la desviación, la experiencia escolar y la situación familiar y social de los adolescentes recluidos en los Centros de Atención Integral para Adolescentes en Conflicto con la Ley, los cuales se acogen a la normativa del Tribunal de Menores. El enfoque del trabajo que se reseña se realiza desde una perspectiva sociológica y el tema se ubica en la línea de la investigación en educación (Arnaiz, 2004b). Por la dimensión temporal es un estudio transversal o sincrónico (Hernández, 2006). En cuanto al tratamiento de las variables, el proceso se acomoda al siguiente orden:

- Variables relativas a características generales, situación, escolar, familiar y social.
- Variables relacionadas con la conducta desviada según normativa escolar, familiar y social.
- Variables correspondientes a la divergencia, capacidad cognitiva y creativa.
- Relación de las variables de divergencia y desviación con la experiencia escolar.

El proceso de recogida de las informaciones se orienta a identificar la experiencia obtenida sobre hechos concretos de la situación de adolescentes que son excluidos de la dinámica escolar debido a sus características divergentes, experiencia que redundará en el desarrollo de conductas desviadas. El propósito final de esta investigación es demostrar que la escuela, en tanto que no integra al alumno divergente a la dinámica que propicia el rendimiento académico, constituye un ámbito de riesgo para el desarrollo de conductas desviadas. De esta manera, los resultados servirán de pauta para plantear opciones al tema para prevenir el desarrollo de las conductas sociales desviadas que se relacionan con la exclusión escolar.

Enmarcar la exclusión en la escuela en la vertiente de la divergencia y el hecho social de la desviación, como una consecuencia de la frustración ante el fracaso escolar, exige identificar aspectos personales, sociales y familiares que inciden en la manera como el alumno divergente se acoge a las normas de estas instituciones. Requiere, además, identificar las características de la divergencia y especificar los aspectos relevantes del fracaso escolar. Sobre la base de estos presupuestos teóricos se realiza el planteamiento de los objetivos de la

investigación y de las hipótesis, cuyas variables son descriptivas y correlacionales, sin precisar sentido de causalidad y sin pretensión de conducir a análisis y relaciones de causalidad.

El diseño de la investigación se enfoca como un estudio descriptivo y correlacional. Las actividades correspondientes a la realización práctica, desde la ubicación del contexto a la recogida de los datos, se llevaron a cabo desde diciembre del 2007 a julio del 2009 y desde la organización de los datos, al procesamiento de la información, el análisis y la interpretación de los datos, desde agosto 2009 a diciembre 2010. Las etapas se describen según el tiempo y el proceso en el tratamiento de datos.

En cuanto al contexto, el estudio se realizó con los internos de cinco de los seis centros de protección de adolescentes en conflicto con la ley, en la República Dominicana. Se describen dichos centros, evidenciándose la ausencia de criterio en la distribución territorial de estas instituciones, una de las cuales alberga mujeres. Hay 398 adolescentes recluidos, 94% varones y el 6% mujeres. El 85% de los varones y el 5% de las hembras se ubican entre las edades de 13 a 17 años y un 10% sobre esa edad.

La población elegible fue de 186 individuos, de entre los cuales se escogió una muestra de 101 sujetos, recluidos por diferentes tipos de conducta desviada. La selección se realizó mediante el método de muestro de un universo definido, con un nivel de confianza de 95%. Las unidades maestras fueron seleccionadas con base a los siguientes criterios: permanencia en el centro, edad, escolaridad y tipo de conducta desviada. El 95% son de extracción social baja, 5% son de clase media alta. La media de edad es 16 años. En cuanto a la situación escolar, el 86 % asistió a escuela pública y el 14% a escuela privada; el 33% recibe actualmente escolaridad en los centros de reclusión y el 67% de los consultados no la recibe. Tomando en cuenta el último grado cursado, más del 80% está por debajo del nivel escolar que le corresponde. En cuanto al rendimiento académico, el 56% ha repetido por lo menos un grado.

Se utilizó un diario de campo y una guía para las entrevistas a los funcionarios del sistema, directores y psicólogos de los centros, cuyos datos cualitativos sirvieron para contextualizar el estudio. La recolección de los datos cuantitativos se realizó a través de cuatro instrumentos: un cuestionario de datos generales, familiares, escolares y sociales; unas escalas tipo Likert; el test de Torrance, Figural B y el test de inteligencia no verbal TONI-2, Forma A. El proceso de aplicación de estos instrumentos fue un proceso lento, dificultoso por la situación en que se encuentra la población en condiciones de hacinamiento y con un bajo nivel en el dominio de las destrezas de expresión oral y escrita. La lentitud en el proceso se debió también a que la tarea tuvo que ser realizada por la doctoranda, por las restricciones impuestas sobre las que se otorgó la autorización para interactuar con esta población. No fue

posible contar con una ayudantía para la aplicación de los formatos y aunque los psicólogos de los centros estuvieron dispuestos a colaborar, no disponían del entrenamiento necesario para manejar los instrumentos.

Una vez colectada la información por la autora de esta tesis, los datos fueron organizados y cotejadas las informaciones generales, sobre todo edad y grado escolar. Se procedió al procesamiento de la información. Los resultados del cuestionario de datos generales, escolares, familiares y sociales y las escalas tipo Likert, fueron procesados según las normas del SPSS 12. Los datos del TONI-2, se corrigieron según el procedimiento proporcionado en el manual. Los TTCT fueron enviados al Scholastic Testing Service, Inc. (STS), quienes procesaron la información e interpretaron los datos.

En el análisis descriptivo para los datos de las variables, cuyos indicadores se contemplan en el cuestionario de datos generales, así como para aquellas que representan categorías incluidas en las escalas, se utilizó la frecuencia, porcentaje, la moda, la media y la mediana. Fueron empleadas medidas de dispersión, varianza y desviación estándar o típica, en las variables que establecen correlaciones estimadas entre los diferentes aspectos del pensamiento divergente (CI y Creatividad) y rendimiento escolar. La prueba de hipótesis determina una correlación positiva entre divergencia y fracaso escolar.

## **1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación tiene como objetivo fundamental determinar el patrón de comportamiento de los alumnos divergentes que, como consecuencia de ser excluidos de la escuela, desarrollan conductas desviadas. Con esta finalidad se han seleccionado los adolescentes que se encuentran retenidos en los centros de atención integral para este tipo de sujetos, considerando que son modelos típicos de esta clase de problemática. Aprobada la intervención por las instancias correspondientes, a los participantes se les informó previamente sobre el tipo de estudio en que participarían, obteniendo su consentimiento. Con anterioridad esta población no había sido sometida a este tipo de investigación y no había interactuado con formatos de esta naturaleza.

El propósito de esta investigación se expresa a través de los objetivos y las hipótesis, aspectos que persiguen conocer la capacidad personal de los sujetos objeto de la investigación en términos cognitivos y de creatividad. A su vez se pretende explorar las condiciones escolares, familiares y sociales que les son propias, e indagar cómo la experiencia escolar repercute en la condición de desviación. Relacionar las características que definen a estos sujetos, para establecer los nexos con la exclusión escolar y definir este

contexto como de riesgo, es la intención final de este trabajo que se recoge en los objetivos que se persiguen.

### **1.1. Propósito y objetivos de la investigación**

El propósito final de esta investigación es contribuir con la educación dominicana, aportando los resultados de un estudio que busca establecer relaciones entre las características divergentes del alumno, la exclusión escolar y la conducta desviada del adolescente escolarizado. La idea en este sentido surgió de la evidencia aportada por investigaciones anteriores, que relacionan una experiencia escolar de fracaso como situación de riesgo para conductas sociales desviadas en la República Dominicana (Valdez y otros, 1991; Brens y otros, 2002; García y otros, 2006). Esta experiencia se recoge en la formulación teórica de esta investigación para lo cual nos basamos en los elementos pertinentes de la teoría de Piaget, sobre todo, en el aspecto del sujeto epistémico (1970), así como en los enunciados sobre el hecho social de Durkheim (1969) y el tema de la divergencia de la teoría social de Merton (1964). Enfocado el estudio en una muestra de adolescentes escolarizados, de conducta divergente, se explora la capacidad personal de estos sujetos, en términos cognitivos y de creatividad, así como también las condiciones escolares, familiares y sociales que les son propias. En esta vertiente se establecen los siguientes objetivos:

### **1.2. Objetivo general y objetivos específicos**

Constatar que la escuela es un ámbito de riesgo para las conductas desviadas que presentan los adolescentes divergentes, señalando en qué sentido las características personales y las condiciones del medio guardan relación con el ajuste del alumno a las normas de esta institución.

Durante el desarrollo de esta investigación se pretenden lograr los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el nivel y el grado escolar, procedencia, ubicación y nivel social de los adolescentes objetos de estudio.
- Describir la manera en que el adolescente escolarizado de conducta divergente se acomoda a la norma social y cómo interpreta los motivos y la función social.
- Verificar que hay un mayor rendimiento escolar mientras mayor es el acato a la norma, así como a los motivos y a la función social.

- Conocer el grado de las divergencias, en términos de cociente intelectual y creatividad, del adolescente escolarizado, de conducta desviada.
- Establecer los perfiles de la capacidad cognitiva y creativa como características del pensamiento divergente.
- Determinar la incidencia de las variables que se relacionan con el fracaso escolar como indicador de exclusión.
- Relacionar la divergencia, en cuanto nivel de cociente intelectual y creatividad, con la probabilidad de exclusión escolar.
- Estimar el grado de relación entre las conductas desviadas y las características del pensamiento divergente.
- Señalar la incidencia de la inestabilidad familiar y la situación social en la conducta desviada del adolescente escolarizado.

### 1.3. Hipótesis

Con base al abordaje teórico se plantean las siguientes hipótesis que guían el desarrollo de la investigación, cuyos argumentos se dirigen a los aspectos relacionados con la divergencia y la experiencia escolar de exclusión de este tipo de alumno y que sitúan a la escuela como un ámbito de riesgo para conducta desviada:

- A mayor acomodo a la norma social y adecuada interpretación de los motivos sociales y la función social, hay mayor rendimiento escolar y ausencia de riesgo para desviación de conducta.
- El adolescente escolarizado de pensamiento divergente es proclive a las condiciones de exclusión escolar y a la desviación de conducta.
- Mientras mayor es el nivel de pensamiento divergente, mayor es la probabilidad de exclusión educativa y mayor el riesgo escolar para la desviación de conducta.
- Las conductas socialmente desviadas, de adolescentes escolarizados, se relacionan con las características del pensamiento divergente.

Se trata de hipótesis y variables descriptivas y correlacionales, sin precisar sentido de causalidad y sin pretensión de conducir a análisis y relaciones de causalidad (ver Cuadro 1).

La primera hipótesis pretende precisar cómo el acomodo a la norma social y la interpretación de los motivos sociales y la función social repercuten en el rendimiento escolar. Se plantea que siempre que haya una tendencia positiva de acomodo habrá un rendimiento positivo, de lo contrario la tendencia será hacia el fracaso escolar. Las variables contempladas son: acomodo a la norma social, interpretación de los motivos sociales, interpretación de la función social y rendimiento escolar.

La segunda hipótesis se refiere a cómo se interpreta la función social y se aceptan los motivos sociales en correspondencia con las divergencias del alumno. Se trata de determinar en qué medida el rendimiento escolar del adolescente, de conducta desviada, se relaciona con el acomodo a los procedimientos y a las normas de la escuela. Las variables son relativas a divergencia, desviación de conducta y condiciones de exclusión escolar.

La tercera hipótesis considera que a mayor intensidad de las divergencias del adolescente mayor es el desajuste de la dinámica escolar y mayor riesgo de fracaso y, por tanto, de exclusión. La divergencia se considera en términos de capacidad cognitiva y creatividad. El fracaso escolar se asume en términos de repetición y abandono de los estudios. Las variables se refieren a pensamiento divergente y a la probabilidad de exclusión escolar.

La cuarta hipótesis presupone que el fracaso escolar de los adolescentes divergentes les empuja hacia conductas socialmente desviadas, buscando compensar la frustración ante la imposibilidad de lograr el éxito que la escuela promete al alumno que sigue las vías legítimas por las cuales se llega a la meta. Las variables se encaminan a la desviación de conducta y a las características del pensamiento divergente.

**Cuadro 1:** Distribución de las hipótesis y las variables

<b>Hipótesis 1</b>	<b>Variables</b>
A mayor acomodo a la norma social y adecuada interpretación de los motivos sociales y la y función social, hay mayor rendimiento escolar.	Acomodo a la norma social Interpretación de motivos sociales Interpretación de la función social Rendimiento escolar
<b>Hipótesis 2</b>	<b>Variables</b>
Las divergencias del adolescente escolarizado de conducta social desviada, se relacionan con las condiciones de exclusión escolar.	Divergencias del adolescente escolarizado Desviación de conducta. Condiciones de exclusión social
<b>Hipótesis 3</b>	<b>Variables</b>
Mientras mayor es el nivel de pensamiento divergente mayor es la probabilidad de exclusión escolar.	3.1 Pensamiento divergente. 3.2 Probabilidad de exclusión escolar.
<b>Hipótesis 4</b>	<b>Variables</b>
Las conductas socialmente desviadas de adolescentes escolarizados se relacionan con las características del pensamiento divergente	4.1 Desviación de conductas sociales 4.3 Características del pensamiento divergente

### ***1.3.1. Descripción y relación entre las variables***

La descripción y relación entre variables que orientan el desarrollo de la investigación práctica se conduce en función de las hipótesis, cuyas relaciones se representan de la forma siguiente: X = variable independiente; Y = variable dependiente (ver Cuadro 2).

**Cuadro 2:** Descripción y relación de variables

IDENTIFICACIÓN	VARIABLES	RELACIÓN
X1	Acomodo a la norma socia-divergencia	Independiente
X2	Interpretación de motivos sociales	Independiente
X3	Interpretación de la función social	Independiente
X4	Pensamiento divergente	Independiente
X5	Inestabilidad familiar	Independiente
X6	Condición social	Independiente
X7	Características del pensamiento divergente	Independiente
Y1	Rendimiento escolar	Dependiente
Y2	Desviación de conducta	Dependiente
Y3	Condiciones de exclusión escolar	Dependiente
Y4	Probabilidad de exclusión escolar	Dependiente

## 2. METODOLOGÍA

En esta parte se describe la manera en que se organiza la investigación práctica, lo que toma en cuenta las características de la población que se compone de los internos de los centros de protección de adolescentes en conflicto con la ley en la República Dominicana, cuyas edades oscilan entre 13 a 17 años. Se explican aquí las condiciones en que funcionan estos centros para situar a dicha población, así como también las normativas legales, sociales y educativas sobre las que estas instituciones se organizan.

### 2.1. Población y muestra

De acuerdo a los datos aportados por el Titular del Tribunal de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007) que permanecen sin variación hasta el presente, según las informaciones divulgadas a través de los medios de comunicación por la doctora Tobal en el 2011- en el país se estima una población de 500 adolescentes registrados en los Centros de Atención entre las edades de 13 a 17 años; de estos, reclusos en régimen de internado habría 400 y 100 en régimen de seminternado. Estos adolescentes están bajo protección del Estado, cumpliendo reclusión por mandato del tribunal tutelar de los menores infractores de la ley, los demás están bajo protección de la familia, por mandato del mismo tribunal. Existe un grupo no registrado al cuidado de las familias, los cuales reciben atención privada. Sin embargo, la investigación de campo comprobó que estas cifras son imprecisas y que, aparte de los que están en internado, no fue posible encontrar registro de los que están en régimen de seminternado y bajo protección de la familia. Fue imposible conseguir colaboración por parte de las instancias y los profesionales, como psiquiatras, psicólogos y terapeutas que atienden en centros privados especializados, para incluir esta población en la investigación. El argumento más frecuente se encaminó a la protección de la identidad y discrecionalidad del tratamiento. De ahí que, finalmente, la población participante en esta investigación se

concentró en los internos reclusos en los centros de atención a los adolescentes en conflicto con la ley.

En la República Dominicana existe una Dirección Nacional de Atención Integral de la Persona Adolescente en Conflicto con la Ley, que depende de la Procuraduría General de la República. Dicha instancia está ubicada en la ciudad de Santo Domingo. Existe también una Dirección de la Niñez y la Familia que responde a la Suprema Corte de Justicia. Estas instituciones están bajo la normativa del Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes, con base a la Ley 136 (2003). En este documento se encuentran las pautas procedimentales para la ejecución de dicha Ley. Los principios generales en que descansan los derechos fundamentales de estas personas, se contienen en el texto que describen las garantías y las bases teóricas sobre los que se organiza la institucionalidad de los organismos encargados de ejecutar los mandatos. En la práctica, los sujetos a que se aplica esta normativa legal, generalmente, son adolescentes que viven en un ambiente de marginalidad y pobreza. Es un ambiente por demás violento, donde la miseria, la explotación infantil, el abuso intrafamiliar y un bombardeo cotidiano, a través de los medios de comunicación, de estilos de vida, de confort y lujo cotidiano, son aspectos que, como expresa Merton (1964), dificultan una adecuada socialización. Estas condiciones hacen difícil el ajuste y acomodo a las normas sociales y a la integración de valores favorecidos por la mayoría. De allí que la pobreza, una alta motivación hacia el logro de metas culturales y una falta de oportunidades para lograrlo, se relacionan con el incumplimiento de las normas en este grupo. Por otro lado, son muy escasos los adolescentes de estratos sociales medio alto y alto a los que se aplica esta ley. Estos últimos cuando comenten alguna infracción a las normas civiles y penales, que demandan la intervención de un tribunal de menores, con frecuencia son transferidos a la protección de los padres y a la atención de psiquiatras y psicólogos particulares.

De acuerdo a los enunciados de UNICEF (2006) la sociedad es corresponsable con el adolescente que infringe las leyes, de manera que estos tipos de actos delictivos reflejan el fracaso, tanto de la familia, como del Estado y de la sociedad en su conjunto. El modelo de justicia penal aplicado en este marco en la República Dominicana, está contenido en el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes, promulgado por la Ley 136-03. Allí se declara la responsabilidad penal de este tipo de infractores. Se deslindan allí los conflictos sociales o familiares de las conductas delictivas, donde se recomienda un proceso judicial flexible, imparcial, confidencial y rápido. Se establece una vigilancia para el cumplimiento efectivo de las sanciones impuestas por un tribunal especial, resguardando la legalidad de los procesos de este tipo de infractores que caen en el rango de adolescencia media. De acuerdo a esta Ley 136-03, el énfasis se pone en tres aspectos: sanciones socioeducativas, órdenes de orientación y supervisión y

sanciones privativas de libertad. La finalidad de las dos primeras es la educación, rehabilitación e inserción social y la vigilancia de su cumplimiento le corresponde a un juez. Las sanciones incluyen desde la amonestación y advertencia hasta la intervención médica. La privación de libertad, contenida en el Artículo 339 de la Ley, se expresa como una medida excepcional sólo cuando el inculpado sea declarado responsable de un delito como: homicidio, lesiones físicas permanentes, violación y agresión sexual, robo agravado, secuestro, venta y distribución de drogas narcóticas. El tiempo de la sanción es de uno a tres años para los adolescentes comprendidos entre 13 y 15 años cumplidos al momento de la infracción; de uno a cinco años para los comprendidos entre 16 y 19 años. El organismo encargado de la ejecución y cumplimiento de las sanciones es la Dirección Nacional de Atención Integral de la Persona Adolescente en Conflicto con la Ley Penal, adscrito a la Procuraduría General de la República. Para el 2009 existen seis Centros distribuidos en el país: San Francisco de Macorís, Santo Domingo (el único para mujeres), Santiago, San Cristóbal, Najayo y La Vega.

En el año 2006 UNICEF reporta 350 menores de edad privados de libertad en la República Dominicana (<http://www.un.org/spanish>): “cada semana 60 son sometidos ante los Tribunales Especializados. Aunque la ley establece que la privación de libertad es excepcional, hasta el momento no se han creado los programas para hacer realidad este principio legal”. UNICEF apoya este proceso a través de la Escuela de la Judicatura, la Escuela del Ministerio Público y la Comisión para la Ejecución de la Vida Judicial de Niños, Niñas y Adolescentes (CEJNNA). En el 2008, de acuerdo a los datos obtenidos directamente de las entrevistas a los responsables de los Centros (Anexo VI), existían 399 adolescentes privados de libertad. En 2009, la doctora Marisol Tobal, Directora Nacional de Niños y Adolescentes de la Procuraduría General de la República, según reporte periodístico, admite que hay 410 menores en prisión (Diario Libre, 31 de agosto 2009: 04). La Doctora Tobal (2009:2) dice que “la infracción más común que hay entre los menores es, generalmente, el robo agravado o el robo con violencia, el homicidio es muy común entre los adolescentes, la distribución de drogas está en un tercer lugar y las violaciones en un cuarto lugar”.

En la República Dominicana no se tienen datos de la eficacia de los centros de atención a los adolescentes infractores. En este país no hay investigaciones sobre los resultados de la rehabilitación de los adolescentes en conflicto con la ley. El Director del Centro de San Cristóbal, conducido por los Hermanos Terciarios Capuchinos, informa que en este internado hay 92 adolescentes varones, de 13 a 19 años, quienes cumplen de 6 meses a tres años en reclusión. En este centro existen programas educativos, vocacionales y de apoyo psicológico. Cuando el adolescente pasa el 50% de la pena, las autoridades

competentes revisan la medida y le otorgan libertad asistida, que consiste en un seguimiento y orientación constante, tanto al adolescente como a su familia. La Magistrada encargada del seguimiento a la custodia de los menores reclusos en el centro, que funciona en la ciudad de La Vega, dice que no existe un programa de orientación para las familias, tampoco existen programas educativos ni de apoyo psicológico que contribuyan a la rehabilitación, de manera que la reclusión por sí misma no es efectiva. El testimonio dicha Magistrada va en la dirección de la ineficacia de la reclusión sin los adecuados programas de rehabilitación y seguimiento. Opinión semejante es la externada por el Director del Centro de Santiago de los Caballeros, para quien la situación en que se encuentran los reclusos eleva el nivel de frustración que ya tenían por el rechazo de las instituciones de la sociedad, sobre todo de su propia familia y de la escuela. Este escenario impide una rehabilitación efectiva. La Directora General de los Centros de Rehabilitación de Adolescentes y la Psicóloga adscrita a esta institución, confían en la rehabilitación de los adolescentes reclusos. No existen datos objetivos que confirmen la veracidad de estas opiniones. Por su parte las evidencias demuestran que este es un grupo excluido de la dinámica escolar, tomando en cuenta que la mayoría, al momento de cometer la infracción por la que están penalizados, habían abandonado las aulas, de manera que, alejados de la posibilidad de lograr las metas que la cultura promete a través de la educación, reencausar la conducta sin el debido soporte es difícil (Teplin, 2005).

Bajo el control del Estado Dominicano existen seis centros, los cuales están ubicados en diferentes ciudades del país a donde son transferidos los adolescentes transgresores de cualquier ámbito geográfico. En la ciudad de Santo Domingo existe el único centro de mujeres; en la ciudad de San Cristóbal existen dos; en Santiago de los Caballeros existe uno; en la ciudad de San Francisco de Macorís uno y uno en la ciudad de La Vega. Todos están localizados en zonas urbanas.

No existen datos que permitan determinar bajo qué criterios se realiza la ubicación de los centros y la transferencia de los infractores. En un mismo centro se aloja el adolescente en observación o situación preventiva junto el sujeto que ya fue sentenciado con una reclusión de cinco años por transgresiones mayores. Allí convive, tanto el adolescente que fue conducido por una riña como el que cometió homicidio. Uno de los centros, Najayo, se clasifica como de extrema seguridad por la característica de los infractores, pero no tuvimos acceso a datos sobre este particular.

Los centros están bajo la dirección de profesionales que se encargan de la administración, de dar seguimiento al proceso de recuperación y del cumplimiento de las penas impuestas a los reclusos.

Los psicólogos se encargan de dar asistencia emocional, realizan las entrevistas a las residentes, aplican las pruebas psicológicas, se ocupan de las terapias individuales y grupales y organizan los trabajos en grupo. Existen también algunos educadores que organizan ciertas actividades formativas. La custodia del recinto y de los internos está bajo el estricto control militar.

Los servicios requeridos, como la preparación de las comidas, se realizan al interior del centro. Salvo el Centro de San Cristóbal, dirigido por los Frailes Terciarios Capuchinos, las actividades formativas son escasas así como también el ejercicio físico. No existen planes ni programas de actividades.

### **2.1.1. Población**

Aparte de los datos oficiales ya mencionados, en el transcurso del año 2009 se obtuvieron los datos directamente de los registros de los centros, de acuerdo a lo cual se comprobó que había 402 internos en los seis centros de atención integral de la persona adolescente en conflicto con la ley. De estos 351 tienen entre 13 y 17 años y 51 tiene 18 años y más, debido a que al momento de cumplir esta edad estaban en proceso de terminar su condena y la institución prefiere que terminen allí para no transferirles a una cárcel tradicional. La mayor población por centro es la de Najayo, un ámbito de máxima seguridad a la cual no es posible acceder con facilidad. No se obtuvieron datos sobre los criterios con base a los cuales se distribuye la población total en los diferentes centros, salvo el que se basa en la capacidad de ubicación de estos ámbitos.

Del universo, el 49% de los adolescentes cumple condena en el centro de reclusión de Najayo, considerado una institución de mayor rigor que las demás, allí las condiciones son más extremas y la dinámica del centro está orientada al castigo más que a la prevención. En secuencia le siguen el centro de San Cristóbal, con 21%, el centro de La Vega con 12%, el centro de Santiago con 11%, el centro de Santo Domingo con 5% y el centro de San Francisco de Macorís con 2% (Tabla 1).

Observamos que en los centros donde hay mayor cantidad de adolescentes infractores, que han cumplido los 18 años con relación a la población total, son Najayo, 7.46%; La Vega, 3.48% y San Cristóbal 1.74% (Tabla 1).

Del universo el 94.78% corresponde al sexo masculino y sólo el 5.22% al sexo femenino (ver Tabla 2). De la población masculina el 82.09% está entre las edades de 13 a 17 años y 12.69% sobrepasa esa edad. El 82.09% de la población femenina está en el rango de edad de 13 a 17 años (ver Tabla 3). La población recluida que sobrepasa los 18 años, el 7.46% se encuentra en Najayo, el 3.48% en La Vega y el 1.74% en San Cristóbal (Tabla 4).

De la población total de reclusos, el mayor porcentaje, 37%, tiene 16 años, de los cuales el 35% son varones y 2% son hembras. En segundo lugar, de la totalidad el 28% tiene 17 años, 26% varones y 2% hembras; en tercer lugar están los de 15 años con 17%, 15% varones y 2% hembras, en cuarto lugar los de 14 años y por último los de 13 años (Tabla 5).

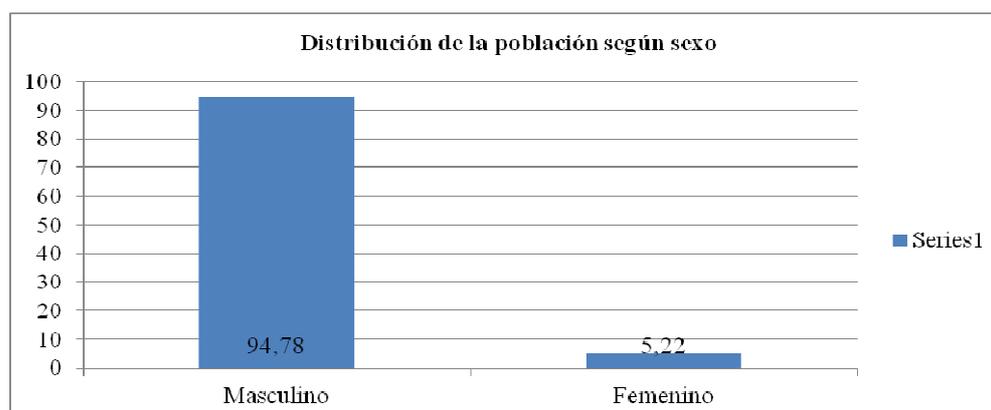
En la línea de las explicaciones de Galindo (2000), el universo se definió de acuerdo a criterios sociales, guiándose de un procedimiento que valida la pertinencia de esta afirmación en cuanto a la enumeración de los elementos que constituyen el marco muestral: edad, escolaridad y conducta desviada violatoria de la ley, que mereció la reclusión, partiendo de lo cual se realizó la selección de la muestra. Los parámetros o informaciones referidas al universo son: adolescentes con edades comprendidas entre 13 a 17 años, haber tenido experiencia escolar antes de la reclusión y ser sujeto de conducta delictiva o infracción a la ley.

**Tabla 1:** Población total de los centros de atención integral de la persona adolescente en conflicto con la ley en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Centro	13 a 18 Años		18 Años y más		13 a 17 años	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Najayo	195	48.5	30	7.46	165	47.00
San Francisco de Macorís	8	1.99	0	0.00	8	2.28
San Cristóbal	86	21.39	7	1.74	79	22.51
Santo Domingo	21	5.22	0	0.00	21	5.98
Santiago	44	10.95	0	0.00	44	12.54
La Vega	48	11.94	14	3.48	34	9.69
<b>Total</b>	<b>402</b>	<b>100.00</b>	<b>51</b>	<b>13.00</b>	<b>351</b>	<b>100.00</b>

**Tabla 2:** Distribución por sexo de la población total de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Sexo	Población total	
	Frec.	%
Masculino	381	94.78
Femenino	21	5.22
<b>Total</b>	<b>402</b>	<b>100.00</b>

**Gráfico 1:** Distribución de la población según sexo entre los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009**Tabla 3:** Distribución por sexo y edad de la población total de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Sexo	Población total		18 Años y más		13 a 17 Años	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Masculino	381	94.78	51	12.69	330	82.09
Femenino	21	5.22	00	00.0	21	5.22
<b>Total</b>	<b>402</b>	<b>100.00</b>	<b>51</b>	<b>12.69</b>	<b>351</b>	<b>87.31</b>

**Tabla 4:** Distribución por centro y por edad de la población total de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Centro	13 a 18 años		18 años y más		13 a 17 años	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Najayo	195	48.50	30	7.46	165	41.04
San Francisco de Macoris	8	1.99	0.00	0.00	8	1.99
San Cristóbal	86	21.39	7	1.74	79	19.65
Santo Domingo	21	5.22	0.00	0.00	21	5.22
Santiago	44	10.95	0.00	0.00	44	10.95
La Vega	48	11.94	14	3.48	34	8.46
<b>Total</b>	<b>402</b>	<b>100.00</b>	<b>51.00</b>	<b>12.68</b>	<b>351</b>	<b>87.31</b>

**Tabla 5:** Distribución por edad y sexo de la población total de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

EDAD	Masculino		Femenino		13 a 17 años	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
18 años y más	51	12.69	0.00	0.00	51	12.69
17 años	104	25.88	7	1.74	111	27.61
16 años	142	35.32	8	1.99	150	37.31
15 años	62	15.42	6	1.49	68	16.91
14 años	18	4.48	0.00	0.00	18	4.48
13 años	4	1.00	0.00	0.00	4	1.00
<b>Total</b>	<b>381</b>	<b>94.78</b>	<b>21</b>	<b>5.22</b>	<b>402</b>	<b>100.00</b>

### 2.1.2. La muestra

Para fines de este estudio se define la población o universo de adolescentes escolarizados con edades entre 13 y 17 años, que se encuentran recluidos en régimen de internado en cinco de los seis centros de atención a adolescentes que han infringido la ley, ubicados en diferentes regiones del país, los cuales alojan a adolescentes que representan diferentes violaciones y medidas judiciales. Se descartó el Centro de Najayo, que se encuentra en la ciudad de San Cristóbal, ya que por sus características no ofrece las condiciones para un estudio de esta naturaleza. Además, en esa ciudad hay dos centros y se escogió uno de ellos.

Excluyendo los reclusos de 18 años, la población restante que se aloja en los centros de referencia fue de 186 individuos. Descartados los adolescentes que no tenían experiencia escolar, quedaron 159 sujetos elegibles para la muestra que fue de 101 sujetos, correspondiente al 63.5 % de la población elegible (Tablas 6). En la muestra considerada en este estudio, el 79.2% es de sexo masculino y el 20.8% de sexo femenino (Tabla 7), los cuales están entre las edades de 13 a 17 años cumplidos. La mayoría, el 41.59%, tiene 16 años, en segundo lugar, 33.66%, están los que tienen 17 años; en tercer lugar, 18.81%, los que tienen 15 años y un significativo 5.95% de estos sujetos está entre los 13 y 14 años (Tabla 8).

En cuanto al nivel de escolaridad, el 79.20% de la muestra se ubica en el nivel básico, el 22.77% del 1° a 4° grado y el 56.43% del 5° a 8° grado. En el nivel medio se ubica el 20.7%. Del total de la muestra, el 43% está por debajo de 7° que es el nivel mínimo que por edad le correspondería y el 57% está sobre el 7° grado. En el nivel básico está el 79.20% y sólo el 20.7% en el nivel medio (Tabla 9).

Tomando en cuenta la distribución en los Centros de Atención al Adolescente en Conflicto con la Ley, el 38.61% de la muestra se ubica en Santiago de los Caballeros, 20.79% en La Vega y 20.79% en Santo Domingo, mientras que en San Francisco de Macorís se encuentra el 7.92% de dicha muestra (Tabla 10). Se trata de una muestra representativa por la adecuada cantidad de sujetos que representan los elementos presentes en el universo y por el tamaño de la misma. Siguiendo a Galindo C. (2000), los factores de los cuales dependió el tamaño de esta muestra de 101 sujetos elegidos de un universo de 159 individuos, son:

- Homogeneidad del fenómeno: adolescentes con un rango de edad reducido entre 13 a 17 años, con experiencia educativa de fracaso escolar y en situación de reclusión por desacato a las normas y valores de la sociedad. En este sentido, no hay mucha variación del fenómeno que se estudia, de manera que se espera poca

variación en la probabilidad de la ocurrencia o no de las incidencias de los fenómenos, específicamente en cuanto al nivel de divergencia, índice de exclusión escolar y conducta desviada.

- Precisión o margen de error de menos 5% y exactitud o nivel de confianza de 95%. Se espera por tanto, precisión en los resultados de la muestra, debido a que el valor del universo se encuentra entre los límites requeridos con relación al valor muestral.
- Exactitud o nivel de confianza, estableciendo la probabilidad de que el valor del universo o parámetro, se encuentre dentro del margen de error, con el 95% de confianza y el 5% de margen de error.
- El conjunto de la muestra incluye cantidades apropiadas de los segmentos de la población, que son convenientes para fines de los análisis, segmentos que dividen el universo de estudio en grupos de interés, como son: edades, niveles escolares y tipo de conducta desviada; lo cual permite tener resultados independientes para estos grupos. Siguiendo a Galindo C. (2000), estos grupos de análisis o segmentos del universo objeto de estudio, no fueron incluidos como parte del diseño, sino que fueron identificados con posterioridad, de manera que tampoco sus tamaños fueron calculados con parámetros independientes de precisión y exactitud.

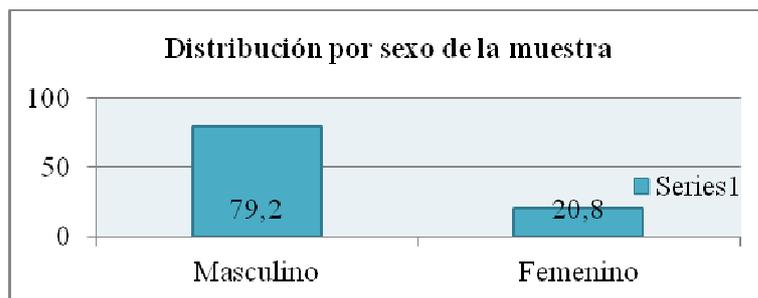
**Tabla 6:** Población y muestra por edad y escolaridad de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Edad	Población		No escolarizados		Escolarizados		Muestra	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
13 años	4	2.15	0	0.00	4	2.52	1	0.99
14 años	18	9.68	10	5.38	8	5.03	5	4.96
15 años	39	20.97	2	1.08	37	23.27	19	18.81
16 años	69	37.10	9	4.84	60	37.54	42	41.59
17 años	56	30.10	6	3.23	50	31.45	34	33.66
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100.00</b>	<b>27</b>	<b>14.53</b>	<b>159</b>	<b>100.00</b>	<b>101</b>	<b>100.00</b>

**Tabla 7:** Distribución de la muestra por sexo de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Alternativas	Frecuencia	%
Masculino	80	79.2
Femenino	21	20.8
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 2:** Distribución por sexo de la muestra entre los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



**Tabla 8:** Distribución de la muestra por edad de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Edad	Muestra	
	Frec.	%
13 años	1	0.99
14 años	5	4.96
15 años	19	18.81
16 años	42	41.59
17 años	34	33.66
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.00</b>

**Gráfico 3:** Edad de la muestra entre los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



**Tabla 9:** Distribución de la muestra según grado, nivel escolar y edad de los recluidos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Grado básica	Muestra											
	1		5		19		42		34		101	
	13 años		14 años		15 años		16 años		17 años		Total Muestra	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1°.							4	3.96	1	0.10	5	4.95
2°.					1	0.10	1	0.10			2	1.98
3°.					3	2.97	4	3.96	3	2.97	10	9.90
4°.			1	0.10			2	1.98	3	2.97	6	5.94
5°.			1	0.10			4	3.96	2	1.98	7	6.93
6°.			1	0.10	4	3.96	4	3.96	4	3.96	13	12.87
7°.			1	0.10	2	1.98	8	7.92	6	5.94	20	19.80
8°.	1	0.10			6	5.94	7	6.93	6	5.94	20	19.80
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0.10</b>	<b>4</b>	<b>3.96</b>	<b>16</b>	<b>15.84</b>	<b>34</b>	<b>33.66</b>	<b>25</b>	<b>24.75</b>	<b>80</b>	<b>79.20</b>
Grado media	1		5		19		42		34		101	
	13 años		14 años		15 años		16 años		17 años		Total Muestra	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1°.			1	0.10	2	1.98	6	5.94	4	3.96	13	12.87
2°.							2	1.98	1		3	2.97
3°.					1	1.98			4	3.96	5	4.95
4°.												
<b>Total</b>			<b>1</b>	<b>0.10</b>	<b>3</b>	<b>2.97</b>	<b>8</b>	<b>7.92</b>	<b>9</b>	<b>8.91</b>	<b>21</b>	<b>20.7</b>
<b>Total Grados</b>	<b>1</b>	<b>0.10</b>	<b>5</b>	<b>4.95</b>	<b>19</b>	<b>18.81</b>	<b>42</b>	<b>41.58</b>	<b>41.58</b>	<b>33.66</b>	<b>101</b>	<b>100.00</b>

**Tabla 10:** Distribución de la muestra por centro según edad de los recluidos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Centros	13 años		14 años		15 años		16 años		17 años		Total	
	Muestra		Muestra		Muestra		Muestra		Muestra			
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
San Fco. Macoris	0	0.00	1	0.99	1	0.99	4	3.96	2	1.98	8	7.92
San Cristóbal	0	0.00	1	0.99	3	2.97	8	7.92	0	0.00	12	11.89
Santo Domingo	0	0.00	0	0.00	6	5.94	8	7.92	7	6.93	21	20.79
Santiago	0	0.00	1	0.99	8	7.92	15	14.85	15	14.85	39	38.61
La Vega	1	0.99	2	1.98	1	0.99	7	6.93	10	9.90	21	20.79
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>0.99</b>	<b>5</b>	<b>4.95</b>	<b>19</b>	<b>18.81</b>	<b>42</b>	<b>41.58</b>	<b>34</b>	<b>33.67</b>	<b>101</b>	<b>100.00</b>

### 2.1.2.1. Proceso en la selección de la muestra

La selección de los adolescentes de la muestra se ajustó a las variables del estudio, lo que origina una muestra cuyas unidades corresponden al objeto perseguido. El primer paso en la selección fue elegir los centros, lo que se realizó según las condiciones que estos ofrecían. El siguiente paso fue seleccionar a los adolescentes que constituyeron la población, definida según escolaridad y edad. El último paso fue seleccionar la muestra de adolescentes de la población definida. Las condiciones para la selección de los centros fueron:

- Ubicación, accesibilidad y disposición a permitir la aplicación de los instrumentos para la recogida de los datos.
- El permiso de los funcionarios de la dirección general del sistema de centros nacionales.
- Aprobación por parte de las autoridades encargadas del funcionamiento de los centros locales.

- Disposición de colaborar ofreciendo las informaciones preliminares requeridas.

Una vez asegurada la disponibilidad de los centros y en comunicación directa con los directivos de estas instituciones, incluyendo visitas, entrevistas y revisión de fichas de los reclusos, se procedió a elaborar las listas de los internos para definir la población que se ajustaba a los requerimientos de las variables del estudio, según las siguientes especificaciones:

- Que los sujetos estuviesen en régimen de internado en los centros de reclusión.
- La edad, sujetos de 13 a 17 años.
- La escolaridad, o sea que hubiesen asistido a la escuela con anterioridad a su reclusión, aunque en ese momento hubiesen desertado.

De los reclusos en los cinco centros seleccionados, según condición de permanencia (internos), edad y escolaridad, 159 sujetos reunían las condiciones establecidas, que constituyen la población definida para el objeto de estudio. Se elaboró una lista de estos 159 sujetos y de allí se procedió a definir el número de los sujetos a ser incluidos en la muestra, lo cual se estableció en 101 sujetos, cálculo realizado según el método de muestreo indicado cuando la población a estudiar es conocida y posee estratos o grupos que son de interés analítico.

### 2.1.2.2. Cálculo de la muestra

Para el cálculo del tamaño de la muestra se aplicó la fórmula para poblaciones finitas (Fischer y Navarro, 1992).

$$n = \frac{k^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(e^2 \cdot (N-1)) + k^2 \cdot p \cdot q}$$

**N:** Es el tamaño de la población o universo (número total de posibles encuestados): 159 sujetos.

**k:** Es una constante que depende del nivel de confianza que asignemos. El nivel de confianza indica la probabilidad de que los resultados de nuestra investigación sean ciertos: un 95.5% de confianza. En esta fórmula los valores k más utilizados y sus niveles de confianza son:

<b>K</b>	1,15	1,28	1,44	1,65	1,96	2	2,58
<b>Nivel de confianza</b>	75%	80%	85%	90%	95%	95,5%	99%

**e:** Es el error muestral deseado.

**p:** Es la proporción de individuos en la población que poseen la característica de estudio.  
Suponiendo que  $p=q=0.5$  que es la opción más segura.

**q:** Es la proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es  $1-p$ .

**n:** Es el tamaño de la muestra (número de encuestas que vamos a hacer).

Aplicación para calcular el tamaño muestral.

N:

k:

e:  %

p:

q:

n:  es el tamaño de la muestra

Aunque el tamaño de la muestra se calculó en 96, se amplió la selección a 101 individuos para asegurar un mayor margen de precisión. Para seleccionar los sujetos a ser incluidos en la muestra se procedió a escoger, de manera aleatoria, los nombres de la lista general de la población de los 159 sujetos que calificaban, según edad, correspondiendo la mayor frecuencia a los 16 años (Tabla 11). Se observó una distribución de la población y de la muestra según las tres categorías de conductas desviadas: violencia el 55.34% y 54.54%, drogas el 45% y aberración sexual el 13.84% y 9.90% (Tabla 12). El mayor porcentaje de la población, en la categoría de violencia corresponde a la edad de 17 años, el 39.77%, mientras que de la muestra corresponde a la edad de 15 años con el 36.96% (Tabla 13). En la categoría droga la mayor recurrencia es de 16 años, el 45.46% de la población y el 51.12% de la muestra (Tabla 14). También en la categoría aberración sexual el mayor porcentaje de la población es de 16 años el 45.46% y de la muestra el 70% (Tabla 15). Se aseguró la representatividad de los diferentes sectores ya que, siguiendo a Galindo (2000), se observó la definición del universo o población de estudio, se determinó el tamaño de la muestra según un método de muestreo adecuado a las características de la población y se realizó una selección de la muestra de manera que los diferentes elementos estuviesen representados.

**Tabla 11:** Edad de la población y la muestra de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Edad	Población		Muestra	
	Frec.	%	Frec.	%.
13 años	4	2.52	1	0.99
14 años	8	5.03	5	4.96
15 años	37	23.27	19	18.81
16 años	60	37.54	42	41.59
17 años	50	31.45	34	33.66
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>100.00</b>	<b>101</b>	<b>100.00</b>

**Tabla 12:** Población y muestra según categoría de conducta desviada de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Violencia				Droga				Aberración sexual			
Población		Muestra		Población		Muestra		Población		Muestra	
Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
88	55.34	46	45.54	49	30.82	45	44.56	22	13.84	10	9.90
Totales											
<b>159</b>	<b>55.34</b>	<b>101</b>	<b>54.54</b>	<b>159</b>	<b>30.82</b>	<b>101</b>	<b>44.56</b>	<b>159</b>	<b>13.84</b>	<b>101</b>	<b>9.90</b>

**Tabla 13:** Edad y conducta desviada relacionada con violencia de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Edad	Violencia			
	Población		Muestra	
	Frec.	%	Frec.	%
13 años	1	1.14	1	2.17
14 años	5	5.68	3	6.52
15 años	23	26.14	17	36.96
16 años	24	27.27	12	26.09
17 años	35	39.77	13	28.26
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100.00</b>	<b>46</b>	<b>100.00</b>

**Tabla 14:** Edad y conducta desviada relacionada con droga de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Edad	Droga			
	Población		Muestra	
	Frec.	%	Frec.	%
13 años	0	0.00	0	0.00
14 años	3	6.12	1	2.22
15 años	3	6.12	1	2.22
16 años	23	46.94	23	51.12
17 años	20	40.82	20	44.44
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100.00</b>	<b>45</b>	<b>100.00</b>

**Tabla 15:** Edad y conducta desviada relacionada con aberración sexual de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012

Edad	Aberración sexual			
	Población		Muestra	
	Frec.	%	Frec.	%
13 años				
14 años	2	9.09	1	10.00
15 años	6	27.27	1	10.00
16 años	10	45.46	7	70.00
17 años	4	18.18	1	10.00
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100.00</b>	<b>10</b>	<b>100.00</b>

## 2.2. Instrumentos para la recogida de la información

Los instrumentos que sirvieron para recoger los datos fueron los siguientes:

- El diario de campo, para registrar las observaciones y ubicar el contexto, con la finalidad de ordenar mejor la recogida de las informaciones. Mediante esta herramienta se llevó un registro minucioso de las observaciones de los ámbitos que circundan cada uno de los centros de atención a los adolescentes en conflicto con la ley. Se procedía a escribir las observaciones e incidentes ocurridos en las diferentes visitas a estos lugares. No se permitía tomar fotografía, ni realizar ningún tipo de grabación (Anexo II-3).
- La entrevista para conocer la estructura de los centros e identificar los aspectos que caracterizan a la población, fue aplicada a los funcionarios del sistema, a los directores, a los psicólogos y al personal de apoyo de los centros (Anexo IV-1). A tales fines se utilizó una guía de nueve puntos (Anexo II-3). Este procedimiento tuvo el propósito de conocer el funcionamiento de los centros, el papel de las personas entrevistadas, su función y desempeño en estas instituciones, así como también recoger la opinión de estos informantes respecto a la situación y condiciones de los adolescentes infractores de la ley reclusos, como forma de poder interactuar mejor con ellos al momento de aplicar los instrumentos de recogida de información. Otro propósito logrado fue averiguar cómo se realizaba el seguimiento al proceso de reclusión y al cumplimiento de la pena, así como también indagar en el contenido de las fichas penales, lo que permitió coleccionar datos objetivos de la población sobre el sexo, la edad, la escolaridad y el tipo de infracción cometida, informaciones que sirvieron de base

para calcular la distribución de la muestra (Tablas 1,2,3,4,5) y luego se integraron al análisis de los datos de la muestra (Tablas 6,7,8,9,10, 11 y 12).

- Las fichas penales de las cuales se obtuvieron los datos de la población referentes a la cantidad total de los reclusos, a la edad, al sexo, a la escolaridad y al tipo de infracción penal.
- El cuestionario de datos generales, familiares, escolares y sociales. Con este instrumento se obtuvieron las informaciones que permitieron describir las situaciones relacionadas con las características generales de la muestra y la frecuencia de los indicadores relativos a la divergencia y la situación escolar, así como también las variaciones de estos eventos y la intensidad del fenómeno. Consta este instrumento de datos generales, personales, familiares, escolares y sociales, con 35 preguntas cerradas, pre-codificadas. Fue elaborado con base a formatos desarrollados en el CIFPI-PUCMM (2002-2010). Este formato de aplicación grupal, requirió, en algunos casos, explicación individualizada por el nivel de comprensión de los sujetos que participaron en el estudio (Anexo II.1). De esta manera se obtuvieron las informaciones relativas a la primera hipótesis en cuanto a la experiencia escolar del adolescente antes de estar recluso, en los siguientes aspectos: la conducta frente a las reglas de la escuela, el nivel y el grado de la escolaridad, el tipo de escuela a que asistía, la cobertura, la edad, el nivel de escolaridad y el rendimiento en los estudios. También se colectaron los datos sobre el ajuste a las reglas de la familia. Para la segunda hipótesis los datos obtenidos se refieren a las condiciones familiares que favorecen la exclusión. En cuanto a la tercera hipótesis, se obtuvieron los datos relativos a la exclusión escolar en términos de cobertura, permanencia, rendimiento, repetición de grado, exceso de edad y regularidad en la asistencia a la escuela. En la cuarta hipótesis el cuestionario aportó datos sobre las características personales del adolescente (Anexos I-1, 2, 3, 4).
- La escala CDPFA-70 (Barca, 2007), modificada y adaptada a los objetivos de la presente investigación. Dichas escalas están constituidas por ocho (8) planteamientos que contienen los enunciados relacionados con la experiencia familiar, escolar y cultural y fueron elaboradas según las pautas de la Escala CDPFA-70, Modificado (Barca, 2007) (Ver Anexo II-1). En cuanto a la primera hipótesis, se buscó conocer la percepción del éxito y fracaso escolar según valoración, así como también los intereses culturales y las facilidades que en el hogar facilitan el estudio. Para la segunda hipótesis, el interés de la familia en la situación escolar del adolescente, su integración a la dinámica escolar y las expectativas de los padres en el futuro educativo del hijo, así como las propias

expectativas del sujeto (Anexo I-2).

- El test de inteligencia no verbal TONI-2, Forma A, aplicado para identificar el nivel cognitivo de la población objeto de estudio (Anexo II-2). Con este instrumento se mide la capacidad del sujeto para resolver problemas, a través de la composición con figuras abstractas. Exento de la influencia del lenguaje, es un procedimiento apropiado para esta población debido a la heterogeneidad en cuanto a la formación de los sujetos. Los datos recabados, correspondientes a nivel de inteligencia y perfil intelectual, se integran a la primera hipótesis en cuanto a las condiciones personales que facilitan el éxito escolar, así como la adecuada interpretación de la función social, la capacidad del sujeto para reconocer lo que la sociedad espera de él, de acuerdo a los fines y valores que inspiran las metas culturales. En la segunda hipótesis se establecen las divergencias en términos de cociente intelectual, a través de los niveles e índices (Anexos I-1,2).
- El Test Torrance Figurativo Forma B, de Pensamiento Creativo (TTCT) (AnexoII-2), compuesto de figuras incompletas, que el aplicante debe completar o formar otras figuras partiendo de los elementos que se le proporcionan. Con este instrumento se mide la capacidad creativa en diferentes aspectos, como son: Fluencia, originalidad, abstracción de títulos, elaboración y resistencia al cierre prematuro. Estos formatos se adquirieron por la intermediación del Centro Torrance de Atlanta. La certificación correspondiente para la aprobación del uso de dicho test se apoyó en el aval del trabajo que se realiza en el CIFPI-PUCMM (1990-2010) y el aval del Doctor José Joaquín Zouain, psiquiatra afiliado a la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), quien colaboró en este asunto y es parte del Centro citado. El Scholastic Testing Service, Inc. (2008) tradujo al español las directrices del manual para nuestro propósito. TTCT, para la primera hipótesis, determina las condiciones personales que facilitan el éxito escolar, nivel de creatividad, así como la adecuada interpretación de la función social, la capacidad del sujeto para reconocer lo que la sociedad espera, de acuerdo a los fines y valores que inspiran las metas culturales. En la segunda hipótesis, conocer las divergencias en términos de índices de creatividad. Para la tercera hipótesis, nivel de pensamiento divergente y la probabilidad de exclusión escolar, según los índices de creatividad. En la cuarta hipótesis para determinar si las conductas socialmente desviadas de adolescentes escolarizados se relacionan con las características del pensamiento divergente (Anexos I-1, 2, 3, 4).

### **2.2.1. Características de los tests utilizados: TONI-2 y el TTCT**

La finalidad de la utilización de estos instrumentos fue identificar las características de la muestra en cuanto a capacidad cognitiva y creativa, con el fin de establecer clasificaciones porcentuales e índices que permitieran determinar las características de los grupos y realizar las correlaciones pertinentes, de acuerdo a las variables de las hipótesis. Es conveniente señalar que los resultados serían utilizados en el contexto del grupo y de ninguna manera para interpretaciones individuales.

#### **2.2.1.1. El Test de Inteligencia no Verbal TONI-2 Forma A**

Nombre original Test of Nonverbal Intelligence, de la autoría de L. Brown, R.J. Sherbenou y S.K. Johnsen, procedente de Austin, Texas y con adaptación española de Ma. Victoria de la Cruz; TEA Ediciones, Madrid (1995). Es un instrumento para aplicación individual, o en pequeños grupos, a sujetos desde los 5 años hasta los 85 años. La puntuación se establece con base al número de aciertos entre el umbral y el techo. La finalidad de este test es determinar la capacidad para resolver problemas, estimando la aptitud, el potencial de aprendizaje y la probabilidad de éxito o fracaso escolar. La presentación elimina la intervención del lenguaje oral y reduce la influencia cultural, de acuerdo a las instrucciones contenidas en el manual. La utilización de este instrumento es pertinente en esta investigación, puesto que indaga sobre las fortalezas de los sujetos en términos de capacidad cognitiva para el trabajo escolar. A través de este test se obtiene información sobre el funcionamiento intelectual de los adolescentes. Contrastado con el rendimiento escolar nos ofrece pautas para inferir si existe relación entre el fracaso escolar y los estilos de aprendizaje que no se corresponden con el estándar de la escuela. Este presupuesto se asume como divergencia en términos de creatividad y exclusión escolar.

La estructura del TONI-2, Forma A, se compone de figuras abstractas, formada por 55 elementos, ordenados por dificultad creciente y cumpliendo con las normas señaladas por Jensen (1980) referentes a los test libres de la influencias culturales y del lenguaje. El contenido se presenta en un cuadernillo, en cada página un componente. Seis ejemplos preceden para familiarizar la estructura. Las instrucciones se ofrecen a través de gestos y breves indicaciones orales. Siguiendo la experiencia española, hemos dado unas breves indicaciones verbales. La respuesta se indica señalando con el dedo la forma en el cuadernillo. Es un proceso muy práctico y la manera como está concebida esta estructura hace que cada situación sea nueva para quienes realicen la prueba. Identificar las relaciones existentes y buscar soluciones entre las figuras abstractas es la clave del problema que en cada elemento se contiene, en el cual, además, se ha omitido una o más de la figuras buscando que se complete la respuesta correcta entre cuatro o seis alternativas que se

ofrecen. En la composición de las figuras entran en juego las siguientes características: forma, posición, contigüidad, sombreado, tamaño, longitud, movimiento y adornos. La dificultad es variada, dependiendo de cómo y de la cantidad de combinaciones de estas características. El nivel de dificultad aumenta progresivamente, cambiando el tipo y número de reglas. En cuanto a la resolución de los problemas presentados, el sujeto observa, analiza y da la respuesta. Este proceso implica establecer las diferencias, las semejanzas y los cambios a través de captar las reglas para, aplicándolas, llegar a la respuesta correcta. Las relaciones que establecen las reglas son:

- Emparejamiento simple: Las figuras tienen los mismos atributos.
- Analogías: Relaciones de emparejamiento, adición, sustracción, alteración y progresión.
- Clasificación: Varios bloques de figura que aparecen como posible solución.
- Intersecciones: Juntando partes se forma una nueva figura.
- Cambio progresivo: Continúa el mismo cambio entre las figuras.

Las aplicaciones corresponden a un instrumento muy especializado, pero sencillo y de rápida corrección. Tomando en cuenta la difícil población de la muestra a que fue aplicada, esta constituye una herramienta de muy fácil manejo. En la selección de este procedimiento pesó el hecho de un grupo de sujetos en promedio, de muy baja escolaridad, deficiente dominio del lenguaje oral y escrito y que con mucha dificultad se somete a la disciplina que conlleva una tarea intelectual sostenida. Este test resulta muy adecuado para realizar evaluaciones en estas situaciones que son tan especiales. También es una ventaja la brevedad ya que para los fines de esta investigación no se requiere la aplicación de pruebas muy elaboradas. Con buen margen de confianza se estima la aptitud y funcionamiento intelectual del grupo. En este sentido se presentan las frecuencias, medias, medianas y afines. También se establecen relaciones con los resultados del TTCT.

Las normas de aplicación y corrección son concretas y fijas y de criterios objetivos, estas son las cualidades que hacen de este test un instrumento tipificado y permiten reducir las fuentes de error ajenas a la varianza, como se afirma en el manual. El apego a las indicaciones implicó escoger un lugar lo más cómodo posible, dentro de las precariedades de los centros en que fue aplicado, con buena iluminación y ventilación y un ambiente tranquilo y libre de distracciones, aunque fue una tarea difícil de lograr. En algunos momentos fue un tanto delicado mantener el estricto control de estas condiciones, no obstante en todos los casos logramos transmitir confianza al adolescente que realizaba la prueba. La aplicación se realizó de manera individual. Se siguieron las reglas sugeridas en el manual:

- Se escogió la forma A por ser la primera vez que se aplicaba este test.

- Preparación del lugar del examen.
- Disponer de todos los materiales necesarios.
- Explicar el propósito y la forma en que se utilizarían los resultados
- Lograr el interés y colaboración de los sujetos.
- Escribir previamente los datos de identificación solicitados en la hoja de anotación.
- Colocar el cuaderno de láminas en la correcta posición y orientación.
- Observar los ejemplos y el breve entrenamiento previo.
- Iniciar la prueba una vez que el sujeto comprendió el proceso.
- Seguir las indicaciones de la tabla según edad y elemento de inicio.
- Seguir el procedimiento indicado para aplicar cada elemento de la prueba.
- Observar los lineamientos relativos al tiempo de aplicación.
- Las respuestas fueron anotadas en la hoja de respuestas según las indicaciones, trazando una X sobre el número de la alternativa seleccionada.
- Observar el umbral (cinco respuestas consecutivas correctas al nivel más alto) y techo (cinco respuestas erróneas consecutivas), fueron pocos los que lograron llegar al elemento último, A55, sin haber dado cinco respuestas erróneas consecutivas (techo).

Los resultados del TONI-2 Forma A se compararon con los resultados del TTCT. Fueron leves las diferencias entre estos. Las condiciones adversas en que fueron aplicados los tests pueden haber influido en estas diferencias (Manual TONI-2, Pág. 27). Los adolescentes se apreciaban más relajados y dueños de la situación durante la aplicación del TTCT que durante el TONI-2.

No se consideró necesaria la elaboración de baremos específicos para esta población y se acogió la proporcionada en el manual, obtenida a partir de una muestra de la población española. Valida esta decisión el uso de los resultados como referente de comparación entre grupos, así como para establecer perfiles generales sin ninguna otra intención de aplicación individual. Por otra parte, tampoco las circunstancias ameritaban normas locales o específicas (TEA, 2000). En este sentido, los resultados de este grupo no muestran grandes diferencias con el grupo normativo. Tampoco se alteró el formato del test ni el procedimiento de aplicación y los resultados no están destinados a un programa de formación específico.

La forma B El Test Torrance de Pensamiento Creativo(TTCT), escogida para evaluar al grupo de adolescentes escolarizados que compone la población de esta investigación, es un test simple que no requiere del lenguaje escrito, de manera que

trasciende las barreras del idioma o de la capacidad que el sujeto tenga. Es un instrumento que por su sencillez se aplica perfectamente a la población que es objeto de estudio en esta investigación.

#### 2.2.1.2. El Test Torrance Figurativo Forma B (TTCT)

El TTCT Figurativo, como suele denominarse, proporciona un índice de creatividad general e índices según edad y grado escolar. Se compone de cinco evaluaciones independientes de la creatividad, denominadas normas separadas referentes al talento creativo: fluidez, originalidad, abstracción de títulos, elaboración y resistencia al cierre prematuro. Además de estas evaluaciones, se buscan indicios de talento creativo, con base a trece aspectos agregados, los cuales proporcionan información sobre las fortalezas de los individuos en aspectos creativos específicos. El conjunto de las evaluaciones de los cinco criterios independientes y de los trece aspectos agregados dan el índice general de creatividad.

Las normas separadas referentes al talento creativo, ayudan a comprender las cinco evaluaciones independientes, se trata de criterios de referencia normativa y son la base principal para la evaluación de la creatividad, según detalle:

- Fluidez; puntuación que se basa en el número total de las respuestas pertinentes.
- Es uno de los aspectos determinantes de la prueba. Todas las puntuaciones de los otros aspectos dependerán, en parte, de la puntuación de la fluidez.
- Originalidad; esta puntuación se basa en la escasa frecuencia estadística y lo inusual de la respuesta. Como tal, indica si el sujeto produjo un gran número de respuestas triviales o respuestas comunes, lo que indica una baja originalidad, o si produjo respuestas inusuales e imaginativas, indicando una alta originalidad. A la combinación de dos o más figuras en una sola imagen se le da una mayor ponderación.
- Abstracción de títulos; es una puntuación que se refiere al tema de la síntesis y organización de procesos de pensamiento al más alto nivel. Indica la capacidad del sujeto de capturar la esencia de la información para saber lo que es importante, lo que indica que se ve la imagen desde una perspectiva más profunda y rica.
- Elaboración; la base de esta puntuación parte de dos hipótesis: que el mínimo de respuestas primarias al estímulo es una respuesta única y que la imaginación y la exposición de los detalles es una función de la capacidad creativa, debidamente identificada.

- Resistencia al cierre prematuro; esta capacidad se refiere a mantenerse abierta la posibilidad de la respuesta y dilatar el cierre el tiempo suficiente para permitir a la mente dar el salto que hace posible las ideas originales. Las personas menos creativas tienden a dar el salto mental que hace posible las ideas originales. Las personas menos creativas tienden a saltar a conclusiones antes de tiempo sin considerar la materia de información disponible, cortan las posibilidades de generar imágenes originales.

Los criterios de referencia de evaluación de la creatividad proporcionan trece referentes útiles para una evaluación global más completa. Cada una de estas medidas da un resultado de 0, 1 ó 2, posteriormente se combinaron con las evaluaciones referidas o normas para proporcionar en conjunto el "índice de creatividad". Esta lista de puntos creativos fuertes consiste en lo siguiente:

- La expresividad emocional, lo cual mide la habilidad del sujeto para comunicar sentimientos y emociones verbal o no verbal, a través del significado de los dibujos y los títulos con que se rotulan.
- Percepción de movimiento, indica la capacidad del sujeto para comunicar con claridad una idea o poder contar una historia con suficiente detalle que ponga las cosas en contexto.
- Movimiento o acción, juzga la percepción de una persona sobre los diferentes planos desde los cuales puede apreciarse una figura con base a los títulos, la palabra y la postura.
- La expresividad de los títulos, se refiere al uso que la persona hace de los títulos con que se rotula una figura. Es una expresión que va más allá de la descripción para comunicar algo acerca de la figura, asunto que las señales gráficas mismas no expresan sin dicho título.
- Síntesis de las figuras incompletas, combinación de dos o más figuras, lo cual es bastante raro y señala a una persona cuyo pensamiento se aleja de lo cotidiano y establecido, quien es capaz de ver las relaciones entre los elementos más diversos y sin relación y que, en condiciones restrictivas, apela a que su libertad le permita hacer tales cosas.
- Síntesis de las líneas, igual que el anterior, excepto que aquí se basa en la combinación de series de líneas paralelas o una combinación de círculos.
- Visualización inusual, medida que caracteriza a un individuo que ve las cosas de maneras nuevas, así como de maneras viejas y que puede regresar varias veces a un objeto, o a un sujeto o situación común y la percibe en diferentes formas.

- Visualización interna, indica que un sujeto es capaz de visualizar más allá del exterior de los objetos y prestar atención al interior, o sea, al funcionamiento dinámico de las cosas.
- Ampliar o romper fronteras, esta calificación sugiere que una persona permanece abierta el tiempo suficiente para permitir a la mente dar saltos fuera de lo obvio y común y abrirse o ampliar las fronteras o los límites impuestos sobre la figura del estímulo.
- Humor, esta calificación indica que un individuo percibe y describe incongruencia conceptual y perceptiva, o sea realiza combinaciones inusuales, también expresa sorpresa.
- La riqueza de las imágenes, refleja la capacidad del sujeto para crear en su mente imágenes fuertes, nítidas y claras.
- Colorido de las imágenes, evaluación que refleja la capacidad del sujeto para activarse apelando a los sentidos.
- Fantasía, denota en una persona el uso de la fantasía para responder a las tareas.
- Criterios de evaluaciones de la creatividad. Algunos usos de la TTCT requieren una evaluación global de la creatividad. A este propósito se proporcionan dos medidas.
- Puntuación media estándar: Cada una de las cinco normas de evaluación de referencia se consignan en términos de una calificación estándar. Esto permitirá que el promedio de estas puntuaciones estándar reflejen la evaluación basada en la puesta en común de las evaluaciones según las normas de referencia (las cinco normas).
- Índice de Creatividad. Los resultados de los trece indicadores se añaden a la anterior puntuación de nivel medio para ofrecer el índice de creatividad. Este índice es quizás la mejor medida para reflejar el nivel de eficacia general de la creatividad.

La interpretación de los resultados alcanzados en este test se establece a partir de la comparación con los grupos normativos, que permiten la comparación de rendimiento dentro de los grupos definidos. De esta manera se realizan dos tipos de comparaciones con tres grupos definidos:

Los rangos percentiles indican el ranking de puntuación de un estudiante en comparación con otros individuos en un grupo definido. La clasificación se expresa en términos de un porcentaje, así un rango percentil de 60 quiere decir que el puntaje de la persona es superior a la de 60% de las de otros grupos. Este tipo de comparación se proporciona para los diferentes grupos de personas que han hecho las pruebas.

- Una muestra de estudiantes en varios grados, lo que permite comparaciones de cualquier estudiante con el desempeño de los demás del mismo grado en la muestra. Este tipo de puntuación derivada se conoce como “el porcentaje percentil basado en grado”.
- Una muestra de estudiantes de diversas edades cronológicas, lo que permite comparaciones de cualquier estudiante con el desempeño de los demás de la misma edad en la muestra. Este tipo de resultado se conoce como “percentil basado en edad”.
- Otras personas en el mismo grado que asisten a la misma escuela que los examinados, lo que permite comparaciones de cualquier estudiante con el desempeño de otros en la misma escuela local. Este tipo de puntuación derivada se conoce como “percentil local”.

Las puntuaciones estándares derivan directamente de los rangos percentiles y proporcionan un puntaje adecuado para su uso con diversos procedimientos estadísticos (promedio y correlación). El TTCT utiliza una puntuación normalizada estándar, con una media de 100 y con una desviación estándar de 20. Las puntuaciones estándar normalizadas se desarrollan para cada uno de los tres tipos de grupos de comparación. Estos incluyen:

- Muestreo por grado.
- Muestreo por edad.
- Muestreo dentro de la categoría.

Las comparaciones de grado son las más frecuentes, sin embargo, hay casos en que las comparaciones por edad son un complemento útil.

### ***2.2.2. El proceso de aplicación de los instrumentos de recogida de la información***

Se realizaron diez y siete entrevistas a funcionarios del sistema, directores, psicólogos y personal de apoyo de los centros. Estas entrevistas fueron concertadas vía telefónica, pero realizadas en visitas a las propias instalaciones de la institución. La distribución se efectuó de la siguiente manera: cuatro entrevistas a los funcionarios del sistema, cinco a los directores regionales de los centros; cinco a los psicólogos encargados de los centros y tres a otro personal auxiliar de los centros (Anexo IV). La guía de nueve puntos sirvió de pauta a estas entrevistas que se conducían de una manera abierta y coloquial. Se tomaban las anotaciones a mano ya que no se permitía el uso de grabadoras (Anexo II-3). El encuentro se iniciaba con la explicación del propósito de la entrevista, la presentación de las credenciales y la carta de autorización de la Dirección General de Centros para realizar la

investigación y entrar en contacto con los adolescentes reclusos. Luego se explicaba el procedimiento para la entrevista y lograda la anuencia del incumbente se iban enunciando los puntos contenidos en la guía y se daba curso a la conversación. Se anotaban a mano las respuestas y los señalamientos pertinentes al estudio. Se colectaban los datos de las fichas penales de la población (Tablas 1, 2, 3, 4 y 5). A estas fichas no tuvimos acceso sino que se nos proporcionaban por escrito las informaciones requeridas, las cuales se usaron para la distribución de la muestra (Tablas 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12) y luego se integraron al análisis de los datos cuando se hace referencia a las siguientes variables: edad, sexo, escolaridad y tipo de conducta desviada (Tablas 13, 14 y 15). Finalmente se concertaba la visita a los adolescentes reclusos y se determinaba el procedimiento a seguir. Este proceso de las entrevistas fue lento, allí hubo que poner a prueba la capacidad de diálogo y la habilidad de concertación, pero en todos los casos se lograron los propósitos perseguidos. (Anexo VII).

En cuanto a la aplicación de los instrumentos a la población de adolescentes, en un primer momento se hizo una aplicación preliminar a un grupo de ocho adolescentes de conducta desviada, entre 13 a 17 años. El propósito fue determinar la aplicabilidad de los formatos, evaluando cuáles eran más adecuados al nivel de comprensión y destreza de los usuarios. Con esta intención fueron aplicados el Cuestionario de Datos Generales, Familiares, Escolares y Sociales, la Escala CDPFA-70, Modificado, el TONI-2, forma A y el TTCT figurativo B.

La prueba proporcionó la oportunidad de ajustar el procedimiento, sobre todo en cuanto a la manera de impartir las instrucciones y organizar los grupos. En este sentido se confirmó la conveniencia de la aplicación, tanto de manera individual como en pequeños grupos. También se revisó la redacción y se adaptó a la mejor comprensión de los usuarios. La Escala CDPFA-70 se reorganizó y acomodó a las características del grupo. Las instrucciones del cuestionario y la escala fueron reajustadas según las observaciones recogidas en la prueba, hasta lograr un formato sencillo y comprensible al nivel del grupo.

Una vez efectuados los arreglos y ajustes correspondientes, se procedió a la aplicación definitiva de los formatos, para lo cual se procedió de la siguiente manera:

- El cuestionario, las escalas y el TTCT se aplicó al mismo tiempo al grupo completo en el Centro de San Cristóbal y en el de Santo Domingo. En grupos de cuatro personas y de manera individual a los sujetos que presentaron un bajo nivel de comprensión, en los centros de Santiago, La Vega y San Francisco de Macorís.
- El TONI-2, en todos los casos se aplicó de manera individual.

Lograr el clima adecuado para la aplicación de los formatos fue una tarea difícil, debido a las normas de dichas instituciones y por el nivel de comprensión de los participantes. El primer día de la visita, ya avisada previamente, se entregan cartas de presentación y autorización por parte de las instancias correspondientes, Dirección Nacional de los Centros y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Se explica el objetivo de la investigación y se les muestran los formatos de recolección de datos. Se solicitan datos estadísticos de los adolescentes reclusos, los cuales fueron proporcionados bajo la promesa de estricta discreción en su uso. Se entrevista al director y al psicólogo del centro, quienes en general fueron cordiales y colaboradores, ofreciendo facilidades para el desempeño de la tarea. En algunos centros permitieron el acceso a los archivos para la revisión de las fichas de los reclusos, en otros fueron facilitadas, a petición nuestra, las estadísticas y listas previamente confeccionadas. Las entrevistas a los directores de los centros y a los psicólogos fueron abiertas y breves, a modo de conversación recogida por escrito.

Varias conversaciones telefónicas precedieron a las visitas para coordinar el trabajo. Así como presentación de credenciales, explicación del proceso y muestra de los instrumentos de recogida de información a las instancias directivas. Con base a las listas proporcionadas por el centro, se procedió a seleccionar la muestra. Una vez preparado el ambiente se realizaba el encuentro con los adolescentes. Antes de la aplicación de los formatos, se explicaba el procedimiento y la metodología de trabajo. Se les indicaba que si alguno no estaba de acuerdo podía retirarse, pero en ningún caso hubo rechazo, antes bien una actitud de aceptación. Resultó difícil mantener la disciplina. Los militares pretendían ayudar, pero desayudaban ya que esto interfería con el desenvolvimiento de la actividad. El personal de apoyo de los centros, secretarias, psicólogos y educadores, brindaron una efectiva colaboración.

En el centro de San Francisco de Macorís fueron precisadas cuatro sesiones en el mes de septiembre 2008, utilizando la oficina del director y un salón de reuniones. Durante las sesiones se trabajó individualmente con los adolescentes. Allí nos proporcionaron las fichas de los reclusos de las cuales extrajimos las informaciones requeridas. El personal parecía no tener mucho conocimiento sobre la situación penal de los adolescentes.

En San Cristóbal la aplicación de los formatos de recogida de información se realizó en enero 2009, en un solo día, en un grupo ubicado en una de las aulas del centro. En este centro nos proporcionaron las listas, pero no fue posible acceder a las fichas. Hay cautela para brindar información sobre los retenidos, pero el personal está muy informado de la situación de los reclusos.

En Santo Domingo, la aplicación de los formatos se realizó en dos ocasiones, enero 2009 y abril 2009. La psicóloga no tiene acceso a las fichas de las internas, desconoce los

motivos de la reclusión y no tiene precisión sobre la clasificación de los delitos e historial delictivo de las internas. Nos facilitaron una lista con nombres y delitos, pero sin mayores datos. Se aplicaron en grupo los formatos de recolección de información, salvo uno de las adolescentes de nacionalidad haitiana que no sabía hablar español y hubo que aplicarle los formatos de manera individual, con la colaboración de una de las profesoras del Centro.

Fueron varias las visitas realizadas al Centro de Santiago de los Caballeros, el de mayor dificultad para la aplicación de los formatos, debido a la disciplina, el nivel de comprensión y la cantidad de participantes. Durante todo el proceso hubo una muy buena acogida por quienes laboran en el centro, incluyendo a los militares que realizan la custodia. La psicóloga nos prestó una eficaz colaboración.

En el Centro de La Vega fue difícil conseguir el acceso, aún contando con la autorización de la Dirección Nacional a tales fines. Finalmente la entrada fue autorizada luego de varias entrevistas, examen de los formatos a utilizar y explicaciones de la finalidad del estudio. Mantener la disciplina fue un reto difícil, pero más difícil fue mantener a los militares al margen de la tarea de la aplicación de los formatos, aunque la actitud de estos es cordial y más interesados en lo que se hace que en mantener la disciplina.

En las visitas a los centros y entrevistas con los directores y psicólogos, previas a la aplicación de los formatos de recolección de datos, se obtuvieron las informaciones requeridas para describir el contexto. También se obtuvieron las listas de los retenidos en dichos centros con sus datos generales. Estas, luego de ser depuradas, sirvieron para la selección de la muestra con base a los criterios ya establecidos: edad, grado escolar y conducta desviada (Anexo III-3). Con la selección ya realizada se elaboró una lista que sirvió de base para organizar los diferentes formatos correspondientes a los tipos de instrumentos usados: Cuestionario de Datos Generales, Escolares y Familiares; Escalas; Test de Inteligencia TONI-2 Forma A y Test Torrance de Creatividad Forma B. La lista contiene un número de identificación (AI), nombre completo, fecha de nacimiento, edad y grado escolar (Anexo III-1, 2, 3, 4). Los formatos de los instrumentos (Anexo II-1,2) fueron numerados previo a su aplicación y desde el principio se pidió a los participantes que memorizaran su número de identificación, de esta manera si erraban en escribir los datos generales, al momento de ser organizados y revisados se podían corregir. Los formatos fueron organizados, revisados y cotejadas las informaciones generales, nombre en el caso de los tests, edad y escolaridad. Entonces se procedió al procesamiento de la información y a enviar el TTCT al Scholastic Testing Service, Inc. (STS), radicado en Illinois.

## 2.3. Desarrollo de la investigación

La investigación práctica se desarrolló en dos etapas, la primera abarca tres fases y la segunda etapa incluye dos fases. La primera etapa fue realizada desde diciembre del 2007 a julio del 2009 e incluye la Fase 1: Ubicación de los centros, la validación del proceso y la selección de la muestra. Fase 2: Elaboración, selección, prueba y corrección de los instrumentos. Fase 3: Aplicación de los formatos de recolección de la información. La segunda etapa se desarrolla desde agosto 2009 a abril 2012 e incluye la Fase 1: Organización de los datos y procesamiento de la información. Fase 2: Análisis e interpretación de los datos. El procedimiento seguido se ilustra y describe en las fases que se presentan a continuación.

Cuadro 3: Primera etapa: Fases de la investigación 1, 2 y 3

<b>Fase 1</b>	<b>Fase 2</b>	<b>Fase 3</b>
<p><b>Ubicación de los responsables de los centros, validación del proceso y selección de los centros y la muestra.</b>            Diciembre 2007 a abril 2008            Conocer la estructura y el funcionamiento de los centros y recabar datos sobre la población            Llamadas telefónicas para coordinar entrevistas con funcionarios y directivos de los centros.            Desarrollo de entrevistas, revisión de fichas de reclusión.            Selección de la muestra.</p>	<p><b>Elaboración, selección, prueba y corrección de instrumentos de recolección de información.</b>            Mayo 2008 a septiembre 2008.            Desarrollo del cuestionario y las escalas, adquisición de formatos de tests.            Contacto con especialistas en medición, tests de inteligencia y creatividad.            Aplicación al grupo de prueba.            Revisión, ajustes a los formatos y selección de los tests</p>	<p><b>Aplicación de los formatos de recolección de información.</b>            Septiembre 2008 a julio 2009            Obtención de los datos correspondientes a las variables e indicadores            Aplicación de cuestionarios, escalas, el TONI-2 y el TTCT.            Aplicación a la muestra en los diferentes centros.            Corrección e interpretación de resultados.</p>

La primera etapa de acercamiento, reconocimiento y obtención de datos preliminares sobre el centro, incluyó las fases cuyo desarrollo presentamos a continuación.

### 2.3.1. Fase 1: Ubicación de los centros, validación del proceso y la muestra

El proceso de recogida de datos se inició con la indagación, en fuentes autorizadas, para conocer el estatuto jurídico que rige el funcionamiento de los centros en que se ubica la población objeto de esta investigación. Se buscó validar este proceso por parte de las autoridades y la obtención de credenciales para penetrar a los ámbitos de reclusión. Aquí se realizaron las entrevistas para conocer el funcionamiento de los centros y obtener datos de las fichas de reclusión y se realizó la selección de la muestra. Previo a las entrevistas y a través de llamadas telefónicas se lograron obtener datos preliminares y la información básica

para ubicar los centros. También a través de este medio se concertaron las entrevistas. Este proceso se llevó a cabo desde diciembre 2007 a abril 2008.

El procedimiento para las entrevistas fue el siguiente: llamada por teléfono para concertar la cita y explicar los motivos del contacto; visita al centro para presentar las credenciales, próxima visita, realización de la entrevista con base a la guía prevista. En algunos casos fue necesario realizar más de una visita hasta obtener resultados (Anexo II-3).

### ***2.3.2. Fase 2: Elaboración, selección y prueba de los instrumentos***

La primera tarea en la segunda fase fue el desarrollo de los cuestionarios y las escalas, la selección y la adquisición de los tests y la prueba de los diferentes instrumentos.

Para la elaboración del cuestionario de datos generales se tomó de referencia los anteriores desarrollados para grupos de escolares adolescentes en el Centro de Investigación y formación para la Prevención Integral de la PUCMM, realizando las modificaciones correspondientes. Para las escalas sirvió de referencia la CDPFA-70, modificada. Estos instrumentos, junto al TONI-2, Test de Inteligencia no Verbal Forma A y el TTCT, Test Torrance Figurativo Forma B, se aplicaron a un grupo de prueba constituido por ocho sujetos de los centros de atención a los adolescentes en conflicto con la ley. Con esta prueba se buscó determinar si estos materiales eran adecuados a la población a investigar, sobre todo en lo concerniente a la comprensión de las instrucciones de los mismos, tomando en cuenta las características de estos sujetos: escolaridad precaria (Anexo III-1.1), alejados del contacto con personas ajenas a la reclusión y no acostumbrados a este tipo de proceso (Anexo VII). Completada esta parte se procedió al análisis del proceso de la aplicación de la prueba y sus resultados. Se comprobó que el grupo era capaz de seguir las instrucciones de los test, que se debían realizar algunas correcciones a las instrucciones del cuestionario, sobre todo en cuanto a la redacción de los enunciados y las escalas, que podían tener un adecuado comportamiento durante el proceso de aplicación, que se podía realizar la aplicación en pequeños grupos, pero que para algunos la aplicación tenía que realizarse de manera individual. Esa fase se llevó a cabo desde mayo 2008 a septiembre 2008.

### ***2.3.3. Fase 3: Aplicación de los formatos de recolección de la información***

Obtenidos los formatos finales del cuestionario y las escalas y seleccionados los tests, se procedió a organizar la recogida de la información a los adolescentes de la muestra, previa consulta y coordinación con los responsables de los centros. Este proceso se llevó a cabo desde septiembre 2008 a julio 2009.

La aplicación de los formatos de recolección de información y evaluación tuvo lugar el mismo día para cada grupo de sujetos. El cuestionario de datos generales, las escalas y el test de creatividad se realizó de forma colectiva subdivido en grupos de cuatro, colocados en diferentes ámbitos del mismo salón. En los casos en que hubo que aplicar estos formatos de manera individual, también tuvieron lugar en el mismo ámbito. El test de inteligencia, TONI-2, se realizó de manera individual, aplicado según se iba terminando el TTCT.

Resultó un proceso lento y difícil la recogida de estas informaciones, debido al bajo nivel de escolaridad de muchos de los sujetos del estudio y, sobre todo, a su falta de comprensión. Independiente del nivel escolar, no todos fueron capaces de seguir instrucciones por escrito. También la dificultad de lograr la disciplina y mantener al margen a los militares que custodiaban a estas personas, fue otro inconveniente a solventar. Fue obligatorio seguir las reglas del centro, en cuanto a horarios, a que los infractores están aislados unos grupos de otros y no suelen juntarse, a que si se reclama a un recluso para un trámite judicial tiene que suspender la prueba, a si un día todos están en confinamiento por alguna emergencia, entre otras medidas. Hubo que observar estas reglas y lograr el acomodo. El tiempo de aplicación de los instrumentos de recogida de datos fue de unas dos horas y media. Generalmente por la mañana después del desayuno, iniciamos la tarea, de 9:00 a.m. hasta las 11:30 que comenzaban los aprestos del almuerzo (Cuadro 4).

**Cuadro 4:** Tiempo de aplicación de los formatos de recolección de datos

TONI-2 Forma A	40 minutos
TTCT: Test Torrance Figurativo B	40 minutos
Cuestionario de Datos Generales	40 minutos
Escalas	30 minutos
<b>Total</b>	<b>150 minutos</b>

La segunda etapa fue bastante extendida en el tiempo, se inició en agosto 2009 y concluyó en abril 2012. Las tareas que se contemplan aquí abarcan la Fase 1 y la Fase 2. Las tareas contempladas en estas fases son las siguientes: la organización de los datos y el procesamiento de la información, el análisis y la interpretación de los datos y finalmente las conclusiones (Cuadro 5).

**Cuadro 5:** Segunda etapa: Fases 1 y 2

<b>Fase 1: Organización de los datos y procesamiento de la información. Agosto 2009 a diciembre 2009.</b>	<b>Fase 2: Análisis de los datos, interpretación de los resultados y las conclusiones. Enero 2010 a abril 2012.</b>
Revisión y ordenamiento de los datos para facilitar su manejo al procesar estas informaciones.	Se realizaron los análisis y la interpretación de los resultados siguiendo el orden de las variables contenidas en las hipótesis.
Se cotejaron los datos referentes a la identificación de los instrumentos: cuestionarios, escalas y tests. Se tradujeron las informaciones generales del TTCT.	En un primer momento la tarea se realizó por separado según formato, en un segundo momento se integraron los datos de los diferentes formatos.
Se tabularon las informaciones contenidas en los formatos utilizando el SPSS-17, los del TONI-2 se corrigieron de forma manual y se enviaron los TTCT al STS.	Las conclusiones se organizaron según las hipótesis y los objetivos perseguidos

#### 2.4. Diseño de la investigación

Esta es una investigación no experimental, de tipo descriptivo y correlacional, cuyo enfoque es cuantitativo deductivo. El diseño empleado para realizar el tipo de estudio que se llevó a cabo fue transversal o transeccional. El proceso seguido fue sincrónico por la dimensión temporal, según se desprende de las variables como plantea Hernández (2006). Es un estudio sistemático, que busca establecer en la población de adolescentes de conducta desviadas, las correspondencias pertinentes a la divergencia, la desviación y la experiencia escolar. Se plantea la condición familiar y social como trasfondo de tales situaciones. Los presupuestos y la perspectiva teórica se enfocan desde un marco sociológico ubicándose el tema en la línea de la investigación educativa inclusiva. Es una investigación dirigida a un tipo de adolescente con necesidades de apoyo educativo, que no fueron tomadas en consideración durante su proceso escolar.

El problema que se aborda pretende validar la teoría de que hay un tipo de educando que desarrolla conductas desviadas por la frustración que le produce el fracaso escolar. El educando de referencia presenta pensamiento divergente, con marcada tendencia hacia la creatividad. Debido a que este estudio se orienta a establecer las conexiones entre estos supuestos, el planteamiento metodológico que permite conocer mejor esa realidad es uno de tipo cuantitativo. Desde este enfoque se puede realizar una aproximación al problema con suficiente confiabilidad.

Esta investigación se ajusta a los requerimientos cuantitativos, como aborda Galindo (2000), pertinentes cuando ya se ha estructurado una teoría, de manera que los instrumentos que se utilizan para obtener los datos contemplan su objeto de estudio desde esa teoría, que ya está previamente formulada. El objetivo de este tipo de procedimiento es generar

hipótesis y luego construir los instrumentos que pongan a prueba la validez de dichas hipótesis y, en consecuencia, la veracidad de la teoría planteada.

Desde el punto de vista cuantitativo en el presente estudio se estructuran los datos conseguidos a través del cuestionario, las escalas y los tests de inteligencia y creatividad respecto a una interpretación que conduce, en primer lugar, a probar o negar las hipótesis aplicadas a los adolescentes escolarizados de conducta divergente, que fueron seleccionados en la muestra; en segundo lugar, a realizar las generalizaciones a las poblaciones correspondientes. En este sentido, y con base a este tipo de enfoque, se analiza el grado de certeza de las hipótesis que se han formulado en el contexto de la divergencia, la exclusión escolar y la desviación de conducta del adolescente objeto de estudio. En consecuencia, el propósito es probar la veracidad de la teoría formulada en cuanto a que la escuela es un ámbito de riesgo para conducta desviada en adolescentes de pensamiento divergente, que no logran acatar las normas y valores de esta institución e integrarse en la dinámica que la cotidianidad de la escolaridad exige y que, por tanto, la frustración ante el fracaso escolar es causa de la desviación de conducta.

Aunque se utilizó un enfoque cualitativo para situar el contexto, se decidió que el enfoque de la investigación fuera cuantitativo, decisión compatible con la naturaleza, propósitos y objetivos de este estudio, como se colige de lo que plantea Hernández (2006). El aspecto cualitativo fue reservado a la observación del contexto y a la entrevista realizada a los funcionarios, directores y psicólogos de los centros, cuyo propósito fue recabar datos generales para fundamentar la muestra. Las entrevistas se realizaron con base a una guía que servía de pauta a una conversación que, en algunos de los casos, se efectuó en varias ocasiones. El diario de campo siguió un procedimiento informal, sirvió para registrar las observaciones consideradas relevantes al contexto.

Como investigación no experimental de diseño transversal o transaccional, como señala Bernal (2006), la recogida de los datos se realizó de una sola vez en cada unidad de análisis, aunque se utilizaron varios instrumentos de recolección de información, pero con aplicación única a cada sujeto de investigación. La obtención de los datos de cada unidad de análisis permitió conocer, en la población de adolescentes reclusos en centros especiales por lo extremo de la desviación de su conducta, las relaciones de las características de estos sujetos en el momento presente con la experiencia escolar del pasado y, en consecuencia, se analizó como se corresponden esos eventos. Siguiendo a Hernández (2006), el estudio que se realiza se orienta a describir la incidencia y los valores de las variables y a establecer relaciones entre estas (Anexo I. 1, 2, 3, 4). En este aspecto el diseño de esta investigación permitió:

- Describir la incidencia y los valores en que se manifiestan las variables, entre otras, los niveles de creatividad y el índice de exclusión escolar en esta población. Se incluye aquí también, la inestabilidad familiar, la condición social, las características del pensamiento divergente, el rendimiento escolar y la desviación de conducta.
- Establecer relaciones entre las variables, aunque sin especificar sentido de causalidad, como es la correspondencia entre la divergencia y la exclusión escolar; la interpretación de los motivos sociales y la función social, y el acomodo a la norma social, las condiciones y la probabilidad de exclusión escolar.

Coherente con el diseño transversal o transeccional, como ya se indicó, en esta investigación se recolectaron los datos en un solo momento, en un tiempo único en las unidades de análisis, con el propósito de describir las variables que se contemplan en las hipótesis, analizar su incidencia y, en su momento, correlacionar las pertinentes sin precisar o analizar sentido o relaciones de causalidad. Así ocurrió con la descripción de las variables relativas a las características generales, familiares y escolares de los adolescentes divergentes, de conducta desviada; así como el análisis de la incidencia de las variables de la divergencia en el rendimiento escolar y de estas en la desviación de conducta.

## **2.5. Técnicas de análisis de los datos**

Las informaciones recogidas durante la entrevista, que se referían a la población total, fueron de dos tipos: cualitativas y cuantitativas. Entre las primeras incluimos las opiniones de los entrevistados y entre las segundas los datos objetivos extraídos de las fichas penales. Las opiniones se organizaron en un marco lógico de categorías, variables e indicadores. Este tipo de información sólo fue utilizada como referente para comprender el contexto de referencia, en cuanto a la función social, la organización institucional y el manejo de los centros. En las categorías se consideraron el aspecto social, el institucional y el particular, las cuales se subdividieron como función social, función penal, normas, reglas, rutina del centro y función del personal. Las matrices en que se organizaron las aportaciones de los informantes incorporaron también los indicadores, los cuales, en cuanto a lo social y lo institucional, se indican como: los aspectos educativos, represivos, tipos de sanciones y de infracciones, normas del sistema y del centro, reglas de organización y de funcionamiento. En cuanto a lo particular se indican: los horarios, uso del tiempo libre y en quién recae la imposición de la disciplina (Anexo VII). Se ubicaban las respuestas u opiniones de los

entrevistados, identificando una de las categorías correspondientes a un tópico común, cuyas respuestas a su vez representaban presencia o ausencia del indicador.

Los datos extraídos de las fichas penales, que incluían a la población total se tabularon utilizando el paquete estadístico SPSS 17. Estos, además de que fueron la base para escoger la muestra fueron integrados al análisis de las informaciones en las variables correspondientes.

Las informaciones aportadas por el cuestionario de datos generales, familiares, escolares y sociales y las escalas, procedían de preguntas cerradas. Se procedía a tabular los datos recogidos, a elaborar las tablas de frecuencia, los porcentajes y las gráficas, realizando las interpretaciones correspondientes. Se calcularon los índices correspondientes a: cumplimiento de las normas y reglas de la escuela, la familia, legales, social. El cálculo de los índices se realizó de la siguiente manera: Asumiendo que 2 es el cumplimiento y 1 el incumplimiento de las normas y las reglas, la media es 1.5, por debajo o por encima indica la intensidad del cumplimiento o incumplimiento. El cálculo se establece sumando 1 más 2 que es igual a 3 y se divide entre 2 que corresponde a las opciones de incumplimiento-cumplimiento. Se suman los resultados de la fila que corresponde a un indicador y se divide entre el número total de los indicadores. En el caso del índice del cumplimiento de la norma legal, el índice se establece conforme al número de indicadores que se aplican a cada caso, tomando en cuenta que el cálculo se hace de manera invertida, 1 para la presencia de dos y más indicadores y 2 para la presencia de un solo indicador, tomando en cuenta que la intención es medir la intensidad de la violación a la norma social, 1 muy intensa y 2 menos intensa la violación (Anexo III-3). El índice correspondiente a la norma social se establece con base a la suma de los tres índices (escolar, familiar y legal), tomados como indicadores, dividida entre 3 obteniéndose un índice general; sobre 1.5 se otorga un 2 (el más alto) correspondiente a cumplimiento, por debajo de 1.5 se otorga 1 (el más bajo) correspondiente a incumplimiento. El índice de divergencia se calcula con base a los índices del CI y la creatividad y el índice de exclusión con base a los indicadores escolares: relación entre edad y grado (cobertura), repetición de grado, notas (calificaciones) y abandono de la escuela (Anexo III-3).

Los datos del TONI-2 se corrigieron con base a los lineamientos proporcionados en el manual de instrucciones, obteniéndose de esta manera las puntuaciones directas (PD) y los dos tipos de puntuaciones transformadas: cocientes de desviación (CI) y centiles (PC) y el error típico de medida ETM). Con base a las puntuaciones del CI se realizó la clasificación de los grupos siguiendo la tabla proporcionada por el manual (ver Cuadro 6).

**Cuadro 6:** Pautas para interpretar los CI del TONI-2

CI	Clasificación	% Teórico (Curva Normal)
Más 130	Muy superior	2.34
121 – 130	Superior	6.87
111 – 120	Medio-alto	16.12
90 – 110	Medio	49.51
80 – 89	Medio-bajo	16.12
70 – 79	Bajo	6.87
Menos 70	Muy bajo	2.34

Los TTCT fueron enviados al Scholastic Testing Service, Inc. (STS), quienes procesaron toda la información y enviaron los resultados individuales y grupales, así como tablas de frecuencias, desviación estándar, medias y perfiles. Con este test se proporcionan dos medidas: Puntuación media estándar e índice de creatividad. La clasificación de los rangos percentiles se expresa en términos de un porcentaje. Las puntuaciones estándar se derivan directamente de los rangos percentiles y proporcionan un puntaje adecuado para su uso con diversos procedimientos estadísticos, como el promedio y la correlación. El TCT utiliza una puntuación normalizada estándar, con una media de 100 y con una desviación estándar de 20. Se ofrecen puntuaciones por grado y por edad.

Obtenidos los resultados de las diferentes fuentes, se procedió a la comparación de los datos, a realizar los análisis y las interpretaciones correspondientes. Las descripciones y las correlaciones pertinentes se realizaron siguiendo el orden de las variables de las hipótesis.

En cuanto a los análisis descriptivos, para todas las variables cuyos indicadores se contemplan en los datos recopilados de las fichas penales, en los cuestionarios de datos generales, en las escalas y en los datos generales de los tests, se utilizó:

- Distribución de frecuencia y representaciones gráficas. Esto permitió agrupar los datos en categorías y mostrar el número de observaciones de cada grupo. Al efecto fueron las siguientes:
  - Distribución de frecuencia, indicando el número de veces que ocurre cada valor o dato en según la tabla resultados elaborada a tales fines.
  - Histograma, gráficas para la representación de la distribución de frecuencia.
  - Gráficos de barra y pastel, una forma más ilustrativa de mostrar estos datos.

- Medidas de tendencia central fueron utilizadas en las variables que representan categorías, como la edad y creatividad, edad y exclusión, índice de cociente intelectual e índice de creatividad, entre otros tenemos:
  - La media
  - La mediana
  - La moda.
- Medidas de dispersión, fueron utilizadas en las variables que establecen correlaciones estimadas entre los diferentes aspectos del pensamiento divergente (CI, Creatividad y fortalezas del pensamiento divergente) y rendimiento escolar. Aquí tenemos:
  - Varianza, se estimaron las desviaciones con relación a la media de los índices de cociente intelectual y de creatividad para precisar las observaciones sobre estos aspectos.
  - Desviación estándar o típica para estimar las variaciones individuales en cuanto a la divergencia respecto de la media del conjunto de la población.
  - Asimetría y curtosis. Los datos sometidos a este análisis presentan una asimetría positiva, curva normal, en la mayor parte de los casos, salvo cuando se trabaja con la correlación entre pensamiento divergente y conducta desviada.

En cuanto a los análisis inferenciales, la prueba de hipótesis se usó para determinar la congruencia o no de los datos obtenidos con los diferentes instrumentos y las características de la muestra. Se buscó averiguar si las conclusiones se pueden generalizar a la población total con un nivel de confianza de 5%, tomado como valor de certeza en esta investigación. La población total en esta investigación es la población de adolescentes escolarizados de 13 a 17 años reclusos en los centros de atención integral. El intervalo de confianza para las hipótesis relacionadas con pensamiento creativo, procedimiento realizado para generalizar las conclusiones, se estableció sobre un nivel de confianza de 0.95.

- Análisis de varianza, mediante la cual se analizó como difieren los grupos en cuanto a los índices de creatividad, cociente intelectual, exclusión (rendimiento, cobertura, exceso de edad y exceso de edad) y conducta desviada (agresión, drogas y aberración sexual).
- Análisis de covarianza establece la relación entre las variables dependientes e independientes contempladas en las hipótesis, entre fracaso escolar con divergencia y desviación de conducta; entre exclusión con divergencia y fracaso escolar.

- Análisis de regresión múltiple y correlación de Pearson. Se categorizaron las variables y se utilizó el Chi cuadrado sobre un 5% de confianza. Considerando que P- valor de probabilidad de significancia. Si  $P \leq (\alpha)$  la relación entre las dos variables es significativa. De esta manera se vio una relación significativa al 5% entre índice de creatividad e índice de exclusión.



## **Capítulo V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

---

En este capítulo se presenta la organización de los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos y se exponen los análisis y la interpretación general de los resultados. En el desglose de los temas tiene lugar el desarrollo de los argumentos que en esta investigación establecen las bases para llegar a las conclusiones finales.

El contenido de los temas se componen de las informaciones recogidas a través de las fichas penales y los instrumentos correspondientes a las pruebas aplicadas, las cuales fueron: el cuestionario, las escalas, el tests de inteligencia (TONI-2 Forma A) y el test de creatividad (TTCT Figural B). Una vez obtenidos los datos se procedió a organizarlos y procesarlos en base al paquete estadístico SPSS 17 y a las normas correspondientes a los tests utilizados. De las tablas y gráficos se derivaron los análisis enfocando las interpretaciones del contenido en consonancia con los objetivos planteados y las variables de las hipótesis (ver Anexo I), en el siguiente orden:

- En principio se muestran los resultados de los datos generales que describen las características de las variables. Se precisa e ilustra este análisis en base a la distribución de frecuencia y representaciones gráficas, como son los histogramas y los gráficos de barra y pastel.
- El procedimiento continúa con los resultados relativos a la valoración de las situaciones y los eventos. El soporte utilizado en este aspecto incluye las medidas de tendencia central como la media, la mediana y la moda.
- Siguen las consideraciones relativas a las correlaciones estimadas entre las variables, para lo cual se utilizan medidas de dispersión como la varianza, la desviación estándar y la asimetría. Así también se utiliza el análisis inferencial y la prueba de hipótesis con el propósito de realizar las generalizaciones a la población elegible para esta investigación, en base a un nivel de significancia de 5% tomado como valor de certeza y un nivel de confianza de 0.95. Otros recursos para precisar los análisis fueron la varianza, la regresión múltiple, la correlación de Pearson y el análisis de Chi cuadrado.

La discusión y presentación de los resultados se atienen al orden de las hipótesis y a la forma en que se expresan las variables en la descripción de las situaciones y los eventos o al establecimiento de las relaciones entre unas y otras de dichas variables. De esta manera los resultados se organizan de la siguiente forma:

- Variables descriptivas de la divergencia, la exclusión escolar y la desviación de conducta, que incluye los aspectos relativos a la situación escolar del adolescente, las características de la divergencia y las condiciones de la desviación de conducta.
- Variables correlacionales de la divergencia, la exclusión escolar y la desviación de conducta, que se dirigen a establecer las relaciones entre la divergencia y la exclusión escolar y la de esta situación con las condiciones de la desviación de conducta, así como también entre la divergencia y la desviación de conducta.

Los análisis se ajustan a un procedimiento deductivo en cuanto a la obtención de las generalizaciones correspondientes. Se establecen las categorías de análisis y obtenidas las conclusiones para los grupos contemplados en la muestra, se realizan las generalizaciones a la población elegible para esta investigación: adolescentes entre 13 a 17 años, con experiencia escolar, de conducta desviada de las normas sociales y en régimen de reclusión por violación a la leyes civiles y penales de la República Dominicana.

Se presentan los resultados en el orden en que se organizan los objetivos y las hipótesis de referencia, así como también atendiendo a la descripción de las características de las variables y a los indicadores en que se expresan, según se detalla a continuación (ver Anexo I):

- Los datos generales sobre las características de los adolescentes objeto de estudio referentes a: sexo, edad, procedencia, ubicación, nivel social, escolaridad y situación familiar.
- Los datos generales referidos al acomodo a la norma social, la interpretación de los motivos, la función social y el rendimiento escolar.
- Los tipos y grados de las divergencias, en términos de cociente intelectual y creatividad y los perfiles de la capacidad cognitiva y creativa.
- La desviación de conducta, transgresiones a la ley social y a las reglas escolares y familiares.
- La incidencia de las variables inclusión escolar, divergencia y desviación.
- Los indicadores del rendimiento escolar y la inclusión.
- La estructura de la familia, la Inestabilidad familiar, la situación social y la exclusión escolar.

## **1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES OBJETO DE ESTUDIO**

Los aspectos que se incluyen en este apartado se refieren a los rasgos que definen la tipología de esta población. En este sentido se ha organizado el contenido en las categorías

siguientes: lo personal, lo social, lo escolar y lo familiar. En lo personal se incluye la edad, el sexo, el nivel y el grado escolar. En lo social se ubica la procedencia y el nivel social. Lo escolar toca la posición en el contexto, el tipo de escuela a que asistía el adolescente, a la cobertura y a la repetición de grado. En cuanto a la familia, se incluye aquí la estructura de este ámbito y la formación escolar de los padres.

**1.1. Características personales: Edad, sexo, nivel y grado escolar**

Como se evidencia en la Tabla 16, el 79.2% de los adolescentes objeto de estudio son del sexo masculino y sólo el restante 20.8% son del sexo femenino. En cuanto a la edad, la distribución es la siguiente: 33.66% tiene 17 años; el 41.59% tiene 16 años, 18.81% tiene 15 años, 4.96% tiene 14 años y 0.99% tiene 13 años. En cuanto a la escolaridad, el 79.2% de estos sujetos se ubica en el nivel básico en el siguiente orden: 3.96% en el 1° grado, 1.98% en el 2° grado, 10.89% en el 3° grado, 5.94% en el 4° grado, 6.93% en el 5° grado, 12.87% en el 6° grado, 16.83% en el 7° grado y 19.80% en el 8° grado. En el nivel medio se ubica el 20.79%: en el 1° de media el 13.86%, en el 2° de media el 2.97% y en el 3° de media el 3.96%.

A pesar de que en el país la relación poblacional entre hombres y mujeres es similar (ONE, 2010) no hay proporción en cuanto al sexo entre los adolescentes reclusos en los centros de atención integral. Como explicación puede apelarse a que la violencia, que es una de las causas más frecuentes de la detención entre los adolescentes contemplados en esta investigación, es una conducta más propia del sexo masculino (Lerner, S., 2008).

**Tabla 16:** Características personales relativas a sexo, edad, grado y nivel escolar de los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Sexo	Frec.	%	Edad			Básica 1° a 4°			Básica 5° A 8°			Media		
			Años	Frec.	%	Grado	Frec.	%	Grado	Frec.	%	Grado	Frec.	%
Masculino	80	79.2	13	1	0.99	1°	4	3.96	5°	7	6.93	1°	14	13.86
Femenino	21	20.8	14	5	4.96	2°	2	1.98	6°	13	12.87	2°	3	2.97
			15	19	18.81	3°	11	10.89	7°	17	16.83	3°	4	3.96
			16	42	41.59	4°	6	5.94	8°	20	19.80	4°		
			17	34	33.66									
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100</b>	<b>101</b>	<b>100</b>		<b>23</b>	<b>22.77</b>		<b>57</b>	<b>56.43</b>		<b>21</b>	<b>20.79</b>	

**1.2. Características sociales: Ubicación, procedencia y nivel social**

Tomando en cuenta la distribución en los centros de atención, la ubicación de los adolescentes en conflicto con la ley, es la siguiente: 7.92% en San Francisco de Macorís, 11.89% en San Cristóbal, 20.79% en Santo Domingo, 38.61% en Santiago y el 20.79% en la Vega (Tabla 17).

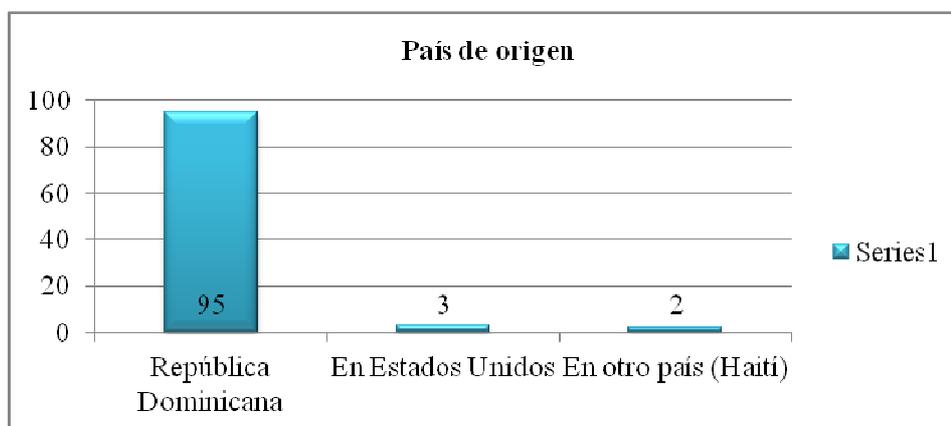
**Tabla 17:** Ubicación de los reclusos sujetos reclusos en los centros de atención integral de la persona adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Centro	Frecuencia	%
San Francisco de Macorís	8	7.92
San Cristóbal	12	11.89
Santo domingo	21	20.79
Santiago	39	38.61
La Vega	21	20.79
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.00</b>

En cuanto a la procedencia, como se desprende de la Tabla 18, vale decir que básicamente estos adolescentes son personas oriundas de la República Dominicana en el 95% de los casos. El 3% nacidos en Estados Unidos, son individuos de padres dominicanos que emigraron a ese país, opinan los directores y psicólogos de los centros que fueron entrevistados (Anexo VII). El 2% son haitianos (Gráfico 4). Es frecuente la presencia de alumnos haitianos en escuelas dominicanas como se evidencia en el estudio de García y Brens (2010).

**Tabla 18:** País de origen de los reclusos adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
República Dominicana	96	95.0
En Estados Unidos	3	3.0
En otro país (Haití)	2	2.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 4:** País de origen de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros.

Según la procedencia al momento de su detención, la mayor concentración de adolescentes de conducta desviada se localiza en la zona norte del país con un 0.00341%. En el Cuadro 7 se representa la población de esta zona como la de mayor densidad poblacional

con un 48% de la población nacional.

Cada año es mayor la proporción de niños haitianos que acuden a escuelas dominicanas, situación que ha propiciado una ardua polémica en diferentes sectores de la sociedad en el país. En este sentido hay grupos de poder social que favorecen la emisión de leyes adversas a la inclusión de esta población en el sector educativo, lo que a su vez genera rechazo de otros sectores (García y Brens, 2011).

Los que dicen proceder de los Estados Unidos son hijos de padres dominicanos que emigraron a aquel país y luego retornaron o enviaron a su hijo a este país a vivir con algún familiar.

**Cuadro 7:** Ciudad de procedencia de los reclusos en los centros de atención integral al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Ciudad	Frecuencia de Adolescentes	% Población Región Zona	Población Zona y Región	% Población Total Zona	Región
Santiago	21		726,338		Norcentral
Licey	1		28,777		Norcentral
La Vega	19		265,534		Norcentral
Constanza	1		64,059		Norcentral
Moca	1		178,819		Norcentral
Cayetano Germosén	1		7,258		Norcentral
San Francisco de Macorís	7		182,674		Norcentral
Villa Riva	1		42,848		Norcentral
Cotuí	2		76,051		Norcentral
Bonao	4		143,169		Norcentral
<b>Total Región</b>	<b>58</b>	<b>0.00338</b>	<b>1,715,527</b>	<b>0.00282</b>	<b>Norcentral</b>
Nagua	2		70,275		Noreste
<b>Total Región</b>	<b>2</b>	<b>0.00284</b>	<b>70,257</b>	<b>0.00001</b>	<b>Noreste</b>
Puerto Plata	7		152,577		Noroeste
Montecristi	2		27,513		Noroeste
Mao	1		87,418		Noroeste
<b>Total de la Región</b>	<b>10</b>	<b>0.00373</b>	<b>267,508</b>	<b>0.00049</b>	<b>Noroeste</b>
<b>Total Población Zona Norte</b>	<b>70</b>	<b>0.00341</b>	<b>2,053,292</b>	<b>48.057</b>	<b>Zona Norte</b>
Neiba	1		42,287		Suroeste
Baní	1		169,835		Suroeste
<b>Total de la Región</b>	<b>2</b>	<b>9.428</b>	<b>212,122</b>	<b>2.35713</b>	<b>Suroeste</b>
San Cristóbal	4		262,590		Surcentral
Villa Altagracia	1		93,391		Surcentral
Haina	1		135,463		Surcentral
Distrito Nacional/Santo Domingo	19		1,082,455		Surcentral
<b>Total de la Región</b>	<b>25</b>	<b>0.00159</b>	<b>1,573,899</b>	<b>1.39977</b>	<b>Surcentral</b>
<b>Total Población Zona Sur</b>	<b>27</b>	<b>0.00151</b>	<b>1,786,021</b>	<b>41.807</b>	<b>Zona Sur</b>
San Pedro de Macorís	2		223,405		Sureste
Hato Mayor	1		63,242		Sureste
La Romana	1		146,45		Sureste
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>9.235</b>	<b>433,098</b>		<b>Sureste</b>
<b>Total General Zona Este</b>	<b>4</b>	<b>9.235</b>	<b>433,098</b>	<b>9.235</b>	<b>Zona Este</b>
<b>Total General</b>	<b>101</b>	<b>0.00236</b>	<b>4,272,411</b>		

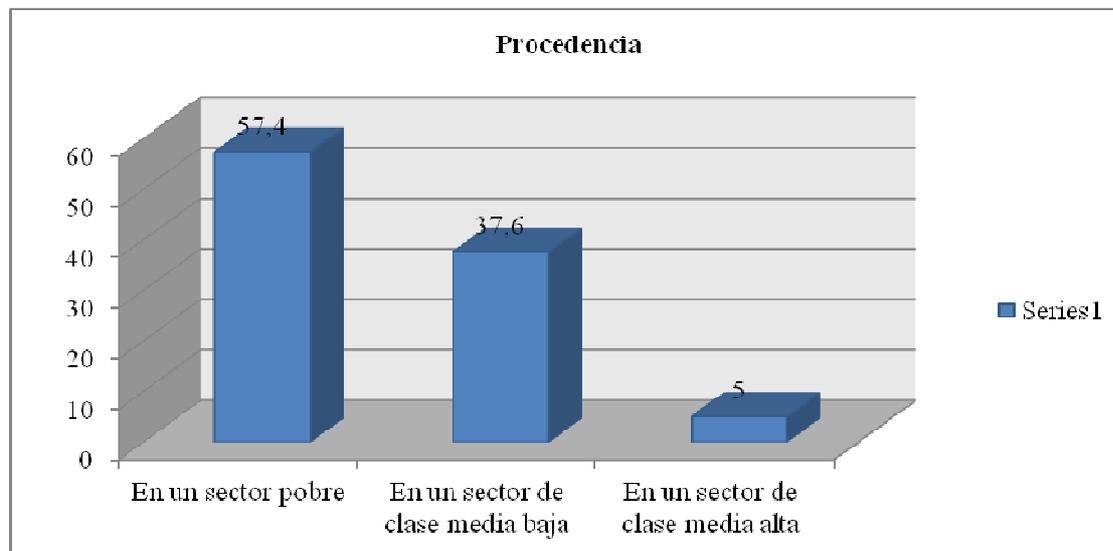
(Fuente: Proyecciones Nacionales de Población 1950-2050, 2007. Tomo I. (Oficina Nacional de Estadística e Indicadores).

En cuanto al nivel social, esta población se puede catalogar de pobre y muy pobre según evidencian los niveles de vida propios y de la familia, tomando como base el sector de residencia, el confort de que disfrutaban, el tipo de trabajo de los padres así como sus ingresos. Según la Tabla 19, el 57.4% y el 37.6% de estos sujetos proceden de un sector de extracción social baja y media baja y sólo una minoría de 5% procede de un sector de clase media alta (Gráfico 5).

**Tabla 19:** Sector de ubicación de la residencia de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
En un sector pobre	58	57.4
En un sector de clase media baja	38	37.6
En un sector de clase media alta	5	5.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 5:** Sector de procedencia de los reclusos en los centros de atención integral al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



Un promedio de 81% de los encuestados vive en sectores de categoría II, de acuerdo a la tipología de pobreza establecida en los estudios de CEUR (PNUD/CEUR/PUCMM, 1995), por características de carencia en las zonas urbanas. Estos son sectores integrados a la estructura urbana geográfica de la ciudad, sin embargo, hay carencia de los elementos que definen el entorno urbano, a saber: calles establecidas con nombres y numeración, presencia de servicios públicos (escuela, servicio médico, agua potable, servicio de energía eléctrica, transporte público), entre otros indicadores expresados en la Tabla 20.

**Tabla 20:** Características sociales del sector de residencia de los adolescentes recluidos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Sí		No	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Las calles son asfaltadas	2	81.2	9	8.8
Las calles tienen nombres	3	82.2	8	7.8
Hay cloacas	9	78.2	2	1.8
Hay calzadas para los caminantes	2	81.2	9	8.8
Las casas tienen numeración	6	85.1	5	4.9
Hay escuela	3	82.2	8	7.8
Hay clínica o consultorio médico	8	77.2	3	2.8
Hay agua potable	4	83.2	7	6.8
Hay energía eléctrica	8	87.2	3	2.9

Un promedio de 38% de esta población disfruta en el hogar del confort que caracteriza al estrato social de clase media y un promedio de 37% no disfruta de este confort (Tabla 21).

**Tabla 21:** Confort que se disfruta en el hogar de los adolescentes recluidos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Sí		No	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Automóvil privado (carro, guagua, yepeta, camioneta)	46	45.6	33	32.7
Computadora	32	31.7	43	42.6
Acceso a internet desde el hogar	17	16.8	59	58.4
Teléfonos celular	52	51.6	10	9.9
Televisión	57	56.4	11	10.9
Nevera	62	61.4		
Estufa de gas	68	67.3		
Horno de microondas	20	19.8	53	52.5
Inversor	49	48.5	25	24.8
Lavadora	22	21.8	53	52.5
Plancha eléctrica	17	16.8	52	51.5
Licuadaora	17	16.8		
Servicio doméstico	35	34.7	40	39.6

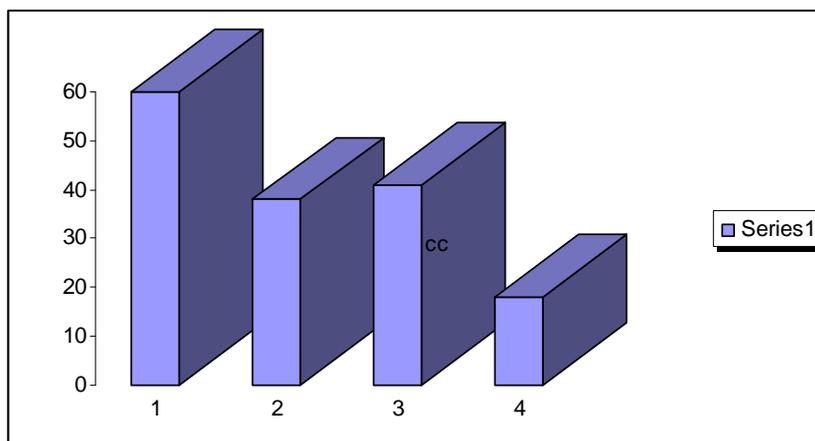
Los trabajos realizados por los padres de los adolescentes, objetos del estudio, se clasifican de la siguiente manera: el 16% de muy bajo estatus social, como obrero, servicio doméstico y buhonero; el 25% de bajo estatus social, como militar, agricultor, chofer y mecánico; el 45.2 % de estatus social medio bajo, como negociante (referido a un trabajo de compra y venta al por menor) y empleado y el 8.1% de estatus social alto, como empresario. El 6% de los padres no trabaja. Como se observa en la Tabla 22, el trabajo más recurrente entre los padres es el de negociante, un 27.8% desempeña esta labor; le siguen el de empleado con un 17.4%, el de chofer con un 15.1% y el de vendedor ambulante con 10.4%.

En el caso de la madre, el 60% se ocupa de labores de muy bajo estatus social, el 28% de bajo estatus social y sólo el 12% desempeñan un trabajo de estatus medio. La mayoría de las madres, 28%, son agricultoras y el 19% realizan trabajos asalariados para otros hogares (Gráfico 6).

**Tabla 22:** Tipo de trabajo que realizan los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Padre		Madre	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Obrero (a)	7	3.3	10	11.1
Servicio Doméstico	5	2.3	17	18.9
Buhonero (a)			27	30
Chiripero (a)	22	10.4		
Militar	7	3.3		
Agricultor (a)	12	5.7	25	27.8
Chofer	32	15.1		
Mecánico	2	0.9		
Negociante	59	27.8	11	12.2
Empleado (a)	37	17.4		
Empresario	17	8.1		
No trabaja	12	5.7		

**Gráfico 6:** Oficio de los padres de los reclusos en los centros de atención integral al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



La lectura de las columnas de la Gráfica 6 es la siguiente: 1) 60% de las madres se dedican a oficios de bajo estatus social, 2) 36% vive solo con su mamá, 3) 41% de los padres se dedican a oficios de bajo estatus social, 4) 18% de la población vive solo con su papá.

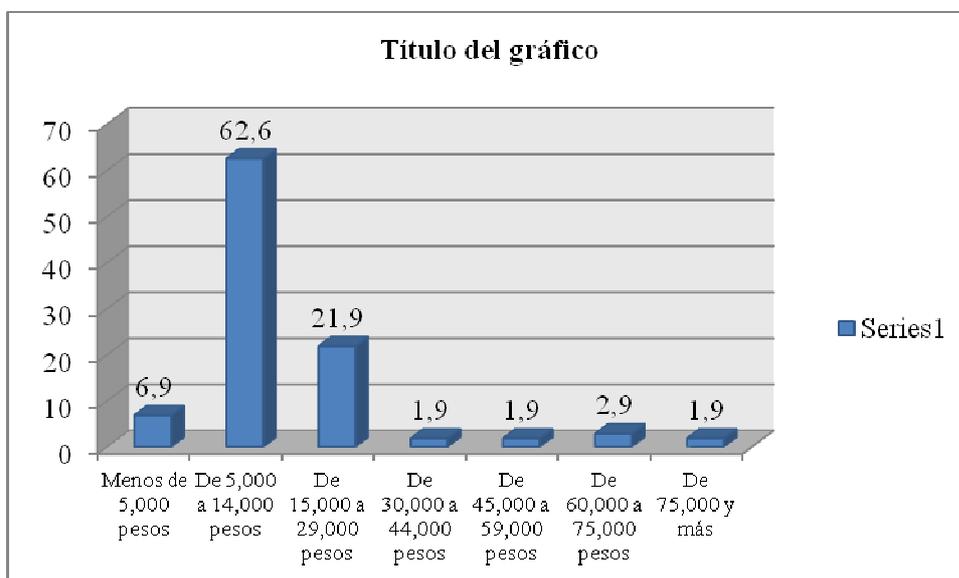
Otro indicador de la situación de pobreza de la población estudiada radica en el 62.5% de los padres que tienen ingresos cuya equivalencia en dólares a la tasa actual es de, aproximadamente, US\$378.00 y US\$135.00 dólares. Sigue mostrando la Tabla 23 que

21.9% de estos padres tienen ingresos de US\$400.00 y sólo el 8.6% ingresa sobre los US\$1,000.00 dólares (Gráfico 7).

**Tabla 23:** Ingreso de los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en conflicto con la ley penal en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Padre	
	Frecuencia	%
Menos de 5,000 pesos	7	6.9
De 5,000 a 14,000 pesos	63	62.6
De 15,000 a 29,000 pesos	22	21.9
De 30,000 a 44,000 pesos	2	1.9
De 45,000 a 59,000 pesos	2	1.9
De 60,000 a 75,000 pesos	3	2.9
De 75,000 y más	2	1.9
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 7:** Salario de los padres de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



La pobreza es el indicador más recurrente entre las características sociales de esta población, de esta manera la prevención de problemáticas sociales del adolescente tendrá que enfrentarse con programas que conjuguen dos realidades: pobreza e inclusión escolar.

### 1.3. Característica escolar de los adolescentes objeto de estudio

Comparando las edades de los adolescentes objeto del estudio con la estimación que realiza la Oficina Nacional de Estadística (2005, 2010) para el territorio dominicano, en el renglón de 10 y 14 años hay 6 sujetos los cual representan el 0.00060 % de la población y entre las edades de 15 y 18 años hay 95 sujetos que representan el 0.0097% de dicha población. En cuanto a la escolaridad, la representatividad es de 0.00044%, en el renglón de 6 a13 años, según matrícula escolar año 2007-2008 y de 0.026% en el renglón de 14 a 17 años (Cuadro 8).

**Cuadro 8:** Población estimada general de la República Dominicana, según Oficina Nacional de Estadística, 2005, 2010, distribuida por rango de edad y escolaridad

Año 2005 total población 9,226,449		Año 2010 total población 9,884,371		Año 2007-2008 total población 1,731,876	
Edad	Escolarizados	Edad	Escolarizados	Edad	Escolarizados
5-9 años	1,012,877	5-9 años	1,046,926		
10-14 años	1,003,497	10-14 años	998,486	6-13 años	1,366,042
15-19 años	939,066	15-19 años	979,241	14-17 años	365,834
<b>Total</b>	<b>2,955,440</b>	<b>Total</b>	<b>3,024,653</b>	<b>Total</b>	<b>1,731,876</b>

(Fuente: Proyecciones Nacionales de Población 1950-2050, 2007. Tomo I. Oficina Nacional de Estadística e Indicadores Educativos 2007-2008 SEE, Oficina de Planificación Educativa, Departamento Nacional de Estadística).

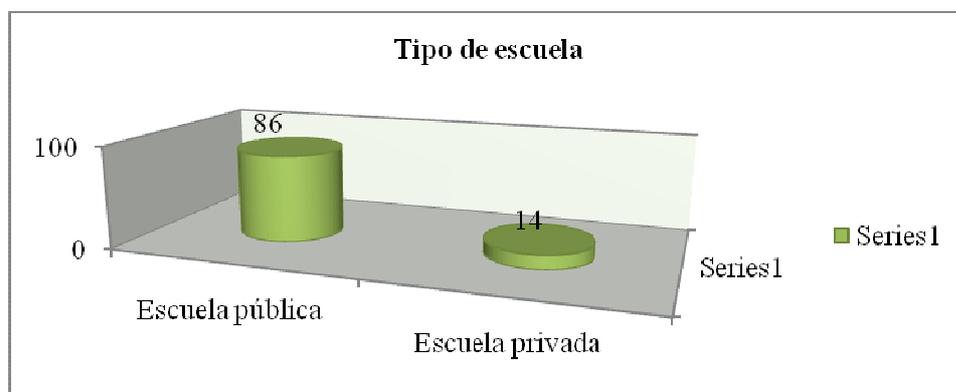
La Tabla 24 nos muestra que el 86%, más de tres cuartos de esta población, asistía a la escuela pública y el 14% a la escuela privada (Gráfico 8). Es usual en el país que la matrícula correspondiente a la escuela privada sea menor que la correspondiente a la escuela pública, según el Boletín Estadístico 2007-2008 de la Secretaría de Estado de Educación que indica que a la escuela pública asiste el 77% de los alumnos inscritos en la escuela dominicana, mientras que a la escuela privada asiste el 23%.

**Tabla 24:** Tipo de escuela a que asistían los adolescentes recluidos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Escuela pública	87	86
Escuela privada	14	14
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

El peso en cuanto al análisis de la escuela como ámbito de riesgo para la desviación de conducta, recae sobre el ámbito público como se observa en el Gráfico 8.

**Gráfico 8:** Tipo de escuela a que asistían los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

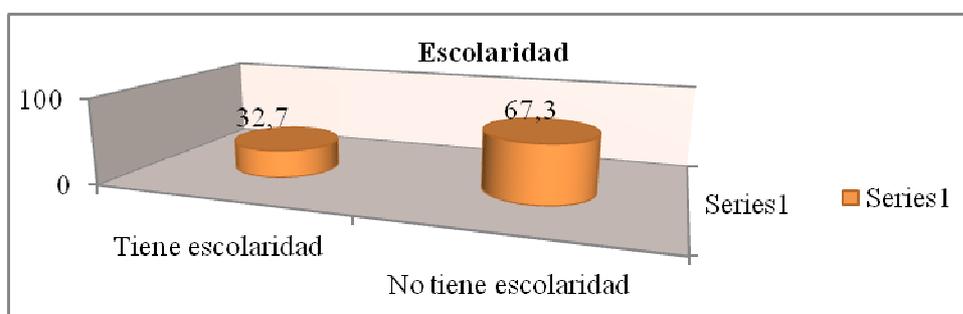


Los adolescentes reclusos están exentos de escolaridad (Tabla 25) ya que en la mayoría de los centros no se ofrece este servicio según testifican los directores de estos ámbitos (Anexo VII). El 32.7% recibe actualmente escolaridad en los centros de reclusión en que se encuentran y el 67.3% no la recibe. Las proporciones se aprecian en el Gráfico 9.

**Tabla 25:** Frecuencia de los adolescentes que reciben escolaridad entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativa	Frecuencia	%
Tiene escolaridad	33	32.7
No tiene escolaridad	68	67.3
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 9:** Escolaridad de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



En la escuela dominicana la normativa establece que de 7 años a 10 años al alumno le corresponde estar cursando de 1° a 4° grado de la escuela básica elemental y que de 11 a 14 años le corresponde cursar de 5° a 8° grado de la básica superior; de manera que a los 13 años le toca cursar el 7° grado. Sin embargo, en la Tabla 26 observamos que el 23.8% de estos adolescente está por debajo de 4° grado, que el 56% se ubica en el nivel básico superior, de 5° a 8° grado y el 21% en el nivel medio. En suma, hay un 43% que está por debajo de 7° grado. Considerando que la media de edad es 16 años, la media de grado debería ser 2° de media, al no ocurrir de esta manera tenemos para el 81% que está por debajo de este porcentaje se asume como fracaso escolar (Tablas 26 y 27).

**Tabla 26:** Nivel y grado alcanzado por los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

<b>Grado</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
1° básica	4	4.0
2° básica	2	2.0
3° básica	11	10.9
4° básica	6	5.9
<b>Nivel</b>	23	22.8
5° básica	7	6.9
6° básica	13	12.9
7° básica	17	16.8
8° básica	20	19.8
<b>Nivel</b>	80	79.20
1° media(9)	14	13.9
2° media(10)	3	3.0
3° media(11)	4	4.0
<b>Nivel</b>	21	20.8
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

Semejante a como acontece en este marco (Tabla 27), la discrepancia entre edad y grado es un problema que enfrenta la escuela dominicana, situación que se ha querido solucionar con la promoción automática de grado. Esta medida está afectando la calidad del aprendizaje debido a que el alumno promueve sin dominar las destrezas requeridas. La precariedad en el manejo del lenguaje se evidenció en el proceso de recogida de datos en esta investigación, sobre todo con la dificultad para la lectura por parte de los adolescentes, no obstante el grado escolar alcanzado.

**Tabla 27:** Nivel y grado escolar según edad de los adolescentes recluidos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

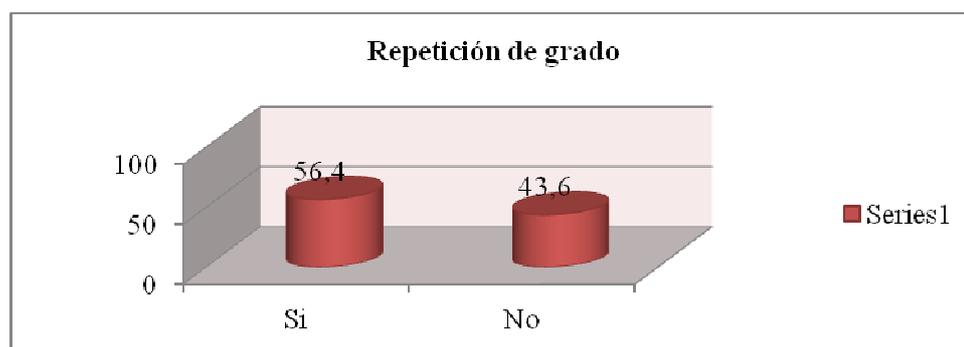
Grados	13 años		14 años		15 años		16 años		17 años	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1° Básica							2	0.9	2	0.98
2° Básica					1	0.9	1	0.9		
3° Básica					3	0.9	4	0.9	4	0.96
4° Básica			1	0.9			2	0.9	3	2.97
<b>Nivel</b>			1	0.9	4	0.8	10	0.6	9	0.7
5° Básica			1	0.9			4	0.9	2	0.9
6° Básica			1	0.9	4	0.9	4	0.9	4	0.9
7° Básica			1	.	2	9	8	9	6	0.9
8° Básica	1	0.9	3	0.9	6	0.9	7	9.9	6	0.9
<b>Nivel</b>	1	0.9	6	0.6	2	1.9	23	2.8	18	7.8
9° (1° Media)			1	0.99	2	0.98	7	0.93	4	0.96
10° (2° Media)							2	0.98	1	0.99
11° (3° Media)					1	0.99			3	0.97
<b>Nivel</b>	1	0.9	1	0.9	3	0.9	9	0.9	8	0.9

En cuanto a los grados, otro indicador de fracaso escolar está representado por el 56.4% de los sujetos objeto de este estudio que han repetido, por lo menos, un grado en la escuela (Tabla 28 y Gráfico 10). Nos remitimos a la Tabla 29 donde se muestra que de estos sujetos que repitieron grado la distribución es la siguiente: 31.7% una vez, 9.9% dos veces y más de dos veces el 2%.

**Tabla 28:** Repetición de grado entre los adolescentes recluidos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Si	57	56.4
No	44	43.6
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

Que más de la mitad de la población haya repetido grado es una situación que conecta con las conductas desviadas (Gráfico 10) y puede ser un indicador para que desde este ámbito se establezcan programas para la prevención de problemáticas sociales que afectan a los adolescentes. También es una llamada de atención a que desde la escuela se exploren las causas personales y familiares asociadas a esta situación.

**Gráfico 10:** Repetición de grado entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009**Tabla 29:** Frecuencia de la repetición de grado de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Una vez	32	31.7
Dos veces	10	9.9
Más de dos veces	2	2.0
Ninguna vez	48	47.5
No contestaron	9	8.9
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

#### 1.4. Características de la familia de los adolescentes objeto de estudio

En relación a las familias de los sujetos objeto de estudio, en cuanto a su estructura y su funcionamiento, el 69% no se ajusta al ordenamiento tradicional ya que el 53.5% de los padres están separados, el 9.9% son divorciados y en el 5% de los casos uno de ellos vive fuera del país. Esta situación indica que en gran medida estos adolescentes carecen de la protección directa de sus padres, con el consabido deterioro emocional que conlleva la ausencia de un referente de socialización tan importante (Tabla 30 y Gráfico 11). Por otro lado, sólo viven juntos el 30% de los padres de esta población.

Tomando en cuenta los resultados de esta investigación se puede afirmar que la separación de los padres es un evento frustrante, como expresó un adolescente entrevistado, con apenas 13 años y recluso por homicidio; “yo era un alumno muy bueno pero desde que mi padre se marchó mi madre dejó de atenderme. Me tiré a la calle y abandoné la escuela” (Anexo VIII-1).

**Tabla 30:** Estructura de la familia de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Viven juntos	30	29.7
Viven separados	54	53.5
Están divorciados	10	9.9
Mi mamá vive en otro país	5	5.0
Mi papá vive en otro país	1	1.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 11:** Estructura de la familia de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

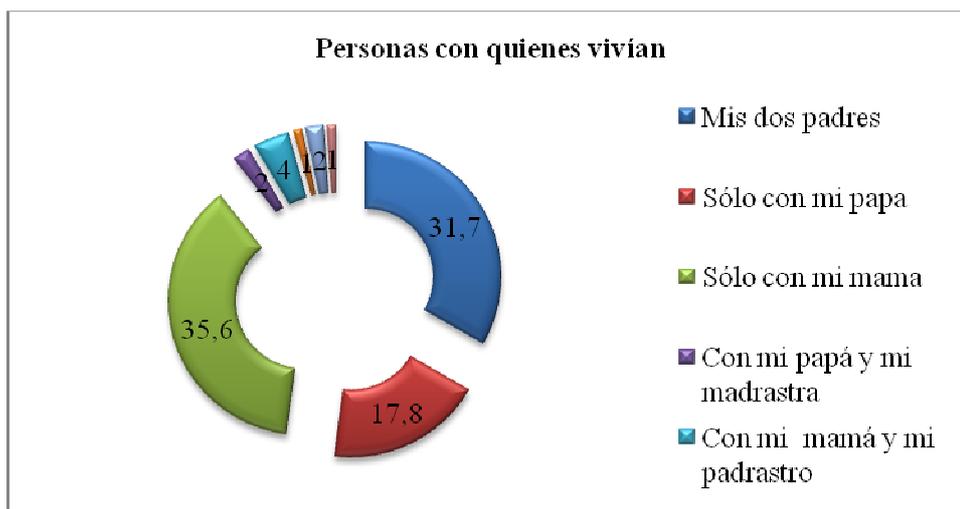
La proporción de adolescentes que vive con ambos padres se aprecia en la Tabla 31 y el Gráfico 12. Sólo vive con ambos padres el 31.7%, lo que equivale a una tercera parte de la población. De manera que para el 68% se expresa la situación de riesgo que implica la ausencia de los padres en el contexto de la socialización del hijo adolescente.

Por otra parte, asumiendo que la convivencia con ambos padres es un factor de protección o en su ausencia, un factor de riesgo, la situación para las dos terceras partes de esta población es muy vulnerable (Gráfico 12).

**Tabla 31:** Relación de las personas con quienes vivían los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Mis dos padres	32	31.7
Sólo con mi papa	18	17.8
Sólo con mi mama	36	35.6
Con mi papá y mi madrastra	2	2.0
Con mi mamá y mi padrastro	4	4.0
Con mis abuelos	1	1.0
Con un hermano	2	2.0
Con personas que no eran mi familia	1	1.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 12:** Personas con quienes vivían los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



El nivel de formación escolar de los padres de esta población es precario, como indica la Tabla 32, lo cual constituye un pobre referente de socialización en este sentido. El 5.9% de los padres y el 24.8% de las madres no hicieron ningún estudio. Llegaron hasta la primaria el 39.6% de los padres y el 54.4% de las madres, a la escuela media el 42.5% de los padres y el 17.8% de las madres. A la universidad llegó el 11.9% de los padres y sólo el 2.9% de las madres. Tienen una carrera universitaria el 3% de los padres y el 2% de las madres.

**Tabla 32:** Nivel de estudio de los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativa	Padre		Madre	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No hicieron ningún estudio	6	5.9	25	24.8
Llegaron hasta la escuela primaria	40	39.6	55	54.4
Llegaron a la escuela media	43	42.5	18	17.8
Llegaron hasta la universidad	12	11.9	3	2.9
Tienen una carrera universitaria	3	2.9	2	1.9

## 2. ACOMODO E INTERPRETACIÓN DE LA NORMA, LOS MOTIVOS, LA FUNCIÓN SOCIAL Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Los resultados incluidos en este tema corresponden a las variables de la primera hipótesis que se enuncia de la siguiente manera: A mayor acomodo a la norma social y adecuada interpretación de los motivos sociales y la función social, hay mayor rendimiento escolar y ausencia de riesgo para desviación de conducta en la población adolescente de 13 a 17 años de edad. Se expondrán en este aspecto los resultados obtenidos de los diversos instrumentos aplicados referentes a las variables que representan el mandato escolar, como son las fichas penales, el cuestionario de datos generales, escolares, familiares y sociales y las escalas. (Anexo II-1). Los resultados se expresan en distribución de frecuencia, los tantos por cientos y la media y se ilustran con histogramas y gráficos de barra y pastel.

Los resultados principales de este apartado recogen el sentido del tema central de esta investigación, en torno a la escuela como ámbito de riesgo para adolescentes de conductas divergentes. De manera que, lo que se pretende probar, en primer lugar, es que hay un tipo de alumno que no se acomoda a la dinámica cotidiana de la escolaridad por su manera particular de entender el mundo y asimilar los procesos de la sociedad, al cual se le denomina como de pensamiento divergente. En segundo lugar, se asume que esta situación en que se encuentra este tipo de alumno le hace propenso al fracaso y a la consiguiente exclusión del proceso escolar. Como se trata de un sujeto talentoso, el alumno divergente reacciona a la frustración del fracaso y a la marginación de la dinámica escolar, desarrollando conductas de rebeldía y cultivando valores contrarios al respecto de las normas sociales y desafiando las reglas de las instituciones que la escuela está encargada de transmitir. Es así que esta institución se convierte en un ámbito de riesgo para este grupo de alumnos.

## 2.1. Norma, motivo y función social

La presentación de este tema sigue el orden siguiente:

- El acomodo a la norma social que incluye las leyes civiles y penales, con el propósito de conocer el cumplimiento de los mandatos de las instituciones con que se relaciona el adolescente, considerando las violaciones o transgresiones a estas leyes.
- La interpretación de los motivos sociales y la función social, aquí los datos se refieren a la regularidad de la asistencia a la escuela, la concordancia entre la edad y el nivel de escolaridad, las calificaciones obtenidas y la repetición de grado. Estos son los parámetros del éxito o el fracaso escolar, son los indicadores que señalan la motivación del sujeto por alcanzar las metas educativas que la cultura señala como deseables.
- Las condiciones familiares y personales que facilitan el éxito o contribuyen al fracaso escolar, aquí también se incluyen informaciones relativas a las implicaciones de los padres en la dinámica de la escolaridad y a la capacidad intelectual del sujeto para seguir el ritmo de la escuela en términos curriculares.

### 2.1.1. Acomodo a la norma social

El acomodo a la norma social se expresa en función del acato a las leyes y reglamentos de las instituciones con las que se identifica el individuo, como son: la sociedad, la familia y la escuela. El desacato a las normas sociales se expresa en las violaciones a las leyes civiles y penales del país, el incumplimiento de las reglas escolares y la desobediencia de los mandatos familiares.

En referencia a este tema, el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes, con base a la Ley 136 (2003), contiene los mandatos de las leyes civiles y penales de la República Dominicana. En este documento se encuentran las pautas procedimentales para la ejecución de dicha Ley que establece los tipos de violaciones y las sanciones que corresponden a cada acto violatorio. Estas violaciones se consideran como expresión de la conducta desviada de la norma social en términos generales, como se expresa en esta investigación. Los resultados principales indican que quienes se acomodan con mayor dificultad a la norma social son los adolescentes de sexo masculino, según la totalidad de la población de reclusos en los Centros de Atención Integral de la Persona Adolescente en Conflicto con la Ley en la República Dominicana. Se evidencia en esta investigación que el 79% de los que participaron son varones y el 21% son mujeres. La edad crítica de incidencia de hechos violatorios a las leyes, es de 16 a 17 años en un 76%. Los varones delinquen a menor edad, el 6% lo hace a los 13 y 14 años,

mientras la edad menor a que delinquen las hembras es a los 15 años, como es el caso del 24%. No obstante hay que considerar que cuando un adolescente comete un acto que implica su reclusión le precede una historia de conducta desviada de la norma social, como se desprende de la cadena de eventos que caracterizan su conducta delictiva (Ver Anexo III-2.2) (ver Tabla 16).

La mayoría de los adolescentes reclusos es de clase social baja, como lo indica el 95% (Tabla 19), el 81% vive en sectores urbanos de mucha penuria (Tabla 20), en el 37% hay una situación de precariedad en el hogar (Tabla 21), el 55% de los padres y el 88% de las madres realizan trabajos de bajo estatus social (Tabla 22), mientras que el 63% de los padres gana el sueldo mínimo y 7% gana menos de esta cantidad (Tabla 23). Estos resultados sugieren una posible relación entre la pobreza y el desacato a la norma social en esta población.

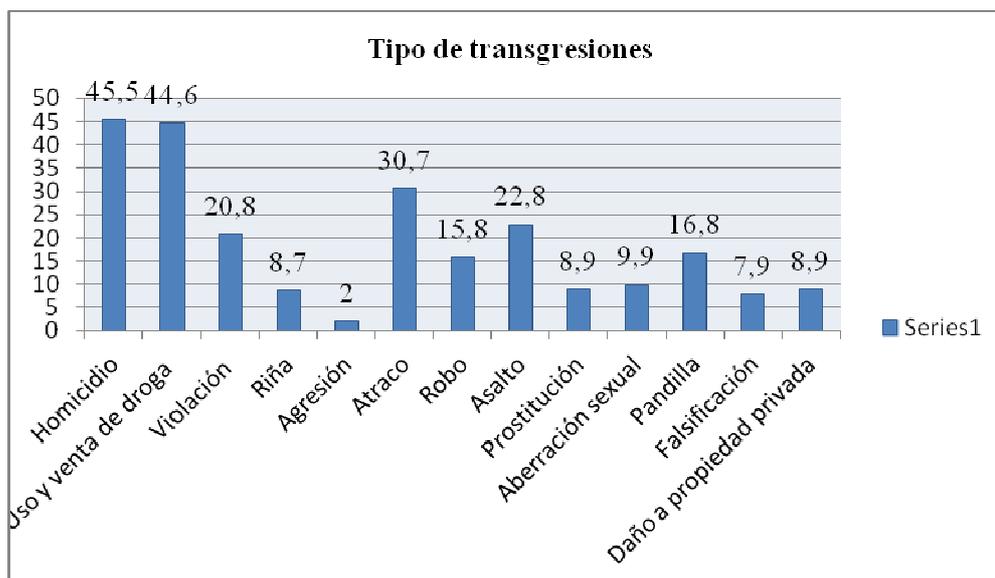
Los datos obtenidos muestran que entre los adolescentes transgresores de la norma, generalmente un mismo sujeto se involucra en varias acciones delictivas. La transgresión más recurrente es el homicidio en un 46% de los casos, seguido de acciones vinculadas con delitos de droga en un 45%. Agrupadas por categoría, la violencia es la acción priorizada en un 85%. Según el grado y nivel escolar, se mantiene la relación en cuanto a la frecuencia del tipo de transgresión. La media de edad de los transgresores es 16 años. El detalle de los tipos de violaciones se aprecia en la Tabla 33 y en el Gráfico 13.

En las entrevistas realizadas se aludía con frecuencia a los riesgos que enfrenta el recluso con relación a la adquisición de hábitos que fortalecen la conducta desviada en vez de prevenirla, caso concreto del uso de drogas, por ejemplo y lo concerniente a las aberraciones sexuales (Anexo VIII-1). En este sentido expresaron su preocupación varios de los funcionarios entrevistados en el sentido de la falta de control para evitar la costumbre de la extorsión entre compañeros e incluso de los agentes quienes son los guardianes nocturnos de los recintos (Anexo VII-1). Durante el proceso de recogida de información se produjeron eventos confusos y perturbadores, como el incidente nocturno en que supuestamente se prendieron fuego y murieron dos reclusos que el día antes los había entrevistado.

**Tabla 33:** Relación de los tipos de transgresiones a las leyes entre los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Tipo de Transgresión	Frecuencia	%
Homicidio	46	45.5
Uso y venta de droga	45	44.6
Violación	21	20.8
Riña	29	8.7
Agresión	2	2.0
Atraco	31	30.7
Robo	16	15.8
Asalto	23	22.8
Prostitución	9	8.9
Aberración sexual	10	9.9
Pandilla	17	16.8
Falsificación	8	7.9
Daño a propiedad privada	9	8.9
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 13:** Tipos de transgresiones a las leyes entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

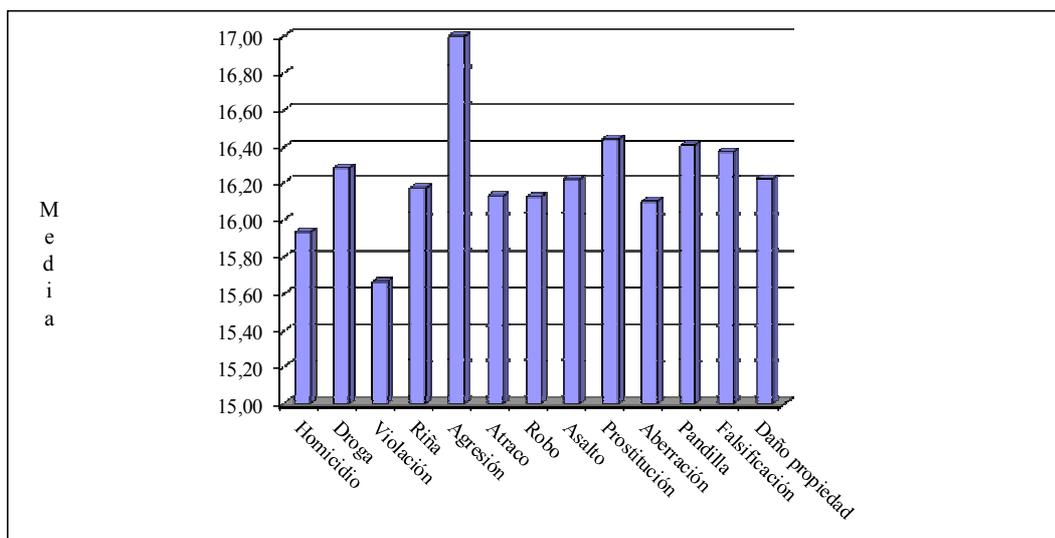


Cómo se puede apreciar en la Tabla 34 y el Gráfico 14, la media de edad para conducta desviada entre los adolescentes es 16 años cumplidos, con una desviación típica de menos 0.91. Por tipo de conducta desviada, la media más elevada es en agresión que casi alcanza los 17 años, medias menos elevadas son homicidio y violación que se ubican en 15 años.

**Tabla 34:** Media de edad de los adolescentes infractores de la ley recluidos en los centros de atención Integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Conducta	Edad (años)	
	Media	Dev. Típ.
Homicidio	15.93	.90
Droga	16.29	.87
Violación	15.67	.86
Riña	16.17	.76
Agresión	17.00	.00
Atraco	16.13	.99
Robo	16.13	.96
Asalto	16.22	.85
Prostitución	16.44	.88
Aberración	16.10	.74
Pandilla	16.41	.71
Falsificación	16.38	.92
Daño propiedad	16.22	.83
<b>Total</b>	<b>16.03</b>	<b>.91</b>

**Gráfico 14.** Media de edad entre los adolescentes de conducta desviada recluidos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

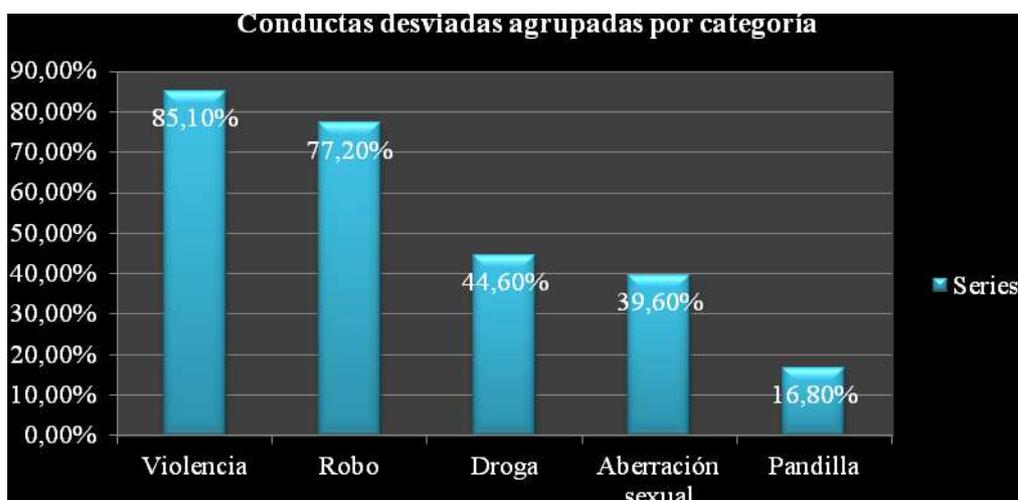


Agrupadas por categorías, las conductas desviadas más recurrentes entre los sujetos de esta investigación son: violencia (homicidio, riña, agresión y daño a propiedad) en un 85%, robo (atraco, robo y asalto) en un 77.2%, droga 44.6% (uso y venta), aberración sexual (violación y aberración) en un 39.6% y pandilla 16.8% (Tabla 35). Agrupadas por categoría, tres cuartos de la población incurre en conductas violentas y en robo (Gráfico 15).

**Tabla 35.** Conductas desviadas según edad agrupadas por categorías entre los adolescentes reclusos en centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

1.Homicidio, 2.Droga, 3.Violación, 4.Riña, 5.Agresión, 6.Atraco, 7.Robo, 8.Asalto, 9.Prostitucion, 10.Aberración, 11.Pandilla, 12.Falsificación, 13.DañoPropiedad Privada.														
Conducta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	TOTAL
Violencia	46			29	2								9	86 85.1%
Robo						31	16	23					8	78 77.2%
Droga		45												45 44.6%
A. sexual			21						9	10				40 39.6%
Pandilla											17			17 16.8%

**Gráfico 15:** Conducta desviadas agrupadas por categoría entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



Como se aprecia en la Tabla 36, entre los sujetos con escolaridad básica elemental (1° a 4°) la desviaciones de conductas más frecuentes son: homicidio y droga 12%; riña 8%; violación, asalto, atraco y pandilla 5%. Mientras que entre los sujetos con escolaridad básica superior (5° a 8°), las desviaciones de conductas más frecuentes son: droga 28%, homicidio 24%, atraco 20%, riña 15%, asalto 24%, violación 12% y robo 11%. En el nivel medio (9° ,10° y 11°), las conductas desviadas más frecuentes son: homicidio 10%, riña y robo 6%, droga 5%, violación y asalto 4%, pandilla 3%.

**Tabla 36:** Conductas desviadas según el grado escolar entre los adolescentes reclusos en centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Grado	Homicidio		Droga		Violación		Riña		Agresión		Atraco	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1	1	0.9	4	3.9	1	0.9	1	0.9	0	0	0	0
2	1	0.9	1	0.9	0	0	1	0.0	0	0	2	1.9
3	5	4.9	5	4.9	3	2.9	5	4.9	0	0	1	0.9
4	5	4.9	2	1.9	1	0.9	1	0.9	0	0	2	1.9
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>11.9</b>	<b>12</b>	<b>11.9</b>	<b>5</b>	<b>4.9</b>	<b>8</b>	<b>7.9</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>4.9</b>
5	3	2.9	4	3.9	1	0.9	3	2.9	0	0	1	0.9
6	4	3.9	9	8.9	4	3.9	3	2.9	0	0	7	6.9
7	10	9.9	7	6.9	2	1.9	3	2.9	1	0.9	4	3.9
8	7	6.9	8	7.9	5	4.9	6	5.9	0	0	8	7.9
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>23.8</b>	<b>28</b>	<b>27.7</b>	<b>12</b>	<b>11.9</b>	<b>15</b>	<b>14.9</b>	<b>1</b>	<b>0.9</b>	<b>20</b>	<b>19.8</b>
9	6	5.9	4	4.9	3	2.9	4	3.9	0	0	3	2.9
10	3	2.9	1	0.9	0	0	1	0.9	0	0	1	0.9
11	1	0.9	0	0	1	0.9	1	0.0	1	0.9	2	1.9
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>9.9</b>	<b>5</b>	<b>4.9</b>	<b>4</b>	<b>3.9</b>	<b>6</b>	<b>5.9</b>	<b>1</b>	<b>0.9</b>	<b>6</b>	<b>5.9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>44.9</b>	<b>45</b>	<b>45.0</b>	<b>21</b>	<b>20.1</b>	<b>29</b>	<b>26.1</b>	<b>2</b>	<b>1.8</b>	<b>31</b>	<b>30</b>

Robo		Asalto		Prostitución		A. Sexual		Pandilla		Falsificación		D.P.Privada	
Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
0	0	1	0.9	0	0	1	0.9	1	0.9	0	0	0	0
1	0.9	1	0.9	1	0.9	1	0.9	1	0.9	0	0	1	0.9
0	0	1	0.9	0	0	1	0.9	1	0.9	0	0	0	0
0	0	2	1.9	1	0.9	0	0	2	1.9	0	0	1	0.9
<b>1</b>	<b>0.9</b>	<b>5</b>	<b>4.9</b>	<b>2</b>	<b>1.9</b>	<b>3</b>	<b>2.9</b>	<b>5</b>	<b>4.9</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1.9</b>
1	0.9	1	1.9	1	0.9	0	0	1	0.9	1	0.9	0	0
3	2.9	4	3.9	3	2.9	4	3.9	2	1.9	2	1.9	3	2.9
3	2.9	3	2.9	1	0.9	1	0.9	3	2.9	0	0	0	0
4	3.9	6	5.9	1	0.9	1	0.9	3	2.9	3	2.9	2	1.9
<b>11</b>	<b>10.9</b>	<b>14</b>	<b>13.9</b>	<b>6</b>	<b>5.9</b>	<b>6</b>	<b>5.9</b>	<b>9</b>	<b>8.9</b>	<b>6</b>	<b>5.9</b>	<b>5</b>	<b>4.9</b>
2	1.9	2	1.9	1	0.9	1	0.9	1	0.9	1	0.9	1	0.9
1	0.0	1	0.9	0	0	0	0	1	0.9	0	0	0	0
1	0.9	1	0.9	0	0	0	0	1	0.9	1	0.9	1	0.9
<b>4</b>	<b>3.9</b>	<b>4</b>	<b>3.9</b>	<b>1</b>	<b>0.9</b>	<b>1</b>	<b>0.9</b>	<b>3</b>	<b>2.9</b>	<b>2</b>	<b>1.9</b>	<b>2</b>	<b>1.9</b>
<b>16</b>	<b>14.3</b>	<b>23</b>	<b>22.9</b>	<b>9</b>	<b>8.3</b>	<b>10</b>	<b>9.3</b>	<b>17</b>	<b>15.9</b>	<b>8</b>	<b>7.5</b>	<b>9</b>	<b>8.4</b>

En cuanto a la relación entre las conductas desviadas agrupadas por categorías y el nivel escolar alcanzado por los adolescentes de esta población, se demuestra en la Tabla 37 que los de básica elemental se involucran con mayor frecuencia en violencia 21.8%, en droga 11.9%, en robo 10.9%, en aberración sexual 9.9% y en pandilla 4.9%. Los de básica superior destacan en robo 50.5%, en violencia 44.6%, en droga 27.7%, en aberración sexual 23.8% y en pandilla 8.9%. En el nivel medio tenemos en violencia 18.8%, en robo 15.9%, en aberración sexual 5.9%, en droga 4.2.9% y en pandilla 3%. Las desviaciones de conducta se relacionan en mayor frecuencia con violencia 84.9%, con robo 77.9%, con droga 44.6%,

con aberraciones sexuales 39.9% y con pandilla 15.9%.

**Tabla 37:** Conductas desviadas por categoría según grado escolar entre los adolescentes reclusos en centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Grado	Droga		Aberración		Violencia		Robo		Pandilla	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1	4	3.9	2	1.9	2	1.9	1	1.9	1	0.9
2	1	0.9	2	1.9	3	2.9	4	3.9	1	0.9
3	5	4.9	4	3.9	10	9.9	2	1.9	1	0.9
4	2	1.9	2	1.9	7	6.9	4	3.9	2	1.9
<b>Nivel</b>	<b>12</b>	<b>11.9</b>	<b>10</b>	<b>9.9</b>	<b>22</b>	<b>21.8</b>	<b>11</b>	<b>10.9</b>	<b>5</b>	<b>4.9</b>
5	4	3.9	2	1.9	6	5.9	4	3.9	1	0.9
6	9	8.9	11	10.9	10	9.9	16	15.9	2	1.9
7	7	6.9	4	3.9	14	13.9	10	9.9	3	2.9
8	8	7.9	7	6.9	15	14.9	21	20.8	3	2.9
<b>Nivel</b>	<b>28</b>	<b>27.7</b>	<b>24</b>	<b>23.8</b>	<b>45</b>	<b>44.6</b>	<b>51</b>	<b>50.5</b>	<b>9</b>	<b>8.9</b>
9	4	4.9	5	4.9	11	10.9	8	7.9	1	0.9
10	1	0.9	0	0	4	3.9	3	2.9	1	0.9
11	0	0	1	1.9	4	3.9	5	4.9	1	0.9
<b>Nivel</b>	<b>5</b>	<b>4.9</b>	<b>6</b>	<b>5.9</b>	<b>19</b>	<b>18.8</b>	<b>16</b>	<b>15.9</b>	<b>3</b>	<b>2.9</b>
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>44.6</b>	<b>40</b>	<b>39.9</b>	<b>86</b>	<b>84.9</b>	<b>78</b>	<b>77.9</b>	<b>17</b>	<b>15.9</b>

### 2.1.2. Interpretación de los motivos sociales

La interpretación de los motivos sociales es una variable que se relaciona con la manera cómo el adolescente se identifica con los valores que en la sociedad aseguran el éxito. En este sentido, el ideal de realización y la meta cultural deseada se propician según las condiciones que enmarcan el desarrollo personal. El ambiente, la propia percepción del éxito o el fracaso, los intereses culturales, la estructura de la familia y las condiciones del hogar junto a las capacidades del individuo son los aspectos que determinan la adecuada o inadecuada interpretación de los motivos por los que en la sociedad vale la pena esforzarse. En esta investigación los siguientes datos son los indicadores del comportamiento de esta variable.

Se espera que el alumno asuma la importancia de la escolaridad como un valor social y entienda y acepte lo que significa en la sociedad ser educado y llegar a niveles escolares tanto como sea posible, sin embargo, casi una tercera parte que había dejado la escuela al momento de su reclusión, no se identificaba con el valor de la escolaridad (Gráfico 16). Dos terceras partes de esta población no lograron entender que la asistencia regular a la escuela es el recurso más importante que la sociedad provee para tener acceso a los bienes de la cultura. Cuando la actitud del sujeto no se corresponde con estas expectativas se da por supuesto que

este no supo interpretar adecuadamente el valor de la escolaridad (Gráficos 24 y 25). Partiendo de que asistir a la escuela y tener éxito en los estudios es un escalón hacia el alcance de la meta cultural, podemos afirmar que carecen de una adecuada interpretación de los motivos los adolescentes que no asisten con regularidad a la escuela o que la abandonaron definitivamente. Esta situación supone que la meta cultural se aleja y que las posibilidades de éxito social son escasas.

De los adolescentes que asistían a la escuela, cerca de la mitad compartía su tiempo entre la asistencia a la escuela y el trabajo remunerativo (Gráfico 35). En las investigaciones de García y De Brens (2006, 2002) se evidencia que el trabajo remunerativo desarrollado por adolescentes los sitúa en desventaja para el rendimiento escolar ya que les deja menos tiempo para el estudio y que por el tipo de labor que realizan están expuestos a contextos que le proporcionan experiencias diferentes a las que brinda la escuela.

Son precarias las condiciones de este sujeto para dirigir su actuación al cumplimiento de la misión social en términos de nivel de escolaridad, así como en la coherencia entre edad y grado escolar, en cuanto al rendimiento en términos de notas (calificaciones) obtenidas y en permanencia en el sistema escolar, lo cual se evidencia en que sólo el 9% ha obtenido el nivel de escolaridad que por edad le corresponde (Tabla 27). El desfase con relación a la escolaridad referente a grados y niveles alcanzados por este grupo se agudiza cuando nos centramos en la repetición de grado de la mitad de la población (Gráfico 10). En cuanto a las calificaciones obtenidas también se manifiesta la falta de motivación por el éxito escolar de una tercera parte de estos adolescentes (Gráfico 19).

La percepción del adolescente con relación a las condiciones que conducen al éxito en los estudios o precipitan al fracaso, permite establecer una valoración de estos eventos. En este sentido más de la mitad considera que suspender materias es la condición menos valorada por los adolescentes de este grupo ya que no la asocia con éxito escolar, sin embargo afirma que una traba para lograr este éxito es repetir el grado. Para la mitad de los adolescentes que repitió grado este es un obstáculo en el camino del éxito y un elemento significativo en relación a la frustración personal que genera esta situación. Aparte de la repetición de grado, para más de la mitad de este grupo el fracaso escolar se cifra en que lo aprendido en la escuela le sirve poco para la vida y en no saber las materias aunque las apruebe (Gráfico 20 y Tabla 45).

La novedad parece ser la característica más llamativa para motivar la acción escolar, como opina 90% que se esfuerza en los estudios porque vale la pena aprender cosas nuevas, así como también lograr un empleo, o sea, la seguridad de tener un trabajo (Tabla 66 y 67). Los intereses culturales expresan el grado de motivación del alumno por tener éxito en la escuela, en este sentido los intereses de estos sujetos no son estrategias convenientes a este

propósito como se observa en la preferencia de estos sujetos: ver televisión, ir al cine y escuchar música en la radio (Gráfico 22).

Los elementos que en el hogar facilitan el estudio constituyen una condición importante que favorecen el desarrollo de una actitud positiva que ayuda a interpretar adecuadamente los motivos sociales. El apoyo y las condiciones de la familia y del hogar son mecanismos que permiten al individuo transitar hacia las metas de realización que la cultura y la sociedad señalan. En este sentido la mayoría no gozó de refuerzo en los estudios como distribuir el tiempo para estudiar cada materia o haber tomado clases particulares (Tabla 64).

#### 2.1.2.1. Los motivos sociales y la función social: Ámbito escolar

Las normativas escolares están contenidas en la Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana, Reglamentos y Ordenanzas. También existen normas específicas relativas a disciplina y cotidianidad de los centros escolares, tales como vestuario, relaciones entre los compañeros estudiantes, los profesores y las autoridades (SEE, 2003 a y b). Uno de los mandatos prioritarios se refiere a la educación básica obligatoria y a la necesidad de la escolaridad para los adolescentes. Sin embargo, de los adolescentes que intervinieron en este estudio el 67% de los consultados no recibe escolaridad (Tabla 25). En sí este dato no constituye desacato de la normativa escolar ya que el adolescente se encuentra recluido con las limitaciones propias de este contexto. Sin embargo, al momento de ingresar al centro una tercera parte había abandonado la escuela y de los que no la habían abandonado, esta misma proporción se ausentaba con regularidad y se retiraba sin terminar el año escolar dejando inconcluso el grado que cursaba (Gráficos 16, 24 y 25). De acuerdo a la opinión de los directores de los centros, los desertores frecuentes dejaban de asistir a clases por el uso de drogas, así como por las situaciones familiares y las limitaciones que impone la pobreza (Anexo VII). La falta de correspondencia entre edad y grado escolar indica un desfase de la dinámica de la escuela ya que cerca de la mitad repite el grado y abandona definitivamente los estudios (Gráficos 20, 24). La normativa de la escuela dominicana indica que de 7 a 10 años el alumno debería estar cursando de primero a cuarto grado de la escuela básica elemental y de 11 a 14 años de quinto al octavo grado de la básica superior. Sin embargo los datos de esta investigación muestran que cerca de un cuarto entre 14 a 17 años está por debajo de 4º y más de la mitad se ubica en los niveles de la básica superior de 5º a 8º (Tabla 40). Este adolescente es un alumno indisciplinado, que en una tercera parte no llegaba puntual a la hora de entrada a la escuela, abandona el aula porque se aburría o para descansar, se retira antes de la hora de salida y más de la mitad dejaba de asistir a clase con alguna frecuencia (Gráficos 23, 24, 26, 27).

La interpretación de los motivos sociales en el marco de la escuela se aprecia en los datos que se recogen en este apartado, en este sentido la Tabla 38 indica que el 71% asistía con regularidad a la escuela y que un 29% la había dejado al momento de ingresar al centro de reclusión (ver Gráfico 20). Un 43% está por debajo de 7º grado lo que representa una desproporción con relación a la edad estimada por grado (ver Tablas 39 y 40). La mayoría de estos estudiantes entiende que sus calificaciones son buenas (ver Tabla 41 y 42 y gráfico 18), mientras que para el 56% repetir grado es la norma como se aprecia en las Tablas 43 y 44. Porcentajes similares a los señalados, el 63%, opinan que esta situación de repetir grado implica fracaso escolar (ver Tabla 45) y para el 37% lo es también repetir materia. Asumiendo que la correcta interpretación de los motivos sociales conlleva el adecuado desempeño en la escuela, los datos precedentes permiten afirmar que más de una tercera parte de este grupo tiene una percepción distorsionada en este asunto.

El enfoque de los motivos sociales también se refleja en la función social que el sujeto objeto de este estudio atribuye a la escuela, en este sentido el éxito escolar se relaciona con obtener un buen trabajo y lograr una buena posición social (ver Tablas 66 y 67). Ilustran este tema la falta de cumplimiento de las normas escolares como se denota en las Tablas 47 y 48 donde se expresa que el 33% llega tarde a clases y la misma proporción deja de asistir a clases sin motivo aparente. En las Tablas 49, 50, 51 y 52 se muestra la frecuencia y los motivos del 22% que se retira de las aulas durante las clases y sin terminar los años escolares (ver Gráfico 25). La falta de disciplina es notoria en el 100% de los casos que abandona el salón en medio de las clases (ver Gráficos 26). En las Tablas 55, 56, 57 y 58 relativas al desacato a las reglas escolares ya que el 75% agrede a los compañeros con peleas y riñas (ver Gráficos 31 y 33). Así también se evidencia el inadecuado comportamiento en el aula del 74% a quienes les reportan al director y al orientador de la escuela por este motivo (ver Tabla 59). Por otra parte, este alumno reconoce la autoridad del maestro en un 88% de los casos y sintiéndose bien acogido por este como atestigua el 83% (ver Tablas 53 y 54).

En la Tabla 38 se aprecia que de esta población el 71.29% asistía con regularidad a la escuela, mientras que el 28.71% había dejado de asistir. Estos datos que se pueden observar en el Gráfico 16, implican que una tercera parte de esta población, no goza de los beneficios que la escolaridad proporciona. Se supone, entonces, que este alumno se ocupaba de otras tareas o simplemente vagaba en las horas destinadas a la escolaridad.

**Tabla 38:** Regularidad de la asistencia a la escuela entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Asistía con regularidad a la escuela	72	71.29
Había dejado la escuela	29	28.71
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

Con un promedio de edad de 16 años, que la tercera parte se abstenga de escolaridad es una situación preocupante. Cabría investigar para determinar si esta decisión se debe a la propia voluntad del sujeto o si intervienen otras razones, como el interés de los padres de que éstos se dediquen a oficios remunerativos.

**Gráfico 16:** Situación escolar de los reclusos en los centros de atención integral al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

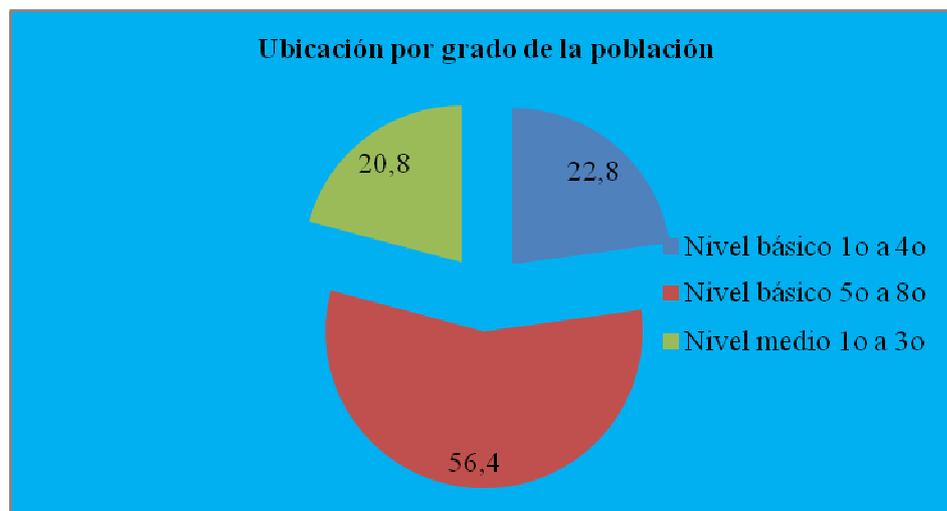


El 22.8% de estos adolescentes cursan de 1° a 4° grado de la escuela básica elemental, de 5° a 8° cursan el 56.4% y en el nivel medio se ubica el 20.8% (ver Tabla 39). En el Gráfico 17 se observa que la mayor cantidad de alumnos correspondiente a un poco más de la mitad, se sitúan en el nivel básico superior de la escuela.

**Tabla 39:** Nivel y grado escolar alcanzado por los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Nivel y grado	Frecuencia	%	% válido
1º básica	4	4.0	4.0
2º básica	2	2.0	2.0
3º básica	11	10.9	10.9
4º básica	6	5.9	5.9
<b>Nivel</b>	<b>23</b>	<b>22.8</b>	
5º básica	7	6.9	6.9
6º básica	13	12.9	12.9
7o básica	17	16.8	16.8
8o básica	20	19.8	19.8
<b>Nivel</b>	<b>57</b>	<b>56.4</b>	
1o media(9)	14	13.9	13.9
2o media(10)	3	3.0	3.0
3o media(11)	4	4.0	4.0
<b>Nivel</b>	<b>21</b>	<b>20.8</b>	
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 17:** Ubicación por grado de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



En la escuela dominicana la normativa establece que de 7 años a 10 años al alumno le corresponde cursar de primero a cuarto grado de la escuela básica elemental y que de 11 a 14 años le corresponde de quinto al octavo grado de la básica superior; de manea que a los 13 años le toca estar cursando el séptimo grado. Sin embargo, sumando los porcentos de los renglones pertinentes en la Tabla 40 observamos que el 23.76% de estos adolescentes están por debajo de cuarto grado, el 59.40% cursa el nivel básico superior, de quinto a octavo y el 21.78% está en el nivel medio. Se evidencia, por tanto que hay un 40.59% que está por debajo de séptimo, grado escolar de partida para este grupo de edad según la normativa.

**Tabla 40:** Nivel y grado escolar según edad de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Grado	13 años		14 años		15 años		16 años		17 años	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1° Básica							2	1.9	2	1.98
2° Básica					1	0.9	1	0.9		
3° básica					3	2.9	4	3.9	4	3.96
4° Básica			1	0.9			2	1.9	3	2.97
<b>Total Nivel</b>			<b>1</b>	<b>0.9</b>	<b>4</b>	<b>3.8</b>	<b>10</b>	<b>8.6</b>	<b>9</b>	<b>8.7</b>
5° Básica			1	0.9			4	3.9	2	1.9
6° Básica			1	0.9	4	3.9	4	3.9	4	3.9
7° Básica			1	0.9	2	1.9	8	7.9	6	5.9
8° Básica	1	0.9	3	2.9	6	5.9	7	6.9	6	5.9
<b>Total Nivel</b>	<b>1</b>	<b>0.9</b>	<b>6</b>	<b>5.6</b>	<b>12</b>	<b>11.9</b>	<b>23</b>	<b>22.8</b>	<b>18</b>	<b>17.8</b>
9° (1 Media)			1	0.99	2	1.98	7	6.93	4	3.96
10° (2 Media)							2	1.98	1	0.99
11° (3 Media)					1	0.99			3	2.97
<b>Total Nivel</b>	<b>1</b>	<b>0.9</b>	<b>1</b>	<b>0.9</b>	<b>3</b>	<b>2.9</b>	<b>9</b>	<b>8.9</b>	<b>8</b>	<b>7.9</b>

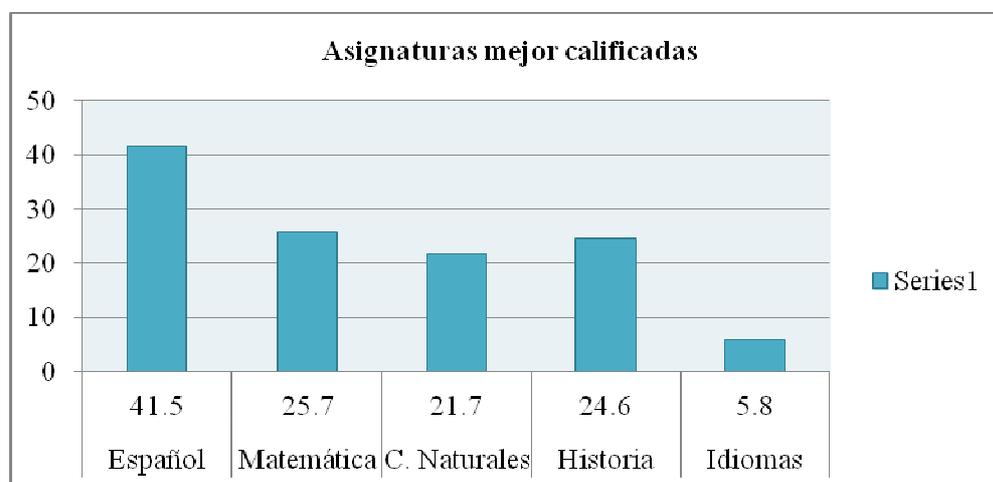
Las mejores calificaciones se obtienen en español y literatura que es el área de mayor preferencia, 41.5% entre muy alto y alto; en segundo lugar en matemáticas, 25.7%; en tercer lugar en historia y geografía, 24.6%; en cuarto lugar en ciencias naturales 21.6% y en quinto lugar idiomas, 5.8%. En la Tabla 41 se corrobora que las peores calificaciones, muy bajo y bajo, se obtienen en el siguiente orden: en idiomas, 64.3%; en matemática 47.5%; en historia y geografía 45.5%; en ciencias naturales 44.5% y en español y literatura 28.6%. En el Gráfico 18 se observa que español y literatura es la asignatura mejor calificada por dos cuartas partes de los adolescentes. Sin embargo, durante el proceso de aplicación de los instrumentos de recogida de la información se pudo comprobar que estos sujetos carecen de las destrezas mínimas requeridas en comunicación escrita, aunque no así en comunicación oral donde se desempeñan con mucha precisión (ver Anexo VIII).

Las calificaciones escolares corresponden a una variable de rendimiento en los estudios, de manera que la debilidad en este asunto es interpretada por el maestro como un indicador de fracaso. La frustración y el desencanto que esta situación provoca en el alumno terminan por eliminar la motivación por continuar en la escuela.

**Tabla 41:** Promedio de las calificaciones por asignatura obtenidas por los adolescentes recluidos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Español		Matemática		C. naturales		Historia		Idiomas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Menos de 60 (muy bajo)	17	16.8	20	19.8	29	28.7	29	28.7	30	29.7
De 60 a 69 (Bajo)	12	11.8	28	27.7	16	15.8	17	16.8	35	34.6
De 70 a 79 (normal)	30	29.7	27	36.7	34	33.6	30	29.7	30	29.7
De 80 a 89 (Alto)	34	33.6	18	17.8	14	13.8	14	13.8	4	3.9
De 90 a 100 (muy alto)	8	7.9	8	7.9	8	7.9	11	10.8	2	1.9
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 18:** Calificadas de las asignaturas entre los recluidos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



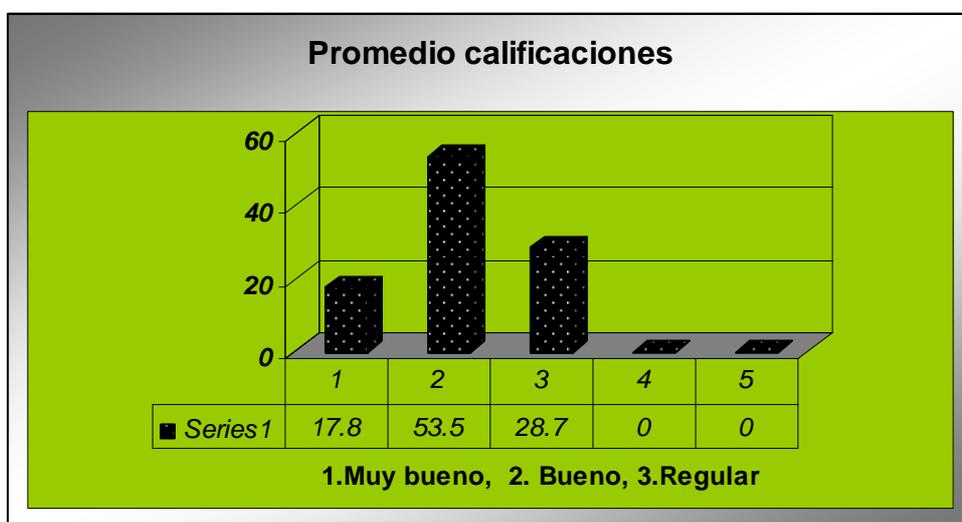
El 53.5% de los adolescentes dice tener un promedio general bueno en las calificaciones escolares, el 28.7% dice que su promedio es regular. De manera que en esta población el rendimiento académico es normal de acuerdo a los datos de la Tabla 42. La mitad de la muestra se percibe como un estudiante bueno (ver Gráfico 19), no obstante los niveles de fracaso escolar son elevados en lo que respecta a cobertura, deserción, repetición de grado y ausentismo (ver Tablas 38, 43, 44 y 49).

En cuanto a la valoración del adolescente sobre su rendimiento en la escuela a través de las notas escolares, éste adopta una actitud muy optimista tomando en cuenta que en otros renglones el rendimiento es muy precario, como es el caso de la repetición de grado. Asumimos que a mayor rendimiento menor repetición, así lo atestiguan los maestros consultados (Antúnez, 2003).

**Tabla 42:** Promedio general de las calificaciones obtenidas por los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Muy bueno	18	17.8
Bueno	54	53.5
Regular	29	28.7
Malo	0	0
Muy malo	0	0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

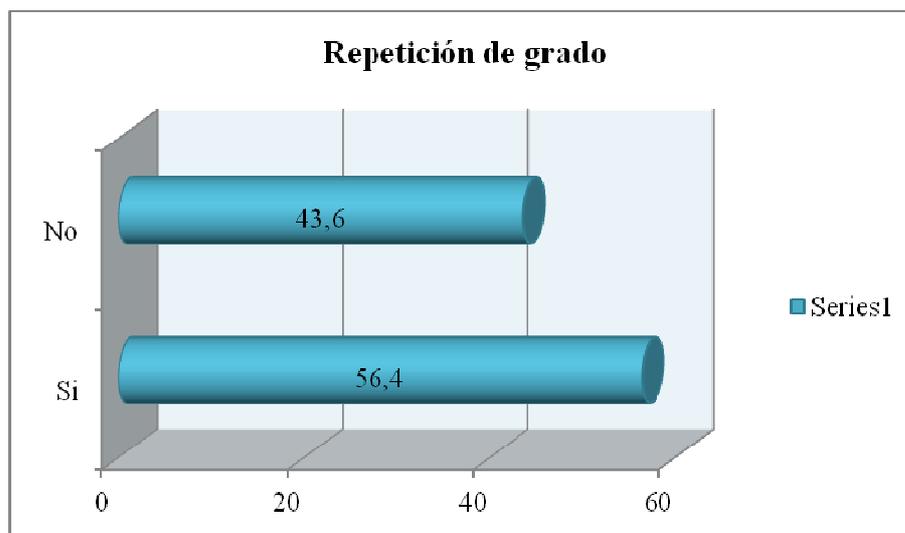
**Gráfico 19:** Promedio de las calificaciones de las asignaturas entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



La lectura de la Tabla 43 nos muestra que en esta población el 56.4% ha repetido un grado en la escuela, mientras que el 43.6% dice no repitió grado, proporciones que se plasman en el Gráfico 20 con más de la mitad de la población que repitió grado en la escuela, por lo menos una vez.

**Tabla 43:** Repetición de grados escolares entre los adolescentes antes de ser reclusos en el centro de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Si	57	56.4
No	44	43.6
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 20:** Repetición de grado entre los reclusos en los centros de atención integral en República Dominicana, Santiago 2009

La frecuencia de los porcentajes de la repetición de grado en la escuela es la siguiente, según la Tabla 44: el 31.7% una vez, el 9.9% dos veces y más de dos veces el 2%. Más de la mitad de la población repitió grado (ver Gráfico 22).

**Tabla 44:** Frecuencia de la repetición de grados escolares entre los adolescentes antes de ser reclusos en en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Una vez	32	31.7
Dos veces	10	9.9
Más de dos veces	2	2.0
Ninguna vez	48	47.5
No contestaron	9	8.9
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

La repetición de grado constituye una traba para el avance del adolescente en materia de la superación personal a través de la educación. De esta manera se aprecia que no hay correspondencia entre el esfuerzo desplegado por la sociedad para que a través de la escolaridad se eleve la calidad de vida de los adolescentes de contextos sociales carenciados.

**Gráfico 21:** Frecuencia de la repetición de grado entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



Los datos de la Tabla 45 indican que el fracaso escolar, para la mayoría, el 66.3%, se trata de repetir grados, para el 60% que lo aprendido en la escuela le sirva poco para la vida, para el 58.43% en no saber las materias aunque las apruebe, para el 43.5% que las asignaturas que cursa no le sirven para madurar como persona, para el 41.5% en no obtener las calificaciones que merece y para el 36.6% en suspender materias.

**Tabla 45:** Implicaciones del fracaso escolar según la valoración de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

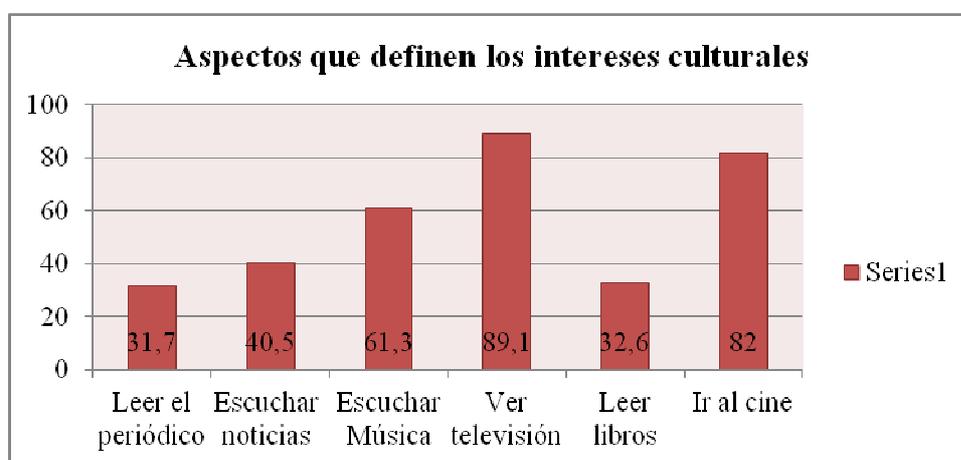
Alternativas	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Más de acuerdo que en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Suspender materias	44	43.6	16	15.8	4	4.0	8	7.9	29	28.7
Repetir curso o grado	6	6.9	12	11.7	16	15.8	40	39.6	27	26.7
No saber las materias	6	5.9	14	13.9	22	21.7	19	18.8	40	39.6
No sirve para madurar	22	21.7	14	13.9	21	21.7	10	9.9	34	33.6
No sirve para la vida	8	7.9	10	9.9	22	21.7	27	26.7	34	33.6
No obtener notas	16	15.8	6	5.9	36	35.6	22	21.7	20	19.8

Esta población define los intereses culturales afirmando que están de acuerdo y muy de acuerdo en el: 89.1% ver televisión, 82% ir al cine, 61.3% escuchar música en la radio, 40.5% escuchar noticias en la radio, 31.7% leer diariamente el periódico, 32.6% la lectura de un libro. Mayor atractivo tiene ver televisión, ir al cine y escuchar música y noticias que la lectura, datos que se pueden comprobar en la Tabla 46 y el Gráfico 22).

**Tabla 46:** Aspectos que definen los intereses culturales de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Más de acuerdo que en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Leer el periódico	47	46.5	0	0	22	21.8	12	11.9	20	19.8
Escuchar noticias	33	32.6	6	5.8	21	20.7	17	16.8	24	23.7
Escuchar Música	13	12.8	4	3.9	22	21.8	38	37.6	24	23.7
Ver televisión	3	2.9	2	1.9	6	5.9	40	39.6	50	49.5
Leer libros	47	46.5	7	6.7	14	13.8	20	19.8	13	12.8
Ir al cine	4	3.7	0	.0	14	13.8	50	49.5	33	32.5

**Gráfico 22:** Definición de los intereses culturales de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

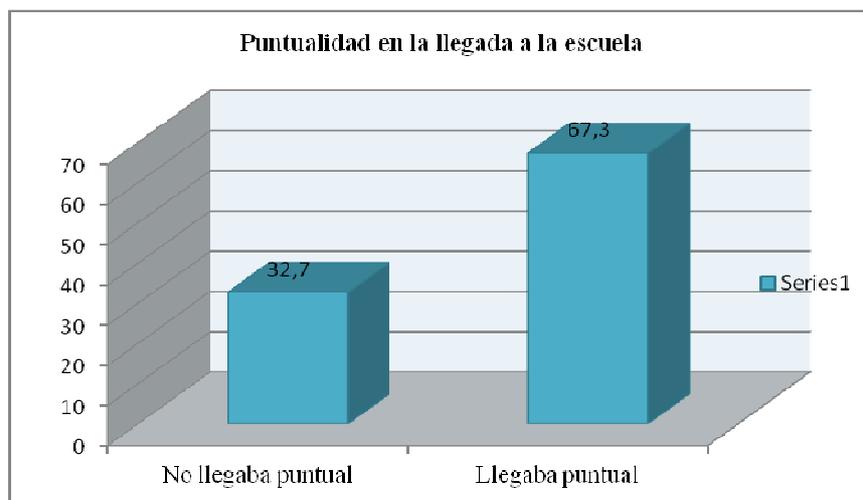


Antes de estar reclusos en el centro de atención, el 32.7% de los adolescentes no llegaban puntuales a la escuela, lo que representa una tercera parte de la población de esta investigación (ver Tabla 47 y Gráfico 23).

**Tabla 47:** Puntualidad en la llegada a la escuela del adolescente antes de estar recluso en el centro de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Muchas veces llegaba puntual	68	67.3
A veces llegaba puntual	21	20.8
Nunca llegaba puntual	12	11.9
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 23:** Puntualidad de la llegada a la escuela entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

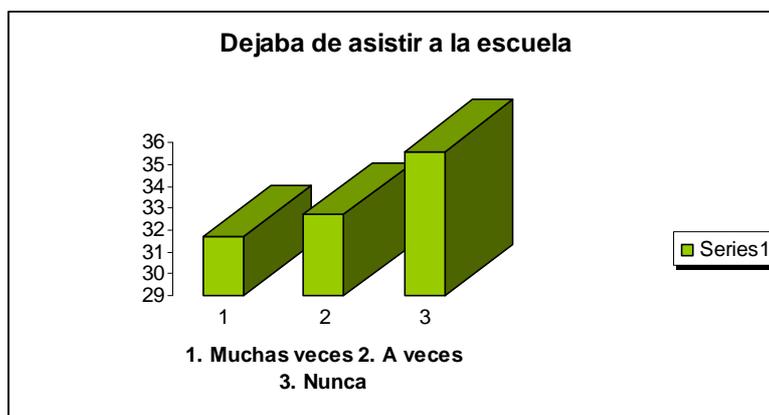


La inasistencia a la escuela o absentismo, es marcada en este grupo como se observa en la Tabla 48 y el Gráfico 24. El 31.7% y el 32.7% de los adolescentes muchas veces y a veces dejaban de asistir a clases, lo que significa que dos terceras partes de esta población dejaban de asistir a clases con alguna frecuencia. El 35.6%, poco más de una tercera parte, informó que nunca dejaba de asistir a clases.

**Tabla 48:** Regularidad de la asistencia a clases del adolescente antes de estar recluso en el centro de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Muchas veces dejaba de asistir a clases	32	31.7
A veces dejaba de asistir a clases	33	32.7
Nunca dejaba de asistir a la clases	36	35.6
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 24:** Absentismo de la escuela entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



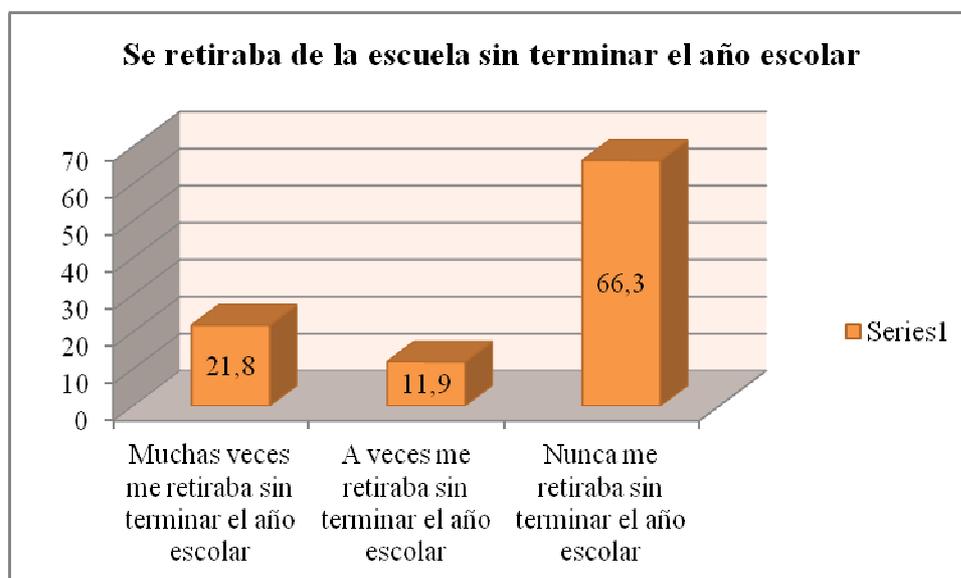
Abandonar la escuela sin terminar el año escolar es frecuente en esta población como se evidencia en la Tabla 49 y el Gráfico 25, donde se comprueba que estos alumnos se retiraban sin terminar el año escolar: muchas veces el 21.8% y a veces el 11.9%. Afirman los directores entrevistados que los desertores frecuentes dejan de asistir a clases por el uso de drogas, o porque tienen que realizar algún trabajo para ayudar a la familia (ver Anexo VII). La deserción de la escuela afecta a una tercera parte de los alumnos que se retiraba antes de terminar el año escolar.

Abandonar la escuela durante el transcurso del año escolar es una práctica frecuente entre los adolescentes de escuelas públicas que carecen de motivación por la escolaridad. En la investigación de Torres (2002) se obtuvieron datos de alumnos que salen de la escuela y se detienen en las intersecciones de las avenidas donde se ubican semáforos y hacen diversas ofertas, desde limpiar los cristales de los vehículos hasta servicios sexuales.

**Tabla 49:** Deserción de la escuela de los adolescentes recluidos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Muchas veces me retiraba sin terminar el año escolar	22	21.8
A veces me retiraba sin terminar el año escolar	12	11.9
Nunca me retiraba sin terminar el año escolar	67	66.3
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 25:** Deserción escolar entre los recluidos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago 2009

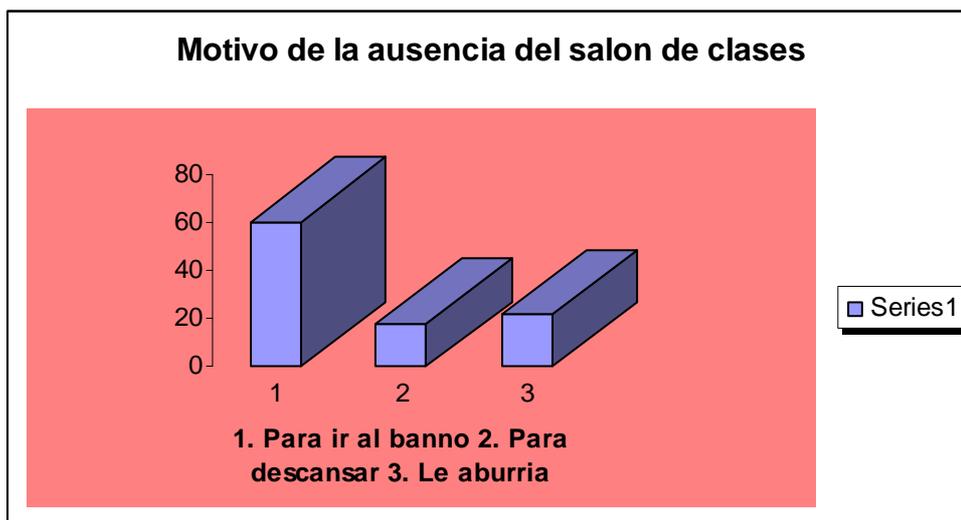


La totalidad de los adolescentes alguna vez abandonaban el aula mientras se impartía docencia aludiendo diferentes motivos como se puede ver en la Tabla 50: el 60.4 % dijo que para ir al baño, 21.8% porque las clases le aburrían y el 17.8% para descansar. El patrón de conducta de estos sujetos se ve reflejado en las dos quintas partes que se ausentaba del aula en plena clase por motivos relacionados con la falta de interés en el asunto, como se aprecia en quienes apelan como motivo descansar o el aburrimiento (ver Gráfico 26). Durante la recolección de datos en las investigaciones realizadas en el Proyecto de investigación y Formación para la Prevención Integral (CIFPI/FIUC/PUCMM, hemos observado a numerosos alumnos paseando sin rumbo por los pasillos de las escuelas en horas de clases (García, 2003, 2006 y 2011). Hay centros escolares que mantienen la disciplina en este asunto.

**Tabla 50:** Motivos de la ausencia de las aulas entre los adolescentes recluidos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Para ir al baño	61	60.4
Para descansar	18	17.8
Porque la clase me aburría	22	21.8
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 26:** Motivos de la ausencia del aula entre los recluidos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

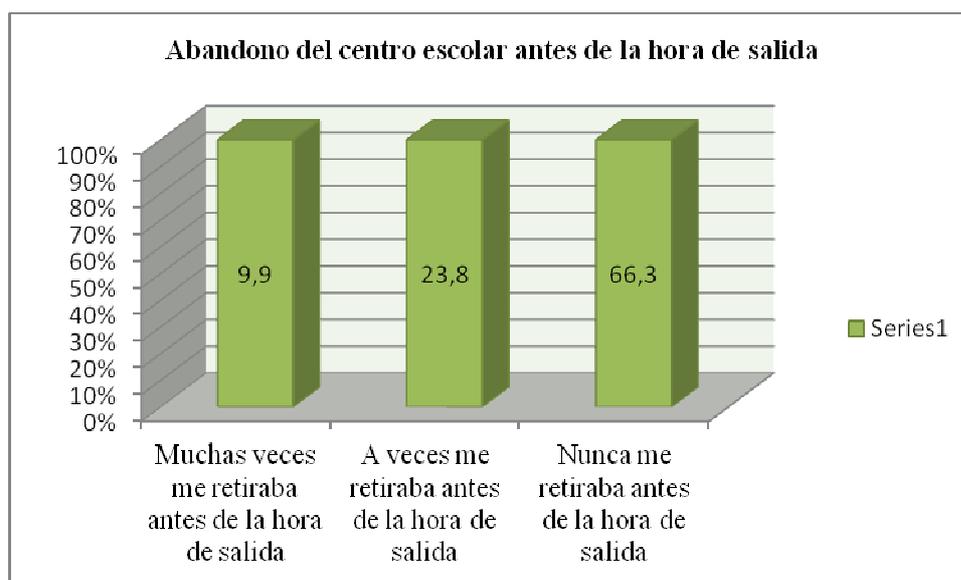


Abandonó la escuela antes de la hora de salida, muchas veces el 9.9% y a veces el 23.8%. El 66.3% dijo que permanecía en la escuela hasta la hora de salida. Poco más de una tercera parte abandonó la escuela antes de la hora de salida (ver Tabla 51 y Gráfico 27).

**Tabla 51:** Abandono del centro escolar antes de la hora de salida por los adolescentes reclusos en centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Muchas veces me retiraba antes de la hora de salida	10	9.9
A veces me retiraba antes de la hora de salida	24	23.8
Nunca me retiraba antes de la hora de salida	67	66.3
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 27:** Abandono del centro escolar durante las clases por los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



A pesar de la irregularidad en cuanto a la permanencia en el recinto escolar (ver Tabla 51), el 75.3% afirma que se matriculaba en la escuela cada año con regularidad, mientras que el 25% no observaba esta regularidad (ver Tabla 52 y Gráfico 28).

**Tabla 52:** Regularidad de la inscripción anual en la escuela entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Se matriculaba cada año con regularidad en la escuela	76	75.3
No se matriculaba con regularidad	25	25.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 28:** Regularidad de la inscripción escolar entre reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

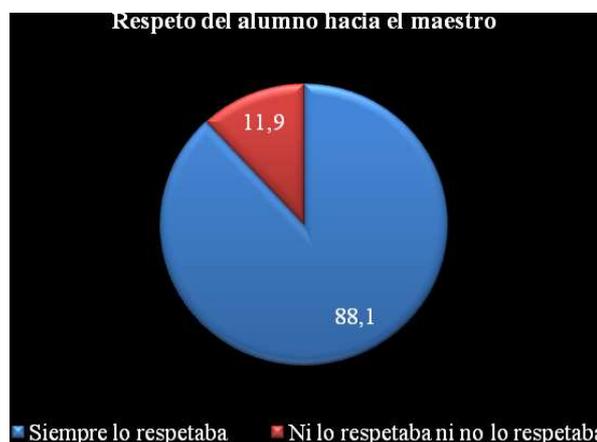


El maestro goza del aprecio de estos adolescentes como se colige de las informaciones de la Tabla 53. De esta manera el 88.1% afirma que siempre respetó al maestro, mientras que al 11.9% le es indiferente este asunto. El maestro es un referente social indiscutible para la gran mayoría de estos alumnos que dicen respetar su autoridad (Gráfico 29).

**Tabla 53:** Respeto al maestro por parte de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral e en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre los respetaba	89	88.1
A veces los respetaba	0	0
Ni los respetaba ni no los respetaba	12	11.9
A veces no los respetaba	0	0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 29:** Respeto del alumno hacia el maestro entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

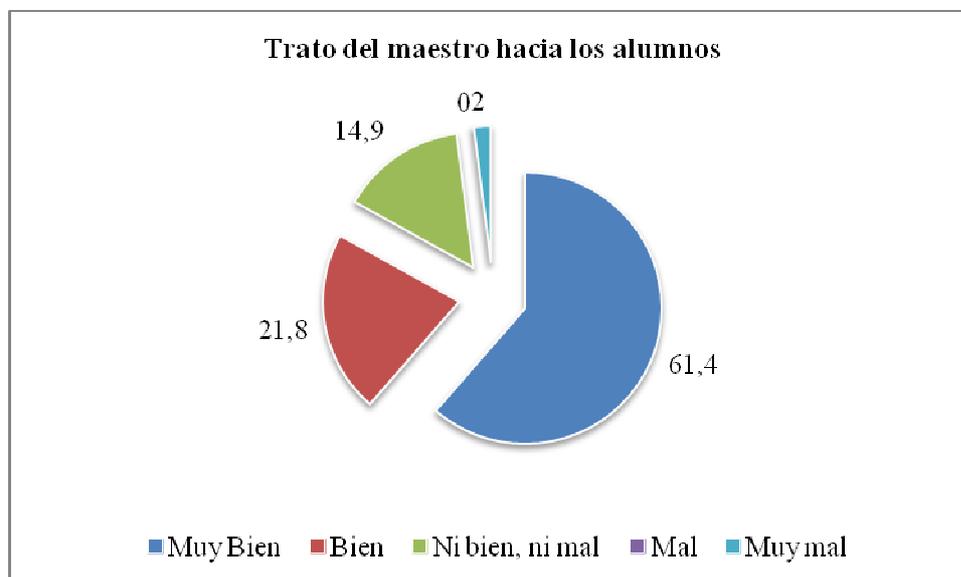


El adolescente considera que recibió un buen tratamiento por parte del maestro cuando asistía a la escuela antes de su reclusión, como lo expresa el 82.9% de la población que dice le trataba bien y muy bien. Al 14.9% este tema le es indiferente y el 2% asegura que recibió muy mal tratamiento de parte del maestro. La mayoría de los alumnos percibe que el maestro le trata bien, lo que confirma que la relación entre ambos es buena (ver Tabla 54 y Gráfico 30).

**Tabla 54:** Percepción del trato recibido del maestro por el adolescente recluso en el centro de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Muy Bien	62	61.4
Bien	22	21.8
Ni bien, ni mal	15	14.9
Mal	0	0
Muy mal	2	2.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 30:** Trato del maestro hacia sus alumnos adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



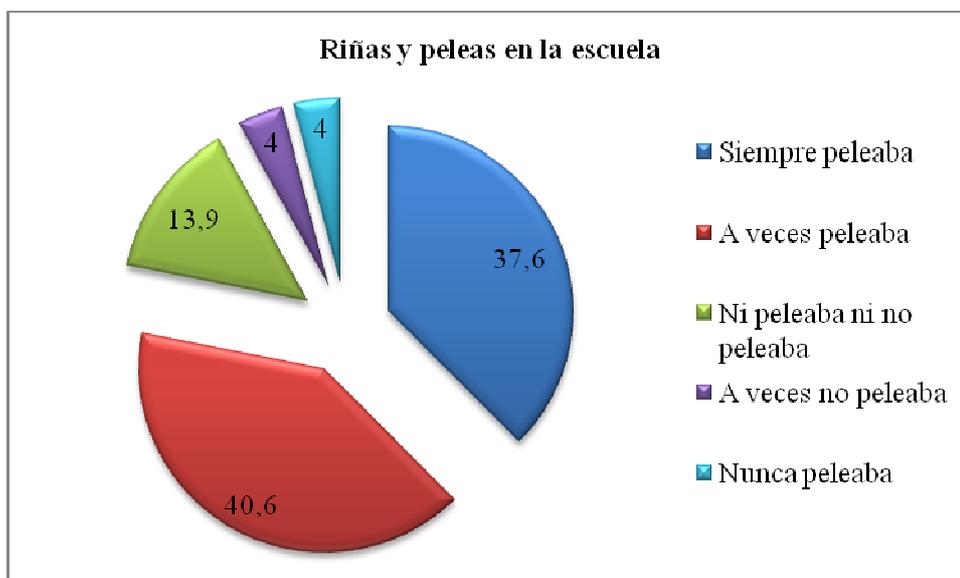
Siempre peleaba con los compañeros: el 37.6% de los adolescentes y a veces peleaba el 40.6%. Como se puede ver en la Tabla 55, la frecuencia de riñas está muy elevada, 78.2%. Al 13.9% le tiene sin cuidado este tema, y sólo el 4% dice que no peleaba. Interpretando que la alternativa “a veces no peleaba” es positiva para pelea, la proporción de riñas es de 82.2%. La frecuencia de riñas entre compañeros es una conducta muy frecuente en este grupo,

como se aprecia en el Gráfico 31 en más de tres cuartos de los sujetos.

**Tabla 55:** Frecuencia de riñas entre los compañeros de escuela según el adolescente recluso en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Siempre peleaba	38	37.6
A veces peleaba	41	40.6
Ni peleaba ni no peleaba	14	13.9
A veces no peleaba	4	4.0
Nunca peleaba	4	4.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 31:** Comportamiento en la escuela por parte de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

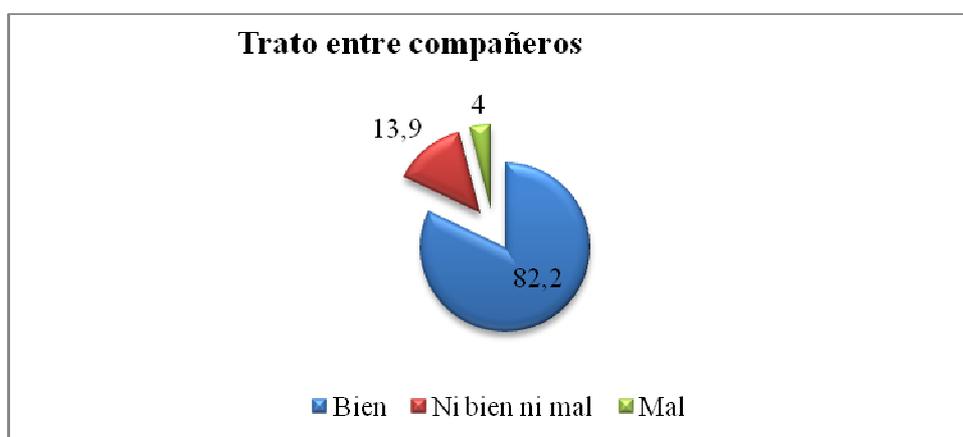


La percepción de trato con los compañeros es semejante a la relacionada con los maestros. Los datos de la Tabla 56 muestran que el 82.2 dice que estos le tratan bien a muy bien, también allí el 82.9% afirma lo mismo (ver Tabla 54), lo cual significa que tres cuartas partes de la población está satisfecha con el trato que se le dispensa en la escuela (ver Gráficos 30 y 32). Al 13.9% en el caso del compañero y el 14.9% en el caso del maestro, respectivamente, le es indiferente este tema, mientras que para el 4% su compañero le trata mal, para el 2% es el maestro quien le trata de esta manera.

**Tabla 56:** Percepción del trato recibido de los compañeros de escuela según el adolescente recluso en el centro de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Muy bien	42	41.6
Bien	41	40.6
Ni bien ni mal	14	13.9
Mal	4	4.0
Muy mal	0	0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 32:** Trato por parte de los compañeros de escuela entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2012



Según la Tabla 57 al 30% muchas veces le reportaron al director de la escuela y al 43.6% le reportaron algunas veces. Estos datos evidencian una conducta escolar desajustada de la norma de la escuela en un 73.3%, casi las tres cuartas partes de la población (Gráfico 33).

**Tabla 57:** Frecuencia con que remitieron al director de la escuela a los adolescentes reclusos en el centro de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Muchas veces	30	29.7
Algunas veces	44	43.6
Nunca	27	26.7
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 33:** Remisión al director de la escuela sobre la conducta de los alumnos entre los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



Al orientador de la escuela fueron llevados al 73.3% de estos alumnos por conducta inadecuada en la siguiente frecuencia: muchas veces al 39.7% de los casos y algunas veces al 43.6% (ver Tabla 58). De acuerdo a los directores entrevistados, en estos casos, tanto el director como el orientador conversan con el alumno sobre el tema y pueden imponer alguna sanción (ver Anexo VII).

**Tabla 58:** Frecuencia con que remitieron al orientador de la escuela al adolescente recluso en el centro de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Muchas veces	30	29.7
Algunas veces	44	43.6
Nunca	27	26.7
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

Las razones principales por las cuales fueron enviados estos alumnos tanto al director como al orientador, son las siguientes: 37.6% no atender a clases, 37.6% la forma de arreglarse el cabello, 35.6% no atender al profesor. 35.6% las peleas o riñas en la escuela, datos verificables en la Tabla 59.

**Tabla 59:** Razones de la remisión al director o al orientador de la escuela el adolescente recluso en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

No atender a las clases	38	37.6
No poner atención al profesor	36	35.6
No iba a clases	12	11.9
Molestar a los compañeros	15	14.9
La forma en cómo me arreglaba el cabello	38	37.6
Pelear dentro de la escuela	36	35.6
La ropa que usaba	5	2.9

### 2.1.2.2. Los motivos y la función social: El ámbito familiar

Los mandatos familiares se refieren al respeto a los padres, juntarse en familia para compartir, mantener buenas relaciones con los hermanos, compartir intereses con los miembros de la familia, observar las reglas para la interacción con personas allegadas al hogar, tener buena comunicación con los padres y adecuar la conducta a los principios que rigen en la familia. Los datos colectados a través del cuestionario indican que los adolescentes de conducta desviada en un 43.6% dice que mantiene una buena y muy buena relación con sus padres y el 97.4% está de acuerdo en que la relación con la familia se basa en el respeto. Sin embargo, en el ámbito de la cotidianidad no se fomentan los valores a través de las costumbres y la rutina cotidiana como se desprende de las informaciones siguientes donde se pueden ver los resultados que confirman que la mayoría rechaza observar las normas y reglas familiares. De manera que para el 44.8% no es relevante dar cuenta de lo que se hace en la calle, el 81.4% desestima tener reglas para invitar amigos a la casa y el 29.6% rechaza tener reglas para entrar y salir de la casa. Estos datos pueden consultarse en las Tablas 60 y 61 y en el Gráfico 34. En cuanto a la relación con sus padres llama la atención que 25%, un cuarto de la población, no contestó, mientras que también el 24.8% aparece como indiferente a este asunto al responder que esta relación no es ni buena ni mala (ver Tabla 60). La buena relación con los padres no llega a la mitad de esta población (ver Gráfico 34).

**Tabla 60:** Nivel de relación con los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Muy Buena	29	28.7
Buena	15	14.9
Ni muy buena ni mala	25	24.8
Mala	5	5.0
Muy Mala	2	2.0
No contestaron	25	24.8
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 34:** Relación con sus padres entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



En cuanto a la valoración de los aspectos en que se basa la relación con la familia, el 46.8% y el 50.6%, está totalmente de acuerdo y de acuerdo en que esta se basa en el respeto. Compartir los intereses con los padres no parece tan importante ya que sólo el 8% está totalmente de acuerdo, y aunque el 44.3% está de acuerdo el 45.5% está en desacuerdo. No se otorga el mismo rango de valor a las relaciones con los hermanos en el sentido de que sólo el 26.7% está muy de acuerdo y el 56% está de acuerdo, el 13.3% es indiferente y el 4% está totalmente en desacuerdo. Asistir a misa o actos religiosos junto a los miembros de la familia resulta rechazado por el 32.2% de los casos que está muy en desacuerdo y en desacuerdo y aceptado por el 48.2%. Para el 19.6% es indiferente. Para el 34.8% es indiferente ayudar en los quehaceres de la casa e importante para el 53.6% que está de acuerdo y muy de acuerdo y 11.6% rechaza que este aspecto sea importante para unas buenas relaciones familiares. Dar cuenta de lo que se hace en la calle no aparece como una norma importante, ya que sólo el 25.9% está de acuerdo y muy de acuerdo, el 29.3% dice que este aspecto es indiferente para las buenas relaciones familiares y el 44.8% está en desacuerdo de que este sea un elemento integrador de las buenas relaciones familiares. Tener reglas para invitar amigos a la casa es rechazado por 11.4% de los adolescentes de esta población que está muy en desacuerdo y por el 70% que está en desacuerdo y sólo el 13.2% está de acuerdo y muy de acuerdo en esta declaración. Al 5.7% le es indiferente. Con tener reglas para entrar y salir de la casa está de acuerdo el 48.1%, un 29.6% no está de acuerdo y a un 22.2% le es indiferente. El 66.2% y 16.9% respectivamente, está muy de acuerdo y de acuerdo en juntarse para ver televisión, comer, escuchar música, etc. Sólo un 10.4% está muy en desacuerdo y un 6.5% queda indiferente. Estos porcentajes se refieren a los que contestaron las preguntas y se pueden verificar en la Tabla 61.

**Tabla 61:** Valoración de los aspectos en que se basa la relación familiar según los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago 2009

Alternativas	Total desacuerdo		En desacuerdo		Más acuerdo que desacuerdo		De acuerdo		Total Acuerdo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
El respeto a mis padres	0	.0	2	2.5	0	.0	40	50.6	37	46.8
Las buenas relaciones con hermanos	3	4.0	0	.0	10	13.3	42	56.0	20	26.7
Compartir intereses con los padres	0	.0	40	45.5	2	2.3	39	44.3	7	8.0
Asistir a misa o a actos religiosos	3	5.4	15	26.8	11	19.6	20	35.7	7	12.5
Rezar u orar juntos	4	6.2	12	18.5	20	30.8	27	41.5	2	3.1
Ayudar en los quehaceres de la casa	4	5.8	4	5.8	24	34.8	28	40.6	9	13.0
Dar cuenta de lo que hago en la calle	10	17.2	16	27.6	17	29.3	12	20.7	3	5.2
Reglas para invitar amigos a la casa	8	11.4	49	70.0	4	5.7	3	4.3	6	8.6
Reglas para entrar y salir de la casa	16	29.6	0	.0	12	22.2	26	48.1	0	.0
Juntos comer, escuchar música,...	8	10.4	0	.0	5	6.5	13	16.9	51	66.2

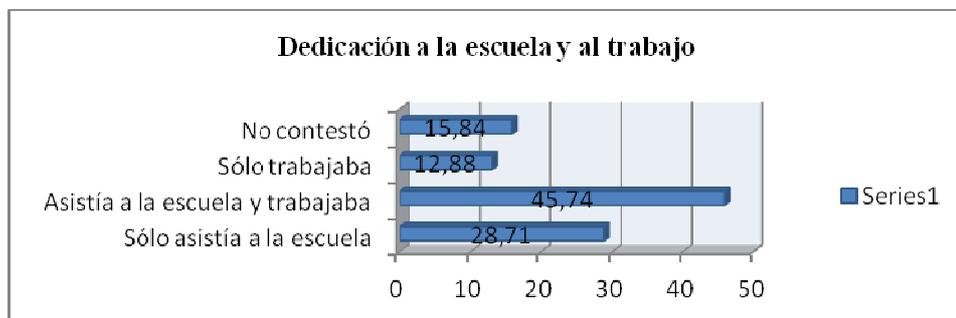
### 2.1.3. Rendimiento escolar: Calificaciones y promoción de grado

Se interpreta el rendimiento escolar en la medida que el alumno tiene éxito en los estudios, obtiene buenas calificaciones, promueve de grado y su edad se ajusta al nivel correspondiente. En cuanto al rendimiento, este estudiante se percibe bueno con base a las calificaciones obtenidas, según el 71.3 % (Tabla 42). La repetición de grado tiene un fuerte peso en la percepción del fracaso escolar para el 66.3% (Tabla 45) y en cuanto a que el contenido de las asignaturas no se relacione con la vida, según opinión del 60.3%. Algo menos de la mitad carece de las condiciones necesarias para dedicarse con exclusividad a la escuela, ya que trabajaba el 45.74% (Tabla 62), así como también una tercera parte no tiene las condiciones en el hogar para realizar sus tareas escolares, como adecuada iluminación y espacio y otras facilidades (Tabla 64). Menos de un 20% de los padres demuestran interés por el rendimiento escolar de los hijos (Tabla 65).

Como se observa en la Tabla 62, el 28.71% asistía a la escuela con exclusividad de otras ocupaciones, el 45.74% asistía a la escuela y trabajaba, una condición que limita la dedicación a los estudios. El 12.88% sólo trabajaba (Gráfico 35).

**Tabla 62:** Dedicación a la escuela por parte de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativa	Frecuencia	%
Sólo asistía a la escuela	29	28.71
Asistía a la escuela y trabajaba	46	45.74
Sólo trabajaba	13	12.88
No contestó	13	15.84
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 35:** Dedicación a la escuela y al trabajo del adolescente recluso en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

La asignatura preferida es el español y la literatura para el 35.6% de la población objeto de estudio. El 24.8% prefiere las ciencias naturales. Las demás opciones son de menos relevancia. En general, según como se observa en la Tabla 63, las opciones de preferencia son bajas y con poca dispersión, lo que probablemente podría indicar desinterés o indiferencia hacia los estudios. Este es un tema que podría retomarse en otras investigaciones para establecer comparaciones con grupos de escolares de diferentes niveles y de pensamiento divergente.

**Tabla 63:** Asignaturas de la preferencia de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Ciencias naturales	25	24.8
Matemáticas	16	15.8
Idiomas	6	5.9
Español y literatura	36	35.6
Historia y Geografía	18	17.8
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Tabla 64:** Condiciones en el hogar que facilitan el estudio según los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Más de acuerdo que en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Habitualmente estudiaba en el mismo lugar	28	27.7	6	5.9	23	22.8	21	20.7	23	22.8
El espacio o el lugar en que estudiaba era adecuado	11	10.9	0	.0	31	30.7	19	18.8	40	39.6
Había buena iluminación en el lugar donde estudiaba	15	9.9	6	5.9	26	25.7	23	22.8	31	30.7
En la mesa que estudiaba no había cosas que perturbaran	17	16.8	11	10.9	31	30.7	7	6.9	35	34.7
Cuando me ponía a estudiar tenía a mano todo lo necesario	12	11.9	0	.0	50	49.5	6	5.9	33	32.7
Distribuía el tiempo para estudiar cada materia	32	31.7	7	6.9	35	34.7	19	18.8	8	7.9
Tomé clases particulares o fui a una sala de tarea	21	20.7	22	21.8	33	32.7	9	8.9	16	15.8
En la casa tenía materiales de consultas como enciclopedias	31	30.7	7	6.9	32	31.7	21	20.7	10	9.9
Iba a la biblioteca de la escuela a consultar libros	41	40.6	18	17.8	18	17.8	11	10.9	13	12.9

Los datos disponibles en la Tabla 65 nos indican que los padres expresan la preocupación por las tareas escolares de sus hijos, el 46.4% preguntándoles por éstas, el 41,6% ayudándoles con las dificultades, el 33.6% haciendo que las terminen antes de involucrarse en otras actividades, el 21.8% estableciendo las reglas de cuándo y cómo debían estudiar y el 20.8% sugiriendo materiales de apoyo.

Por su parte, muchos padres no se preocupan por las tareas escolares de sus hijos, el 68.3% no les proporcionan orientación sobre materiales de apoyo, el 66.4% no les ponen reglas sobre cuándo y cómo estudiar, el 44.6% no ayudan con las dificultades y el 38.6% no se interesan por sus deberes escolares.

**Tabla 65:** Seguimiento de los padres a las tareas escolares de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Más de acuerdo que en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Me preguntaban por la tarea	33	32.7	6	5.9	15	14.9	26	25.7	21	20.7	101	100.0
Me exigían terminar las tareas.	31	30.7	9	8.9	27	26.7	18	17.8	16	15.8	101	100.0
Me ayudaban con las dificultades.	33	32.7	12	11.9	14	13.9	24	23.8	18	17.8	101	100.0
Decidían cuando debía yo estudiar.	52	51.5	15	14.9	12	11.9	9	8.9	13	12.9	101	100.0
Me sugerían materiales de apoyo.	57	56.4	12	11.9	11	10.9	11	10.9	10	9.9	101	100.0

## 2.1.3.1. Expectativas escolares, sociales y culturales

El valor escolar, *es mejor ser educado que no serlo*, determina el rendimiento para el 100% que desea terminar la escolaridad (Tabla 67). Pero la novedad es una expectativa importante para el 90.1% (Tabla 66). El valor social es una perspectiva importante, como ser el mejor calificado de su grupo para el 89%, ser valorado y alabado por los padres el 82.2% y que los demás vieran lo inteligente que es, sobre el 80.2% (Tabla 66). Un 89.1% aprecia la escolaridad como un medio para conseguir empleo, el 80.2 % está más de acuerdo que en desacuerdo en terminar los estudios para lograr una buena posición social en el futuro y 79.2% para evitar consecuencias negativas como las que le retienen recluido. Esta población en un 90.1% considera que la novedad define los intereses culturales. Las informaciones en este apartado corresponden a las Tablas 66 y 67.

Según los datos de la Tabla 66, vale la pena esforzarse en los estudios para: aprender cosas nuevas el 90.1%, ser el o la estudiante que mejor nota o calificación obtuviera el 89%, ser valorado y alabado por sus padres el 82.2%, que todos vean lo inteligente que es el 80.2%, aumentar los conocimientos y las competencias el 79.2%, conseguir un buen trabajo en el futuro el 77.2%. Al 69% le gusta y le interesa el estudio, el 62.3% se siente bien cuando resuelve correctamente las tareas escolares y el 22.8% quiere ser valorado por sus amigos y amigas (Tabla 66).

**Tabla 66:** Razones del esfuerzo puesto en los estudios por los adolescentes recluidos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Más de acuerdo que en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Me gusta y me interesa	0	.0	1	0.	30	29.7	22	21.7	48	47.5
Aumentar conocimientos	0	.0	0	.0	24	.23.7	4	3.9	73	72.3
Aprender cosas nuevas	0	.0	0	.0	10	9.9	20	19.8	71	70.3
Me siento muy bien	0	.0	0	.0	38	37.6	6	5.9	57	56.4
Tener mejor calificación	1	0.9	0	.0	10	9.9	4	3.9	86	85.1
Valorado por amigos	42	41.6	0	.0	36	35.6	9	8.9	14	13.9
Que soy inteligente	0	.0	0	.0	20	19.8	14	13.9	67	66.3
Valorado por padres	0	.0	0	.0	30	29.7	24	23.8	47	46.5
Recompensa de padres	1	0.9	0	.0	17	.16.8	19	18.8	64	63.4
Conseguir un trabajo	0	.0	0	.0	23	22.7	8	7.9	70	69.3

Según la selección más de acuerdo que en desacuerdo, al 100% de estos adolescentes le gustaría finalizar bien su escolaridad para evitar consecuencias negativas como riñas, amonestaciones, disgustos, situaciones desagradables para su familia, el 99% para no estar en la lista de los desempleados y al 95% desea conseguir una buena posición social en el

futuro (Tabla 67).

**Tabla 67:** Razones para terminar los estudios según los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Total desacuerdo		En desacuerdo		Más de acuerdo que desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Finalizar escolaridad	0	.0	0	.0	47	46.5	24	23.8	30	29.7
No estar desempleado	1	0.9	0	.0	10	9.9	71	70.3	19	18.8
Lograr posición social	5	4.9	0	.0	81	80.2	8	7.9	7	6.9
Evitar consecuencias	0	.0	0	.0	80	79.2	15	14.9	6	5.9

### 3. DIVERGENCIA: COEFICIENTE INTELECTUAL Y CREATIVIDAD

Las variables de este apartado corresponden a la segunda hipótesis que se enuncia de la siguiente manera: el adolescente de conducta divergente es proclive a las condiciones de exclusión escolar y a la desviación de conducta. Los datos relativos a estas variables se refieren a la capacidad cognitiva y creativa que junto a la desviación y a la exclusión escolar son los temas centrales de esta investigación. Los datos obtenidos en este apartado son los resultados del test de inteligencia TONI-2 Forma A y el TTCT Figurativo B, mediante los cuales se determina la capacidad cognitiva y creativa. Los argumentos expuestos tratan de demostrar que la divergencia es casusa del fracaso escolar y este, a su vez, es causa de la desviación.

#### 3.1. Coeficiente intelectual de los adolescentes de conducta divergente y desviada

En esta investigación se considera la capacidad cognitiva con base a los índices de coeficiente intelectual obtenidos de la aplicación del TONI-2 Forma A. Hay una gran dispersión en la distribución de las puntuaciones correspondientes a los índices cognitivos, la distribución abarca desde 120 de CI hasta 70. Esto indica que es una población poco homogénea en cuanto a la capacidad intelectual (Tabla 68).

El rango mayor alcanzado por esta población en el CI se situó entre medio alto y bajo (120 a 70), ninguno alcanzó el rango superior o muy superior ( $111 > 130$ ). Es una población de baja expectativa intelectual, incluyendo el 14% de los sujetos con dificultad para seguir el ritmo que la escolaridad demanda (Tabla 69). La puntuación media del CI es de 90.10 con una desviación típica de 11.3. El 8% de los sujetos tiene una puntuación media alta, 38% una puntuación media, 41% una puntuación media baja y 14% una puntuación baja. Ninguno de los sujetos obtuvo una puntuación que le situara en el rango superior (121 a 130) o muy superior ( $>40$ ), pero tampoco una puntuación inferior a 70 (Tabla 70).

En tanto grupo, esta población tiene capacidad intelectual para tener un éxito promedio en la escuela, en términos de cumplir con los objetivos de la escolaridad, pasar de curso, mantenerse en su nivel, cumplir con las disciplina de la cotidianidad del salón de clases, como se desprende del 86% que se sitúa en un CI entre 80 media baja y 120 media alta y una media de 90.10 (Tablas 69 y 70). Según los resultados del TONI-2, en esta población no se evidencian rasgos cognitivos divergentes por exceso o exuberancia, ya que ninguno de los participantes superó el nivel medio alto. El CI más elevado fue de 120 dentro del valor medio alto. Rasgo divergente que por defecto corresponde al 14% de la población que obtuvo un CI bajo (Gráfico 35).

Entre las condiciones personales que facilitan el éxito escolar y facilitan la interpretación de los motivos sociales se encuentra el nivel de inteligencia. Una capacidad cognitiva de nivel medio es una condición personal que permite que el alumno cumpla con satisfacción los objetivos que se trazan en la escuela, por lo tanto el éxito escolar se obtiene sobre esta base. El Test de Inteligencia no Verbal TONI-2, Forma A, utilizado para esta investigación establece un perfil intelectual de esta población, es un punto de referencia para determinar la capacidad adaptativa a la escuela. Con base a los resultados del test seleccionado y siguiendo las indicaciones de Masson (2009), hay indicios para considerar que el 14% de esta población posiblemente padezca retraso mental leve y por tanto no tiene las condiciones cognitivas para lograr los objetivos de aprendizaje que la escolaridad demanda y tendría inconvenientes para interpretar adecuadamente los motivos sociales, Sin embargo, el 86% sí tiene esas condiciones según se desprende de los resultados del mismo test (Tabla 69).

Las expectativas de los programas de prevención en la escuela desarrollados en el Centro de Investigación y Formación para la Prevención integral de la PUCMM (García, 2009), coinciden con estos resultados en el sentido de que siempre hay un porcentaje de sujetos que participan de las actividades en quienes no se logran los objetivos. Esta realidad, sin embargo, motiva a los educadores a esforzarse en buscar alternativas para que todos los participantes puedan tener éxito en esta dirección.

**Tabla 68:** Valores obtenidos en el TONI-2 por los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>CI</b>	<b>PC</b>
1	0.99	120	91
2	1.98	118	84
1	0.99	116	84
3	2.97	114	75
1	0.99	112	75
1	0.99	108	63
3	2.97	106	63
1	0.99	104	50
4	3.96	102	50
4	3.96	100	50
2	1.98	98	37
5	4.96	96	37
1	0.99	95	37
7	6.93	94	25
1	0.99	93	25
6	5.94	92	25
1	0.99	91	25
3	2.97	90	25
1	0.99	89	16
4	3.96	88	16
9	8.91	86	16
12	11.88	84	9
6	5.94	82	9
8	7.92	80	9
7	6.93	78	5
3	2.97	76	5
1	0.99	74	2
1	0.99	72	2
2	1.98	70	2
101	<b>100.0</b>		

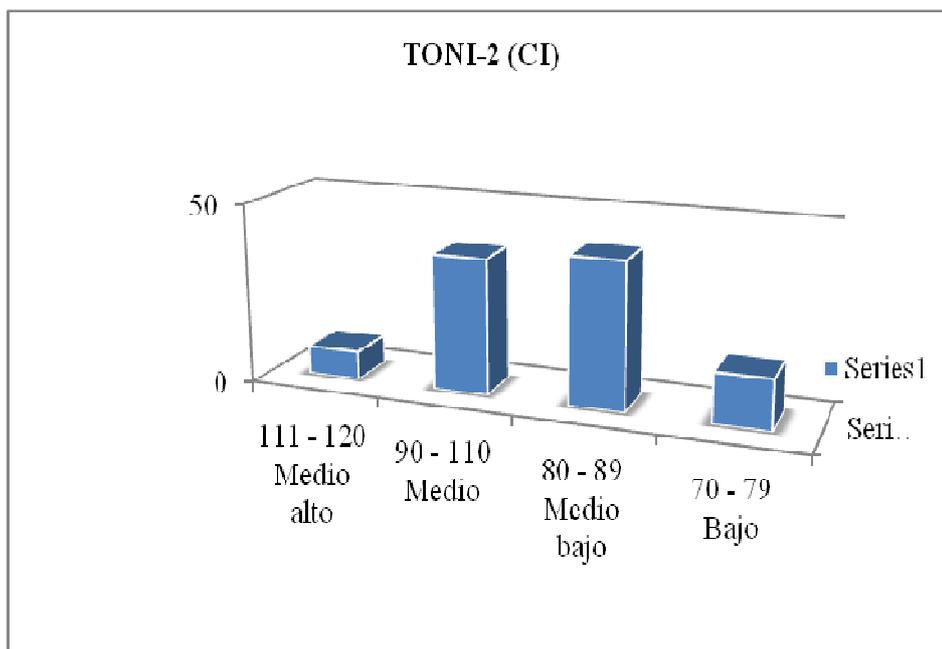
La Tabla 69 nos muestra una población donde un 7.9% tiene un CI medio alto y un 13.9% un CI bajo. No hubo un puntaje de nivel superior lo que indica, según los estándares del TONI-2, que se trata de un grupo cuyo nivel de inteligencia es medio alto tendiendo progresivamente a los niveles bajos. El 86.1% se sitúa en un CI entre 80 y 120, lo cual se considera que corresponde a la norma según los tests de inteligencia más confiables (CIE-10 y Masson, S.A. DSMIV, 2009). Estos resultados indican que esta población tiene capacidad para tener un rendimiento escolar aceptable: el 7.9% con base a un rendimiento muy bueno, el 37.6% con base a un rendimiento bueno, el 40.6% con base a un rendimiento medio y el 13.9% con un rendimiento bajo.

**Tabla 69:** Índices cognitivos (CI) obtenidos en el TONI-2 por los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Coeficiente Intelectual				
Alternativas	Frec.	%	% Válido	% Acumulado
111 - 120 Medio alto	8	7.9	7.9	7.9
90 - 110 Medio	38	37.6	37.6	45.5
80 - 89 Medio bajo	41	40.6	40.6	86.1
70 - 79 Bajo	14	13.9	13.9	100.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Según se observa en el Gráfico 36, la distribución de la media de los CI de esta población se corresponde con una curva normal tendiendo hacia el extremo derecho del cuadrante, indicando que la tendencia es hacia los niveles bajos.

**Gráfico 36:** Media del coeficiente intelectual según el TONI-2 entre los reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

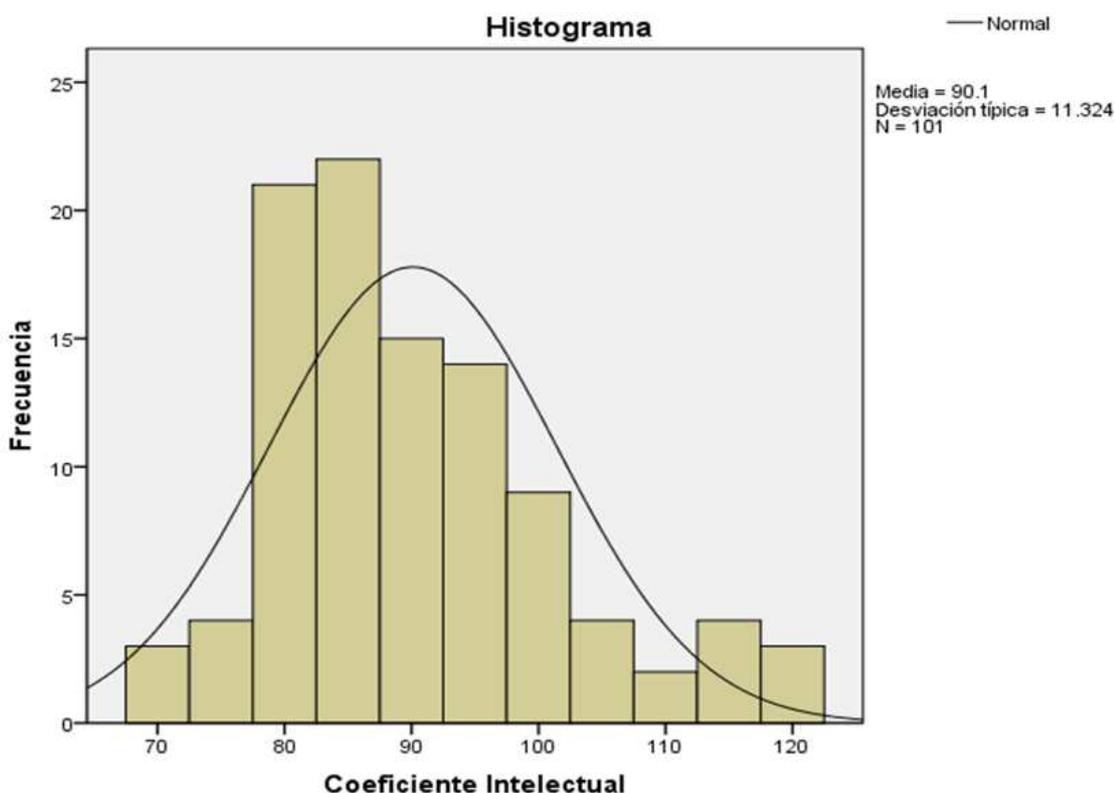


La Tabla 70 y el Gráfico 37 nos muestran los diferentes valores del coeficiente intelectual de este grupo: un CI mínimo de 70 y un máximo de 120, así como una media de 90 y una desviación estándar de 11.3. En esta distribución se aprecia un mayor peso hacia los valores inferiores.

**Tabla 70:** Valores del coeficiente intelectual obtenidos en el TONI-2 por los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Coeficiente Intelectual	101	70	120	90.10	11.324
N válido (según lista)	101				

**Gráfico 37:** Histograma de los valores del coeficiente intelectual obtenido por los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



En la distribución de los valores percentiles en el TONI-2, el 11.792% obtuvo una puntuación por encima de la media, El 7.83% ligeramente superior y 3.87% muy superior a la media. Mientras que el 25.7% obtuvo una puntuación ligeramente inferior a la media y el 53.42% muy inferior a la media. En la Tabla 71 se observa que el 7.83% se ubica en el cuarto superior con relación al grupo normativo y un 3.87% se ubica en el tercer grupo ligeramente superior correspondiente al grupo normativo. Por su parte el 25.7% se ubica en el segundo grupo ligeramente inferior al grupo normativo y el 53.42% se ubica en el primer grupo muy inferior a la media.

**Tabla 71:** Valores percentiles obtenidos en el TONI-2 por los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Frecuencia	%	PC	Clasificación
1	0.9	91	
3	2.97	84	
4	3.96	75	
4	3.96	63	
9	8.29	50	<b>Media</b>
8	7.9	37	
18	17.8	25	
14	13.86	16	
26	25.7	9	
10	9.9	5	
4	3.96	2	
<b>101</b>	<b>100</b>		

La Tabla 72 muestra los diferentes valores del coeficiente intelectual del grupo: media de 90.10, mediana de 88.00 y desviación estándar de 11.324; un mínimo de 70 y un máximo de 120, así como la agrupación de los percentiles.

**Tabla 72:** Valores obtenidos en el TONI-2 por los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

<b>Estadísticos</b>		
Coeficiente Intelectual		
N	Válidos	101
	Perdidos	0
Media		90.10
Mediana		88.00
Desv. Típ.		11.324
Mínimo		70
Máximo		120
Percentiles	25	82.00
	50	88.00
	75	96.00

### 3.2. Capacidad creativa de los adolescentes de conducta divergente y desviada

El principal indicador de divergencia considerado en esta investigación es la capacidad creativa de la población, estimada según los datos arrojados por el test de creatividad Torrance Figural (TTCT Figurativo B), el cual arroja diferentes parámetros: Puntuaciones por edad, por grado y una puntuación general. Se ofrecen puntuaciones separadas para las cinco normas referentes al talento creativo (fluidez, resistencia al cierre prematuro, originalidad, elaboración y abstracción de títulos) y puntuaciones separadas para las trece fortalezas creativas indicadas en la Tabla 87.

En los resultados referentes a la capacidad creativa de los adolescentes objeto de esta investigación, la media del índice general es 86.5 y la desviación estándar es 17.3. Estas informaciones nos muestran un grupo de capacidad creativa media baja, con una situación marcada de incertidumbre debido a la dispersión de los valores entre un índice mínimo de 45 y uno máximo de 144. El 5% obtuvo una puntuación superior a la media y el 4% muy superior, mientras que el 38% en un rango bajo de los cuales el 1.9 % obtuvo una muy baja puntuación. Por encima de la media hay 12 sujetos y por debajo hay 21 sujetos. La distribución de frecuencia es muy marcada, fluctuando desde 4 casos que obtuvieron puntuaciones que le sitúan en el valor más alto a 2 casos en el valor más bajo (ver Tablas 73, 75, 76 y 77 y Gráfico 38). Mientras que en esta población hay una mayor dispersión en el índice de creatividad (media de 86.05 y una desviación típica de 17.3), en el coeficiente intelectual hay menos dispersión (media 90.10 y una desviación típica de 11.3) (ver Tablas 72 y 76).

Las puntuaciones separadas para las normas del talento creativo indican que los mejores promedios corresponden a la fluidez 97, resistencia al cierre prematuro 89, originalidad 85, elaboración 72 y abstracción de títulos 62. La media general en esta categoría es 79 y la desviación estándar es 15. La elaboración es la norma que indica una mayor coherencia tomando en cuenta que hay menor rango en la desviación (ver Tabla 85 y Gráfico 41). En las fortalezas creativas las puntuaciones más recurrentes son para la visualización inusual en un 77.2%, seguida de ampliar o romper fronteras en el 56.4%, ésta última con un porcentaje de intensidad más elevado (ver Tabla 86 y Gráfico 41).

Las conductas desviadas se relacionan en mayor medida con sujetos de creatividad media y baja en un 27%, decreciendo la relación a un 12% hacia los de creatividad baja y a un 4% hacia los de creatividad media alta a superior. La conducta que más se relaciona con la creatividad es el homicidio, como lo atestigua el 100% y 75% de los que tienen un perfil de creatividad muy superior, superior y medio alto para quienes esta conducta es la más frecuente. La mayor frecuencia se encuentra entre los de índice medio alto y desviación tomando en cuenta los diferentes indicadores. Cada uno de los sujetos de creatividad media se involucra en diferentes conductas desviadas (Tabla 75).

En la Tabla 73 observamos que los índices de creatividad difieren en la distribución de frecuencia, no obstante la diferencia entre estos no es marcada.

**Tabla 73:** Valores obtenidos en el TTCT por los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice	Frecuencia Índice Creatividad X Edad	Frecuencia Índice Creatividad X Grado	Índice Creatividad General
144	1		
143			1
142		1	
136	2	2	1
131	2	2	2
123		1	
122			1
120	1		
118	1		
116		1	2
115	1		
114		1	
110	2	2	2
107	2	2	1
106			1
105	2	3	4
104	4	1	1
103	1	1	2
102		3	1
101	1	1	
99			1
97	2	2	3
96	2	2	1
95	2	1	2
94	4	2	
93	3		4
92	3	5	3
91	2	2	3
90	2	2	1
89	3	3	4
88	2		
87	2	1	1
86	5	5	6
85	1	3	3
84	1	4	4
83	4	5	3
82	3	4	2
81	2	3	2
80	3		2
79	2	6	5
78	2	1	
77	4	1	2
76	2	1	2
75	2	2	3
74	5	1	5
73	1	7	2
72	1	3	4
71	2	1	1

70	3	3	2
68	1	1	1
67	1	1	2
66	1	2	
65	1		
64	1	1	1
63			2
62		1	
61	1	2	1
59	1		1
58	1		
57			1
56	1	1	
53		1	
51			1
49	1		
45	1	1	1

En los datos que nos muestra la Tabla 74 observamos que el índice de creatividad por grado y edad difiere en 78 de los casos, equivalente al 77.2 % de la población. En 49 casos la diferencia le corresponde a la edad y en 29 casos le corresponde al grado. El promedio por edad es 86.6 y por grado es 85.4. El promedio del índice general es 86.5. La diferencia de los promedios es poco significativa. Observamos que la mayor diferencia es de 8 puntos. Por encima de la media hay 12 sujetos y por debajo hay 21 sujetos.

**Tabla 74:** Índices de creatividad obtenidos en el TTCT por edad y grado por los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

ID	Por Edad	Por Grado	Diferencia E/G	Índice General
1	120	123	3	122
2	92	86	6	89
3	49	53	4	51
4	74	72	2	73
5	86	81	5	84
6	91	91		91
7	95	102	7	99
8	81	79	2	80
9	104	105	1	105
10	103	102	1	103
11	83	82	1	83
12	94	95	1	95
13	70	73	2	72
14	86	86		86
15	93	94	1	93
16	96	94	2	95
17	58	56	2	57
18	136	136		136

19	93	89	4	91
20	107	102	5	105
21	95	97	2	96
22	105	107	2	106
23	107	107		107
24	77	75	2	76
25	110	110		110
26	70	70		70
27	97	96	1	97
28	118	114	4	116
29	87	84	3	86
30	90	87	3	89
31	82	81	1	82
32	144	142	2	143
33	75	72	3	74
34	81	79	2	80
35	74	73	1	74
36	68	67	1	68
37	71	79	8	75
38	93	90	3	92
39	87	84	3	86
40	56	62	6	59
41	76	82	6	79
42	72	70	2	71
43	92	92		92
44	73	73		73
45	83	79	4	81
46	84	86	2	85
47	89	86	3	88
48	82	85	3	84
49	76	72	4	74
50	73	69	4	71
51	74	70	4	72
52	79	79		79
53	94	92	2	93
54	92	92		92
55	110	110		110
56	71	73	2	72
57	64	64		64
58	77	73	4	75
59	85	82	3	84
60	86	84	2	85
61	77	80	3	79
62	79	79		79
63	78	73	5	76
64	89	85	4	87
65	88	89	1	89
66	80	78	2	79
67	86	83	3	85
68	75	75		75
69	74	73	1	74
70	90	92	2	91
71	94	92	2	93

72	77	77		77
73	78	76	2	77
74	104	105	1	105
75	105	105		105
76	91	90	1	90
77	59	66	7	63
78	101	103	2	102
79	80	82	2	81
80	89	89		89
81	86	86		86
82	97	96	1	97
83	83	83		83
84	71	72	1	72
85	82	83	1	83
86	104	104		104
87	131	131		131
88	81	83	2	82
89	94	91	3	93
90	104	101	3	103
91	65	61	4	63
92	66	68	2	67
93	45	45		45
94	61	61		61
95	67	66	1	67
96	74	74		74
97	85	83	2	84
98	131	131		131
99	96	97	1	97
100	88	85	3	86
101	115	116	1	116

El promedio de la diferencia entre índice por edad y por grado es de 2.6. La frecuencia de la diferencia es la siguiente: de 8 puntos una persona, de 7 puntos dos personas, de 6 puntos tres personas, de 5 puntos tres personas, de 4 puntos diez personas y de 3 puntos catorce personas. Los sujetos cuyos índices difieren por edad y grado pertenecen a las siguientes categorías de conductas desviadas: 15 a homicidios, 12 a drogas, 4 a violaciones y 1 a robo. Estos datos se encuentran en la Tabla 75.

**Tabla 75:** Relación entre índices de creatividad según edad, grado y conducta desviada entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

No.	ID	Diferencia	Edad	Grado	Creativ./Gener.	Conducta
1	37	8	17	1	75	Droga
2	7	7	15	6	99	Droga
3	77	7	15	6	63	Robo
4	2	6	17	7	89	Homicidio
5	40	6	17	1	59	Droga
6	41	6	15	2	79	Homicidio

7	5	5	16	5	84	Droga
8	20	5	17	7	105	Homicidio
9	63	5	16	7	76	Droga
10	3	4	16	3	51	Violación
11	19	4	17	3	91	Droga
12	28	4	16	7	116	Homicidio
13	45	4	14	7	81	Homicidio
14	49	4	16	7	74	Asalto
15	50	4	17	7	71	Homicidio
16	51	4	17	6	72	Homicidio
17	58	4	17	7	75	Homicidio
18	64	4	16	4	87	Homicidio
19	91	4	16	6	63	Droga
20	1	3	15	9	122	Homicidio
21	29	3	16	7	86	Violación
22	30	3	16	6	89	Violación
23	33	3	16	7	74	Violación
24	38	3	16	7	92	Homicidio
25	39	3	16	8	86	Droga
26	47	3	16	7	88	Droga
27	48	3	15	9	84	Homicidio
28	59	3	15	6	84	Homicidio
29	61	3	16	1	79	Droga
30	67	3	17	8	85	Homicidio
31	89	3	17	6	93	Droga
32	90	3	16	6	103	Droga
33	100	3	16	5	86	Homicidio

La media del índice de creatividad general es de 86.05, mientras que la desviación Standard es de 17.3. En el CI la media fue de 90.1 y la desviación Standard 11.3. Esto indica que hay una media de inteligencia superior en 4 puntos a la media de la creatividad y que hay una mayor dispersión en cuanto a la desviación estándar en el índice de creatividad (ver Tabla 70 y 76).

**Tabla 76:** Media y desviación estándar de los índices de creatividad general de los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Índice Creatividad	101	45.0	143.0	86.054	17.3036
N válido (según lista)	101				

En la Tabla 77 se observa que el 4% alcanza un índice de creatividad sobre 130 puntos que corresponde a la categoría muy superior, mientras que el 10.9 % obtiene un índice de 70 que corresponde a la categoría muy bajo.

**Tabla 77:** Categoría de los índices de creatividad general de los adolescentes recluidos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

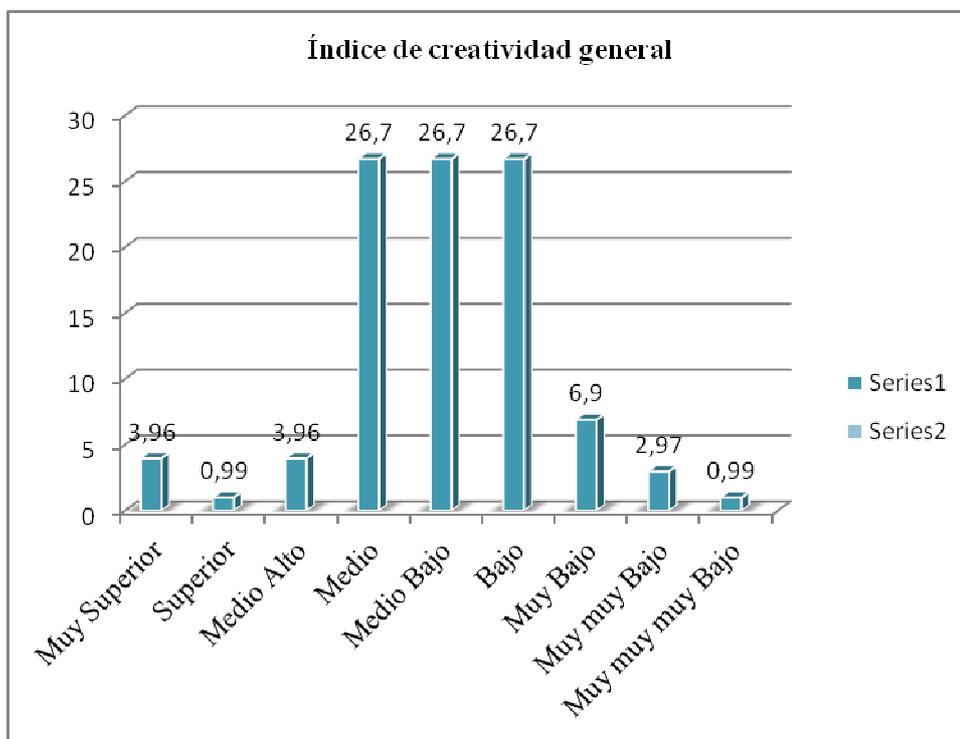
Índice Creatividad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	> 130 Muy superior	4	4.0	4.0	4.0
	120 - 129 Superior	1	1.0	1.0	5.0
	110 - 119 Medio alto	4	4.0	4.0	8.9
	90 - 109 Medio	27	26.7	26.7	35.6
	80 - 89 Medio bajo	27	26.7	26.7	62.4
	70 - 79 Bajo	27	26.7	26.7	89.1
	< 70 Muy bajo	11	10.9	10.9	100.0
	Total	101	100.0	100.0	

El 5% de esta población tiene índices de creatividad general de categoría superior sobre una puntuación de 120, de estos el 4% está en la categoría de muy superior sobre 130 puntos. En los índices medio está el 57.4% distribuido en las siguientes categorías; 4% medio alto, 26.7% medio, 26.7% medio bajo. Mientras que en los índices bajos está el 37.6% (ver Tabla 78 y Gráfico 38). En esta población de sujetos vulnerables por las condiciones sociales y familiares adversas que le acompañan, los índices de creatividad alcanzados indican que habrá que tomar muy en cuenta esta variable al momento de plantear programas de prevención de problemáticas sociales dirigidos a este sector.

**Tabla 78:** Categorías de los índices de creatividad de los adolescentes recluidos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice de creatividad general		Frecuencia	%
> 130	Muy Superior	4	3.96
120 - 129	Superior	1	0.99
110 - 119	Medio Alto	4	3.96
90 - 109	Medio	27	26.7
80 - 89	Medio Bajo	27	26.7
70 - 79	Bajo	27	26.7
< 60-69	Muy Bajo	7	6.9
<50-59	Muy muy Bajo	3	2.97
<40-49	Muy muy muy Bajo	1	0.99
<b>Total</b>		<b>101</b>	

**Gráfico 38:** Índice de creatividad general de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



En el índice de creatividad por edad, tenemos una media de 86.6 y una desviación estándar de 17.4, mientras que por grado tenemos un índice de 85.5 y una desviación estándar de 17.9. En promedio hay una diferencia de 1 punto a favor del índice por edad y una consistencia mejor, también por un punto en cuanto a la desviación, datos observables en la Tabla 79.

**Tabla 79:** Media y desviación estándar de los índices de creatividad por edad y grado de los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Índice Creatividad x Edad	101	45	144	86.64	17.442
Índice Creatividad x Grado	101	35	142	85.47	17.984
N válido (según lista)	101				

En la Tabla 80 se observa que la media, 86.64, de los índices sitúa a esta población en un grupo de creatividad media baja aunque con una situación marcada de incertidumbre tomando en cuenta la dispersión de los valores, un índice mínimo de 45 y un máximo de 144 en una muestra poblacional relativamente pequeña de solo 101 sujetos.

**Tabla 80:** Media de los índices de creatividad y la desviación estándar por edad de los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Estadísticos descriptivos					
Alternativas	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Índice Creatividad x Edad	101	45	144	86.64	17.442
N válido (según lista)	101				

Los índices por edad obtenidos en el TTCT se concentran en los niveles medio tendiendo a bajo. Con una dispersión muy significativa, desde un 4% que obtuvo índices situado en el valor superior a un 10.9% situado en el valor muy bajo (ver Tabla 81).

**Tabla 81:** Valores de los índices de creatividad por edad de los reclusos en los centros de atención integral al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice Creatividad x Edad				
Alternativas	Frec.	%	% Válido	% Acumulado
> 130 Muy superior	4	4.0	4.0	4.0
120 - 129 Superior	1	1.0	1.0	5.0
110 - 119 Medio alto	4	4.0	4.0	8.9
90 - 109 Medio	30	29.7	29.7	38.6
80 - 89 Medio bajo	26	25.7	25.7	64.4
70 - 79 Bajo	25	24.8	24.8	89.1
< 70 Muy bajo	11	10.9	10.9	100.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

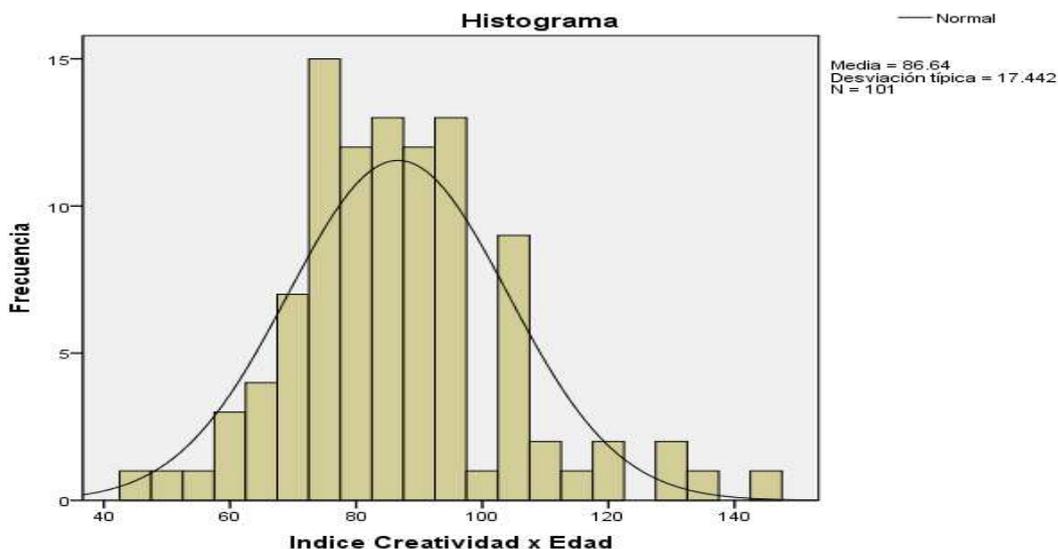
La disgregación de los índices de creatividad por edad se refleja en la Tabla 82 y Gráfico 39. Aquí se observa cómo el 10.9% que obtuvo índices en el valor muy bajo se dispersa en otras subcategorías como muy bajo 5.9%, 3% y 2% respectivamente. La variabilidad no ocurre en los valores bajos obtenidos en los coeficientes intelectuales donde hay mayor homogeneidad. Sin embargo, a los fines del rendimiento escolar esta variabilidad no plantea mayor dificultad tomando en cuenta que los procesos educativos, en términos generales, no integran la variable creatividad.

**Tabla 82:** Categorías de los índices de creatividad por edad de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Por Edad	Frec.	%
> 130 Muy superior	4	4.0
120 - 129 Superior	1	1.0
110 - 119 Medio alto	4	4.0
90 - 109 Medio	30	29.7
80 - 89 Medio bajo	26	25.7

70 – 79 Bajo	25	24.8
60-69 Muy bajo	6	5.9
50-59 Muy bajo	3	3.0
<40-49 Muy muy bajo	2	2.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

**Gráfico 39:** Histograma de frecuencia del índice de creatividad por edad entre los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



La media del índice de creatividad por grado es 85.47 y la desviación 17.9. Un poco menor que por edad y con un poco mayor de incertidumbre debido a la desviación. En general estos índices son coherentes entre grado y edad (ver Tabla 80 y 83). Aunque la diferencia es leve, cabría indagar si a mayor grado escolar alcanzado por los sujetos mejora la expresión de su creatividad.

**Tabla 83:** Media de los índices de creatividad y la desviación estándar por grado de los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Índice Creatividad x Grado	101	35	142	85.47	17.984
N válido (según lista)	101				

Los índices por grado obtenidos en este test de creatividad se concentran en los niveles medio con una dispersión muy significativa, desde un 4% que obtuvo índices situados en el valor superior a un 12.9% situado en el valor muy bajo (Tabla 84).

**Tabla 84:** Valores de los índices de creatividad por grado de los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

		Índice Creatividad x Grado			
		Frec.	%	% válido	% acumulado
Válidos	> 130 Muy superior	4	4.0	4.0	4.0
	120 - 129 Superior	1	1.0	1.0	5.0
	110 - 119 Medio alto	4	4.0	4.0	8.9
	90 - 109 Medio	26	25.7	25.7	34.7
	80 - 89 Medio bajo	27	26.7	26.7	61.4
	70 - 79 Bajo	26	25.7	25.7	87.1
	< 70 Muy bajo	13	12.9	12.9	100.0
	<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

En la Tabla 85 la disgregación del grupo que obtuvo índices situados en el valor muy bajo, el 12.9%, se distribuye en subcategorías con valores descendentes de 8.9% 2.0% y 2% respectivamente.

**Tabla 85:** Categorías de los índices de creatividad por grado de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Por edad	Frec.	%
> 130 Muy superior	4	4.0
120-129	1	1.0
110 - 119 Medio alto	4	4.0
80-89	26	25.7
90 - 109 Medio	27	26.7
70 - 79 Bajo	26	25.7
60-69 Muy bajo	9	8.9
50-59 Muy muy bajo	2	2.0
<40-49 Muy muy muy bajo	2	2.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

Las normas separadas referentes al talento creativo ayudan a comprender las puntuaciones de las cinco evaluaciones independientes de la creatividad (Torrance, 2008). Estos aspectos son la referencia normativa y constituyen la base principal para la evaluación de la creatividad, en este sentido tenemos las siguientes informaciones que se apoyan en la Tabla 86 y el Gráfico 40:

- La fluidez, con base a un promedio de 97 y una desviación de 16, es mayor en 11 puntos al índice de creatividad de la población, pero la desviación es cercana con diferencia de un punto (ver Tabla 78).
- La originalidad está basada en la escasa frecuencia estadística y lo inusual de la respuesta. Si el sujeto da respuestas triviales, comunes, esperadas, esto le sitúa con una originalidad baja, o si ofrece respuestas inusuales e imaginativas indica una alta originalidad. En este sentido, el promedio está en 85 puntos y la

desviación en 20, manteniendo consistencia con el promedio general, salvo en la desviación que es mayor en 3 puntos.

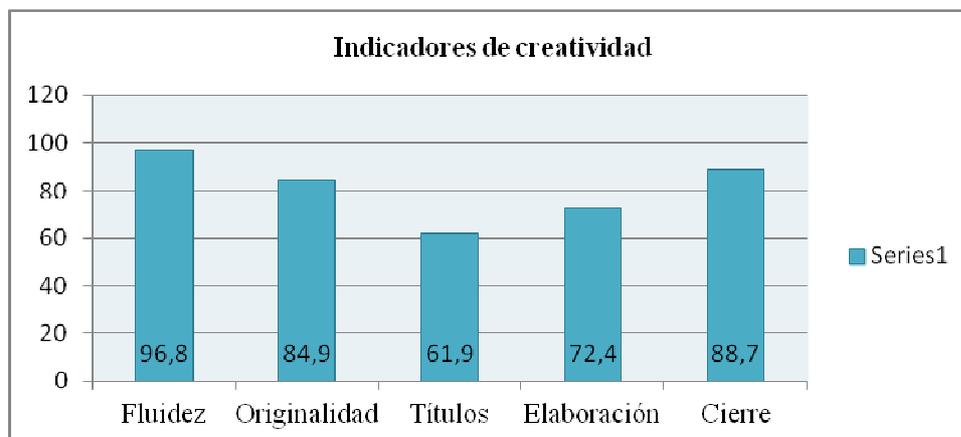
- Abstracción de títulos se refiere al tema de la síntesis y organización de procesos de pensamiento al más alto nivel. Implica esta variable la posibilidad del sujeto de capturar la esencia de la información involucrada, para saber lo que es importante. De esta manera el sujeto percibe mayor profundidad y riqueza en la imagen. Tenemos una puntuación de 62, más baja en 24 puntos que el promedio de la población. La desviación es de 19, un punto mayor que el promedio general.
- Elaboración, la base de esta puntuación se sostiene en dos hipótesis de fondo: que el mínimo de respuestas primarias a la cifra de estímulos es una respuesta única y que la imaginación y la exposición de los detalles es una función de la capacidad creativa. Aquí el promedio de respuesta es de 72 y la desviación de 10.
- Resistencia al cierre prematuro, es la capacidad que se refiere a mantener abierta la posibilidad de la respuesta y dilatar el cierre el tiempo suficiente para dar el salto mental que hace posible las ideas originales. Las personas menos creativas tienden a saltar a conclusiones antes de tiempo sin considerar la materia de información disponible, cortando la posibilidad de generar imágenes originales. En este sentido la media de creatividad es de 89 puntos. Siendo el puntaje más elevado en este aspecto, la desviación en 21 también es la mayor.

En términos generales la creatividad, de acuerdo a estas normas, cuya media es de 79, es inferior a la media general de 86, pero la desviación estándar de la media en 15 puntos es inferior a la desviación de la media general.

**Tabla 86:** Normas separadas del TTCT referentes al talento creativo entre los adolescentes recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Grado	Fluidez		Originalidad		Títulos		Elaboración		Cierre		Average		Índice Creat.	
	Media	D.Est.	Media	D.Est.	Media	D.Est.	Media	D.Est.	Media	D.Est.	Media	D.Est.	Media	D.Est.
11	110.8	8.0	100.3	31.0	57.5	5.2	72.5	15.0	99.0	29.7	88.0	11.9	94.5	15.2
10	123.3	22.7	103.3	4.0	54.7	12.7	70.0	8.7	104.0	1.7	91.3	8.5	98.0	6.6
9	108.5	15.0	96.3	20.6	64.6	21.6	73.4	12.3	96.8	23.5	87.9	10.5	93.6	13.0
8	105.1	17.4	89.3	21.9	62.4	16.4	73.6	16.6	89.7	23.6	84.1	12.4	89.8	16.2
7	85.2	15.9	79.9	24.0	62.6	25.7	69.8	14.0	83.5	25.7	76.1	14.5	79.8	17.0
6	90.0	12.3	81.1	21.4	63.8	28.6	68.1	11.1	88.4	19.4	78.1	16.3	82.9	20.9
5	83.6	10.1	69.7	8.8	58.7	13.9	72.6	6.9	82.9	11.4	73.6	5.1	77.0	4.9
4	97.6	13.9	74.6	26.3	63.4	16.7	67.0	0.0	64.8	17.4	73.4	8.2	76.8	9.01
3	86.0	24.9	75.4	25.2	70.2	23.1	78.9	12.7	80.1	21.7	78.2	17.9	81.9	21.2
1	77.8	17.2	79.0	12.6	62.0	25.4	78.0	00	98.0	33.3	78.8	15.3	80.8	16.4
<b>Totales</b>	<b>96.8</b>	<b>15.7</b>	<b>84.9</b>	<b>19.6</b>	<b>61.9</b>	<b>18.9</b>	<b>72.4</b>	<b>9.7</b>	<b>88.7</b>	<b>20.7</b>	<b>80.9</b>	<b>12.1</b>	<b>85.5</b>	<b>13.1</b>

**Gráfico 40:** Indicadores de creatividad entre los reclusos en los centros de atención integral al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



Además de las referencias normativas para la interpretación del TTCT tenemos los criterios de referencia de evaluación de la creatividad. Un añadido de trece criterios de medida que son útiles para una evaluación global más completa (Torrance, 2008). Estas trece medidas, cada una dando resultados de (0), (1) o (2), se combinan con las evaluaciones referidas a las normas (Tabla 86) para proporcionar en conjunto el "índice general de creatividad". El puntaje obtenido en cada uno de estos aspectos se denomina fortaleza creativa. Para fines de nuestro análisis identificamos la fortaleza moderada con el número 1 y la fortaleza intensa con el número 2. Los resultados expuestos en este tema pueden consultarse en la Tabla 87. Los criterios de referencia y los datos derivados de estos son los siguientes:

- La visualización inusual que describe a un individuo que ve las cosas de manera nueva, así como también a la manera vieja y que puede regresar reiteradamente al objeto o a la situación común percibiéndolas alternativamente de forma diferente. Esta es la fortaleza más común en este grupo, en el 77.2%, de manera moderada en el 49.5% y más intensa en el 27.7%.
- Ampliar o romper fronteras es una fortaleza creativa que sugiere que una persona es capaz de mantener su mente abierta el tiempo suficiente para permitirse dar saltos mentales fuera de lo obvio y común y abrir o ampliar las fronteras o límites impuestos por el estímulo. Esta fortaleza se refleja en el 56.4% del grupo, con una intensidad menor en el 13.9% y mayor en el 42.6%.
- Síntesis de las líneas es la capacidad que el sujeto tiene de interpretar el sentido de las cosas partiendo de las líneas para descifrar lo que las figuras describen, lo que comunican más allá de la grafía misma; o sea, interpretar el sentido de la

palabra escrita; el 47.5% tiene esa fortaleza, el 37.6% de manera moderada y el 9.9 % de manera intensa.

- La percepción de movimiento es ir a través de los títulos, de las palabras y de las figuras a interpretar un sentido, tiene esa fortaleza el 40.6%, moderada el 34.7% e intensa el 5.9%.
- Colorido de las imágenes es la fortaleza que refleja la capacidad del sujeto para crear en su mente (concebir) imágenes fuertes, nítidas y claras, lo cual se evidencia en el 28.7% % de los adolescentes del estudio; en el 23.8% como una fortaleza moderada y en el 4.9% con mayor intensidad.
- En cuanto a la expresividad emocional, el 22.8% de los sujetos de este grupo tiene habilidad para comunicar sentimientos y emociones de manera verbal o no verbal, de los cuales el 12.9 % tiene una fortaleza moderada y el 9.9 % una fortaleza más intensa.
- Comunicar con claridad una idea y poder contar una historia con el suficiente detalle que ponga las cosas en contexto, el 17.8 % manifiesta fortaleza, el 12.9 % moderada y el 4.9 % una fortaleza más intensa.
- La Riqueza de las imágenes es la capacidad que el sujeto tiene de interpretar el sentido de las cosas partiendo de las imágenes y poder interpretar más allá de la descripción para comunicar algo que las señales graficas mismas no expresan (o sea, interpretar el sentido de las ilustraciones y los dibujos), el 13.8 % tiene esta fortaleza, el 9.9 % de manera intensa y el 3.9 % moderada.
- Visualización interior indica que el sujeto es capaz de visualizar el funcionamiento dinámico de las cosas, mirar más allá del exterior y prestar atención al interior. Aquí el 10.9 % del grupo posee esta fortaleza, de manera moderada.
- Fantasía es una medida que caracteriza en una persona el uso de la imaginación para responder a las tareas, indicador ausente en esta población.
- El sentido del humor es una calificación que indica a quien percibe y describe incongruencias de manera conceptual y perceptiva., o sea, que percibe combinaciones inusuales, esto ocurre en el 4.9 % del grupo, de manera moderada en el 3.9 % y más intensa en el 0.9%.
- Expresividad de los títulos, el 3.9% tiene esta fortaleza de manera moderada.
- La síntesis de las figuras incompletas señala a una persona cuyo pensamiento se aleja de lo cotidiano y establecido, se refiere a aquel que es capaz de ver las

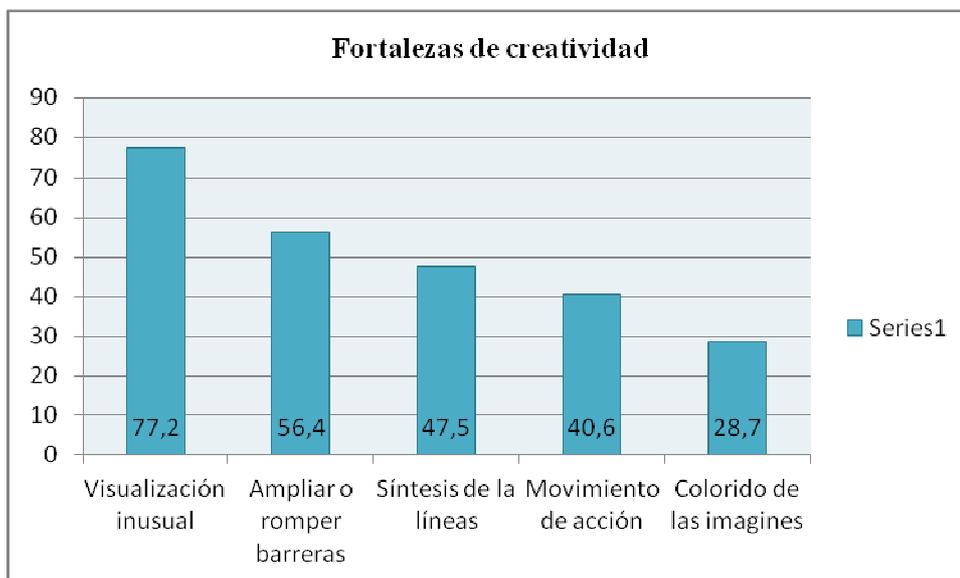
relaciones entre los elementos más diversos y sin relación, y que en condiciones restrictivas se lo permite apelando a su libertad. Esta capacidad, de hecho inusual expresa Torrance (2008), en nuestra población se presenta en el 2% de los sujetos y de manera moderada.

Los resultados de este tema indican que en este grupo de adolescentes los indicadores de creatividad muestran que hay un 77% que ve las cosas de manera diferente al común de la personas y es capaz de percibir las situaciones también de manera diferente y que en el 56% de los casos estos sujetos son de mente más abierta lo que le permite captar los detalles fuera de lo que es obvio para el común de las personas (Tabla 87). Estos resultados inducen a tomar en cuenta que no todos los sujetos aprenden de la misma manera, no todos siguen el mismo procedimiento sin que ello indique que se carece de capacidad.

**Tabla 87:** Relación de las fortalezas indicadas en el TTCT y la intensidad entre los recluidos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Fortaleza	Frec.	%	Intensidad 1 Moderada	%	Intensidad 2 Intensa	%
Visualización inusual	78	77.2	50	49.5	28	27.7
Ampliar o romper barreras	57	56.4	14	13.9	43	42.6
Síntesis de la líneas	48	47.5	38	37.6	10	9.9
Movimiento de acción	41	40.6	35	34.7	6	5.9
Colorido de las imagines	29	28.7	24	23.8	5	4.9
Expresividad emocional	23	22.8	13	12.9	10	9.9
Comunicar con claridad una idea	18	17.8	13	12.9	5	4.9
Riqueza de las imágenes	14	13.8	10	9.9	4	3.9
Visualización interior	11	10.9	11	10.9		
Fantasia	0					
Humor	5	4.9	4	3.9	1	0.9
Expresividad de los títulos	4	3.9	4			
Síntesis figures incompletas	2	1.9	2	1.9		

**Gráfico 41:** Fortalezas de creatividad entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009



En el Gráfico 41 se expresan los valores más altos de los indicadores de la creatividad, lo cual podría ofrecer pautas para un proceso educativo más incluyente.

### 3.3. Relación entre los índices de creatividad y el coeficiente intelectual

Los resultados de la comparación entre los valores de los índices de creatividad y el coeficiente intelectual (CI) indican que no necesariamente los más creativos son los más inteligentes en el sentido tradicional del término y que tampoco los menos inteligentes son los menos creativos (ver Tablas 88, 89 y 90). De manera que no hay una relación uniforme entre los valores de ambas variables.

De los 8 sujetos que tienen un coeficiente intelectual medio alto, el 37.5% tiene un índice de creatividad muy superior y el 62.5% tiene un índice de creatividad medio y bajo y de los 38 sujetos que tienen un coeficiente intelectual medio, el 7.9% tiene un índice de creatividad superior y medio alto y el 60.6% un índice de creatividad bajo. Sólo el 31.6% tiene un índice de creatividad medio.

**Tabla 88:** Valores medio alto y medio de los índices de creatividad y coeficiente intelectual de los adolescentes recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice de Creatividad	Coeficiente Intelectual			
	111 - 120 Medio alto		90 - 110 Medio	
	Frec	%	Frec	%
> 130 Muy superior	3	37.5	0	.0
120 - 129 Superior	0	.0	1	2.6
110 - 119 Medio alto	0	.0	2	5.3
90 - 109 Medio	3	37.5	12	31.6
80 - 89 Medio bajo	2	25.0	12	31.6
70 - 79 Bajo	0	.0	8	21.1
< 70 Muy bajo	0	.0	3	7.9
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100.0%</b>	<b>38</b>	<b>100.0%</b>

Como se indica en la Tabla 89, de los 41 sujetos que tienen un coeficiente intelectual medio bajo, el 34.1% está sobre un índice medio de creatividad de los cuales el 7.3 está en el valor medio alto y muy superior. Por su parte, de los 14 sujetos que tienen un coeficiente intelectual bajo, el 50% tiene un índice de creatividad medio y medio bajo y el 50% un índice de creatividad bajo y muy bajo.

En esta investigación se enfocan los resultados obtenidos en los tests de inteligencia y de creatividad en cuanto grupo, por tanto no se destaca la correlación individual entre estas variables, quedando por analizar si son los más inteligentes los más creativos.

**Tabla 89:** Valores medio bajo y bajo de los índices de creatividad y el coeficiente intelectual de los recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.

Índice de Creatividad	Coeficiente Intelectual			
	80 - 89 Medio bajo		70 - 79 Bajo	
	Frec	%	Frec	%
> 130 Muy superior	1	2.4	0	.0
120 - 129 Superior	0	.0	0	.0
110 - 119 Medio alto	2	4.9	0	.0
90 - 109 Medio	11	26.8	1	7.1
80 - 89 Medio bajo	7	17.1	6	42.9
70 - 79 Bajo	13	31.7	6	42.9
< 70 Muy bajo	7	17.1	1	7.1
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100.0</b>	<b>14</b>	<b>100.0</b>

En la Tabla 90 se evidencia la falta de concordancia en la distribución según categoría de los valores de los índices de creatividad y el coeficiente intelectual. Quedaría por dilucidar, como ya se mencionó con anterioridad, la relación por individuo entre la creatividad y el CI. Otro tema que valdría la pena analizar es el relativo a los valores obtenidos según individuo en las fortalezas de creatividad y el tipo de conducta desviada.

Dichos resultados serán de interés para un proceso educativo más inclusivo y también para que los programas de prevención sean más efectivos.

**Tabla 90:** Categorías de los índices de creatividad y el coeficiente intelectual de los adolescentes recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice de Creatividad	Coeficiente Intelectual															
	> 130 Muy Superior		121 - 130 Superior		111 - 120 Medio alto		90 - 110 Medio		80 - 89 Medio bajo		70 - 79 Bajo		< 70 Muy bajo		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
> 130 Muy Superior	0	.0	0	.0	3	37.5	0	.0	1	2.4	0	.0	0	.0	4	4.0
120 - 129 Superior	0	.0	0	.0	0	.0	1	2.6	0	.0	0	.0	0	.0	1	1.0
110 - 119 Medio alto	0	.0	0	.0	0	.0	2	5.3	2	4.9	0	.0	0	.0	4	4.0
90 - 109 Medio	0	.0	0	.0	3	37.5	12	31.6	11	26.8	1	7.1	0	.0	27	26.7
80 - 89 Medio bajo	0	.0	0	.0	2	25.0	12	31.6	7	17.1	6	42.9	0	.0	27	26.7
70 - 79 Bajo	0	.0	0	.0	0	.0	8	21.1	13	31.7	6	42.9	0	.0	27	26.7
< 70 Muy Bajo	0	.0	0	.0	0	.0	3	7.9	7	17.1	1	7.1	0	.0	11	10.9
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>.0</b>	<b>0</b>	<b>.0</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>	<b>38</b>	<b>100.0</b>	<b>41</b>	<b>100.0</b>	<b>14</b>	<b>100.0</b>	<b>0</b>	<b>.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

#### 4. DESVIACIONES DE CONDUCTA: TRANSGRESIONES A LA LEY Y A LAS REGLAS DE LAS INSTITUCIONES

Los datos recabados a través de las fichas penales, el cuestionario de datos generales y las escalas arrojan resultados concernientes a los tipos de las desviaciones a las normas sociales expresadas en las transgresiones a la ley social, cuyas sanciones se expresan en lo civil y penal y en las conductas que se desvían de las reglas imperantes en la escuela y la familia. Los datos de este apartado pertenecen a temas anteriores repetidos aquí para situar los análisis.

##### 4.1. Transgresiones a la ley social

Las transgresiones a la ley social se agrupan en 13 dimensiones, las cuales a su vez son reagrupadas en cuatro categorías: violencia, robo, drogas, aberración sexual y pandilla.

Las violaciones a la leyes, que han cometido los sujetos objeto de este estudio, son el homicidios en el 46%, seguido del uso y venta de drogas en el 45%, atraco en el 31%, riña en el 29%, asalto en el 23%, violación en el 21%, pandilla en el 17%, robo en el 16%, aberración sexual en el 10%, prostitución en el 9%, falsificación en el 8%, daño a propiedad ajena en el 9% y agresión en el 2%. Agrupadas por categoría, violencia (homicidio, riña, agresión y daño a propiedad) en un 85%, robo (atraco, robo y asalto) en un 77.2%, droga 44.6% (uso y venta), aberración sexual (violación y aberración) en un 39.6%, pandilla 16.8% (ver Tablas 33 y 35 y gráficos 8 y 10).

## 4.2. Desobediencia de las reglas escolares

En cuanto a las violaciones a las reglas de la escuela, los resultados de esta investigación nos muestran a un alumno que en el 75% de los casos reñía (peleaba) con los compañeros en el ámbito de la escuela y a quien frecuentemente le reportaban al psicólogo y al director por no atender a las clases en el 38%, no ir a clases en el 12%, molestar a los compañeros en el 15% y la forma en cómo se arreglaba el cabello en el 38%. Dejaba de asistir a clases el 65%, no llegaba puntual a la escuela el 33%, se ausentaba del aula durante las clases para descansar o porque la clase le aburría el 40% y abandonaba la escuela antes de la hora de salida el 34% (ver Tablas 47, 48, 49, 50, 55, 57, 58 y 59) y Gráficos 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25).

## 4.3. Desobediencia de las reglas familiares

En cuanto al cumplimiento de las reglas en la familia, sólo el 25% está de acuerdo en que esta es una norma importante y el 49% dice estar en desacuerdo de que este sea un elemento integrador de las buenas relaciones familiares. El 70% está en desacuerdo en tener reglas para invitar amigos a la casa y el 30% no está de acuerdo en tener reglas para entrar y salir de la casa (ver Tabla 61).

## 5. INCIDENCIA DE LAS VARIABLES INCLUSIÓN, DIVERGENCIA Y DESVIACIÓN

Las variables relativas a este apartado corresponden a las hipótesis que enuncian las posibles conexiones entre el pensamiento divergente y el fracaso escolar, condiciones que empujan a la exclusión educativa, constituyéndose la escuela, en este sentido, en un ámbito de riesgo para conductas divergentes, tal y como se expresa en la segunda, y tercera hipótesis. Las informaciones relativas a este aspecto describen los niveles de los indicadores del pensamiento divergente en cuanto a la capacidad creatividad y el coeficiente intelectual de la población, así como también las relaciones de estos aspectos con la exclusión escolar. De los adolescentes muy excluidos de la escuela según los indicadores que fueron escogidos para esta categoría, el 13% es altamente creativo y sólo el 3% es medianamente creativo. El mayor porcentaje de excluidos corresponde a un tipo de creatividad media baja, el 31% y baja el 38% (Tabla 94). Sobre la media de creatividad se sitúa el 31% de los muy excluidos y 26% de los excluidos. Por debajo de la media de creatividad se sitúa el 69% de los muy excluidos y el 73% de los excluidos (Tabla 95).

La relación entre índice de creatividad y exclusión se sitúa en el 28% de los sujetos objetos de esta investigación que están excluidos de la escuela y que se ubican sobre la

media de creatividad (Tabla 96). De manera que hay una correlación positiva entre creatividad y exclusión (Tabla 97) la cual es, según la prueba de Chi-cuadrado, estadísticamente significativa, en base al valor de significancia de .002 menor al valor de confiabilidad de 0.05 asumido en esta investigación (Tabla 98).

### 5.1. Índice de exclusión

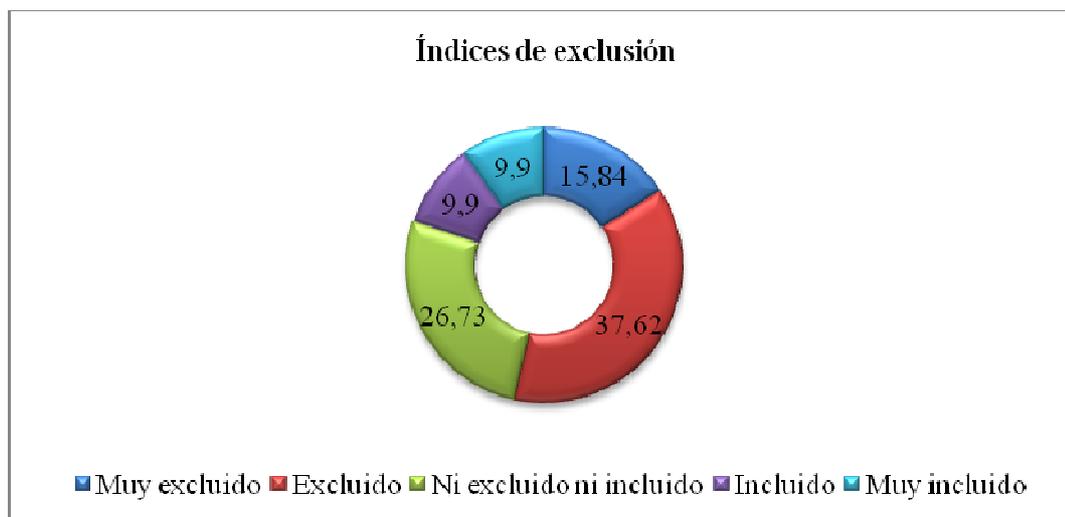
El concepto de exclusión escolar se interpreta en esta investigación como el de aquella situación que se produce cuando el alumno adolescente se margina de la dinámica escolar ya que no se acomoda al ritmo de aprendizaje que este proceso demanda. En este sentido la exclusión se relaciona con el fracaso escolar que generalmente acompaña al alumno cuando este no sigue la rutina que dicha institución impone. El análisis de las informaciones indican un grado de exclusión determinado con relación al índice calculado sobre unos valores que se establecen de 1 (muy poco excluido) a 5 (muy excluido), dependiendo del grado del cumplimiento de cada uno de los indicadores relativos al éxito o al fracaso escolar (Anexos III-3.1 a 3.8).

Se estableció una categorización con base a 5 (muy excluido), 4 (excluido), 3 (medianamente excluido), 2 (poco excluido) y 1 (muy poco excluido). El cálculo se realizó sobre la base de los valores asignados a los indicadores de exclusión: Si la edad no se corresponde con el grado escolar, edad y grado (1+1), deserción, o sea, si no asistía a la escuela al momento de la detención (1), si había repetido curso (1), si obtuvo notas escolares de regular a muy baja (1). El índice de exclusión promedio de la población es de 3. Hay un 53.46% que tiene algún grado de exclusión (Tabla 91 y Gráfico 42).

**Tabla 91:** Categorías del el índice de exclusión y frecuencia entre los adolescentes recluidos en la República Dominicana, Santiago de los caballeros, 2009

Categorías	Índice (grado) de Exclusión.	Frec.	%
Muy excluido	5	16	15.84
Excluido	4	38	37.62
Ni excluido ni incluido	3	27	26.73
Incluido	2	10	9.90
Muy incluido	1-0	10	9.90
<b>Total</b>		<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 42:** Índice de exclusión de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009



## 5.2. Correlación de datos entre pensamiento divergente y exclusión

En este apartado se presentan las informaciones procedentes de los análisis estadísticos utilizados para determinar el nivel de las correlaciones y la validez de las afirmaciones relativas a la generalización de los hallazgos en cuanto a: la divergencia, la exclusión escolar y la desviación de conducta.

En cuanto a las informaciones relativas a este aspecto se describen los niveles de los indicadores del pensamiento divergente según la capacidad de creatividad y las relaciones con la exclusión escolar de manera de establecer la probabilidad de ocurrencia, asunto que se confronta desde la Tabla 91 a la Tabla 111.

Hay un número considerable de adolescentes con amplia capacidad creativa que son excluidos de la escuela, el 9% con alta creatividad y el 27% con creatividad media (ver Tabla 78). La prueba de Chi-cuadrado confirma una relación estadística significativa de 0 .002 entre exclusión y creatividad. Se comprueba la validez como indicadores de exclusión para los siguientes indicadores: exceso de edad (equivalencia entre grado y edad) con un valor de .006 y para repetición de grado con un valor de 0.23. Estos datos se pueden consultar en las Tablas 98, 102 y 104.

El promedio del índice de exclusión es 3.3, el cual se obtiene de la suma de cada una de las categorías de los índices individuales (Ver Anexo III-3.1 a 3.8 y Tabla 92) multiplicada por su valor y dividida por el total de la población objeto de estudio, como se indica en la Tabla 93.

**Tabla 92:** Índices de exclusión y creatividad individual de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

ID	Índice General de Creatividad	Índice de Exclusión
1	122	0
2	89	3
3	51	4
4	73	3
5	84	4
6	91	4
7	99	3
8	80	3
9	105	3
10	103	5
11	83	4
12	95	1
13	72	0
14	86	4
15	93	4
16	95	3
17	57	2
18	136	2
19	91	4
20	105	5
21	96	1
22	106	0
23	107	4
24	76	3
25	110	4
26	70	5
27	97	4
28	116	3
29	86	3
30	89	4
31	82	4
32	143	5
33	74	3
34	80	3
35	74	5
36	68	4
37	75	4
38	92	4
39	86	5
40	59	3
41	79	4
42	71	3
43	92	5
44	73	4
45	81	4
46	85	4
47	88	5
48	84	1
49	74	3

50	71	4
51	72	5
52	79	5
53	93	4
54	92	3
55	110	3
56	72	3
57	64	4
58	75	4
59	84	4
60	85	3
61	79	4
62	79	3
63	76	5
64	87	4
65	89	5
66	79	4
67	85	5
68	75	2
69	74	4
70	91	4
71	93	2
72	77	3
73	77	4
74	105	3
75	105	0
76	90	4
77	63	2
78	102	0
79	81	4
80	89	3
81	86	4
82	97	1
83	83	3
84	72	4
85	83	4
86	104	1
87	131	2
88	82	5
89	93	2
90	103	2
91	63	4
92	67	2
93	61	3
94	61	3
95	67	3
96	74	5
97	84	4
98	131	5
99	97	3
100	86	4
101	116	2

**Tabla 93:** Categorías del índice de exclusión de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Categorías	Frec.	%	Total según valor de Exclusión
0	5	4.95	0
1	5	4.95	5
2	10	9.90	20
3	27	26	73
4	38	37.62	152
5	16	15.84	80
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.00</b>	<b>338</b>
<b>Promedio según Valor de exclusión</b>	<b>3.35 (Total valor exclusión entre 101)</b>		

Según las categorías de exclusión (ver Tabla 93), de los adolescentes muy excluidos quienes están ubicados en la categoría 5, sólo el 12.5% es altamente creativo y los de la categoría 4 que corresponden a los excluidos sólo el 2.6% es medianamente creativo. El mayor porcentaje de excluidos corresponde a un tipo de creatividad media baja, el 31.3% y creatividad baja, el 37.5%. Estos datos se pueden verificar en la Tabla 94.

**Tabla 94:** Categorías de creatividad e índices de exclusión entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Categorías de Creatividad	Índice de Exclusión											
	5 Muy excluido		4 Excluido		3 Ni excluido ni no excluido		2 Incluido		1-0 Muy Incluido		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
<130 Muy superior	2	12.5					2	20.0			4	3.96
120-129 Superior									1	10.0	1	0.99
110-119 Media alta			1	2.6	2	7.4	1	10.0			4	3.96
90-109 Media	3	18.8	9	23.7	6	22.2	3	30.0	7	70.0	28	27.7
80-89 Media baja	5	31.3	14	36.8	7	25.9			1	10.0	27	26.7
70-79 Baja	6	37.5	10	26.3	8	29.6	1	10.0	1	10.0	26	25.7
60-69 Muy baja			4	10.5	4	14.8	3	30.0			11	10.9
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100.0</b>	<b>38</b>	<b>100.0</b>	<b>27</b>	<b>100.0</b>	<b>10</b>	<b>100.0</b>	<b>10</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

En los datos de la Tabla 95 sobre la media de creatividad se sitúa el 31.2% de los muy excluidos y 26.3% de los excluidos. Por debajo de la media de creatividad se sitúa el 68.8 % de los muy excluidos y el 73.7 % de los excluidos.

**Tabla 95:** Medias de las categorías de creatividad e índices de exclusión entre los adolescentes recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Categorías de Creatividad	Índice de Exclusión											
	5 Muy excluido		4 Excluido		3 Ni excluido ni no excluido		2 Incluido		1-0 Muy incluido		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Media muy superior	5	31.2	10	26.3	8	29.6	6	60.0	8	80.0	37	36.6
80-89 Media baja	11	68.8	28	73.7	19	70.4	4	40.0	2	20.0	64	63.4
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100.0</b>	<b>38</b>	<b>100.0</b>	<b>27</b>	<b>100.0</b>	<b>10</b>	<b>100.0</b>	<b>10</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

De los adolescentes que están excluidos de la escuela, sobre la media de creatividad está el 27.8 % y el 72.2 % de los excluidos se sitúa bajo la media de creatividad (ver Tabla 96 y 97).

**Tabla 96:** Medias de las categoría de creatividad e índices de exclusión entre los adolescentes recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Categorías de Creatividad	Índice de Exclusión							
	5-4 Excluido		3 Ni excluido ni no excluido		2-0 Incluido		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Media muy superior	15	27.8	8	29.6	14	70.0	<b>37</b>	<b>36.6</b>
80-89 Media baja	39	72.2	19	70.4	6	30.0	<b>64</b>	<b>63.4</b>
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100.0</b>	<b>27</b>	<b>100.0</b>	<b>20</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

Los resultados de las Tablas 95 y 96 confirman una relación positiva entre la exclusión y la creatividad lo cual apela a que esta última variable es un tema importante en el marco de la escuela. Si como se desprende de los planteamientos de Piaget (1970) y Torrance (1979), tiene el adolescente creativo una lógica de pensamiento que se aleja, por lo menos en algunos aspectos, de los parámetros que en la escuela se consideran normales, constituye un reto para la inclusión educativa.

**Tabla 97:** Correlación entre el índice de creatividad y el índice de exclusión entre los adolescentes recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Índice de Creatividad	Índice Exclusión												Total	
	No excluido		Muy poco excluido		Poco excluido		Medianamente excluido		Excluido		Muy excluido		Frec.	%
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
> 130 Muy superior	0	.0	0	.0	2	20.0	0	.0	0	.0	2	12.5	4	4.0
120 - 129 Superior	1	20.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	1.0
110 - 119 Medio alto	0	.0	0	.0	1	10.0	2	7.4	1	2.6	0	.0	4	4.0
90 - 109 Medio	3	60.0	4	80.0	3	30.0	7	25.9	10	26.3	3	18.8	30	29.7
80 - 89 Medio bajo	0	.0	1	20.0	0	.0	6	22.2	14	36.8	5	31.3	26	25.7
70 - 79 Bajo	1	20.0	0	.0	1	10.0	8	29.6	9	23.7	6	37.5	25	24.8

En la Tabla 98 se muestran los resultados de la prueba de Chi-cuadrado según lo cual estadísticamente se establece una relación significativa de .002 entre las variables índice de creatividad e índice de exclusión, en base al valor de confiabilidad de 0.05 asumido en esta investigación.

**Tabla 98:** Prueba de Chi-Cuadrado para la correlación entre creatividad y exclusión entre los recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	57.393(a)	30	.002
N de casos válidos	101		

A 36 casillas (85.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

Con relación a los alumnos que abandonaron la escuela (desertores), uno de los indicadores de exclusión, el 31% está sobre un índice medio de creatividad. Sin embargo, para este indicador, según la prueba de Chi-cuadrado, no se establece una relación significativa entre las variables índice de creatividad e índice de exclusión (Tabla 99). De manera que no es tan marcado el acercamiento entre estas dos variables para permitir generalizar los resultados, sin que deje de tener relevancia que una tercera parte de los desertores, en cuanto a creatividad, esté por encima del grupo.

**Tabla 99:** Índice de creatividad y deserción entre los adolescentes recluidos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Índice de creatividad por edad	Deserción				Total	
	Asistió		No		Frec.	%
	Frec.	%	Frec.	%		
> 130 Muy superior	2	2.8	2	6.9	4	4.0
120 - 129 Superior	1	1.4	0	.0	1	1.0
110 - 119 Medio alto	3	4.2	1	3.4	4	4.0
90 - 109 Medio	24	33.3	6	20.7	30	29.7
80 - 89 Medio bajo	16	22.2	10	34.5	26	25.7
70 - 79 Bajo	18	25.0	7	24.1	25	24.8
< 70 Muy bajo	8	11.1	3	10.3	11	10.9
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100.0</b>	<b>29</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

Tomando en cuenta los resultados de la Tabla 100 donde se ofrecen los datos de la prueba de Chi-cuadrado, no existe una relación significativa entre las variables deserción y creatividad como se desprende del valor obtenido de .724 mayor que .05 tomado como referencia.

**Tabla 100:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre deserción y creatividad entre los recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.652(a)	6	.724
N de casos válidos	101		

A 7 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .29.

El 33% de los adolescentes de esta investigación con índices de creatividad de medio a muy superior no cursan el grado escolar que según su edad le corresponde, lo cual se considera exceso de edad (ver Tablas 101, 40 y 41). De nuevo una tercera parte del grupo con creatividad sobre el promedio, presenta un marcado desajuste en cuanto a la rutina escolar de promoción de grado. Este aspecto continúa siendo un problema aún con la promoción de grado obligatoria lo que supone que una tercera parte estará arrastrando lagunas de contenido que no logró dominar, lo cual es la base para la promoción de grado en la escuela tradicional que impera en la República Dominicana.

Estos resultados nos conducen a considerar la situación de desarraigo del alumno cuya edad no se ajusta a la dinámica de las actividades de aprendizaje y cuyos intereses no

coinciden con los de sus compañeros de curso. El problema se agudiza con la frecuencia de repetición en un mismo grado. En las investigaciones del CIFPI de la PUCMM (García 2003, 2006, Torres, 2003), se encontraron situaciones de alumnos con un amplio margen de edad entre compañeros de aula.

**Tabla 101:** Índice de creatividad y exceso de edad entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Índice de Creatividad X Edad	Exceso de edad (correspondencia entre edad y grado)				Total	
	Exceso de edad		Normal		Frec.	%
	Frec.	%	Frec.	%		
> 130 Muy superior	3	3.3	1	9.1	4	4.0
120 - 129 Superior	0	.0	1	9.1	1	1.0
110 - 119 Medio alto	4	4.4	0	.0	4	4.0
90 - 109 Medio	23	25.6	7	63.6	30	29.7
80 - 89 Medio bajo	25	27.8	1	9.1	26	25.7
70 - 79 Bajo	24	26.7	1	9.1	25	24.8
< 70 Muy bajo	11	12.2	0	.0	11	10.9
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100.0</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

Entre la variable relativa a creatividad y el exceso de edad (correspondencia entre edad y grado) como indicador de exclusión, existe una relación significativa de dependencia, considerando los resultados de la prueba de Chi-cuadrado en .006 menor al valor de referencia de .05 (ver Tabla 102). En la Tabla 103 se observa que el 35.2% está sobre el índice medio de creatividad.

**Tabla 102:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre exceso de edad, exclusión y creatividad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

	Valor	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18.174(a)	6	.006
N de casos válidos	101		

A 10 casillas (71.4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .11.

**Tabla 103:** Índice de creatividad y repetición de grado entre los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Índice de Creatividad X Edad	Repetición				Total	
	Sí		No		Frec.	%
	Frec.	%	Frec.	%		
> 130 Muy superior	3	5.3	1	2.3	4	4.0
120 - 129 Superior	0	.0	1	2.3	1	1.0
110 - 119 Medio alto	1	1.8	3	6.8	4	4.0
90 - 109 Medio	16	28.1	14	31.8	30	29.7
80 - 89 Medio bajo	20	35.1	6	13.6	26	25.7
70 - 79 Bajo	15	26.3	10	22.7	25	24.8
< 70 Muy bajo	2	3.5	9	20.5	11	10.9
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>100.0</b>	<b>44</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

La repetición de grado como variable relacionada con la creatividad manifiesta una correspondencia significativa tomando en cuenta el valor obtenido de .023 menor que el referente .05, según los datos aportados por la Tabla 104.

**Tabla 104:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre la repetición de grado y la creatividad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

	Valor	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14.697(a)	6	.023
N de casos válidos	101		

A 7 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .44.

La repetición de grado es una dificultad en la escuela dominicana y es uno de los indicadores que más incide en la exclusión de la población objeto de esta investigación. Como ya se observó, este problema es repetitivo para un mismo grado entre los alumnos, sobre todo a nivel de la escuela básica, ya que a nivel medio, luego de varias repeticiones para un mismo grado, el alumno tiende a desertar, como se indica también en investigaciones anteriores (Torres, 2003) realizadas en el CIFPI-PUCMM. Una tarea pendiente es averiguar si el alumno creativo repite grado por falta de motivación en el proceso, o porque las características de creatividad, expresadas en las fortalezas creativas, no le permiten conectarse con el proceso educativo.

El 60.7% de los sujetos objetos de esta investigación que tienen un índice medio de creatividad obtuvieron calificaciones altas en la escuela como se evidencia en la Tabla 105.

**Tabla 105:** Índice de creatividad y calificaciones escolares entre los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Índice de Creatividad X Edad	Calificaciones (notas) escolares										Total	
	Muy alto		Alto		Normal		Bajo		Muy bajo		Frec.	%
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
> 130 Muy superior	0	.0	1	3.3	1	1.9	1	9.1	1	16.7	4	4.0
120 - 129 Superior	0	.0	1	3.3	0	.0	0	.0	0	.0	1	1.0
110 - 119 Medio alto	0	.0	2	6.7	2	3.8	0	.0	0	.0	4	4.0
90 - 109 Medio	0	.0	14	46.7	14	26.4	2	18.2	0	.0	30	29.7
80 - 89 Medio bajo	0	.0	6	20.0	14	26.4	3	27.3	3	50.0	26	25.7
70 - 79 Bajo	0	.0	3	10.0	17	32.1	3	27.3	2	33.3	25	24.8
< 70 Muy bajo	1	100.0	3	10.0	5	9.4	2	18.2	0	.0	11	10.9
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>53</b>	<b>100.0</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>	<b>6</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

Según el valor obtenido de .260, el análisis estadístico referente a la Tabla 106 no señala una relación significativa entre las notas (calificaciones) obtenidas y el nivel de creatividad en este grupo.

**Tabla 106:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre calificaciones, exclusión y creatividad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

	Valor	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28.010(a)	24	.260
N de casos válidos	101		

A 28 casillas (80.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

En este grupo de adolescentes la media respecto a los rasgos del talento creativo e índice de exclusión obtenidos se expresan de la siguiente manera: en cuanto a la fluidez o capacidad de dar respuestas pertinentes, en un 14.99%; la originalidad o capacidad de generar respuestas inusuales, en un 9.73%; la abstracción de títulos o habilidad de sintetizar y organizar adecuadamente los procesos de pensamiento y capturar la esencia de la información y saber lo que es importante, en un 2.55%; la elaboración o la capacidad de proporcionar respuestas únicas y la imaginación y exposición de los detalles, un 3.41% y en cuanto a la resistencia al cierre prematuro o mantener abierta la mente, un 9.34%. Estos datos se comprueban en la Tabla 107.

**Tabla 107:** Índice de exclusión y las normas separadas del TTCT entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Dimensiones													
	Índice Exclusión												Total	
	No excluido		Muy poco excluido		Poco excluido		Medianamente excluido		Excluido		Muy excluido		Media	Desv Típ
	Media	Desv Típ	Media	Desv Típ	Media	Desv Típ	Media	Desv Típ	Media	Desv Típ	Media	Desv Típ		
Fluidez	21.20	10.55	15.00	2.55	21.40	9.56	13.65	7.30	13.70	5.68	14.13	3.81	14.99	6.97
Originalidad	14.60	7.13	10.40	4.34	10.10	7.48	9.69	6.39	8.78	4.85	10.07	5.23	9.73	5.73
Abstracción de Títulos	4.40	6.50	2.00	1.22	3.80	3.74	2.15	2.81	1.78	1.72	3.87	5.60	2.55	3.41
Elaboración	3.80	1.30	3.80	.84	4.10	1.97	3.23	.43	3.24	.49	3.53	1.46	3.43	.99
Resistencia al Cambio	13.00	4.95	13.20	3.96	9.80	6.83	8.69	5.14	8.54	4.02	9.60	4.15	9.34	4.81

La Tabla 108 hace relación al análisis estadístico ANOVA con base a las medias de los seis grupos de exclusión y las normas separadas del TTCT. Sobre el valor de las medias, este análisis establece una correspondencia significativa entre la categoría fluidez y la exclusión en .008.

**Tabla 108:** Análisis factorial de varianza entre índice de exclusión y fluidez entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Fluidez	ANOVA				
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	722.442	5	144.488	3.329	.008
Intra-grupos	3992.548	92	43.397		
<b>Total</b>	<b>4714.990</b>	<b>97</b>			

El análisis estadístico separado referente a la validez de la relación que se establece entre exclusión y creatividad en la Tabla 109 no confirma una relación significativa con la fluidez.

**Tabla 109:** Análisis factorial de varianza entre índice de exclusión y la fluidez entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Fluidez		
	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Medianamente excluido	26	13.65	
Excluido	37	13.70	
Muy excluido	15	14.13	
Muy poco excluido	5	15.00	
No excluido	5		21.20
Poco excluido	10		21.40
Sig.		.691	.947

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a) Usa el tamaño muestral de la media armónica = 9.491. b) Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

En cuanto a la originalidad, el análisis estadístico ANOVA con base a las medias de los seis grupos de exclusión y las normas separadas del TTCT, no establece correspondencia significativa entre la categoría originalidad y la exclusión en 0.451 (ver Tabla 110).

**Tabla 110:** Análisis factorial de varianza entre el índice de exclusión y originalidad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Duncan	ANOVA				
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	157.060	5	31.412	.953	.451
Intra-grupos	3032.042	92	32.957		
<b>Total</b>	<b>3189.102</b>	<b>97</b>			

En términos generales la originalidad no es una gran fortaleza creativa entre los adolescentes desviados excluidos del sistema educativo. En el marco de investigaciones más abarcadoras tampoco esta es una de las fortalezas más comunes, como se expresa en las indicaciones del TTCT (2008).

**Tabla 111:** Análisis factorial de varianza entre índice de exclusión y originalidad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Duncan	Originalidad	
	N	Subconjunto para alfa = .05
Índice Exclusión		
Excluido	37	8.78
Medianamente excluido	26	9.69
Muy excluido	15	10.07
Poco excluido	10	10.10
Muy poco excluido	5	10.40
No excluido	5	14.60
<b>Sig.</b>		<b>.055</b>

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a) Usa el tamaño muestral de la media armónica = 9.491. b) Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

El análisis estadístico ANOVA con base a las medias de los seis grupos de exclusión y las normas separadas del TTCT (Tabla 105), sobre el valor de las medias no establece correspondencia significativa entre la categoría abstracción de títulos y exclusión según el puntaje obtenido de 0 .192 (ver Tabla 111 y 112).

**Tabla 112:** Análisis factorial de varianza entre índice de exclusión y abstracción entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Título	ANOVA				
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig
Inter-grupos	86.057	5	17.211	1.516	.192
Intra-grupos	1044.188	92	11.350		
<b>Total</b>	<b>1130.245</b>	<b>97</b>			

Este adolescente no se caracteriza por una capacidad de pensamiento que le permita trascender más allá de lo que es obvio, o sea, no es un sujeto que tenga la habilidad de extraer diferentes interpretaciones a los contenidos. De manera que aquí no reside la capacidad creativa de la mayoría de esta población.

**Tabla 113:** Análisis de la varianza entre índice de exclusión y abstracción entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Duncan	Título	
	N	Subconjunto para alfa = .05
Índices de exclusión		1
Excluido	37	1.78
Muy poco excluido	5	2.00
Medianamente excluido	26	2.15
Poco excluido	10	3.80
Muy excluido	15	3.87
No excluido	5	4.40
Sig.		.144

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a) Usa el tamaño muestral de la media armónica = 9.491. b) Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

El análisis estadístico ANOVA con base a las medias de seis grupos de exclusión y las normas separadas del TTCT, sobre el valor de las medias, no establece correspondencia significativa entre la categoría elaboración y exclusión en 0.131, como se puede observar en la Tabla 114.

**Tabla 114:** Análisis de varianza entre el índice de exclusión y la elaboración entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Elaboración	ANOVA				
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8.340	5	1.668	1.751	.131
Intra-grupos	87.660	92	.953		
<b>Total</b>	<b>96.000</b>	<b>97</b>			

Este grupo no obedece a una tipología de alumno que se interese por el análisis del contenido de lo que tenga entre manos. Esta manera de ser o de comportarse es una consecuencia de la rutina a que está sometida la dinámica de la escuela. El desarrollo del pensamiento crítico está ausente de la metodología de la escuela dominicana donde domina la repetición y la memorización de los contenidos, como se extrae de la investigación realizada por Antúnez (2003) y por Mejía (2005) en el marco del CIFPI de la PUCMM.

**Tabla 115:** Análisis factorial de varianza, el índice de exclusión y la elaboración entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Duncan	Elaboración	
Índice de exclusión	N	Subconjunto para $\alpha=.05$
		1
Medianamente excluido	26	3.23
Excluido	37	3.24
Muy excluido	15	3.53
No excluido	5	3.80
Muy poco excluido	5	3.80
Poco excluido	10	4.10
Sig.		.093

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a) Usa el tamaño muestral de la media armónica = 9.491. b) Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

En la Tabla 116 se hace referencia al análisis estadístico ANOVA con base a las medias de seis grupos de exclusión y las normas separadas del TTCT, sobre el valor de las medias donde no se establece correspondencia significativa entre la categoría resistencia y exclusión con base a un puntaje de 0.169.

En general el alumno dominicano no busca muchas interpretaciones al contenido de aprendizaje, se conforme con la vertiente presentada en el texto. Tampoco el sistema educativo ofrece alternativas para fortalecer esta vertiente en el desarrollo de las potencialidades del alumno. De manera que es comprensible que no haya mucha relación entre esta variable y la exclusión.

**Tabla 116:** Análisis de varianza entre índice de exclusión y resistencia entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Resistencia	ANOVA				
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	179.160	5	35.832	1.597	.169
Intra-grupos	2064.728	92	22.443		
<b>Total</b>	<b>2243.888</b>	<b>97</b>			

**Tabla 117:** Análisis factorial de varianza entre índice de exclusión y resistencia entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

<b>Duncan</b>	<b>Resistencia</b>	
<b>Índice de exclusión</b>	N	<b>Subconjunto para alfa = .05</b>
		1
Excluido	37	8.54
Medianamente excluido	26	8.69
Muy excluido	15	9.60
Poco excluido	10	9.80
No excluido	5	13.00
Muy poco excluido	5	13.20
<b>Sig.</b>		<b>.062</b>

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a) Usa el tamaño muestral de la media armónica = 9.491. b) Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Más de la mitad de los adolescentes en la categoría de muy excluidos correspondientes a esta investigación, se caracterizan por las siguientes fortalezas de creatividad: en el 100% la visualización inusual, en el 53.3% síntesis de las ideas incompletas y en ampliar o romper barreras 53.3%, datos expuesto en la Tabla 118.

Estas son las fortalezas que corresponden al patrón de comportamiento usual a este grupo según se pudo observar en el proceso de recogida de la información. Asumiendo que este es un grupo de excluido del sistema escolar y del sistema social, resultan lógicos estos resultados que coinciden con la manera de comportamiento de dichos sujetos: interpretan los asuntos a su manera, les cuesta seguir el hilo del tema y siempre están pendientes de salirse del asunto. Además de la habilidad para confundir al interlocutor con sus argumentos pretendiendo distorsionar la realidad.

Es una conclusión lógica que entre los adolescentes reclusos la visualización inusual sea la fortaleza creativa más relacionada con la exclusión. Imaginemos a un alumno que continuamente está interpretando o tratando de acomodar la situaciones a su manera. Su comportamiento resultante es de desacato a las reglas de la escuela y de salirse de la realidad en cuanto a la interpretación del sentido de aquello que se le presenta como contenido del aprendizaje.

**Tabla 118:** Fortalezas de creatividad y los Índices de exclusión entre los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Fortalezas de Creatividad	Índices de Exclusión												Total	
	No excluido		Muy poco excluido		Poco excluido		Medianamente excluido		Excluido		Muy excluido		Casos	%
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Expresividad emocional	3	60.0	2	40.0	3	33.3	4	17.4	6	16.7	5	33.3	23	24.7
Síntesis de las figuras incompletas	1	20.0	3	60.0	2	22.2	3	13.0	6	16.7	3	20.0	18	19.4
Movimiento de acción	2	40.0	5	100.0	6	66.7	8	34.8	14	38.9	6	40.6	41	44.1
Expresividad de los títulos	1	20.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	2.8	2	13.3	4	4.3
Comunicar con claridad una idea	0	.0%	1	20.0	0	.0	0	.0	1	2.8	0	.0	2	2.2
Síntesis de la línea	4	80.0	3	60.0	2	22.2	13	56.5	18	50.0	8	47.5	48	51.6
Visualización inusual	4	80.0	4	80.0	9	100.0	15	65.2	31	86.1	15	100.0	78	83.9
Visualización interior	1	20.0	3	60.0	3	33.3	1	4.3	2	5.6	1	6.7	11	11.8
Ampliar o romper barreras	4	80.0	4	80.0	7	77.8	12	52.2	22	61.1	8	53.3	57	61.3
Humor	1	20.0	0	.0	0	.0	3	13.0	1	2.8	0	.0	5	5.4
Riqueza de las imágenes	2	40.0	1	20.0	4	44.4	1	4.3	4	11.1	2	13.3	14	15.1
Colorido de las imágenes	2	40.0	3	60.0	3	33.3	8	34.8	10	27.8	3	20.0	29	31.2
Fantasía	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
<b>Total</b>	<b>5</b>		<b>5</b>		<b>9</b>		<b>23</b>		<b>36</b>		<b>15</b>		<b>93</b>	

### 5.3. Rendimiento escolar como indicador de exclusión y coeficiente intelectual

La interpretación de los datos de la Tabla 119 conduce a afirmar que para tener éxito en la escuela la capacidad de esta población se estima en el 7.9% con base a un rendimiento bueno, el 37.6% con base a un rendimiento regular, el 40.6% con base a un rendimiento bajo y el 13.9% con un rendimiento muy bajo. Los sujetos que tienen una puntuación de 70, el 2%, corresponden a un perfil de retraso mental (ver Tabla 69), según CIE-10 y Masson, S.A. DSMIV (2009) y por tanto predecible, en términos de capacidad, su fracaso escolar.

**Tabla 119:** Calificaciones y los Índices cognitivos (CI) entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Rango	Calificaciones		CI	
	Frec.	%	Frec.	%
1-Muy bueno	1	0.9		
2-Bueno	30	29.7	8	7.9
3-Regular	53	52.5	38	37.6
4-Bajo	11	10.9	41	40.6
5- Muy bajo	6	5.9	14	13.9
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

#### 5.4. Exclusión y conducta desviada

En base a la conducta desviada por las cuales fueron sentenciados y reclusos los adolescentes objeto de nuestro estudio, se evidencia un patrón de comportamiento que indica que hay una relación entre los niveles más altos de exclusión y las conductas desviadas en un 80.1% de los casos, datos observables en la Tabla 120. En cuanto a los renglones tenemos lo siguiente: sufren algún tipo de exclusión el 78% de quienes tienen conducta agresiva, el 83.3% de los que se relacionan con drogas y el 90% de los aberrados sexuales. Se evidencia que mientras más alto es el índice de exclusión más categorías de exclusión se les aplican, de esta manera, a cada uno del 53.4% que está excluido y muy excluido de la escuela, se le aplican cuatro o cinco de los indicadores que se tomaron en cuenta para calcular el índice de exclusión (ver Anexo III.3-2).

**Tabla 120:** Índice de exclusión y conducta desviada entre los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice de Exclusión	Conducta desviada							
	Agresión		Droga		Aberración sexual		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec.	%
No excluido	4	5.5	0	.0	1	10.0	5	5.0
Muy poco excluido	4	5.5	1	5.6	0	.0	5	5.0
Poco excluido	8	11.0	2	11.1	0	.0	10	9.9
Medio excluido	17	23.3	8	44.4	2	20.0	27	26.7
Excluido	29	39.7	4	22.2	5	50.0	38	37.6
Muy excluido	11	15.1	3	16.7	2	20.0	16	15.8
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>	<b>10</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

Aunque el patrón de comportamiento favorece la relación entre los niveles altos de exclusión y la frecuencia de agresión, cuando se somete a verificación a través de la prueba

de Chi-cuadrado (Tabla 121) la variable agresión, que es la más recurrente del comportamiento desviado, (Tabla 35) y la exclusión, no se observa una relación significativa entre ambas.

**Tabla 121:** Prueba de Chi-cuadrado para correlación entre índice de exclusión y conducta desviada entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.474(a)	10	.680
N de casos válidos	101		

A 13 casillas (72.2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .50.

### 5.5. Conductas socialmente desviadas y pensamiento divergente

En este apartado se analizan las vinculaciones entre los diferentes aspectos en que se expresa el pensamiento divergente y los matices de la desviación social. De esta manera se correlacionan la creatividad y la capacidad cognitiva, indicadores de la divergencia, con las conductas delictivas, indicadores de la desviación social. Los resultados principales nos indican que 9% de las acciones delictivas fueron cometidas por sujetos de creatividad superior (Tabla 122). Los homicidios son cometidos por los más creativos en el 75% y la más recurrente de las conductas es la riña, sin embargo, de acuerdo a la prueba de Chi-cuadrado no se establece una relación significativa entre índice de creatividad y la variable agresión (Tablas 123, 124 y 125).

Mientras mayor es la connotación de la acción mediante la cual se expresa la conducta desviada, mayor es la capacidad creativa del adolescente. Mientras menor es el índice de creatividad mayor es la diversidad de conductas desviadas con que se relaciona el adolescente escolarizado. Mientras mayor es el CI mayor es la connotación de las conductas desviadas. Mientras menor es la capacidad cognitiva (CI) de los adolescentes escolarizados, mayor es la diversidad de las acciones que denotan conductas desviadas con las que se involucran; mientras mayor es la capacidad cognitiva menor es la frecuencia de acciones de conductas desviadas (Tabla 126).

El desglose de los datos según los indicadores nos arroja la siguiente situación: los sujetos de creatividad alta (muy superior, superior y medio alta) realizaron el 15% de los homicidios, el 4% de los delitos de drogas, el 10% de las violaciones, el 10% de las riñas, el 13% de los atracos, el 6% de los robos, el 9% de los asaltos, el 22% de la prostitución, el 20% de las aberraciones sexuales, el 18% de las pandillas, el 25% de las falsificaciones y el 22% de los daños a la propiedad privada. Como se puede apreciar en la Tabla 120 del total de las conductas desviadas el 9% se relaciona con creatividad alta (Ver Tabla 122).

**Tabla 122:** Relación entre las conductas desviadas e el índice de creatividad entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Conducta	Índice Creatividad														Total	
	> 130 Muy superior		120 - 129 Superior		110 - 119 Medio Alto		90 - 109 Medio		80 - 89 Medio Bajo		70 - 79 Bajo		< 70 Muy bajo			
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Homicidio	3	6.5	1	2.2	3	6.5	10	21.7	12	26.1	13	28.3	4	8.7	46	100.0
Droga	1	2.2	0	.0	1	2.2	10	22.2	14	31.1	15	33.3	4	8.9	45	100.0
Violación	0	.0	0	.0	2	9.5	2	9.5	8	38.1	7	33.3	2	9.5	21	100.0
Riña	0	.0	0	.0	3	10.3	8	27.6	6	20.7	11	37.9	1	3.4	29	100.0
Agresión	0	.0	0	.0	0	.0	1	50.0	0	.0	0	.0	1	50.0	2	100.0
Atraco	1	3.2	0	.0	3	9.7	5	16.1	6	19.4	11	35.5	5	16.1	31	100.0
Robo	0	.0	0	.0	1	6.3	3	18.8	3	18.8	6	37.5	3	18.8	16	100.0
Asalto	0	.0	0	.0	2	8.7	4	17.4	6	26.1	10	43.5	1	4.3	23	100.0
Prostitución	0	.0	0	.0	2	22.2	2	22.2	1	11.1	3	33.3	1	11.1	9	100.0
Aberración	0	.0	0	.0	2	20.0	1	10.0	3	30.0	3	30.0	1	10.0	10	100.0%
Pandilla	0	.0	0	.0	3	17.6	3	17.6	4	23.5	6	35.3	1	5.9	17	100.0%
Falsificación	0	.0	0	.0	2	25.0	0	.0	2	25.0	3	37.5	1	12.5	8	100.0%
D. propiedad	0	.0	0	.0	2	22.2	1	11.1	4	44.4	2	22.2	0	.0	9	100.0%
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>4.0</b>	<b>1</b>	<b>1.0</b>	<b>4</b>	<b>4.0</b>	<b>27</b>	<b>26.7</b>	<b>27</b>	<b>26.7</b>	<b>27</b>	<b>26.7</b>	<b>11</b>	<b>10.9</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

Del total de las conductas agrupadas por categoría (Tabla 35), con creatividad alta se relaciona el 12.4 % de los afectados por agresiones, el 4.4% de los reclusos por droga y el 11.8% de los aberrados sexuales (ver Tabla 123). La agresión es la categoría más recurrente en este grupo, lo cual afecta, en una u otra de sus formas a más del 80% de los reclusos. Esta variable se relaciona con casi todos los tipos de conductas desviadas. Por ejemplo, las consecuencias del consumo de drogas puede inducir a conductas agresivas, como se explica en los informes de seguimiento a los programas de orientación y consejería a los adolescentes escolarizados en riesgo de conducta desviada (Zouain (2006, 2004), desarrollados durante 10 años en el CIFPI-PUCMM. La conexión con el homicidio y el robo es evidente y aunque más sutil, también el aberrado sexual en muchos de sus actos expresa agresividad. Una de las connotaciones de la participación en pandillas, sin dudas, es la violencia, tema central del libro de Ramírez relativo al perfil de la Mara centroamericana.

**Tabla 123:** Conductas desviadas por categoría y el índices de creatividad entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Índice de Creatividad	Conductas						Total	
	Agresión		Droga		Ab. sexual		Casos	%
	Casos	%	Casos	%	Casos	%		
> 130 Muy superior	4	5.5	1	2.2	0	.0	4	5.0
120 - 129 Superior	1	1.4	0	.0	0	.0	1	1.0
110 - 119 Medio alto	4	5.5	1	2.2	4	11.8	4	8.9
90 - 109 Medio	20	27.4	10	22.2	7	20.6	27	36.6
80 - 89 Medio bajo	15	20.5	14	31.1	9	26.5	27	37.6
70 - 79 Bajo	20	27.4	15	33.3	10	29.4	27	44.6
< 70 Muy bajo	9	12.3	4	8.9	4	11.8	11	16.8
<b>Total</b>	<b>73</b>		<b>45</b>		<b>34</b>		<b>101</b>	

En cuanto a la creatividad y conducta desviada por la cual tiene sentencia penal y reclusión el adolescente objeto de esta investigación, en la Tabla 124 se establece relación entre los niveles bajos de creatividad y las conductas desviadas. De esta manera el 64.3% fluctúa entre un índice de creatividad medio bajo y muy bajo. El 26.7% tiene un índice medio de creatividad y sólo el 9% tiene un índice de creatividad de medio alto a superior. Observando las conductas por categoría, por agresión y drogas tienen un índice de creatividad medio el 27.4% y el 27.8%. Sólo en el caso del índice de creatividad superior hay un 6.9% que comete agresión. Ninguno de los de índice superior está recluido por droga o aberración sexual.

**Tabla 124:** Conductas desviadas e índices de creatividad entre los recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Índice de Creatividad	Conducta desviada						Total	
	Agresión		Droga		Aberr. sexual		Frec	%
	Frec	%	Frec	%	Frec	%		
> 130 Muy superior	4	5.5	0	.0	0	.0	4	4.0
120 - 129 Superior	1	1.4	0	.0	0	.0	1	1.0
110 - 119 Medio alto	4	5.5	0	.0	0	.0	4	4.0
90 - 109 Medio	20	27.4	5	27.8	2	20.0	27	26.7
80 - 89 Medio bajo	15	20.5	8	44.4	4	40.0	27	26.7
70 - 79 Bajo	20	27.4	4	22.2	3	30.0	27	26.7
< 70 Muy bajo	9	12.3	1	5.6	1	10.0	11	10.9
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>	<b>10</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

De acuerdo a la prueba de Chi-cuadrado (Tabla 125) basado en el valor de .764, no se establece una relación significativa entre índice de creatividad y la variable agresión, la más recurrente de las conductas desviadas.

**Tabla 125:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre las conductas desviadas y creatividad entre los recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Chi-cuadrado de Pearson	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
	8.262(a)	12	.764
N de casos válidos	101		

A 17 casillas (81.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .10.

En la Tabla 126 se destaca la relación entre las conductas desviadas y el coeficiente intelectual. Allí el 50% de los que tienen un CI medio alto cometen homicidios, el 38% se

implican con drogas y atracos y el 13% con riñas, robos, asaltos y pandillas. No se evidencia relación con coeficiente intelectual muy alto y alto ya que ninguno de los adolescentes alcanzó este rango.

Las actividades que demandan cierto grado de planificación, caso del homicidio, requieren de inteligencia. En las entrevistas durante la recogida de la información, los reclusos por asesinato ofrecen detalles de la planificación del hecho (Anexo VIII), aunque algunos prefieren omitir el episodio.

**Tabla 126:** Coeficiente intelectual y conductas desviadas entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros

Conducta	Coeficiente Intelectual															
	> 130 Muy superior		121 - 130 Superior		111 – 120 Medio alto		90 - 110 Medio		80 - 89 Medio bajo		70 - 79 Bajo		< 70 Muy bajo		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Homicidio	0	.0	0	.0	4	50.0	19	50.0	18	43.9	5	35.7	0	.0	46	45.5
Droga	0	.0	0	.0	3	37.5	12	31.6	24	58.5	6	42.9	0	.0	45	44.6
Violación	0	.0	0	.0	0	.0	9	23.7	9	22.0	3	21.4	0	.0	21	20.8
Riña	0	.0	0	.0	1	12.	7	18.4	13	31.7	8	57.1	0	.0	29	28.7
Agresión	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	2	4.9	0	.0	0	.0	2	2.0
Atraco	0	.0	0	.0	3	37.5	11	28.9	12	29.3	5	35.7	0	.0	31	30.7
Robo	0	.0	0	.0	1	12.5	3	7.9	10	24.4	2	14.3	0	.0	16	15.8
Asalto	0	.0	0	.0	1	12.5	7	18.4	11	26.8	4	28.6	0	.0	23	22.8
Prostitución	0	.0	0	.0	0	.0	2	5.3	6	14.6	1	7.1	0	.0	9	8.9
Aberración	0	.0	0	.0	0	.0	4	10.5	4	9.8	2	14.3	0	.0	10	9.9
Pandilla	0	.0	0	.0	1	12.5	4	10.5	10	24.4	2	14.3	0	.0	17	16.8
Falsificación	0	.0	0	.0	1	12.5	2	5.3	4	9.8	1	7.1	0	.0	8	7.9
D. propiedad	0	.0	0	.0	1	12.5	4	10.5	2	4.9	2	14.3	0	.0	9	8.9
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>.0</b>	<b>0</b>	<b>.0</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>	<b>38</b>	<b>100.0</b>	<b>41</b>	<b>100.0</b>	<b>14</b>	<b>100.0%</b>	<b>0</b>	<b>.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

### 5.6. Correlación entre conducta socialmente desviada e inclusión en la escuela

El patrón de comportamiento que se observa en la Tabla 127 indica que hay una relación entre los niveles de exclusión y la frecuencia de conductas desviadas por las cuales fueron reclusos los adolescentes del estudio. Sin embargo, de acuerdo a la prueba de Chi-cuadrado no se evidencia relación significativa entre el índice de de inclusión y la recurrencia de conducta desviada. Mientras mayor es el índice de exclusión hay un incremento progresivo en la frecuencia de conductas desviadas. De esta manera tenemos que el 53.4% están excluidos y muy excluidos por violaciones a la ley en las diferentes categorías de desviación, mientras que sólo el 14.9% de estos adolescentes están incluidos y muy incluidos en el sistema escolar. Se evidencia, por tanto, que mientras mayor es la frecuencia de exclusión mayor es la frecuencia de sujetos de conducta desviada en las diferentes categorías y que por el contrario, es menor la frecuencia de sujetos de conducta

desviada en las diferentes categorías que están incluidos en el sistema escolar (Tablas 127 y 128).

**Tabla 127:** Correlación entre las conductas desviadas y el índice de inclusión de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice de Inclusión	Conducta desviada						Total	
	Agresión		Droga		Aberra. sexual		Frec.	%
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
No aplica	4	5.5	0	.0	1	10.0	5	5.0
Muy incluido	4	5.5	1	5.6	0	.0	5	5.0
Incluido	8	11.0	2	11.1	0	.0	10	9.9
Ni muy incluido ni muy excluido	17	23.3	8	44.4	2	20.0	27	26.7
Excluido	29	39.7	4	22.2	5	50.0	38	37.6
Muy excluido	11	15.1	3	16.7	2	20.0	16	15.8
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>	<b>10</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

De acuerdo a la prueba de Chi-cuadrado, Tabla 128, no se evidencia una relación significativa entre el índice de inclusión y la recurrencia de conductas desviadas por las cuales fueron reclusos los adolescentes de la muestra, en orden al resultado de .680 establecido en esta prueba cuyo valor de referencia es .05.

**Tabla 128:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre las conductas desviadas y el Índices de inclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Pruebas de Chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.474(a)	10	.680
N de casos válidos	101		

A 13 casillas (72.2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .50.

### 5.7. Conducta desviada y creatividad

El patrón de comportamiento de las conductas desviadas y el índice de creatividad, muestran una secuencia entre índices bajos de creatividad y niveles elevados de conducta desviada. De esta manera, entre el índice de creatividad medio bajo a muy bajo, el 60.2% está recluso por agresión, el 72.2% por droga y el 80% por aberración sexual. En cuanto a los índices generales, el 64.3% de los reclusos tienen índice de creatividad de medio bajo a muy bajo (ver tabla 129).

**Tabla 129:** Correlación entre las conductas desviadas y el índices de creatividad entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice de Creatividad	Conducta desviada						Total	
	Agresión		Droga		Aberr.sexual		Frec.	%
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
> 130 Muy superior	4	5.5	0	.0	0	.0	4	4.0
120 - 129 Superior	1	1.4	0	.0	0	.0	1	1.0
110 - 119 Medio alto	4	5.5	0	.0	0	.0	4	4.0
90 - 109 Medio	20	27.4	5	27.8	2	20.0	27	26.7
80 - 89 Medio bajo	15	20.5	8	44.4	4	40.0	27	26.7
70 - 79 Bajo	20	27.4	4	22.2	3	30.0	27	26.7
< 70 Muy bajo	9	12.3	1	5.6	1	10.0	11	10.9
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>	<b>10</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

En la prueba de Chi-cuadrado en la Tabla 130 no se evidencia relación significativa entre el índice de creatividad y el total de las conductas desviadas por las cuales fueron reclusos los adolescentes de la muestra, de acuerdo al valor obtenido de .764 frente a .05 como referente de significación.

**Tabla 130:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación de las conductas desviadas y la creatividad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Pruebas de Chi-cuadrado			
	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.262(a)	12	.764
N de casos válidos	101		

A 17 casillas (81.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .10.

### 5.8. Normas escolares e inclusión

El patrón de comportamiento entre las variables referidas a las normas escolares y los índices de inclusión, establece que el 75.24% de la muestra cumple con las normas escolares, mientras que el 24.75% no cumple con estas normas. De entre los que cumplen, el 53.4% corresponde a los excluidos del sistema escolar y el 9.9% corresponde a los incluidos. En cuanto al incumplimiento de las normas, sólo 4% de los que no cumplen con las reglas escolares están incluidos y el 52% de los que no cumplen estas normas están excluidos. En este sentido se evidencia que no existe una relación entre el cumplimiento de la norma y la inclusión ya que hay más excluidos que cumplen las reglas de la escuela que incluidos (ver datos en la Tabla 131 y 132).

**Tabla 131:** Cumplimiento de las normas escolares y el índice de inclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice de Inclusión	Escolar				Total	
	Cumplimiento		Incumplimiento		Frec.	%
	Frec.	%	Frec.	%		
Muy incluido	5	6.6	0	.0	5	5.0
Incluido	4	5.3	1	4.0	5	5.0
Ni incluido ni excluido	26	34.2	11	44.0	37	36.6
Excluido	28	36.8	10	40.0	38	37.6
Muy excluido	13	17.1	3	12.0	16	15.8
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100.0</b>	<b>25</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

La prueba de Chi-cuadrado en la Tabla 132 no establece relación significativa entre índice de inclusión y cumplimiento e incumplimiento de las normas escolares en base al valor obtenido de .768 frente al valor de referencia de 0.05.

**Tabla 132:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre inclusión y cumplimiento de las normas escolares en los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009

Prueba de Chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.557(a)	5	.768
N de casos válidos	101		

A 6 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.24.

## 5.9. Normas familiares y la inclusión escolar

En la Tabla 133 se evidencia una tenencia hacia el incumplimiento de las normas familiares (Anexo III-3.5) del 52.47% de la muestra, de los cuales el 52.8% están excluidos de la escuela. Del 47.52% que cumplen con las normas familiares, también el 54.2% está excluido de la escuela y sólo el 16.6% está incluido. De manera que no se evidencia que exista relación entre el cumplimiento de la norma familiar y la inclusión escolar.

**Tabla 133:** Cumplimiento de las normas familiares y el índice de inclusión entre los adolescentes recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice de Inclusión	Familiar				Total	
	Cumplimiento		Incumplimiento		Frec.	%
	Frec,	%	Frec,	%		
Muy incluido	4	8.3	1	1.9	5	5.0
Incluido	4	8.3	1	1.9	5	5.0
Ni incluido ni excluido	14	29.1	23	44.43	37	36.6
Excluido	17	35.4	21	39.6	38	37.6
Muy excluido	9	18.8	7	13.2	16	15.8
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100.0</b>	<b>53</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

Con un valor de significancia de .182 superior al valor de .05 no se establece relación significativa entre normas familiares e índice de Inclusión en la prueba de Chi-cuadrado (Tabla 134).

**Tabla 134:** Chi-cuadrado para correlación entre las normas familiares y el índice de inclusión entre los recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Pruebas de Chi-Cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.254(a)	5	.282
N de casos válidos	101		

A 5 casillas (41.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.38.

### 5.10. Normas legales e inclusión escolar

El incumplimiento de las normas legales se establece en términos del número de violaciones por categoría (violencia, droga y aberraciones sexuales). El incumplimiento moderado se refiere a un solo indicador y el incumplimiento intenso a la presencia de dos o tres indicadores (Anexo III-3.6). De esta manera, 42.57% de la muestra tiene un incumplimiento moderado de la norma legal y 57.4% un incumplimiento intenso. En cuanto al incumplimiento moderado, el 14% son sujetos incluidos en la escuela y el 55.8% excluidos. Del incumplimiento intenso, el 6.9% son incluidos y el 51.8% excluidos. Mientras más intenso es el incumplimiento mayor es la frecuencia de exclusión. Estos datos se confirman en la Tabla 135.

**Tabla 135:** Intensidad del cumplimiento de las normas legales y la inclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice de Inclusión	Incumplimiento Normas Legales				Total	
	Moderado		Intenso		Frec	%
	Frec	%	Frec	%		
Muy incluido	2	4.7	3	5.2	5	5.0
Incluido	4	9.3	1	1.7	5	5.0
Ni incluido ni excluido	13	30.3	24	41.4	37	36.6
Excluido	19	44.2	19	32.8	38	37.6
Muy excluido	5	11.6	11	19.0	16	15.8
Total	43	100.0	58	100.0	101	100.0

No existe una relación significativa entre las normas legales y el índice de Inclusión, según los resultados de la prueba de Chi-cuadrado de la Tabla 136, considerando los resultados en .244 mayor al valor de referencia .05.

**Tabla 136:** Correlación entre normas legales e índices de inclusión entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Prueba de Chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.696(a)	5	.244
N de casos válidos	101		

A 5 casillas (41.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.13.

### 5.11. Transgresiones a las normas sociales y la inclusión escolar

En cuanto al índice general de inclusión (Anexo III-3.7) mostrado en la Tabla 137, el 51.48% cumple con las normas sociales, mientras que el 48.51% no cumple con estas normas. De los que cumplen, sólo el 15.4% corresponden a los incluidos en el sistema escolar y el 57.7% son excluidos. De los que incumplen, 4.1% está incluido y el 49% está excluido. Se evidencia que no existe una correlación entre cumplimiento de la norma e inclusión escolar en esta población.

**Tabla 137:** Correlación entre el cumplimiento de las normas sociales y la inclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice de Inclusión	General				Total	
	Cumplimiento		Incumplimiento		Frec	%
	Frec	%	Frec	%		
Muy incluido	3	5.8	2	4.1	5	5.0
Incluido	5	9.6	0	.0	5	5.0
Ni excluido ni incluido	14	16.9	23	46.	37	36.6
Excluido	21	40.4	17	34.7	38	37.6
Muy excluido	9	17.3	7	14.3	16	15.8
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100.0</b>	<b>49</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

No existe relación significativa entre índice de inclusión y el cumplimiento de las normas sociales según el resultado de .156, mayor al valor de referencia de 0.05, de acuerdo a la prueba de Chi-cuadrado (ver Tabla 138).

**Tabla 138:** Chi-cuadrado para la correlación entre cumplimiento de las normas sociales y la inclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Prueba de Chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.004(a)	5	.156
N de casos válidos	101		

A 5 casillas (41.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.43.

## 6. LOS INDICADORES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LA INCLUSIÓN

Los indicadores del rendimiento escolar son las calificaciones escolares (notas), la correspondencia entre edad y grado (exceso de edad), la cobertura (asiste con regularidad a la escuela) y la promoción de grado o la repetición. Los valores adquiridos por estos indicadores determinan su relación con la inclusión o con la exclusión escolar.

### 6.1. Calificaciones (Notas) escolares e inclusión

Considerando las calificaciones (notas) obtenidas en la escuela mostradas en la Tabla 139, se aprecia que 31.69% de la muestra tiene un rendimiento alto, 52.47% un rendimiento normal y 16.83% un rendimiento bajo. De los que tienen un rendimiento alto, el 23.4% está incluido y un 77.74% excluido. Con un rendimiento normal está incluido el 5.70% y 94.3% excluido. Con un rendimiento bajo un 0% está incluido y un 100% excluido. Hay una

correlación positiva entre calificaciones bajas y exclusión según el análisis estadístico de Chi-cuadrado (Tabla 140).

**Tabla 139:** Correlación entre Inclusión y calificaciones escolares entre los adolescentes recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Índice de Exclusión	Notas						Total	
	Alto		Normal		Bajo		Frec.	%
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
Muy Incluido	5	16.70					5	5.00
Incluido	2	6.70	3	5.70			5	5.00
Medianamente excluido	21	67.74	13	24.50	3	17.64	37	36.6
Excluido	3	10.00	27	50.90	8	47.05	38	37.60
Muy excluido		0.00	10	18.90	6	35.29	16	15.80
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100.00</b>	<b>53</b>	<b>100.00</b>	<b>17</b>	<b>100.00</b>	<b>101</b>	<b>100.00</b>

En la Tabla 140 se muestra una relación significativa entre calificaciones escolares e inclusión, evidenciada en el resultado de la prueba de Chi-cuadrado, cuyo valor se establece en 0 en correspondencia al valor de 0.05 como indicador de significancia en este marco.

**Tabla 140:** Chi-cuadrado para correlación entre inclusión y calificaciones escolares entre los recluidos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

	Valor	GI	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	58.646(a)	20	0
N de casos válidos	101		

### 6.2. Correspondencia entre edad y grado (exceso de edad) y exclusión escolar

De los adolescentes cuya edad no se corresponde con el grado (exceso de edad) hay un 60% que está excluido y muy excluido de la escuela y el 30% medianamente excluido. Del total de los adolescentes consultados estas cifras representan el 53.46% y el 26.73% respectivamente. Se comprueba una relación estadísticamente significativa entre estas variables (Tablas 141 y 142).

**Tabla 141:** Exceso de edad e índice de exclusión entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Exceso de edad	No excluido		Poco		Medio		Excluido		Muy		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Si			9	10.0	27	30.0	38	42.22	16	17.78	90	89.11
No	10	90.00	1	9.09							11	10.89
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>9.90</b>	<b>10</b>	<b>9.90</b>	<b>27</b>	<b>26.73</b>	<b>38</b>	<b>37.62</b>	<b>16</b>	<b>15.84</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Tabla 142:** Correlación entre exceso de edad y exclusión entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Medida estadística	Valor	Df	p-valor
Pearson Chi-cuadrado	91.73	5.00	0.00

95% intervalo de confiabilidad

Coefficiente	Valor	ASE	Lower	Upper	Z	p-value
Cramer's V	0.95					

Número de válido de casos: 101

### 6.3. Cobertura escolar e inclusión

En cuanto a la cobertura, los adolescentes que no asisten a la escuela están excluidos en el 100% entre medianamente a muy excluidos. Los que asisten con regularidad están excluidos en un 72.22% entre medianamente a excluido. Se comprueba una relación estadísticamente significativa (Tablas 143 y 144).

**Tabla 143:** Cobertura escolar y exclusión entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Cobertura	No Excluido		Poco		Medio		Excluido		Muy		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Si	10	13.88	10	13.89	24	33.33	28	38.89			72	71.29
No					3	10.34	10	34.48	16	55.17	29	28.71
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>9.90</b>	<b>10</b>	<b>9.90</b>	<b>27</b>	<b>26.73</b>	<b>38</b>	<b>37.62</b>	<b>16</b>	<b>15.84</b>	<b>101</b>	

**Tabla 144:** Correlación entre cobertura escolar e índice de exclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Medida estadística	Valor	Df	p-valor
Pearson Chi-cuadrado	51.97	5.00	0.00

Coefficiente	Valor	ASE	Lower	Upper	Z	p-value
Cramer's V	0.72					

95% intervalo de confiabilidad  
Número válido de casos: 101

### 6.4. Repetición de grado y exclusión

El 80.7% de los que repiten grado están excluidos y muy excluidos y 14.04% medianamente excluidos con una correlación estadísticamente muy significativa (Tablas 145 y 146).

**Tabla 145:** Tabulación cruzada para repetición de grado e índice de exclusión entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Repetición	No excluido		Poco		Medio		Excluido		Muy		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Si	2	3.51	1	1.75	8	14.04	30	52.63	16	28.07	57	56.44
No	8	18.18	9	20.45	19	43.18	8	18.18			44	43.56
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>9.90</b>	<b>10</b>	<b>9.90</b>	<b>27</b>	<b>26.73</b>	<b>38</b>	<b>37.62</b>	<b>16</b>	<b>15.84</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Tabla 146:** Correlación entre repetición de grado e índice de exclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Medida estadística	Valor	Df	p-valor
Pearson Chi-cuadrado	43.87	5.00	0.00

95% intervalo de confiabilidad

Coficiente	Valor	ASE	Lower	Upper	Z	p-value
Cramer's V	0.66					

Número válido de casos: 10

En términos generales, el índice de rendimiento indica una marcada tendencia hacia la exclusión, destacándose que sólo para el 9.90% su rendimiento no se asocia con exclusión, mientras que en el 90.09% su rendimiento se asocia con algunos indicadores de exclusión. Niveles muy marcados de exclusión indica el 53.46% en los renglones excluido y muy excluido. En los análisis estadísticos se observa un grado elevado de correlación. Tanto en el índice gamma de Goodman-Kruskal, como en el coeficiente V de Crámer están, en su valor absoluto, por encima de 0.5, lo que significa una correlación fuerte (Tablas 147 y 148).

**Tabla 147:** Rendimiento e índice de exclusión entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Rendimiento	Exclusión											
	No excluido		Poco		Medio		Excluido		Muy		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
2							4	100.0			4	3.96
2.5			1	20.0			3	60.0	1	20.0	5	4.95
3					2	7.41	20	74.07	5	18.52	27	26.73
3.5					20	62.50	2	6.25	10	31.25	32	31.68
4	5	20.0	9	36.00	2	8.00	9	36.00			25	24.75
4.5	5	62.50			3	37.50					8	7.92
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>9.90</b>	<b>10</b>	<b>9.90</b>	<b>27</b>	<b>26.73</b>	<b>38</b>	<b>37.62</b>	<b>16</b>	<b>15.84</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

**Tabla 148:** Correlación Índice de rendimiento e índice de exclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Medida estadística	Valor	Df	p-valor
Pearson Chi-cuadrado	159.76	25.00	0.00

95% intervalo de confiabilidad

Coefficiente	Valor	ASE	Lower	Upper	Z	p-value
Goodman-Kruskal's Gamma	-0.59	-0.07	-0.73	-0.45	-8.35	0.00

Número de válido de casos: 101

## 7. LA FAMILIA DEL ADOLESCENTE DESVIADO

Los datos de este tema arrojan información relativa a la composición de las familias de los adolescentes objeto de estudio, así como de la relación en este ámbito lo cual constituye parte importante para comprender el estilo de vida familiar de estos sujetos.

La experiencia del sujeto en el proceso de socialización familiar determina la manera como éste interpreta los motivos sociales. El grado de estimación de los valores dependerá, en parte al menos, de la identidad con los procesos hogareños, de allí el reconocimiento y el acato de las normas que rigen a esta institución. La estructura de la familia marcará la experiencia particular del sujeto y su capacidad para interpretar adecuadamente las expectativas de logro del contexto de vivencia. En este sentido la experiencia familiar de estos adolescentes es muy pobre en referencia a la protección y al desamparo debido a la ausencia de los padres (Tablas 149 y 150).

Otro de los asuntos que incide en el referente de socialización es el bajo nivel de estudios de los padres (Tabla 151), así como el hecho de que tener familiares cercanos violadores de las normas y las reglas civiles y penales (Tabla 153).

### 7.1. Inestabilidad familiar y situación escolar

La inestabilidad de la familia se expresa en los siguientes indicadores: el 70.3% de los padres no viven juntos (Tabla 149 y Gráfico 43), de los cuales el 76.1% están separados y 9.8% viven fuera del país (Tabla 150 y Gráfico 44). Sólo vive con ambos padres el 31.7% (Tabla 152). Otro dato significativo indica que ha habido familiares cercanos que han sido objeto de sanciones penales. En este sentido ha estado preso en la cárcel el 27% de los padres y en el 55% de los casos algún otro familiar cercano (Tabla 153).

**Tabla 149:** Viven Juntos o separados los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Viven juntos	30	29.7
No viven juntos	71	70.3
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

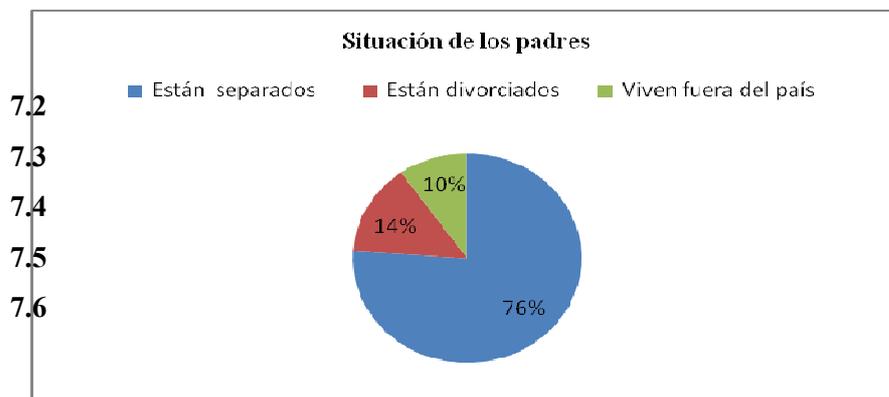
**Gráfico 43:** Forma de convivencia de los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



**Tabla 150:** Situación de separación de los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Están separados	54	76.1
Están divorciados	10	14.1
Viven fuera del país	7	9.8
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico 44:** Situación de separación de los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009



## 7.2. Nivel de estudio de los padres

El nivel de estudio de los padres de estos adolescentes como se muestra en la Tabla 151, es bajo, pero el de los padres es superior al de las madres. Lo más significativo es el 5.9% de los padres y el 24.8% de las madres que no hicieron ningún estudio. Llegaron hasta la primaria el 39.6% de los padres y el 54.4% de las madres, a la escuela media llegó el 42.5% de los padres y el 17.8% de las madres, a la universidad llegó el 11.9% de los padres y sólo el 2.9% de las madres. Tienen una carrera universitaria el 2.9% de los padres y el 1.9% de las madres. El 27% de las madres hicieron estudios técnicos, aspecto que no se registra para los padres.

**Tabla 151:** Nivel de estudio de los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Padres		Madres	
	Frec.	%	Frec.	%
No hicieron ningún estudio	6	5.9	25	24.8
Llegaron hasta la escuela primaria	40	39.6	55	54.4
Llegaron a la escuela media	43	42.5	18	17.8
Llegaron hasta la Universidad	12	11.9	3	2.9
Tienen una carrera universitaria	3	2.9	2	1.9
Hicieron estudios técnicos	0	0	27	26.7

## 7.3. Personas con quienes vivían los adolescentes desviados

La proporción de adolescentes que vivió con ambos padres es 31.7%, sólo con la madre el 35.6%, sólo con el padre el 17.8%. Viven con uno sólo de los padres igual cantidad de adolescentes, 53%, cuyos padres están separados, 53% (ver Tabla 152).

**Tabla 152:** Personas con quienes vivían los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Mis dos padres	32	31.7
Sólo con mi papa	18	17.8
Sólo con mi mama	36	35.6
Con mi papá y mi madrastra	2	2.0
Con mi mamá y mi padrastro	4	4.0
Con mis abuelos	1	1.0
Con un hermano	2	2.0
Con personas que no eran mi familia	1	1.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

#### 7.4. Familiares transgresores de las normas

La Tabla 153 ofrece datos de los familiares de los adolescentes objeto de este estudio que han estado preso: el 26.7% de los padres, 20.8% un hermano, 14.9% una hermana, 10.9% el padrastro, 7.9% la mamá y 7.9% un tío. Los familiares cercanos que han estado presos nos demuestran una situación de vulnerabilidad para estos sujetos adolescentes ya que se trata de referentes de socialización muy próximos.

**Tabla 153:** Relación de personas que han estado preso en la cárcel de la familia de los reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Frecuencia	%
Mi papa	27	26.7
Mi mama	8	7.9
Mi padrastro	11	10.9
Una Hermana	15	14.9
Un hermano	21	20.8
Un tío	8	7.9
Otros familiares	4	4.0
Las personas con quienes yo vivía	5	5.0
No contestaron	2	2.0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>

#### 7.5. Preocupación de los padres por la situación escolar del adolescente

Los padres se preocupan por la situación escolar de los hijos en los siguientes aspectos: el 46% acudiendo a la escuela cuando la maestra los llama, el 31% felicitándoles por el esfuerzo, el 29% considerando que sus hijos ponían todo el esfuerzo para mejorar las calificaciones, el 28% preocupándose por las calificaciones, el 23% obsequiando regalos o felicitando a sus hijos por las buenas calificaciones, el 23% considerando la capacidad de sus hijos para mejorar las calificaciones y el 20% enviándoles a actividades extraescolares. En la Tabla 154 se muestran estos datos.

Por otro lado, los adolescentes consultados opinan que el 73% de sus padres no estimulan su rendimiento escolar con regalos o felicitaciones cuando obtienen buenas calificaciones, que el 69% no les envían a actividades extracurriculares, que el 61% no acuden a la escuela para averiguar sus calificaciones, que el 56% no los felicita por el esfuerzo, que el 56% no consideran que se esfuerzan lo suficiente, que el 53% no consideran que tienen la capacidad para mejorar, que el 34% no acuden a la escuela cuando la maestra los llamaba. Tampoco los padres agobian a estos hijos comparándoles con otros compañeros, como expresa el 66% pero el 58% dice no estaban contentos con las

calificaciones (Tabla 154).

**Tabla 154:** Interés de los padres por la situación escolar de los hijos recluidos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Iban a la escuela cuando la maestra/o llamaba	16	15.8	18	17.8	21	20.8	28	27.7	18	17.8
Acudían a la escuela para saber como iban mis notas	35	34.7	26	25.7	12	11.9	15	14.9	13	12.9
Me enviaban a otras actividades extraescolares, como inglés o música	48	47.5	21	20.8	12	11.9	14	13.9	6	5.9
Siempre estuvieron contentos con mis notas escolares	34	33.7	24	23.7	20	19.8	15	14.9	8	7.9
Me daban regalos o me facilitaban Cuando obtenía buenas notas	60	59.4	13	12.9	5	4.9	7	6.9	16	15.8
Nunca compararon mis notas con las de mis compañeros de escuela	45	44.6	21	20.8	16	15.8	5	4.9	4	3.9
Me felicitaban por esforzarme, aunque no sacaras buenas notas	37	36.6	19	18.8	14	13.9	13	12.9	18	17.8
Consideraban que mis notas eran las mejores de mi clase	58	57	13	12.9	10	9.9	11	10.9	9	8.9
Consideraban que tenía la suficiente capacidad para mejorar mis notas	22	21.8	31	30.7	25	24.8	12	11.9	11	10.9
Consideraban que me esforzaba todo lo que podía para mejorar mis notas	31	30.7	25	24.8	16	15.8	17	16.8	12	11.9

Que el estudio es una pérdida de tiempo consideran los padres, a juicio del 21% de esta población, pero el 65% espera que sigan estudiando según perciben los propios adolescentes, datos contenidos en la Tabla 155.

**Tabla 155:** Expectativas de los padres sobre el estudio de los hijos según los recluidos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Total desacuerdo		En desacuerdo		Más acuerdo que desacuerdo		De acuerdo		Total acuerdo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Seguir estudiando es perder el tiempo	31	30.7	40	39.6	9	8.9	9	8.9	12	11.9
Esperan que siga estudiando	5	5.0	6	6.0	24	24.0	38	38.0	27	27.0
No tendrá problemas para trabajar	3	3.2	0	.0	26	28.0	43	46.2	21	22.6
Que me dedique a su mismo quehacer	16	16.3	15	15.3	1	1.0	45	45.9	21	21.4

## 7.6. Referentes de socialización

En la Tabla 156 se ofrecen los datos relativos a las personas a quienes el adolescente de conducta desviada le gustaría parecerse: el 46.5% al padre, el 39.6% a la madre, el 31.62% al abuelo y a un hermano, el 26.7% a un cantante de la televisión, el 25.7% a una

hermana, el 21.7 % a un policía y el 11.8 % a su abuela.

**Tabla 156:** Modelo de persona preferido por los adolescentes reclusos en los centros de atención integral la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009

Alternativas	Me gustaría parecerme a una de las siguientes personas	
	Frecuencia	%
Mi papa	47	46.5%
Mi mama	40	39.6%
Mi abuelo	32	31.62%
Mi abuela	12	11.8
Una hermana	26	25.7
Un hermano	32	31.6
Un cantante de tv	27	26.7%
Un policía	22	21.7



## **Capítulo VI. CONCLUSIONES**

---

En este capítulo se exponen las informaciones relativas a las conclusiones de la investigación, las cuales se basan en los resultados más importantes y los análisis más relevantes con lo cual se validan las hipótesis. En este sentido se enfatizan los hallazgos que fundamentan las variables que prueban que la escuela es un ámbito de riesgo para los adolescentes de conducta divergente. El contenido de los diversos apartados se propone lo siguiente:

- Exponer la validez de los argumentos que permiten extender los hallazgos a la población de adolescentes reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, lo cual se enuncia como la prueba de hipótesis y la capacidad predictiva de las variables.
- Establecer el cumplimiento de los objetivos verificando que la escuela es un ámbito de riesgo para las conductas desviadas que presentan los adolescentes divergentes.
- Desarrollar las conclusiones finales con las cuales se busca plantear los hallazgos más relevantes derivados de las hipótesis.
- Plantear las consideraciones finales esperando que los hallazgos de esta investigación puedan ser de utilidad para mejorar la situación de exclusión de los alumnos divergentes.

### **1. PRUEBA DE HIPÓTESIS Y CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS VARIABLES**

Las hipótesis planteadas en esta investigación se refieren a la población de los sujetos reclusos en cinco de los centros de atención integral a los adolescentes en conflicto con la ley en República Dominicana. De las hipótesis planteadas se someten a prueba las que establecen relaciones entre las variables.

#### **1.1. La norma, los motivos y el rendimiento escolar**

La primera hipótesis se enuncia de la siguiente manera: A mayor acomodo a la norma social y adecuada interpretación de los motivos sociales y la función social, hay mayor rendimiento escolar y ausencia de riesgo para desviación de conducta.

Al respecto consideremos que la condición de reclusos en centros de atención a los adolescentes que han violado la ley, indica que se trata de una población que evidencia desacomodo a la norma social. En este sentido, el patrón de comportamiento que se observa establece relación entre los niveles de exclusión educativa, resultado de un bajo rendimiento escolar y la frecuencia de conductas desviadas por las cuales fueron reclusos los adolescentes de la muestra. Mientras mayor es el índice de exclusión, que en esta investigación denota inadecuada interpretación de los motivos sociales, hay un incremento progresivo en la frecuencia de conductas desviadas. Se evidencia que mientras mayor es la frecuencia de exclusión mayor es la frecuencia de sujetos de conducta desviada en las diferentes categorías. Por el contrario, es menor la frecuencia de sujetos de conducta desviada en las diferentes categorías que están incluidos en el sistema escolar. No obstante, de acuerdo a la prueba de Chi-cuadrado no se comprueba una relación significativa entre el índice de inclusión y la recurrencia de conductas desviadas por las cuales fueron reclusos los adolescentes del estudio, en orden al resultado de .680 establecido en esta prueba cuyo valor de referencia es .05. De manera que no se puede concluir con certeza que la inclusión es un factor suficiente de protección contra el riesgo de conductas desviadas.

Respecto al patrón de comportamiento entre las variables relativas a las normas escolares, uno de los aspectos en que descansan los indicadores de adecuada e inadecuada interpretación de los motivos sociales y la función social e índice de inclusión establece que el 75% de la muestra cumple con las normas escolares, mientras que el 25% no cumple con estas normas. De entre los que cumplen, el 54% corresponde a los excluidos del sistema escolar y el 12% corresponde a los incluidos. En cuanto al incumplimiento de las normas, sólo el 4% de los que no cumplen con las reglas escolares están incluidos y el 52% de los que no cumplen estas normas están excluidos. En este sentido se evidencia que no existe una relación entre el cumplimiento de la norma y la inclusión ya que hay más excluidos que cumplen las reglas de la escuela que incluidos. La prueba de Chi-cuadrado no establece relación significativa entre índice de inclusión y cumplimiento e incumplimiento de las normas escolares en base al valor obtenido de .768 frente al valor de referencia de 0.05.

En cuanto a las normas familiares, otro de los aspectos en que descansan los indicadores de adecuada e inadecuada interpretación de los motivos sociales y la función social, el patrón de comportamiento evidencia una tendencia hacia el incumplimiento de estas normas en el 53% de la muestra, de los cuales el 53% están excluidos de la escuela. De los que cumplen las normas familiares 48%, también el 54% están excluidos de la escuela y sólo el 17% están incluidos. De manera que se evidencia que no existe relación entre el cumplimiento de la norma escolar y la inclusión educativa. La prueba de Chi-cuadrado no

establece una relación significativa entre normas familiares e índice de inclusión con un valor de significación de .282 superior al valor de .05 establecido como referente.

Por su parte, en términos del número de violaciones a las normas legales por categoría cuyos indicadores son violencia, droga y aberraciones sexuales, hay un incumplimiento que en esta investigación se ha considerado moderado e intenso según que se refiera a uno o más de dos indicadores. De esta manera, el 43% de la muestra tiene un incumplimiento moderado de la norma legal y el 57% un incumplimiento intenso. El incumplimiento moderado denota que el 14% son sujetos incluidos en la escuela y el 55% excluidos. Del incumplimiento intenso, el 7% son incluidos y el 52% excluidos. Mientras más intenso es el incumplimiento mayor es la frecuencia de exclusión. Sin embargo, no existe una relación significativa entre las normas legales y el índice de inclusión, según los resultados de la prueba de Chi-cuadrado, considerando los resultados en  $\chi^2 = 2.44$  mayor al valor de referencia .05.

En el marco del índice general de inclusión, el 51% cumple con las normas sociales, mientras que el 49% no cumple con estas normas. En esta situación se destaca que de los que cumplen con las normas sociales, sólo el 15% corresponde a los incluidos en el sistema escolar y el 58% son excluidos de la escuela. De los que incumplen, 4% está incluido en el sistema escolar y el 49% está excluido. Se evidencia que no existe una correlación entre cumplimiento de la norma e inclusión escolar en esta muestra. No existe relación significativa entre índice de inclusión y el cumplimiento de las normas sociales según el resultado de  $r = .156$ , mayor al valor de referencia de 0.05.

Hay una correlación significativa entre rendimiento e inclusión, según el resultado de las pruebas estadísticas aplicadas a los diferentes indicadores en el siguiente orden:

- Del 31% que tiene calificaciones altas el 23% están incluidos y el 77% excluidos; del 52% con calificaciones normal el 6% está incluido y el 94% excluido y del 17% con calificaciones bajas el 0% está incluido y el 100% excluido. Hay una correlación positiva entre calificaciones bajas y exclusión evidenciada en el resultado de la prueba de Chi-cuadrado, cuyo valor se establece en 0 con relación a 0.05 como indicador de significancia en este marco.
- En cuanto a la variable que se refiere a la correspondencia entre edad y grado escolar, del 11% a quienes no se les aplica esta variable, el 9% está poco excluido y el 91% está incluido. Del 90% que se les aplica esta variable, el 100% está excluido en alguna medida. Hay en este sentido una correlación estadísticamente muy significativa en la correspondencia entre edad, grado

escolar y exclusión según el análisis de Chi-cuadrado cuyo valor se establece en 0.

- Del 71% que asiste con regularidad a la escuela y por tanto tienen cobertura, el 14% está incluido y el 86% está excluido en alguna medida. Del 29% que no asiste con regularidad y por tanto no tienen cobertura, el 100% está excluido. La variable cobertura tiene una correlación significativa con exclusión según el análisis estadístico Chi-cuadrado sobre un valor de 0.
- Del 44% que no repite grado, el 18% está incluido y el 36% está excluido en alguna medida y del 56% que repite grado el 4% no está excluido y el 96% está excluido. La variable repetición de grado tiene una correlación significativa con exclusión según el análisis estadístico de Chi-cuadrado sobre un valor de 0.

Los argumentos con base a las pruebas realizadas en el escenario de las variables de la primera hipótesis aportan las siguientes conclusiones:

- No hay evidencia suficiente del nivel de significación de la correlación entre las variables cumplimiento de las normas sociales, adecuada interpretación de los motivos y la función social con ausencia de riesgo para desviación de conducta.
- Hay evidencia del nivel de significación de la correlación entre la variable rendimiento escolar escaso con exclusión escolar y por tanto con presencia de riesgo para desviación de conducta.
- Los niveles bajos de las diferentes variables del rendimiento escolar como son: calificaciones, correspondencia entre edad y grado, cobertura y repetición de grado, son indicadores de exclusión del adolescente escolarizado y por tanto son factores de riesgo para desviación de conducta.

## **1.2. Escolaridad, divergencia, exclusión y desviación**

El enunciado de la segunda hipótesis dice: El adolescente escolarizado de pensamiento divergente es proclive a las condiciones de exclusión escolar y a la desviación de conducta.

La variable relativa a las condiciones de exclusión escolar se mide en función de los indicadores de fracaso y éxito escolar como son: cobertura, deserción, correspondencia entre edad y grado, repetición de grado y calificaciones (notas) obtenidas. La desviación de conducta se instituye en el tipo de transgresiones a la ley, las cuales se organizan en tres categorías: violencia, drogas y aberraciones sexuales.

La variable pensamiento divergente se establece en cuanto a la capacidad creativa del sujeto e incluye el índice general de creatividad y los índices separados por edad y por grado. El índice general se construye con base a los resultados de los índices separados para la construcción de los cuales se toman en cuenta los criterios de referencia y las fortalezas de creatividad.

Según la prueba de Chi-cuadrado, en la población objeto de esta investigación, estadísticamente se establece una relación significativa de .002 entre las variables índice de creatividad general e índice de exclusión, en base al valor de confiabilidad de 0.05 como criterio de validez. Con este resultado se puede inferir que, en la población recluida en los cinco centros de atención integral a los adolescentes en conflicto con la ley en la República Dominicana, se da una relación positiva entre las variables creatividad y exclusión escolar.

Sobre la base de los diferentes indicadores de exclusión escolar y según los resultados de la prueba Chi-cuadrado, la relación significativa se establece entre creatividad, correspondencia entre edad y grado y repetición de grado. No existe relación significativa con la deserción, ni con las notas o calificaciones obtenidas. En cuanto a la deserción sólo el 31% están sobre un índice medio de creatividad. No existe una relación significativa entre las variables deserción y creatividad como se desprende del valor obtenido de .724 mayor que .05 tomado como referencia en la prueba de Chi-cuadrado. Por otra parte, los adolescentes con índice de creatividad media a baja son el 67% de los que se les aplica el exceso de edad, existiendo una relación significativa de dependencia, considerando los resultados de la prueba de Chi-cuadrado en .006 menor al valor de referencia de .05. En la repetición de grado, el 35% está sobre la creatividad media, estableciéndose una correspondencia significativa según el valor obtenido de .023 menor que el referente .05. El 60% de quienes tienen un índice medio de creatividad obtuvieron calificaciones altas en la escuela. El valor obtenido en el análisis de Chi-cuadrado de .260, indica una relación significativa entre las notas (calificaciones) obtenidas y el nivel de creatividad en este grupo.

Considerando los criterios de referencia de creatividad, en el análisis estadístico ANOVA calculada con base a la media de los diferentes grupos de exclusión, la relación significativa se da entre fluidez y exclusión sobre un valor de 0.008. En los demás criterios de referencia no se evidencia una relación significativa con la exclusión como son originalidad, título, elaboración y resistencia al cierre prematuro.

En cuanto a la relación entre la creatividad y la conducta desviada, el patrón de comportamiento indica que la relación existente entre estas dos variables se establece entre los niveles bajos de creatividad y las conductas desviadas. Separando los indicadores según las categorías, la prueba de Chi-cuadrado sobre el valor de .764 no muestra una relación significativa entre el índice de creatividad y la variable agresión, la más recurrente de las

conductas desviadas.

Por su lado, el patrón de comportamiento de las variables relativas al índice de exclusión y la conducta desviada favorece la relación entre los niveles altos de exclusión y la frecuencia de agresión. Sin embargo, cuando se somete a verificación a través de la prueba de Chi-cuadrado, la variable agresión, que es la más recurrente del comportamiento desviado, no presenta una relación significativa con la variable exclusión respecto al resultado de .680 establecido en esta prueba cuyo valor de referencia es .05.

En conclusión, la correlación de las variables de esta segunda hipótesis se establece en los siguientes términos:

- Que en la población recluida en los cinco centros de atención integral a los adolescentes en conflicto con la ley en la República Dominicana, la exclusión escolar se relaciona con la creatividad de la población objeto de estudio. En este sentido, la creatividad se relaciona significativamente con la correspondencia entre edad y grado (exceso de edad) y la repetición de grado como indicadores de exclusión pero no se establece una relación significativa con la cobertura y las calificaciones.
- Que en esta población no se establece relación entre niveles altos de creatividad y conducta desviada, pero sí entre exclusión y conducta desviada, aunque la relación no es significativa.
- Por tanto, se puede concluir que los adolescentes escolarizados de conductas desviadas recluidos en los centros de atención integral en la República Dominicana con niveles altos de pensamiento divergente son proclives a las condiciones de exclusión escolar y que la exclusión inclina a la conducta desviada aunque no de manera determinante o significativa. La relación se establece entre divergencia y exclusión y entre exclusión y conducta desviada.

### **1.3. Divergencia, exclusión y desviación**

La tercera hipótesis plantea que: Mientras mayor es el nivel de pensamiento divergente mayor es la probabilidad de exclusión educativa y mayor el riesgo escolar para desviación de conducta.

Según las pruebas de Chi-cuadrado, es válida la correlación entre la creatividad como indicador de pensamiento divergente y la probabilidad de exclusión escolar con base al valor de .002. También hay una correlación positiva entre los valores altos de exclusión y la conducta desviada, aunque no de manera significativa de acuerdo a la prueba de Chi-cuadrado en orden al resultado de .680 establecido en esta prueba cuyo valor de referencia es

.05. Por su parte, no se encontró relación entre los valores altos de creatividad y la conducta desviada con base al .764 como valor obtenido.

En este escenario se concluye lo siguiente:

- La correlación entre valores altos de pensamiento divergente y valores altos de exclusión, de manera que mientras mayor es el nivel de pensamiento divergente mayor es la probabilidad de exclusión escolar.
- La correlación entre valores altos de exclusión y valores altos de conducta desviada, ya que a los niveles altos de exclusión le acompaña una desviación de conducta.
- No hay correlación entre valores altos de pensamiento divergente y valores altos de conducta desviada.
- La divergencia indica riesgo para exclusión y la exclusión indica riesgo para la desviación de conducta, pero la divergencia no indica necesariamente riesgo para desviación de conducta.
- Mientras mayor es el nivel de pensamiento divergente mayor es la probabilidad de exclusión educativa, mientras mayor es el valor de exclusión mayor es la probabilidad de riesgo para desviación de conducta.
- Si la exclusión define la situación del alumno en la escuela, se infiere que la escuela, en tanto ámbito de exclusión, es un factor de riesgo para la conducta desviada y que la escuela es un factor de riesgo para el alumno divergente excluido.

#### **1.4. Desviación, escolaridad y divergencia**

La cuarta hipótesis se refiere a que: Las conductas socialmente desviadas de adolescentes escolarizados se relacionan con las características del pensamiento divergente.

Según los hallazgos en esta investigación, la configuración de los análisis estadísticos, no establece una correlación válida entre las conductas desviadas en el escenario legal. Desde la perspectiva de los índices de desviación y las características del pensamiento divergente, por el contrario, se afirma una relación constante entre los valores bajos de creatividad y la frecuencia de conductas desviadas. Sin embargo, en la perspectiva de los análisis descriptivos se evidencia una relación porcentual de una tercera parte entre los diversos indicadores de la conducta desviada de las normas escolares y familiares. En conclusión:

- Partiendo de las variables contenidas en esta hipótesis no se establece una relación significativa entre las conductas socialmente desviadas de adolescentes escolarizados y las características del pensamiento divergente. Por el contrario, la creatividad baja se asocia con la frecuencia de conductas desviadas.

## 2. CONCLUSIONES RELATIVAS AL CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS

El objetivo general se encamina a constatar que la escuela es un ámbito de riesgo para las conductas desviadas que presentan los adolescentes divergentes, señalando en qué sentido las características personales y las condiciones del medio guardan relación con el ajuste del alumno a las normas de esta institución. Desde allí se establecen las siguientes conclusiones:

- La escuela es un ámbito de riesgo para la desviación de conducta, comprobándose la correlación entre la divergencia y la exclusión y la probabilidad de la incidencia de esta última variable con la desviación de conducta en una tercera parte de la población de los adolescentes de conducta desviada objeto de esta investigación.
- Las características personales como la edad, la capacidad creativa y cognitiva y las condiciones del medio como el nivel social, guardan una relación porcentual significativa con el ajuste del alumno a las normas de la escuela.

En términos de los objetivos específicos, se concluye que:

Objetivo 1: El nivel y el grado escolar, la procedencia, ubicación, tipo de infracción y nivel social de los adolescentes objetos de estudio se explica de la siguiente manera: el 79% pertenece al sexo masculino, la media de edad es de 16 años, el 80% se ubica en el nivel básico de la escuela y la mayoría procede de la zona norte del país. Destaca la situación de pobreza de esta población en el 95% de los casos.

Objetivo 2: La manera en que el adolescente escolarizado de conducta divergente se acomoda a la norma social y cómo interpreta los motivos y la función social se relaciona con la capacidad para reconocer lo que la sociedad espera de acuerdo a los fines y valores que inspiran las metas culturales. Este grupo pone de manifiesto, en el 86% de los casos, que tiene la capacidad cognitiva para interpretar adecuadamente la función social. La población se caracteriza por un perfil violento, de manera que la escuela es un escenario para riñas y peleas en un 75% de los casos. La proporción de riñas como motivo de reclusión en los centros de atención al adolescente en conflicto con la ley en la República Dominicana es de 83%.

Objetivo 3: Encaminado a verificar que hay un mayor rendimiento escolar mientras mayor es el acato a la norma, los motivos y la función social. En términos generales en este grupo hay un precario rendimiento escolar expresado en un bajo nivel de estudios alcanzados

y en la deserción escolar. En este sentido el 17% no alcanzó el 4° grado, el 60% no alcanzó el 8° y el 80% no alcanzó la educación media. Sin embargo, tomando en cuenta los valores de las variables relativas a este objetivo expresadas en la frecuencia de los índices del acato a la norma y del rendimiento escolar, no se evidencia una relación significativa entre estas variables.

Objetivo 4: El grado de las divergencias en términos de cociente intelectual y creatividad del adolescente escolarizado de conducta desviada está centrado en el nivel medio, tendiendo progresivamente a los niveles bajos entre el 8% que tiene un CI medio alto y el 14% un CI bajo. El índice de creatividad está centrado en el nivel medio extendiéndose hasta el nivel superior en un 5% y hacia el nivel inferior en un 37%.

Objetivo 5: En cuanto a los perfiles de la capacidad cognitiva y creativa como características del pensamiento divergente, en esta población no se evidencian rasgos cognitivos que predispongan a la divergencia, tomando en cuenta la media de 90.10 que caracteriza a este grupo. El CI más elevado fue de 120 dentro del valor medio alto. La media de los índices de creatividad de 86.05 le sitúa en un grupo con capacidad media con una situación marcada de incertidumbre debido a la dispersión de los valores entre un mínimo de 45 a un máximo de 144. Un 4% alcanzó niveles de creatividad superior.

Objetivo 6: La incidencia de las variables que se relacionan con el fracaso escolar como indicador de exclusión expresan una correlación positiva, arrojando un índice de rendimiento con una tendencia hacia la exclusión. Sólo el 10% no se asocia con indicadores de exclusión lo que sí se comprueba para el 90%, de los cuales para el 53% su rendimiento está marcadamente asociado con niveles altos de exclusión. En los análisis estadísticos se observa un grado elevado de correlación, tanto en el índice gamma de Goodman-Kruskal, como en el coeficiente V de Crámer, en su valor absoluto por encima de 0.5.

Objetivo 7: La relación de la divergencia en cuanto nivel de cociente intelectual y creatividad, con la probabilidad de exclusión escolar se comprueba en el caso de la creatividad, de manera que mientras mayor creatividad mayor es el riesgo de exclusión. La tendencia hacia los niveles bajos en la capacidad cognitiva de este grupo, cuyo CI está en un 79% por debajo del grupo normativo, es un indicador que señala vulnerabilidad para la exclusión escolar. Si se toman en cuenta los criterios de referencia de evaluación de la creatividad y la posición de los individuos en este marco, se observa una relación positiva entre la creatividad y la exclusión, específicamente en cuanto al criterio de la visualización inusual propia al 77%. Esta característica define a un alumno incoherente, incapaz de mantener el contacto con su medio y de encajar en el salón de clases. Otro de los criterios de referencia creativa se localiza en el 57% del grupo que indica un estilo que no sigue necesariamente la lógica lineal que es usual en el común de los alumnos.

Objetivo 8: El grado de relación entre las conductas desviadas y las características del pensamiento divergente se estima en razón de lo siguiente: Mientras mayor es la connotación de la acción mediante la cual se expresa la conducta desviada, mayor es la capacidad creativa y cognitiva del adolescente, de esta manera vemos que los homicidas en el 75% y 100% de los casos tienen un índice de creatividad superior y muy superior. Mientras menor es el índice de creatividad y de coeficiente intelectual mayor es la diversidad de conductas desviadas en esta población de adolescentes escolarizados.

Objetivo 9: Las informaciones obtenidas, en cuanto a la inestabilidad familiar y a la precaria situación social, destacan que también este ámbito es un factor de riesgo, tanto para la exclusión como para las conductas desviadas. El cuadro de los familiares que ha estado preso, el nivel de estudio y la ausencia del hogar de los padres, demuestra una situación de vulnerabilidad para el adolescente que busca entre sus parientes más cercanos referentes de socialización que en definitiva sirven de modelo para encauzar la conducta. Por otro lado, la mitad de los padres se despreocupa de las tareas escolares de sus hijos y no ofrece el adecuado seguimiento a la escolaridad. En este grupo de adolescentes infractores de la norma, más de la mitad rechaza las reglas familiares que se dirigen a regular las relaciones de amistad y el comportamiento social.

### 3. CONCLUSIONES FINALES

De los diversos aspectos que han surgido de la presente investigación, se extraen aquellos hallazgos que se corresponden con el propósito, la finalidad y los objetivos del estudio. La selección de las temáticas que construyen estos enunciados finales se focalizan en los siguientes aspectos concernientes a:

- El adolescente divergente y desviado cuyas características personales y situaciones sociales le desvinculan del proceso educativo, de una adecuada dinámica familiar y de los valores que se estiman deseables en la sociedad.
- La escuela como ámbito de riesgo para un educando diferente que se desconecta de los requerimientos de la institución.

**3.1.** En este grupo de adolescente, cuya edad promedio es de 16.3 años, la dificultad de acomodarse a la norma social se expresa en acciones reñidas con la ley, como se evidencia en las tres cuartas partes de la población que se vincula con acciones violentas como homicidio, riña y robo. En menor medida el desacuerdo con la norma se expresa en las dos quintas partes que se vincula con drogas y aberraciones sexuales. Se ha comprobado en esta investigación que la conducta agresiva se proyecta en la inadaptación a la disciplina y el incumplimiento de las reglas de la escuela de este tipo de alumno que con frecuencia se querrela con sus compañeros y

reiteradamente es enviado al director o a la psicóloga escolar por conducta inapropiada. Una tercera parte de esta población no cumple con los reglamentos de la institución educativa en el sentido de llegar puntual, asistir con regularidad y cumplir con el horario escolar.

- 3.2.** La dificultad de acogerse a las disciplina de las instituciones, además de la escuela, también se manifiesta en el ámbito familiar donde más de la mitad rechaza tener reglas para entrar y salir de la casa, así como para dar cuenta de lo que se hace en la calle y para invitar amigos a la casa. Esta situación se relaciona con la desarticulación de más del 70% de las familias que están disgregadas y explica que los padres hayan perdido el control social de este tipo de adolescentes. En el 47% de los casos los progenitores han dejado de ser los referentes principales de socialización para su hijo o son un referente negativo, como indica el 35% cuyos que han estado preso y por el bajo nivel de los estudios donde apenas llegó a la escuela básica el 45% de los padres y el 79% de las madres.
- 3.3.** La experiencia escolar presenta a estos adolescentes como alumnos de muy bajo rendimiento en los siguientes aspectos: el 29% había dejado la escuela al momento de su reclusión, el 43% está por debajo del grado escolar que por edad le corresponde y el 56% ha repetido grado. Aunque el español es la asignatura mejor calificada y el promedio de las calificaciones es aceptable, la mayoría no tienen la destreza requerida en comunicación escrita aunque son muy hábiles en comunicación oral, aspecto comprobado al momento de administrar los formatos de recolección de datos.
- 3.4.** Las conductas disruptivas son frecuentes en este tipo de alumnos en el sentido de lo expuesto por Fuentes Aracena (2009): llegan tarde a clases, salen del aula con frecuencia para ir al baño u otra excusa, indumentaria estafalaria, falta de interés, pasividad y riña entre compañeros.
- 3.5.** El nivel de inteligencia, según el test no verbal TONI-2, Forma A utilizado para esta investigación, permite afirmar que esta población tiene capacidad para interpretar adecuadamente lo que la sociedad espera de ellos en términos del cumplimiento de las normas y el apego a la función social. En este sentido, este sujeto ha perdido el interés por tener éxito y no le interesa seguir la disciplina escolar y familiar, como lo atestigua la media de inteligencia obtenida situada en 90.10. El 86% se sitúa en un CI entre 80 y 120, lo que indica que el fracaso escolar en este grupo, más que a la capacidad personal, se debe a la incapacidad de interpretar adecuadamente la función social que asume la escuela en la cultura. Así lo expresa el 59% que está en desacuerdo y muy en desacuerdo que suspender materias tiene implicaciones en el

fracaso escolar y el 25% que no se matricula con regularidad en la escuela, aunque en este caso los motivos pueden proceder más de las condiciones del ambiente que del interés personal.

**3.6.** Las características de creatividad sitúan a este grupo con una capacidad creativa media de 86.05, según los estándares del TTCT Figurativo B. No obstante, hay indicadores de creatividad que señalan una marcada incapacidad adaptativa, puesto que el 5% tiene un índice de creatividad muy superior y superior, y el 31% de medio a medio alto. Así mismo, la media de fluidez es de 96.8, de originalidad 84.9, de elaboración 72.4 y de resistencia al cierre prematuro 88.7. Por otra parte, en cuanto a las fortalezas de creatividad, la visualización inusual es propia del 77.2% y ampliar o romper barreras es común en el 56.4%. Estas características son indicadores de la dificultad para adaptarse a las normas de la escuela y adecuarse a los procedimientos de la institución escolar. Asumiendo que la interpretación de la función social y el éxito escolar derivado se relacionan con la capacidad de resolver problemas en relación con el desarrollo de una rutina escolar organizada y con un tipo de inteligencia que asume una lógica lineal, para un tercio de esta población que tiene una capacidad creativa media con tendencia a alta y para la mitad de la población con indicadores de creatividad sobre el promedio, hay pocas probabilidades de una interpretación adecuada y en consecuencia de un éxito escolar satisfactorio.

**3.7.** Mientras mayor es el índice de exclusión hay un incremento progresivo en la frecuencia de conductas desviadas en las diferentes categorías y es menor la frecuencia de sujetos de conducta desviada en las diferentes categorías que están incluidos en el sistema escolar. Sin embargo, no hay una relación estadísticamente significativa entre el índice de inclusión y la recurrencia de conductas desviadas por las cuales fueron recludos los adolescentes del estudio. De manera que no se puede concluir con certeza que en sí mismo la inclusión es un factor suficiente de protección contra el riesgo de conductas desviadas. Sin embargo, mientras más intenso es el incumplimiento de la norma social, mayor es la frecuencia de exclusión según el patrón de comportamiento de las variables, sin que exista una relación significativa entre cumplimiento de las normas y el índice de Inclusión.

**3.8.** Las calificaciones obtenidas (notas escolares), la correspondencia entre edad y grado, la asistencia a la escuela y la repetición de grado son los indicadores que afirman una relación positiva entre rendimiento escolar e inclusión. Los niveles insatisfactorios de estos indicadores se correlacionan con exclusión y, como se evidencia una relación estadísticamente significativa, se concluye que a mayor índice de

rendimiento existe menor riesgo de exclusión y mientras menor índice de rendimiento mayor riesgo de exclusión.

- 3.9.** Hay una correlación positiva entre alta creatividad y exclusión, así mientras hay mayor creatividad, existe mayor riesgo de exclusión. En cuanto a la creatividad y la conducta desviada, la relación se establece entre los niveles bajos de creatividad y las conductas desviadas. Por su parte, la exclusión escolar correlaciona positivamente con la creatividad, específicamente con los indicadores de la correspondencia entre edad y grado y la repetición de grado, pero no se establece una relación significativa con la asistencia a la escuela y las calificaciones. En cuanto a estos aspectos se concluye que entre creatividad y conducta desviada no se establece relación significativa, pero sí entre exclusión y conducta desviada. Por tanto, el adolescente escolarizado de conducta desviada con niveles altos de pensamiento divergente es proclive a las condiciones de exclusión escolar y, a su vez, la exclusión inclina a la conducta desviada aunque no de manera determinante o significativa. La relación se establece, en consecuencia, entre divergencia y exclusión y entre exclusión y conducta desviada.
- 3.10.** Hay una relación significativa entre valores altos de pensamiento divergente y valores altos de exclusión y entre valores altos de exclusión y valores altos de conducta desviada, pero no entre valores altos de pensamiento divergente y valores altos de conducta desviada. Mientras mayor es el nivel de pensamiento divergente mayor es la probabilidad de exclusión escolar, ya que hay relación entre los niveles altos de exclusión y la desviación de conducta pero no de manera significativa. Por tanto, la exclusión indica riesgo para desviación de conducta asumiendo la relación directa entre estas dos variables, pero no hay una relación directa entre pensamiento divergente y desviación de conducta.
- 3.11.** En conclusión, mientras mayor es el nivel de pensamiento divergente mayor es la probabilidad de exclusión educativa, mientras mayor es el valor de exclusión mayor es la probabilidad de riesgo para desviación de conducta, pero no hay una relación directa entre el mayor índice de pensamiento divergente y la probabilidad de riesgo para desviación de conducta entre escolares. La relación que se detecta apunta a las conductas socialmente desviadas y a las características del pensamiento divergente, en términos de los valores bajos de creatividad y la frecuencia de conductas desviadas.
- 3.12.** Las pruebas realizadas en esta investigación no aportan evidencia suficiente del nivel de significación de la correlación entre las variables cumplimiento de normas sociales, adecuada interpretación de los motivos y la función social, con rendimiento

escolar y ausencia de riesgo para desviación de conducta. Aunque los patrones afirman la relación entre las variables aplicables a los sujetos de la muestra, no hay evidencia suficiente para extender las conclusiones a la población general.

**3.13.** Sin embargo hay evidencia de que el adolescente escolarizado con niveles altos de pensamiento divergente es proclive a las condiciones de exclusión escolar lo cual le predispone a la conducta desviada. También hay evidencia de que el bajo rendimiento escolar se relaciona con niveles altos de exclusión. Así entendido, la correlación positiva se establece entre divergencia con exclusión, entre rendimiento con exclusión y entre exclusión con desviación.

**3.14.** Mientras mayor es el nivel de pensamiento divergente mayor es la probabilidad de exclusión escolar. Aunque se establece relación entre los niveles altos de exclusión y la desviación de conducta, no hay una correlación estadísticamente significativa entre valores altos de pensamiento divergente y conducta desviada. Por tanto, la divergencia indica riesgo de exclusión y la exclusión indica riesgo para la desviación de conducta. Más la divergencia no indica necesariamente riesgo para desviación de conducta.

**3.15.** Mientras mayor es el nivel de pensamiento divergente mayor es la probabilidad de exclusión educativa, mientras mayor es el valor de exclusión mayor es la probabilidad de riesgo para desviación de conducta. Asumiendo que la exclusión define la situación del alumno en la escuela, se concluye que la escuela en tanto que ámbito de exclusión es un factor de riesgo para conducta desviada y que la escuela es un factor de riesgo para el alumno divergente.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

Los aspectos más sobresalientes de esta investigación destacan que el problema de la desviación de conducta del adolescente divergente se centra en las carencias en cuanto a la educación, la situación familiar y la condición social. En este sentido es importante destacar lo siguiente:

- El papel de la inclusión en la tarea de mejorar la calidad educativa apela a la conveniencia de que el sistema educativo dominicano preste atención a los diversos aspectos que se relacionan con la exclusión, variable que en esta investigación tiene una relación significativa con la desviación de conducta del adolescente. En tal sentido se deberán precisar los medios más eficaces para lograr una práctica educativa más ajustada a la diversidad del alumnado.

- La vulnerabilidad de los padres de familia para asumir con mayor responsabilidad el papel de referentes de socialización de sus hijos se expresa en una significativa desprotección de parte de la familia, así como también en cuanto a la fragilidad de los valores que sustentan una adecuada disciplina hogareña. Las instituciones que en el país son las encargadas de ofrecer orientación y protección a la familia deberán asumir un papel más proactivo en este ámbito.
- La deficiente calidad de vida de estos adolescentes se refleja en los niveles de pobreza y en la ausencia de oportunidades educativas. Son marcadas las relaciones entre las carencias sociales y escolares como el rendimiento y la deserción. Es conveniente sensibilizar a los líderes políticos y sociales del país sobre el resultado de este tipo de investigaciones para que se definan estrategias que mejoren las actuaciones de las instituciones públicas y privadas en pro de una conveniente equidad social.

Por consiguiente, partiendo de las anteriores consideraciones y en relación a las conclusiones obtenidas en esta investigación, se exponen los comentarios finales relativos a los siguientes aspectos: la persona del adolescente divergente, la escuela, la familia y el sistema de atención integral a los adolescentes en conflicto con la ley penal en la República Dominicana.

En cuanto a la persona del adolescente divergente y de conducta desviada, entendemos que:

- Compete al Ministerio de la Juventud establecer la normativa y los procedimientos para que al adolescente en precariedad económica y en riesgo de abandonar la escuela se le preste ayuda bajo la condición de no abandonar los estudios.
- Las instancias correspondientes del Ministerio de Educación y de la Juventud, en colaboración, podrían identificar a los adolescentes que abandonan definitivamente la escuela y establecer los mecanismos para brindarles protección, apoyo y orientación de manera de que retomen los estudios.
- Realizar las investigaciones correspondientes para averiguar la situación del adolescente en conflicto con la ley que egresa de los centros de atención ayudaría a establecer los mecanismos para ofrecer la ayuda correspondiente para la inserción social.

La educación es la variable más significativa en el marco de esta investigación y los indicadores de exclusión escolar los más vulnerables, mejorar estas situaciones implicaría:

- Motivar al Ministerio de Educación Superior para que se introduzca en la formación docente la inclusión como un eje transversal en el desarrollo del

currículo. De este enfoque se pueden derivar los temas de la divergencia como una de las propiedades de la persona y la exclusión como una condición de riesgo para desviación de la conducta. Será conveniente hacer énfasis en el desarrollo de las destrezas para bregar en el aula con estas situaciones.

- Proponer a las Universidades realizar investigaciones sobre el tema de la divergencia y la inclusión en las escuelas del país, de manera que los maestros dispongan de referentes científicos para elaborar los perfiles de los alumnos, así como también puedan contar con un marco conceptual para orientar a los alumnos diferentes.
- Que se definan los mecanismos para dar seguimiento e incorporar de nuevo al sistema escolar a los alumnos adolescentes que abandonan la escuela.
- Fortalecer en las escuelas el servicio de orientación y consejería, de manera que éste sea más efectivo con aquellos alumnos que tienen bajo rendimiento y con aquellos que tienen dificultad para ajustarse a la rutina de la escolaridad. Los orientadores deben formarse para realizar los diagnósticos correspondientes a los alumnos problemáticos y, además, deben poder contar con el apoyo de otras instancias profesionales cuando los casos lo requieran, como por ejemplo la consejería familiar o terapias individuales.
- Los maestros deben prepararse ante los retos que conllevan las costumbres emergentes entre los adolescentes. Entre otros aspectos, esta necesidad se expresa ante el creciente auge del uso de drogas. Como se desprende de los argumentos de Vega (1985), el maestro debe formarse para afrontar esta realidad.
- Una escuela dominicana abierta a las exigencias educativas de los tiempos podría resolver el problema del desajuste de los escolares divergentes. Se requiere un sistema educativo que promueva los proyectos de centro y defina estrategias que le permitan innovar para responder con mayor efectividad a las necesidades de las nuevas generaciones. En este sentido es propicio un trabajo colaborativo entre los docentes y que los maestros acepten, se adapten y adopten la tecnología que pauta la comunicación.
- Que el sistema educativo dominicano declare prioritario un proceso de análisis crítico, que se revisen los supuestos en que descansa la organización de su estructura para que se cumpla el propósito de una educación de calidad para todos. Es imperativo que se busque la forma de involucrar a los padres de manera efectiva en el proceso escolar.

Contrarrestar los factores que en la escuela se relacionan con la exclusión, implica poner atención a los indicadores relacionados con la vulnerabilidad de la familia, con

medidas orientadas a fomentar la responsabilidad paterna y capacitar a los padres para asumir con efectividad su papel. En este sentido las siguientes consideraciones en orden a que:

- El Ministerio de la Familia y Bienestar Social motive al poder legislativo para que se elaboren proyectos de ley que establezcan la corresponsabilidad legal ante las infracciones penales del adolescente. Es pertinente que se definan los mecanismos que exijan a los padres de familia cumplir con la obligación de la escolaridad y la custodia de sus hijos.
- Se establezcan sanciones a los padres que permitan o incentiven el trabajo remunerado al adolescente en riesgo de abandonar la escuela. De igual modo que se contemple el deber de que estos se involucren en la educación del adolescente que presenta problemas de ajuste a la dinámica de la escolaridad.
- El Ministerio de Educación con un programa de educación para padres contribuirá a que la familia se convierta en aliada de la escuela en el tema de la divergencia, la inclusión y la desviación.
- En coordinación con los maestros será oportuno ofrecer entrenamiento a los padres cuyos hijos sean debidamente identificados en la categoría de pensamiento divergente para que puedan incidir debidamente en la formación del hijo.
- En el ámbito de la familia el tema de la pobreza es asunto prioritario en este marco. Por tanto, la sociedad deberá priorizar este enfoque para que se eleve la calidad de vida de las personas y el bienestar de la familia.

El sistema de protección a los menores en conflicto con la ley, con prioridad, deberá centrarse en la educación, abstrayéndose del ámbito judicial y desmilitarizando el concepto con el fin de lograr la rehabilitación y la inserción social según lo establece la ley y el código del menor. Algunas de las medidas pertinentes se exponen a continuación.

- Realizar una evaluación del funcionamiento de los centros de atención integral a los adolescentes en conflicto con la ley (CAIACL) para determinar cuál de estos se ajusta mejor a la filosofía de la legislación y es más eficaz en términos de los objetivos del reglamento. Dicha evaluación deberá contemplar la estructura, el funcionamiento y el impacto social de las ejecutorias de estos centros poniendo énfasis en la rehabilitación.
- Con base al modelo más adecuado para la reinserción social de los adolescentes de conducta desviada, según lo manda la ley y los reglamentos vigentes a este propósito en la República Dominicana, es conveniente que la Dirección Nacional de Centros, en colaboración con las demás instancias que inciden en

ese ámbito, determine los mecanismos para que los centros ajusten su funcionamiento a este modelo.

- Tomando en cuenta la estructura del sistema, los centros deberían clasificarse según la naturaleza de la infracción de manera que un adolescente cuya reclusión sea preventiva y su estancia de un corto tiempo, no tenga la oportunidad de interactuar con un adolescente cuya reclusión es por un delito mayor y su estancia por un largo tiempo. De esta manera se evitará que los recién llegados sean influidos por el liderazgo de los de mayor experiencia en el dominio del contexto de referencia.
- Ante la insistencia de diversos sectores para que se modifique la ley y se recrudezcan las sanciones penales a los menores infractores de la ley penal en la República Dominicana, es pertinente que se ponderen las implicaciones de la pobreza, la familia y la educación en la desviación de conducta de este sector de la población.
- En la distribución del presupuesto de educación que regirá a partir del año fiscal 2013, y en base al aumento de la asignación del 4% del presupuesto de la Nación, podría incluirse una partida para establecer escuelas en los centros de referencia.
- Es urgente que los menores que están detenidos en los centros de atención reciban escolaridad. La Dirección Nacional de Centros y el Ministerio de Educación, acordando el procedimiento, harán posible el funcionamiento de escuelas en las propias instalaciones de cada centro. Se deberá tomar en cuenta la pertinencia del enfoque técnico profesional ya que este aspecto motiva a los reclusos a integrarse en el proceso formativo.
- Programas educativos alternativos ofrecidos con recursos de la comunidad y organizaciones sin fines de lucro, ayudarían a los adolescentes en conflicto con la ley con necesidades especiales, como son los analfabetos funcionales o los que tienen dificultad de aprendizaje, o un coeficiente intelectual no elevado o un elevado perfil de creatividad. La formación en arte como pintura y música es una adecuada alternativa para canalizar las energías y el uso adecuado del tiempo en reclusión.
- Es necesario que la sociedad conozca la existencia de estos centros, lo que acontece en los mismos y el perfil de los jóvenes reclusos. La intención de esta consideración es que los ciudadanos se motiven a colaborar en la solución del problema de la delincuencia juvenil en la nación dominicana.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Abram, K.; Teplin, L.; Charles, D.; Longworth, L.; McClelland, G. and Dulcan, M. (2004). Posttraumatic stress disorder and trauma in youth in juvenile detention. *Archives of General Psychiatry*, 61, 403–410.
- Aguilar, M.; Estrada, M. y Gallardo, M. (2002). *Escolaridad en la adolescencia: Normalidad y patología*. En M. Melgoza (Coord.): *Adolescencia: Espejo de la sociedad actual* (pp.119-142) Buenos Aires: Lumen.
- Alemagno, S.; Stephens, P.; Shaffer-King and Teasdale, B. (2009). Prescription Drug Abuse Among Adolescent Arrestees: Correlates and Implications. *Journal of Correctional Health Care*, 15 (1), 35-46.
- Al-Kazi, L. (2008). Divorce: A structural problem not just a personal crisis. *Journal of Comparative Family Studies*, 39 (2), 241-254.
- Alfonso, V.; Cantero, J. y Melero, R. (2009). Creatividad, autoestima y adaptación social en alumnos de educación primaria. *Recreate. Revista Internacional de Creatividad*. Issuu.com/vital/docs/revista08-09. Consultado 1 de agosto de 2011.
- Alútiz, C. (2007). La moral posconvencional de J. Habermas y J. Rawls: Un debate en familia. *Papel político*, 12 (2), 369-930.
- Álvarez, A., Martínez-Cuè, G. y Rodríguez, M. (2010). *Construyendo comunidades de aprendizaje: Centros rurales agrupados y facultades de formación del profesorado y educación*. Comunicación presentada a las XXI Jornadas Estatales del Fórum Europeo, A Coruña. [www.feaes/docs/20101020\\_xxi\\_jor\\_estat\\_feae\\_2010\\_actas.pdf](http://www.feaes/docs/20101020_xxi_jor_estat_feae_2010_actas.pdf). Consultado 10 de enero de 2011.
- Amador, J.; Forns, M. y Kirchner, T. (1974, 1993). *La escala de inteligencia de Wechsler para niños actualizada y revisada de la escala de 1949 (WISC-R)*. Documento de trabajo. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. [diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/323/1/149.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/323/1/149.pdf). Consultado 5 de enero de 2011.
- Andercismo (2007). *Estados Unidos historia de matanzas*. Extraído el 8 de septiembre 2010 de [www.undercismo.com](http://www.undercismo.com).
- Antúnez, M. y Torres, I. (2003). *Informe final de la investigación actitud y conocimiento sobre situación de riesgo de los estudiantes entre los maestros de la provincia de Santiago de los Caballeros*. Santiago de los Caballeros: PUCMM-CCI/FIUC.
- Armas, C. (2010). *Estrategias para una convivencia positiva: La Educación Inclusiva en la Escuela del Siglo XXI*. Comunicación presentada a las XXI Jornadas Estatales del Fórum Europeo, A Coruña. [www.feaes/docs/20101020\\_xxi\\_jor\\_estat\\_feae\\_2010\\_actas.pdf](http://www.feaes/docs/20101020_xxi_jor_estat_feae_2010_actas.pdf). Consultado 11 de enero de 2011.

- Arnaiz, P. (2000). *La diversidad como valor educativo*. En I. Martín (Coord.). *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004a). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Arnaiz, P. (2004b). *Líneas de investigación en educación especial*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P.; Castro, M. y Guirao, L. (2003). Alumnos en Riesgo de Exclusión Social: La Integración Escolar de Grupos Culturalmente Minoritarios en la Región de Murcia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55(1), 61-68.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Martínez, R., de Haro, R. (2010). *La formación del profesorado en interculturalidad e inclusión: la competencia comunicativa y el trabajo colaborativo* (pp. 27-41). En Actas del Primer Congreso Internacional "Reinventar la profesión docente". Málaga: Universidad.
- As Sanie (2004). Implications for sexual behavior, contraceptive use, and teenage pregnancy. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 22, 987-995.
- Bandura, A. (1986). *Teoría del aprendizaje social*. BFI|Film&Database| BANDURAS'social cognitivetheory. Consultado 20 de julio de 2009.
- Barca, A. (2010). *La educación inclusiva en la escuela del siglo XXI*. Comunicación presentada a las XXI Jornadas Estatales del Fórum Europeo, A Coruña. . [www.feaes/docs/20101020\\_xxi\\_jor\\_estat\\_feaes\\_2010\\_actas.pdf](http://www.feaes/docs/20101020_xxi_jor_estat_feaes_2010_actas.pdf). Consultado 11 de enero de 2011.
- Barca, A.; Peralbo, M.; Marcos, J.; Porto, A. y Brenlla, J. (2010). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia*. Comunicación presentada a las XXI Jornadas Estatales del Fórum Europeo, A Coruña. [www.feaes/docs/20101020\\_xxi\\_jor\\_estat\\_feaes\\_2010\\_actas.pdf](http://www.feaes/docs/20101020_xxi_jor_estat_feaes_2010_actas.pdf). Consultado 15 de enero de 2011.
- Barnown, S.; Lucht, M. y Freyberger, H. (2005). Correlates of Aggressive and Delinquent Conduct Problems in Adolescence. *Aggressive Behavior*, 31, 24-39.
- Barron, F. (1969). *Creative Person and Creative Process*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Batiste, I. (2001). Qualitative data analysis: Common phases, strategic differences. *Forum Qualitative Sozialforschung/forum, qualitative social research* (on-line journal), disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-eng.htm>. Consultado 9 de Julio de 2009.
- Benavides, M.; Maz, A.; Castro, E. y Blanco R. (Ed.) (2004). *Educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: OREAL-UNESCO. [unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf). Consultado 5 de enero de 2010.

- Bermejo, R.; Hernández, D.; Ferrando, M.; Soto, G.; Sainz, M. y Prieto, M. (2010). Creatividad inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, ISSN1575-0965, 13(1), 97-109. <http://www.aufop.com>. <http://www.unirioja.serviet/article>. Consultado 2 de febrero de 2011.
- Binet, A. y Simons, J. (1917). *Escalas Binet-Simons*. Francia. Extraído el 6 de enero 2010 de Binet .[www.slideshare.net/psialf/binet-111405](http://www.slideshare.net/psialf/binet-111405).
- Blackorby, J. and Wagner, M. (1996). Longitudinal post school outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. *Excepcional Children*, 62, 399-413.
- Blanchard, Y. (2001). *Investigación Acción participación en Décayette/savane Pistache*. En A. Alzate. *Itinerarios de solidaridad* (pp.227-288). París: CCI-FIUC.
- Blanco, R. (2006, 2007). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (3), 1-15. [www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm). *REICE*, 4(3), 59-68. [http://innovemos.UNESCO.cl/medios/DOC/D\\_y\\_E./estudios/articulosblanco.pdf](http://innovemos.UNESCO.cl/medios/DOC/D_y_E./estudios/articulosblanco.pdf). Consultado 9 de septiembre de 2010.
- Bowman-Perrott, L., Greenwood, C., & Tapia, Y. (2007). The efficacy of CWPT used in secondary alternative school classrooms with small teacher/pupil ratios and students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 30(3), 65-87.
- Bourhis, R. y Leyens, J. (1996). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. México: MGH.
- Brea, M. (2009). Factores de riesgo y violencia juvenil en República Dominicana. *Revista de psicología científica.com*. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-63-1-aumenta-la-violencia-en-la-republica-dominicana.html>. Consultado 8 de septiembre 2010.
- Brenes, E. y Porras, M. (2007). *Teoría de la educación. Material didáctico. Selección de textos*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Brens, V. (1992). *Las drogas como desvío existencial*. En L. García (Coord.): *La calidad de vida de la persona desafío actual del nuevo milenio* (pp. 57-72). Santo Domingo: FIUC-PUCMM.
- Brens, V. (2006). *Desarrollo humano y problemática social*. En L. García (Coord.). *Formador de formadores en prevención de riesgos sociales* (pp. 36-46). Santiago de los Caballeros: CICAD/OEA-PUCMM
- Brito, P. y Barrionuevo, M. (2006). *Ética y valores en las instituciones educativas. Comunicación presentada a las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- Brunner, J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47,17-44. ISSN 07171013. [Http—mt.educarchile.cl/mt-jjbrunner-archives-PENSAMIENTO](http://mt.educarchile.cl/mt-jjbrunner-archives-PENSAMIENTO). Consultado 8 de febrero 2011.

- Brufau, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de psicología*, 26(2), 254-258. España: Universidad de Murcia. <http://redalyc.valmex-mx-pdf-167-16713079>. Consultado 14 de febrero de 2011
- Brunner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea, S.A.
- Buss, H. (2007). *Raíces de la Sabiduría*. México: Thomson (4ed.).
- Canales, M. (2009). La conversación juvenil sobre los valores. El caso de las tribus urbanas. *Ultima década*, 17(30), 145-168. ISSN 0718-2236. [Www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362009000100007&script...](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362009000100007&script...) Consultado 16 de julio 2010.
- Caparra, G.; Paciello, M.; Gerbino, M. (2007). Individual Differences Conducive to Aggression and Violence: Trajectories and Correlates of Irritability and Hostile Rumination Through Adolescence. *Aggressive Behavior*, 33, 359-374.
- Castaños, G. (Coord.) (2005). *Investigación y problemáticas sociales*. Serie formádonos en prevención integral. Módulo 4. Medellín: FUNLAM-FIUC/IFCU.
- Centers for Disease Control and Prevention (2007). *Sexually transmitted disease surveillance 2006*. Atlanta, GA: Department of Health and Human Services.
- Cerevic, J. (2006). Creatividad. [www.psicologia-online.com](http://www.psicologia-online.com). [cl.linkedin.com/pub/antonio-carevic/28/151/36a](http://cl.linkedin.com/pub/antonio-carevic/28/151/36a) – Chile. Consultado 5 de febrero de 2009.
- Cervini, R. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 73-98. [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15505104/](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15505104/). Consultado 7 de agosto 2010.
- CEUR (1995). *Tipología de pobreza en los barrios de la República Dominicana*. Santiago de los Caballeros: PUCMM.
- CICAD (2005). *Lineamientos hemisféricos de la CICAD en prevención escolar*. Washington: Organización de los Estados Americanos.
- Cohen, E. (2002). Educación y equidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 105-164. Washington: Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI). Versión en línea: 1681-5653. <http://redalyc.ueamex.mx/800/80003005>. Consultado 8 de septiembre 2010.
- Colvin, G.; Kameenui, E. and Sugai, C. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children*, 16, 361-381.
- Coleman, J. (1966). *Equality and Achievement in Education*. San Francisco and London: West view Press.
- Concha, S. y López, B. (2009). Estilos de aprendizaje y rendimiento teórico-práctico de alumnos de Imagenología, tercer año de Odontología. *Odontostomat*, 3(1), 23-28. [www.ijodontostomat.com/pdf.3\(1\)/Estilos\\_de\\_Aprendizaje.pdf](http://www.ijodontostomat.com/pdf.3(1)/Estilos_de_Aprendizaje.pdf). Consultado 10 de septiembre 2010.
- Consejo Escolar de Andalucía (2007). *Documento Síntesis de las Aportaciones Realizadas al XVI Encuentro de Consejos Autonómicos y del Estado, "La Evaluación de la*

- Calidad en el Sistema Educativo" (2006-2007)* [http—www.juntaandalucia.es-educacion-scripts-w\\_cea-pdfs-Enc-XVI](http://www.juntaandalucia.es-educacion-scripts-w_cea-pdfs-Enc-XVI). Consultado 8 de diciembre 2009.
- Contreras, M. (2007). Mercado y escuela. La desigualdad escolar como reflejo de relaciones desiguales. *Nómadas*, 015. ISSB: 1578-6730. <http://redalyc.uamex.mx/redalyc/htm/181/18101509.htm>. Consultado 2 de enero 2010.
- Consejo de Prevención del SIDA (2007) *Embarazo en adolescentes como problema social*. Santo Domingo: COPRESIDA.
- Coriat, A. (1990). *Los niños superdotados*. Barcelona: Herder.
- Coronado, M. (2006). *Autoestima en la adolescencia*. En L. García (Coord.): *Formador de formadores en prevención de riesgos sociales* (pp. 61-74). Santiago de los Caballeros: CICAD-OEA/PUCMM
- Correa, J. (2006). *Criminología*. <http://correalez.blogdiario.com>. [www.scribd.com/doc/56024205](http://www.scribd.com/doc/56024205). Consultado 5 de enero 2010.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.
- Criado, E. (2003). Una crítica de la sociología de la educación. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 2(1), 9-27. [Dialnet.unirioja.es /servlet/fichero\\_articulo?codigo=1972915](http://Dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1972915). Consultado 25 de julio 2010.
- Crosby, R.; Salazar, L.F. and Di Clemente, R. (2004). Health risk factors among detained adolescent females. *American Juvenil*, 27:404–411.
- Cruz, R. (2005). Reflexiones acerca del estudio de la conducta desviada. *Ciencias Holguín, Revista trimestral*, XI, Cuba.[redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1815/181517982007](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1815/181517982007). Consultado 12 de febrero 2011.
- Dacey, J. (1998). *Fundamentals of creative thinking*. New York: Lexington books.
- Dadamia, O. (2001). *Educación y creatividad. Encuentro en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Ultima Década*, 21, 83-104. ISBN 0718 2236. [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art04/pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art04/pdf). Consultado 18 de julio 2010.
- De Acedo, M.; Ugarte, M.; Lumbretas, M. and De Acedo, S. (2006). Goals and personality in adolescents. *School Psychology International*, 27, 70-381. <http://spi.sagepub.com/content/27/3/370.short>. doi: 10.1177/0143034306067292. Consultado 20 de julio 2010.
- De Bono, E. (1995). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.
- De Brens, L. (Coord.) (1992). *La calidad de vida de la persona: Desafío actual del nuevo milenio*. Santo Domingo: PUCMM/FIUC.
- De Brens, L.; Brens, V.; Zouain, J.; Torres, I.; Antúnez, M. y Mejía, M. (2003). *Diagnóstico participativo: Perfil de los adolescentes de la ciudad de Santiago de los Caballeros*. Santiago de los Caballeros: PUCMM/FIUC.

- Del Orbe, G. y Cruz, Y. (2009). *Textos pedagógicos. Prevención y calidad de vida*. Santiago de los Caballeros: PUCMM/FIUC.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia intrapersonal y gestión de la disciplina: Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832. ISBN 1405-6666 comie@servidor.unam.mx. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/htm/140/140002610>. Consultado 4 de febrero 2010.
- Díaz, S. (2007). *Manejo de tabaquismo en adolescentes*. En L. García (Coord.): *Formador de formadores en prevención de riesgos sociales* (pp. 20-31). Santiago de los Caballeros: CICAD-OEA/PUCMM
- Doménech, F. (2009). *Elogio de la educación lenta*. España: GRAO.
- Duart, J. (1999). *La organización ética de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, E. (1969). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, E. (1991). *Educación y Sociología*. México: Colofón.
- Eaton D.; Kann, L.; Kinchen, S.; Ross, J.; Hawkins, J.; Harris, W.; Lowry, R.; McManus, T.; Chyen, D.; Shanklin S.; Lim, C.; Grunbaum, J. and Wechsler, H. (2006). Youth risk behavior surveillance: United States, 2005. *MMWR Surveill Summ*, 55, 1–108.
- Escudero, J. M. (2004). *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. [www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex\\_Educativa.pdf](http://www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex_Educativa.pdf). Consultado 15 de junio 2011.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1). [www.ugr.es...recipro.rev91AER](http://www.ugr.es...recipro.rev91AER). Consultado 14 de junio 2011.
- Escudero, J.M. (2004). *Fracaso escolar: Nuevas formas de exclusión educativa*. [www.redes-cepalcola.org](http://www.redes-cepalcola.org). &spell=1&fp=6c9ddca83034addc&biw=1093&bih=445. Consultado 17 de junio 2011.
- Estévez, N. (2008). *Embarazo en adolescentes como problema social*. [www.almomento.net/news/141/ARTICLE/14063/2008-07-17.html](http://www.almomento.net/news/141/ARTICLE/14063/2008-07-17.html). Consultado 8 agosto 2010.
- Fairweather, E. (2007). *Creativity and Bipolarity*. Georgia: GAGC.
- Fanfani, E. (2006). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Educación, SNTE Educar es el Camino, IPEE/UNESCO. Buenos Aires. [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41\\_04ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_04ens.pdf). Consultado 16 de julio 2011.
- Farías, G.; Vásquez, J.; Villarreal, R. y Calderón, G. (2009). Perfil bio-psicosocial de adolescentes con conducta delictiva en el Estado de Nuevo León, México. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 10(4). [www.medigraphic.org.mex](http://www.medigraphic.org.mex). <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumenMain.cgi?IDARTICULO=24049>. Consultado 8 de julio 2010.
- Feinstein, R.; Lampkin, A. and Lorish, C. (1998). Medical status of detained adolescents at the time of admission to a juvenile detention center. *Juvenile Adolescents Health*, 22,190–196.

- Feldmann, F. (2008). Caring for incarcerated youth. *Current Opinion in Pediatrics*, 20, 398–402.
- Feldmann, A. y Montes, J. (2008). Haití: tribulaciones de un Estado colapsado. *Revista ciencia política*, 28(1), 245-264. ISSN 0718-090X. <http://www.scielo.cl/pdf/recivpol/v28n1/art2.pol>. Doi: 1014067/50718-090X200800100012. Consultado 14 de marzo 2010.
- Fernández, M.; Sánchez, A. y Beltrán, J. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de Pedagogía*, LXII (229), 483-504. <http://en.scientificcommons.org/57376946>.
- Fernández, I. (Coord.) (2007). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Fernández, P. (2007). Teoría de todos y partes: Husserl y Zubiri. *Signos Filosóficos*, (9), 63-99). <http://redalyc.euamex.mx/3431/34301703>. Consultado 18 de julio 2011.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Murcia: Universidad de Murcia. Tdx.cat-bistream.handle.10803-11026. [digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/203/1](http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/203/1). <http://www.google.com/search?q=Ferrando%2C+M.+%282006%29>. Consultado 8 de septiembre 2010.
- Ferrando, M.; Prieto, M.; Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2005), Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicológica*, 7(3), 21-50. ISSN 1696,-2095. [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/7\\_espanno/Art-7-101.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/7_espanno/Art-7-101.pdf). Consultado 10 de septiembre 2010.
- FIUC-PUCMM (1992). *La Calidad de vida de la persona: Desafío actual del nuevo milenio*. Santo Domingo: FIUC-PUCMM.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. [ingentaconnect.com](http://ingentaconnect.com), n 2009#243. Doi: 101174/113564009788345 <http://www.ingentaconnect.com/content/fias/cye/2009/0000021/00000002/art00004>. Consultado 18 de septiembre 2010.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del Oprimido*. Uruguay: Tierra Nueva.
- Freud, S. (1946). *The ego and the mechanism of defense*. New York: Washington Press.
- Fuentes, E. (2009) *Disrupción en el sistema escolar*. <http://psicoeducacion.bligoo.com>. <http://psicoeducacion.bligoo.com/content/user/91943&page=2&reverse=true>. Consultado 25 de septiembre 2010.
- Gaceta Antropológica (2005), 11(06). Extraído en fecha 25 de julio 20010 de [http://www.ugs.es/npwllac/611\\_06](http://www.ugs.es/npwllac/611_06). 18071.
- Galindo, J. (2000). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Garaigordabil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socioemocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197-215. [www.sc.ehu.es/ptwlgolam/art.../antisocial/adolescencia/20PDF](http://www.sc.ehu.es/ptwlgolam/art.../antisocial/adolescencia/20PDF). Consultado 30 de julio 2010.

- Garcés, A. (2006). Juventud y escuela: Percepciones y estereotipos que rondan el espacio escolar. *Última Década*, 14(24), 61-77. Scielo, ISSN-0718-2236. www.Scielo.cVscielo.php?pid=50718-22362006000100004.script. redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19502404.pdf. Consultado 1 de septiembre 2010.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia: EDITUM.
- García, L. (1991). *Programas escolares alternativos: Modelo efectivo de prevención*. En A. Roselli (Coord.): *Educación para prevenir* (pp. 103-171). Rio de Janeiro: USU/FIUC.
- García, L. (2000). *La universidad y los valores éticos*. En R. Miniño (Coord.): *Valores para el Nuevo Milenio* (pp. 69-86). Santiago de los Caballeros: PUCMM.
- García, L. (2001). El desarrollo social. En G. Thiviérge (Coord.): *Itinerarios de solidaridad* (pp.205-227, 403-427). París: CCI-FIUC.
- García, L. (2002). *Prevención, liderazgo y cultura de paz en contextos de pobreza*. Comunicación presentada en el foro mundial drogas y dependencia, Montreal 22-26 Libro de resúmenes. Quebec: [S.N.]. R-4785. www.pnsd.msc.es/Categoria2/centro/pdf/boletin12.pdf. Consultado 6 de junio 2011.
- García, L. (2006). Prevención integral: una alternativa escolar a las desviaciones de conducta. *Textos PUCMM*, 1 (1), 161-316.
- García, L. (2009). *Elementos operativos en el marco de la prevención integral: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana*. En G. Wright (Coord.): *Las escuelas de educación frente al fenómeno de las drogas en América Latina y el Caribe* (pp. 145-156). Washington: OEA-SSM-CICAD.
- García, L. (2009). *Actitudes y conocimiento del maestro sobre la prevención de problemáticas sociales en el aula*. En G. Wright (Coord.). *Las escuelas de educación frente al fenómeno de las drogas en América Latina y el Caribe* (pp.145-156). Washington: OEA-SSM-CICAD.
- García, L. (2005) *Causas de la deserción voluntaria en los estudiantes matriculados en 1-2003-2004 en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra*. Comunicación presentada en el encuentro de investigadores del Proyecto Formación de Formadores para la Prevención de Problemáticas Sociales 2000-2005. Medellín: FUNLAM-CCI/FIUC.
- García, L.; Brens, V.; Zouain, J.; Tapia, L.; Del Orbe, G. y Cruz, Y. (2009). *Prevención y calidad de vida: Investigación cualitativa*. Santiago de los Caballeros: CCI-FIUC/PUCMM.
- García, L. y Brens, V. (2011). *Inclusión de niños inmigrantes haitianos en el sistema escolar dominicano*. En R. Liz (Coord.). *Movimientos migratorios desde y hacia la República Dominicana*. T.II (pp. 91-147). Santo Domingo: FIES.
- García, B. (2010). *¿Qué hace para que la escuela sea inclusiva? Convivencia e inclusión educativa*. Comunicación presentada a las XXI Jornadas Estatales del Fórum Europeo, A Coruña. www.fcae.es/docs/20101020\_xxi\_jor\_estat\_fcae\_2010\_actas.pdf.pdf. Consultado 10 de abril 2011.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de Etnometodología*. Barcelona: Anthropos.

- Giannini, H. (2008). Experiencia moral y acción comunicativa. *Revista de Filosofía*, 5(6), 64, 5-15. ISSN 0718-4360. [www.scielo.cl/scielo.php?pid=doi: 10.4067/S0718-43602008000100001](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=doi:10.4067/S0718-43602008000100001). Consultado 17 de noviembre 2010.
- Giddens, A. (1995). *Politics, sociology and social theory. Encounters with classical and contemporary social thought*. Stamford, California: University Press.
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza (3ed.).
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. (8ed.).
- Girola, L. (2005). *Anomía e individualismo: Del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*. Barcelona: Anthropos.
- Gleason, K., Jensen-Campbell, L. and South, R. (2004). Agreeableness as a Predictor of Aggression in Adolescence. *Aggressive Behavior*, 30, 43–61.
- Gobierno Dominicano (2003). *Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Ley 136-03. República Dominicana: UNICEF.
- Gobierno Dominicano (2006). *IX. Protocolos Facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño Ratificada por el Estado Dominicano*. República Dominicana: Gobierno Dominicano.
- Goldberg, L. (1992). The development of the markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- Golzari, M.; Hunt, S. and Anoshiravani, A. (2006). The health status of youth in juvenile detention facilities. *Journal of Adolescent Health*, 38, 776–782.
- Gómez-Maque, Y. (2007). Cognición, emoción y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3). ISSN 0120-0534. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Consultado 12 de julio 2010.
- González, R. (2002)¿Frustración o anomía? *Revista de Estudios sobre la Juventud*, Nueva Época, 6(17), 110-139.
- González, A. (2008). *Masacre escuela de Finlandia*. Clarim.com. [edan.clarin.com/diario/2008/9/24/um/m-01766377.htm](http://edan.clarin.com/diario/2008/9/24/um/m-01766377.htm). [www.ideal.es/videos/.../733470215001-masacre-escuela-finlandia.ht](http://www.ideal.es/videos/.../733470215001-masacre-escuela-finlandia.ht). Consultado 9 de mayo 2010.
- Gotzens, G. (2001). *La disciplina escolar: Prevención e intervención en los problemas*. Barcelona: Horsori.
- Greenwood, C., Maheady, L. and Delquadri, J. (2002). *Classwide peer tutoring programs*. In M. Shinn,H. Walker and G. Stoner (Eds.). *Interventions for academic and behavior problems II: Preventative and remedial approaches* (pp. 611-649). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Greenwood, C. and Tapia, Y. (2007). The Efficacy of CWPT Used in Secondary Alternative School Classrooms with Small Teacher/Pupil Ratios and Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 30(3), 65-87.

- GRITO (1994). *Vivir Juntos el Desafío de las Drogas. Reflexiones metodológicas acerca de una experiencia latinoamericana*. Paris: FIUC.
- Guilford, J. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Guilford, J. (1986). *Naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M. (2004). *Educación y diversidad. La educación de niños con talento*. Santiago: OREAL-UNESCO,
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2008). *Teoría y praxis: Estudios de filosofía social*. Madrid: Técnos.
- Heckman, J. (2008). *Schools, Skills, and Synapses*. IZA DP No. 3515 discussion papers series. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. Institute for the Study of Labor. [ftp.iza.org/dp3515.pdf](http://ftp.iza.org/dp3515.pdf). Consultado 15 abril 2011.
- Heredia, J. (2006). *Desarrollo humano y problemática social*. En L. García (Coord.): *Formador de formadores en prevención de riesgos sociales (pp. 74-94)*. Santiago de los Caballeros: CICAD-OEA/PUCMM.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Batista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: MGH (4 ed.)
- Hernández, R.; Fernández, C. y Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: MGH (6 ed.)
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Madrid: Desclee De Brouwer.
- Husserl, E. (1976). *Teoría de todos y partes*. Madrid: Revista de Occidente, (2 ed.)
- Jaspers, K. (1973). *Genio y locura*. Madrid: Herder.
- Juárez, M. (2002). *La patología de la adolescencia: reflejo de la sociedad actual*. En M. Melgoza (Coord.): *Adolescencia: Espejo de la sociedad actual (pp.29-42)*. Buenos Aires: Lumen.
- Junta Escolar De Andalucía (2006). *Memoria de Actividades 2005-2006. Programación 2006-2007*. Anexo 14. [http://www.juntaandalucia.es-educacion-scripts-w\\_cea-pdfs-enc-xvi\\_e\\_and.pdf](http://www.juntaandalucia.es-educacion-scripts-w_cea-pdfs-enc-xvi_e_and.pdf). <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@orgob/@consejosocial/documents/documento/memoriaconsejosocial2.pdf>. Consultado 27 de febrero 2010.
- Kathena, J. and Torrance, E. (1976). *Manual form Kathena-Torrance Creative Inventory*. Chicago: Stoel.
- Kauffman, J. and Timothy, L. (2009). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. USA: Merrill. (9ed.)
- Kleiner, B.; Porch, R.; and Farris, E. (2002). *Public alternative schools and programs for student at risk of education failure: 2000-2001 (NCES 2000-004)*. Washington, DC: NCES.
- Koon. S. and Mathews, S. (2010). *A short comparison of Merton's strain theory and Agnew's general strain theory*. [www.scribd.com > School Work > Essays & Theses. http://es.scribd.com/doc/37452362](http://es.scribd.com/doc/37452362). Consultado 15 de mayo 2011.

- Korstange, M. (2007). *Confianza, coacción y autoridad: un enfoque sobre el papel de la imitación en las relaciones laborales*. [http://www.degerencia.com/articulo/confianza\\_coaccion\\_y\\_autoridad\\_un\\_ensayo\\_sobre\\_el\\_papel\\_de\\_la\\_imitacion\\_en\\_las\\_relaciones\\_laborales](http://www.degerencia.com/articulo/confianza_coaccion_y_autoridad_un_ensayo_sobre_el_papel_de_la_imitacion_en_las_relaciones_laborales). Consultado 21 de junio 2011.
- Lange, C, and Sletten, S. (2002). *Alternative education: A brief history and research synthesis*. Alexandria, VA: Project Forum at National Association of State Directors of Special Education. <http://www.nasdse.org/forum.htm>. Consultado 19 agosto 2010.
- La República*. Extraído el 2 de enero 2010 desde [www.la-republica.com.uy.155414](http://www.la-republica.com.uy.155414).
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan: Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Ediciones Bajo Cero.
- Listín diario (2010). *República Dominicana ocupa el lugar 88 de 169 en desarrollo humano*. Extraído el 10 de noviembre 2010 desde: <http://www.listin.com.do/la-republica/2010/11/10/16595>.
- Locber, R.; Burke, J.; Lahey, B.; Winters, A. and Zera M. (2000). *Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, part I. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(12), 1468-1484. Consultado 9 de agosto 2010.
- López, M. y Brufau, R. (2010). *Estilos de pensamiento y creatividad. Anales de psicología*, 26 (2), 254-258. [Http—redalyc. Ualmex-mx.pdf-167-16713079. redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16713079008.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16713079008.pdf). Consultado 15 de mayo 2011.
- López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Documentos del IIPE. [http://oei.org.as/noticias/03062004\\_04.pdf](http://oei.org.as/noticias/03062004_04.pdf). Consultado 2 de mayo 2011.
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Manríquez, L.; Carrasco, M.; Navarro, M.; Rivera, M.; y Pizarro, T. (2005). *Creatividad y profesores*. <http://www.uantof.cl/academicos2/lmanriquez/documentos/publica/articulo.pdf>. Consultado 11 de mayo 2011.
- Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez-Otero, V. (2002). *El fracaso escolar. Tribuna Comunidad Escolar*, XX, (700). <http://comunidadescolar.educacion.es/849/tribuna.html>. 6c9ddca83034addc&biw=1093&bih=445. Consultado 20 de noviembre 2010.
- Marrero, A. (Coord.) (2006). Educación y juventud problemas actuales y abordajes teóricos. *Revista de Ciencias Sociales*, XIX (23), 05-99. <http://www.rau.edu.uy.fcs.soc.publicaciones/revista/23/am.pdf>. Consultado 28 de julio 2010.
- Marte, M. (2008). *Prevención y calidad de vida: Espiritualidad y trascendencia*. Santiago de los Caballeros: CCI-FIUC/PUCMM.
- Mason, W.; Zimmerman, L. and Evans, W. (1988). *Sexual and physical abuse among incarcerated youth: Implications form sexual behavior, contraceptive use, and teenage pregnancy*. Reno: NV.

- Masson. *DSMIV. Retardomental. Características diagnósticas*. Extraído el 24 de septiembre 2010 desde [profefblog.es/blog/.../files/2009/.../retraso\\_mental\\_segun\\_el\\_dsm-iv.p...](http://profefblog.es/blog/.../files/2009/.../retraso_mental_segun_el_dsm-iv.p...)
- Matsumoto, T.; Tsutsumi, A.; Izutsu, T.; Imamura, F.; Chiba, Y. and Takeshima, T. (2009). Comparative study of the prevalence of suicidal behavior and sexual abuse history in delinquent and non-delinquent adolescents. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 63, 238–240.
- McCabe, S.; Boyd, C. and Young, A. (2007) Medical and Nonmedical Use of Prescription Drugs among Secondary School Students. *Journal of Adolescent Health*, 40(1), 76–83.
- McClelland, G.; Elkington, K.; Teplin, L. and Abram, K. (2004). Multiple substance use disorders in juvenile detainees. *Journal American Academy Child Adolescents Psychiatry*, 43. 1215–1224.
- Meleau-Ponty (1999). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Herder.
- Mejía, M. (2005a). *El aborto: perspectiva social*. En G. Castaños (Coord.): *Investigación y problemáticas sociales: Formándonos en Prevención Integral* (pp. 55-69). Medellín: FUNLAM-FIUC/IFCU.
- Mejía, M. (2005b). El consumo de drogas y las prácticas sexuales inadecuadas entre adolescentes. En G. Castaños (Coord.): *Investigación y problemáticas sociales: Formándonos en Prevención Integral* (pp. 85-110). Medellín: FUNLAM-FIUC/IFCU.
- Mena, I. (2005). Estrategia de aprendizaje creativo. *Intangible Capital*, 8 (I). ISSN: 1697-9818 (Cod: 0043). [www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/download/40/41](http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/download/40/41). Consultado 19 de junio 2010.
- Merton, R. (1964) *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Superior (2009) *Boletín Estadístico de Indicadores Educativos 2007-2008*. República Dominicana: CCE
- Ministerio de Educación de Chile (2010). *Evaluación de programas de educación parvularia en Chile: resultados y desafíos*. [www.mineduc.cl/biblio/documento/pro\\_edu\\_parvularia.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/pro_edu_parvularia.pdf). Consultado 30 mayo 2011.
- Miotto, M.; Chisman, A.; Carleto, A.; Vincenzi, A. y Erradás, J. (2009). *Las escuelas de educación frente al fenómeno de las drogas en América Latina y el Caribe*. Washington: OEA-SSM-CICAD.
- Mioli, A. (2009). Conocimiento sin representación y representación del conocimiento: Notas para un debate. *Revista de Filosofía (VFRN)*, 16 (16), 25. [www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/principios/article/view/442](http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/principios/article/view/442). Consultado 8 de octubre 2010.
- Montoya, C. (2005). *La violencia generadora de problemáticas sexuales*. En G. Castaños (Coord.): *Investigación y problemáticas sociales* (pp.71-84). Medellín: FUNLAM-FIUC/IFCU.
- Moreira, S. y Mirón, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología*, 100, 7-21.

- <http://www.Dialnet.Unirioja.es>. Código 3391583. [www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-1.pdf](http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-1.pdf). Consultado 23 de junio 2011.
- Moreira, M., Greca, J. (2003). Cambio conceptual: Análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciencia y educación*, 9 (2), 301-315. <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9m2/10.pdf>. Consultado 17 de mayo 2010.
- Morin, E. (2001). *Bases para una reforma educativa: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. [www.youblisher.com/files/publications/5/28610/pdf.pdf](http://www.youblisher.com/files/publications/5/28610/pdf.pdf). Consultado 18 de noviembre 2010.
- Morris, R.; Harrison, E. and Knox, G. (1995). Health risk behavioral survey from 39 juvenile correctional facilities in the United States. *Journal Adolescent Health*, 17, 334-344.
- Musitu, G. y García, J. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39 (1), 37-50. ICE. ISSN:0210-2773. [www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=3353881...0](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3353881...0). [www.uniovi.net/ICE/.../06\\_AulaAbierta\\_vol39\\_n1\\_enero\\_2011](http://www.uniovi.net/ICE/.../06_AulaAbierta_vol39_n1_enero_2011). Consultado 18 de septiembre 2011.
- Naciones Unidas (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano (IDH)*. Extraída el 15 de julio de 2011 desde [hdr.undp.org/es/hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2010/](http://hdr.undp.org/es/hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2010/)
- Narváez, A. y Motta, S. (1997). *El cómo de la interdisciplina*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 002. ISSN: 1696-4713. [www.redaly.org](http://www.redaly.org). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol/n2/Edel.pdf>. [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55110208](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55110208). Consultado 24 de julio 2010.
- Naciones Unidas (2000). *Lograr la enseñanza primaria obligatoria. Resolución aprobada por la Asamblea General. 55/2. Declaración del Milenio*. Extraída el 19 de septiembre de 2010 desde [www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html](http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html).
- Núñez, M. (2010). *Inclusión educativa ¿Es que hay alguien excluido?* Comunicación presentada a las XXI Jornadas Estatales del Fórum Europeo, A Coruña. [www.feae.es/docs/20101020\\_xxi\\_jor\\_estat\\_feae\\_2010\\_actas.pdf](http://www.feae.es/docs/20101020_xxi_jor_estat_feae_2010_actas.pdf). Consultado 18 de enero 2011.
- Olivera, E.; Almeida, L.; Ferrándiz, C.; Ferrando, M.; Sainz, M. y Prieto, M. (2009). Test de creatividad de Torrance (TTCT) Elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Psicotema*, 21 (4), 562-567. ISBN 0214-9915. <http://dialnet.Unirioja.es/servlet/articulo>. <http://www.psiethema.com/pdf/3671>. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3072606> Consultado 14 de mayo 2010.
- ONGs, Gov. Dom., UNICEF (2003). *Código para el sistema de protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, Ley 136-03, de la República Dominicana*. Santo Domingo: ONGs por la Infancia/Gobierno Dominicano/UNICEF.
- Ortega, M. (1983). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Revista de Occidente.

- Melanio Paredes llama defender educación*. Extraído el 10 de marzo 2011 desde [www.see.gob.do/Lists/Noticias%20MINERD/DispForm.aspx?ID...](http://www.see.gob.do/Lists/Noticias%20MINERD/DispForm.aspx?ID...)
- Pardo, F.; Sandoval, A. y Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, 031, 17-32. ISSN: 0121-5469. [redalyc.uaemex.mx/pdf/804/80401303.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/804/80401303.pdf). Consultado 22 de julio 2010.
- Parrilla L. (2010). *Educación y escuela inclusiva: del pensamiento global al desarrollo local*. Comunicación presentada a las XXI Jornadas Estatales del Fórum Europeo, A Coruña. [www.feaes.es/docs/20101020\\_xxi\\_jor\\_estat\\_feae\\_2010\\_actas.pdf.pdf](http://www.feaes.es/docs/20101020_xxi_jor_estat_feae_2010_actas.pdf.pdf). Consultado 14 de febrero 2011.
- Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. España: Mondadori.
- Pérez, A. (2006). Merleau-Ponty: percepción, corporalidad y mundo. *Eikasía. Revista de Filosofía*, IV, 20(20), 197-220. [revistadefilosofia.com/20-06.pdf](http://revistadefilosofia.com/20-06.pdf). Consultado 3 de febrero 2010.
- Piaget, J. (1967, 2009). *La psicología de la inteligencia*. 3ed. Barcelona: Editorial Crítica, S.L.
- Piaget, J. (1970). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona: Historia/Ciencia/Sociedad.
- Pina, O. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales, Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 5 (26), 105-106. ISSN 0185-2698. [SciELO.unam.mx/redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13210605.pdf](http://SciELO.unam.mx/redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13210605.pdf). Consultado 8 de julio 2009.
- Popper, Karl. (1996). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.
- PREAL (2009). *Educación en Centroamérica. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. [www.preal.org/Seminario.asp?Id\\_Seminario=3&Id\\_Seccion=1](http://www.preal.org/Seminario.asp?Id_Seminario=3&Id_Seccion=1). Consultado el 26 de julio 2010.
- Prince, G. M. (1967). The operational mechanism of synectics. *Journal of Creative Behavior*, 2(1), 1-13.
- Puerta, M. (2002). *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Ramchand, R.; Morral, A. and Becker, K. (2009). Seven-Year Life Outcomes of Adolescent Offenders in Los Angeles. Research and Practice, *American Journal of Public Health*, 99, (51).
- Ramey, C. and Weisberg, R. (2004). The Poetical activity of Emily Dickinson: A further test of the hypothesis that affective disorders foster creativity. *Creativity Research Journal*, 16, 173-185.
- Ramírez, R. (2004). *La Mara*. México: Alfaguara.
- Rawls, (1971) *Teoría de la justicia*. Madrid: Paidós.
- Raywind, M. (1994). Alternative schools: The state of the art. *Educational Leadership*, 1 (52), 26-31.

- Realiza joven matanza en escuela de Finlandia.* (n. d.) Extraído el 8 de agosto de 2011 desde <http://www.El siglo de Torreon.com.mx...309675>.
- Rey F. (2010) *¿Que se hace para que la escuela sea inclusiva?* Comunicación presentada a las XXI Jornadas Estatales del Fórum Europeo, A Coruña. . [www.feaes/docs/20101020\\_xxi\\_jor\\_estat\\_feae\\_2010\\_actas.pdf.pdf](http://www.feaes/docs/20101020_xxi_jor_estat_feae_2010_actas.pdf.pdf). Consultado 15 de febrero 2011.
- Ribes, E. (2001). La individualidad como problema psicológico: el estudio de la personalidad. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 16, 7-24. <http://132.247.146.34/index.php/rmac/article/view/23353>. Consultado 16 de noviembre 2010.
- Rímoli, R. (2009). *Addendum sobre trastornos por déficit de atención e hiperactividad y motivación-aprendizaje en niños*. Santo Domingo: Editora Vetas.
- Rodríguez, A. (2010). *¿Que hace para que la escuela sea inclusiva?* Comunicación presentada a las XXI Jornadas Estatales del Fórum Europeo, A Coruña. . [www.feaes/docs/20101020\\_xxi\\_jor\\_estat\\_feae\\_2010\\_actas.pdf.pdf](http://www.feaes/docs/20101020_xxi_jor_estat_feae_2010_actas.pdf.pdf). Consultado 26 de febrero 2011.
- Rodríguez, J. (2006). *Análisis comparativo de confiabilidad y validez de dos escalas de anomia*. *Revista Interamericana*, 40 (2), 193-204. <http://scielo.bvs-psi.org.www.mdp.edu.ar/psicologia/sec-inv>. Consultado 8 de julio 2009.
- Rodríguez, L. (2004). *Identificación y evaluación de niños con talento*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Rogers, C. y Rosenberg, C. (1981) *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- Rossel, S. (2005). *Episteme y paradigma*. Chile: Universidad de la Serena: <http://deepistemesyparadigmas.blogspot.com/>. <http://semiologiadelacultura.blogspot.com>. Consultado 14 de septiembre 2009.
- Sadeh, N.; Verona, E.; Javdani, S. and Olson, L. (2009). Examining Psychopathic Tendencies in Adolescence From the Perspective of Personality Theory. *Aggressive Behavior* 35, 399–407.
- Sánchez, C.; Ferrando, M.; Prieto, M. y Ferrándiz, C. (2006). *Una experiencia de detección e identificación generalizada en la comunidad de Murcia*. Murcia: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. [www.f-a-s.i.com/enlace.S\\_&hl=es-CCBY7VJd&sig=AHIEtbQDcu71Z5v0bAJbmJalooZ0medDEw](http://www.f-a-s.i.com/enlace.S_&hl=es-CCBY7VJd&sig=AHIEtbQDcu71Z5v0bAJbmJalooZ0medDEw). Consultado 12 de agosto 2010.
- Sánchez, C.; Parra, J. y Bermejo, M. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio. *Revista Psicopedagógica*, 6 (2), 297-320. [www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/.../Art\\_15\\_254.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/.../Art_15_254.pdf). 201.234.78.173:8080. Consultado 18 de septiembre 2010.
- Sánchez, M. y Pirela L. (2009). *Los motivos sociales y el proceso educativo*. Venezuela: Universidad de Zulia. [www.scielo.org.ve./pdf/ip/v24n3/art05.pdf](http://www.scielo.org.ve./pdf/ip/v24n3/art05.pdf). Consultado 24 de abril 2011.
- Sánchez, J.; Villarreal, M.; Musitu, G. y Martínez, B. (2009). Ideación suicida: un análisis psicosocial. *Intervención psicosocial*, 19 (3). Scielo. [pdf/inter/v19n3/v19n3a08.pdf](http://pdf/inter/v19n3/v19n3a08.pdf). [www.uv.es/lisis/jcsanchez.htm](http://www.uv.es/lisis/jcsanchez.htm). Consultado 25 de enero 2010.

- Santos, Y. (2006). *Ensayo conmemorativo XXII aniversario Centro Cultural de Intercambio Audio Visual*. Santiago de los Caballeros: CCIA.
- Scandroglio, B.; López, J. y San Juan, M. (2008). Pandillas: Grupos juveniles y conductas desviadas. La perspectiva psicosocial en el análisis y la intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14, 6 (1), 65-94. [http://www.Psicopedagogia.org/revista/articulos14/spannol.investigacion\\_Art\\_14\\_222.pdf](http://www.Psicopedagogia.org/revista/articulos14/spannol.investigacion_Art_14_222.pdf). Consultado 16 de enero 2010.
- Schaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. México: Thompson. <http://hdl.handle.net/10637/2171.000000302484>. Consultado 9 de julio 2009.
- Schaffer, D. (2007). *¿Qué es la integración?* París: Gallimard. [www.mitin.es/publica/pub\\_electronica/destacados/revista/número\\_80/recen\\_01/pdf](http://www.mitin.es/publica/pub_electronica/destacados/revista/número_80/recen_01/pdf). Consultado 25 de febrero 2010.
- Schafer, M. (2005). *Acoso escolar*. *Investigación y ciencia*, 11, 21-23\_feteugt\_cye.es. <http://www.feteugt.cyl.es/documentos comunicador %20 de 20% prensa/15 publica>. Consultado 7 de mayo 2011.
- Secretaría de Estado de Educación (2003a). *Orden Departamental No. 24*. Santo Domingo: SEE.
- Secretaría de Estado de Educación (2003b). *Dirección de Educación Especial: Orden Departamental No. 24*. Santo Domingo: SSE.
- Secretaría de Estado de Educación (2007). *Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana. Santo Domingo 17, 18 y 19 enero*. Santo domingo: SEE, SEESCYT e INFOTEP.
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 023, 215-231. ISSN: 1681-5653. [redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80002308.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80002308.pdf). Consultado 8 de noviembre 2010.
- SERGE (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Extraído el 20 de septiembre 2010. [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpRL\\_ID=9076&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpRL_ID=9076&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [universidadypatrimonio.net/Boletín.../Complete\\_2010-64\\_esp.pdf](http://universidadypatrimonio.net/Boletín.../Complete_2010-64_esp.pdf)
- Sickmund, M. (2004). *Juveniles in corrections. Juvenile Offenders and Victims Bulletin*. Washington, D.C.: Department of Justice.
- Snyder, H. (2004). *Juvenile arrest 2002. Juvenile Justice Bulletin*. Washington, D.C.: Department of Justice.
- Snyder, H. (2006). *Juvenile arrest 2004. Juvenile Justice Bulletin*. Washington, D.C.: Department of Justice
- Stenberg, R. y OHara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC Cuadernos de información y comunicación*. <http://rrevistas.ucm.es/index.PXP-CIYC/article.Vieu/CIYC0505110113A17295>. Consultado 23 de julio 2010.
- Storch, E.; Masia-Warner, C.; Crisp, H. and Klein, R. (2005). Peer Victimization and Social Anxiety in adolescence. *A Prospective Study*, 31, 437-452.

- Sutton, S. (2006). La exclusión social y el silencio discursivo. *Ibero Fórum, Voces y contextos*, 2 (I), 1-10.
- Suárez, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de educación*, 429-444. ISSN 0034-832. [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo1066566](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo1066566). Consultado 4 de julio 2011.
- Tapia, L. (2008). *Prevención y calidad de vida: Educación ambiental*. Santiago de los Caballeros: CCI-FIUC/PUCMM.
- Teplin, L.; McClelland, G.; Abram, K. and Mileusnic, D. (2000). The first comprehensive report from the national longitudinal the past 10 years, part 1. *Juvenile American Adolescent Psychiatry*, 39 (12), 1468-1484.
- Teplin, L.; Abram, K.; McClelland, G. and Dulcan, M. (2002). Psychiatric disorders in youth in juvenile detention. *Archives of General Psychiatry*, 59, 1133-1143
- Teplin, L.; McClelland, G.; Abram, K. and Mileusnic, D. (2005). Early violent death among delinquent youth: a pro- spective longitudinal study. *Pediatrics*, 115 (6), 1586-1593.
- Tobal, D. (2009). *Entrevista*. República Dominicana: Diario Libre. [www.diariodigital.com.do/articulo,63233,html](http://www.diariodigital.com.do/articulo,63233,html). Consultado 16 de enero 2010.
- Tobin, T. and Sprague, J. (2000). Alternative education strategies: Reducing violence in school and community. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (3), 177-186.
- Torrance, E. (1979). *Unique needs of creative child and adult*. In A. Passow (Ed.): *The gifted and the talented*. (pp. 352-371). Chicago: NSSE.
- Torrance, E. (2008). Torrance tests of creative thinking. Spanish directions manual figural forms A and B. Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service, Inc.
- Torrance, E.; Ball, O. and Safter, H. (2008). Torrance tests of creative thinking. Streamlined scoring guide for figural forms A and B. Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service, Inc.
- Torregosa, M.; Inglés, C.; Estévez-López, E.; Musitu, G. y García, F. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39 (1), 37-50. ICE. ISSN: 0210-2773. [http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula\\_Abierta/numeros\\_anteriores/i15/06\\_AulaAbierta\\_vol39\\_n1\\_enero\\_2011](http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i15/06_AulaAbierta_vol39_n1_enero_2011). Consultado 2 de septiembre 2011.
- Torres, I. (2002). *La situación de riesgo para desviación de conducta entre escolares de la ciudad de Santiago de los Caballeros 1998-2000*. En L. García (Coord.): *Reporte final de resultados del Proyecto Formación en Investigación para la Intervención Comunitaria en el Caribe*. Santiago de los Caballeros: PUCMM-CCI/FIUC.
- Torres, I. (2005). *Calidad de la vivencia de los alumnos de la escuela de Santiago*. En L. García (Coord.): *Primer reporte de resultados del Proyecto Promoción de la Calidad y Vida y Prevención de Problemáticas Sociales* (pp.30-39). Santiago de los Caballeros: PUCMM-FIUC/CCI.
- Trout, A.; Nordness, P.; Pierce, C. and Epstein, M. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavior Disorder*, 11 (4), 198-211.



- Wagner, M.; Newman, L.; D'Amico, R.; Jay, E.; Butler-Nalin, P.; Marder, C. and Cox, R. (1991). Youth with disabilities: How are they doing? The first comprehensive report from the National Longitudinal Transition Study of special education students. *ERIC Document Reproduction Service*, 341 228.
- Wechsler, D. (1949). *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC)*. New York: Bellevue Hospital Center.
- Wechsler, D. (1967). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI)*. New York: Bellevue Hospital Center. [www.newworldencyclopedia.org/.../David\\_Wec...](http://www.newworldencyclopedia.org/.../David_Wec...) Consultado 14 de mayo 2010.
- Wainstein, M. (2006). *Un diseño de evaluación de las relaciones entre disfuncionales en sistemas aula y violencia escolar*. Argentina: UBACyT; Palo Alto, Ca. USA: Foundation Gregory Bateson.
- Walker, M. (2001). *Intervention for achievement a behavior problems*. In Conoley (Eds.): *School violence intervention: A practical handbook*. Washington D.C.: National Association of School Psychologists.
- Wasserman, G.; Jensen, P.; Ko, S.; Coccozza, J.; Trupin, E. and Angold, A. (2003). Mental Health Assessments in Juvenile Justice. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42 (7):752-761.
- Wertheimers, *Gestalt Learning Theory & Theory Productive Thinking*. Extraído el 25 de septiembre 2010 desde [www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/gestalt/wertheimer.html](http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/gestalt/wertheimer.html)
- Wiki (2007) *Masacre en la escuela secundaria de Columbine*. Extraído el 20 de septiembre 2011 desde [http://es.wikipedia.org/wiki/Masacre\\_de\\_la\\_Escuela\\_Secundaria\\_de\\_Columbine...&fp=6c9ddca83034addc&biw=911&bih=371](http://es.wikipedia.org/wiki/Masacre_de_la_Escuela_Secundaria_de_Columbine...&fp=6c9ddca83034addc&biw=911&bih=371).
- Zouain, J. (2000). *Informe final de la Investigación sobre actitud y conocimiento de los padres de las situaciones de riesgo de los hijos adolescentes escolares del Distrito 08 de Santiago de los Caballeros*. República Dominicana: CIFPI-PUCMM.
- Zouain, J. (2006). *El adolescente en riesgo de uso de drogas y conducta desviada*. En L. García (Coord.). *Formador de formadores en prevención de riesgos sociales* (pp. 60-70). Santiago de los Caballeros: CICAD/OEA-PUCMM
- Zouain, J. y García, L. (2004). *Informe de seguimiento del programa de consejería, orientación escolar y familiar 1992-2004: Conclusiones sobre el perfil de riesgo del alumno problemático*. Santiago de los Caballeros: CIFPI-PUCMM/FIUC.



## ÍNDICE DE TABLAS

---

<b>Tabla 1:</b> Población total de los centros de atención integral al adolescente en conflicto con la ley en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	126
<b>Tabla 2:</b> Distribución por sexo de la población total de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	126
<b>Tabla 3:</b> Distribución por sexo y edad de la población total de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	127
<b>Tabla 4:</b> Distribución por sexo, por edad y centro de la población total de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	127
<b>Tabla 5:</b> Distribución por edad y sexo de la población total de los reclusos en centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	127
<b>Tabla 6:</b> Población y muestra por edad y escolaridad de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	129
<b>Tabla 7:</b> Distribución de la muestra por sexo de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	129
<b>Tabla 8:</b> Distribución de la muestra por edad de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	130
<b>Tabla 9:</b> Distribución de la muestra según grado, nivel escolar y edad de los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	131

**Tabla 10:** Distribución de la muestra por centro y edad de los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009..... 131

**Tabla 11:** Población escolarizada y la muestra según edad, conducta desviada y violencia entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 134

**Tabla 12:** Población escolarizada y la muestra según categoría de conducta desviada entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 134

**Tabla 13:** Población escolarizada y muestra por edad y conducta desviada relacionada con violencia entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009..... 134

**Tabla 14:** Edad y conducta desviada relacionada con droga de los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 134

**Tabla 15:** Edad y conducta desviada relacionada con aberración sexual de los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009..... 135

**Tabla 16:** Características personales relativas a sexo, edad, grado y nivel escolar entre los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 161

**Tabla 17:** Ubicación de los sujetos reclusos en los centros de atención integral de la persona adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 162

**Tabla 18:** País de origen de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 162

**Tabla 19:** Sector de ubicación de la residencia de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 164

**Tabla 20:** Características sociales del sector de residencia de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009..... 165

<b>Tabla 21:</b> Confort que se disfruta en el hogar de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros.....	165
<b>Tabla 22:</b> Tipo de trabajo que realizan los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	166
<b>Tabla 23:</b> Ingreso de los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	167
<b>Tabla 24:</b> Tipo de escuela a que asistían los adolescentes reclusos en los centros de atención Integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	168
<b>Tabla 25:</b> Frecuencia de los adolescentes que reciben escolaridad entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	169
<b>Tabla 26:</b> Nivel y grado alcanzado por los adolescentes reclusos en los centros de atención Integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	170
<b>Tabla 27:</b> Nivel y grado escolar según edad de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	171
<b>Tabla 28:</b> Repetición de grado entre los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	171
<b>Tabla 29:</b> Frecuencia de la repetición de grado de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	172
<b>Tabla 30:</b> Estructura de la familia de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral al en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	173
<b>Tabla 31:</b> Relación de las personas con quienes vivían los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	174

<b>Tabla 32:</b> Nivel de estudios de los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	175
<b>Tabla 33:</b> Relación de los tipos de transgresiones a las leyes entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	178
<b>Tabla 34:</b> Media de edad de los adolescentes infractores de la ley reclusos en centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	179
<b>Tabla 35:</b> Conductas desviadas según edad agrupadas por categorías entre los adolescentes reclusos en centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	180
<b>Tabla 36:</b> Conductas desviadas según el grado escolar entre los adolescentes reclusos en centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	181
<b>Tabla 37:</b> Conductas desviadas por categorías según grado escolar entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	182
<b>Tabla 38:</b> Regularidad de la asistencia a la escuela entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	186
<b>Tabla 39:</b> Nivel y grado escolar alcanzado por los adolescentes reclusos en centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	187
<b>Tabla 40:</b> Nivel y grado escolar según edad de los adolescentes reclusos en centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	188
<b>Tabla 41:</b> Promedio de las calificaciones por asignatura obtenidas por los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	189
<b>Tabla 42:</b> Promedio general de las calificaciones obtenidas por los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	190

<b>Tabla 43:</b> Repetición de grados escolares entre los adolescentes antes de ser reclusos en el centro de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	190
<b>Tabla 44:</b> Frecuencia de la repetición de grados escolares entre los adolescentes antes de ser reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	191
<b>Tabla 45:</b> Implicaciones del fracaso escolar según la valoración de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	192
<b>Tabla 46:</b> Aspectos que definen los intereses culturales de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	193
<b>Tabla 47:</b> Puntualidad en la llegada a la escuela del adolescente antes de estar recluso en el centro de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	193
<b>Tabla 48:</b> Regularidad de la asistencia a clases del adolescente antes de estar recluso en el centro de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	194
<b>Tabla 49:</b> Deserción de la escuela de los adolescentes reclusos en centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	195
<b>Tabla 50:</b> Motivos de la ausencia de las aulas entre los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	196
<b>Tabla 51:</b> Abandono del centro escolar antes de la hora de salida por los adolescentes reclusos en centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	197
<b>Tabla 52:</b> Regularidad de la inscripción anual en la escuela entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	197
<b>Tabla 53:</b> Respeto al maestro por parte de los adolescentes reclusos en centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	198

<b>Tabla 54:</b> Percepción del trato recibido del maestro por el adolescente recluso en el centro de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	199
<b>Tabla 55:</b> Frecuencia de riñas entre los compañeros de escuela según el adolescente recluso en el centro de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	200
<b>Tabla 56:</b> Percepción del trato recibido de los compañeros de escuela según el adolescente recluso en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	201
<b>Tabla 57:</b> Frecuencia con que remitieron al director de la escuela a los adolescentes reclusos en el centro de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	201
<b>Tabla 58:</b> Frecuencia con que remitieron al orientador de la escuela al adolescente recluso en el centro de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	202
<b>Tabla 59:</b> Razones de la remisión al director o al orientador de la escuela al adolescente recluso en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	202
<b>Tabla 60:</b> Nivel de relación con los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	203
<b>Tabla 61:</b> Valoración de los aspectos en que se basa la relación familiar según los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	205
<b>Tabla 62:</b> Dedicación a la escuela por parte de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	205
<b>Tabla 63:</b> Asignaturas de la preferencia de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	206
<b>Tabla 64:</b> Condiciones en el hogar que facilitan el estudio según los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	207

<b>Tabla 65:</b> Seguimiento de los padres a las tareas escolares de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	207
<b>Tabla 66:</b> razones del esfuerzo puesto en los estudios por los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	208
<b>Tabla 67:</b> Razones para terminar los estudios según los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	209
<b>Tabla 68:</b> Valores obtenidos en el TONI-2 por los adolescentes reclusos en los centros de atención Integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	211
<b>Tabla 69:</b> Índices cognitivos (CI) obtenidos en el TONI-2 por los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	212
<b>Tabla 70:</b> Valores del coeficiente intelectual obtenidos en el TONI-2 por los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	213
<b>Tabla 71:</b> Valores percentiles obtenidos en el TONI-2 por los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	214
<b>Tabla 72:</b> Valores obtenidos en el TONI-2 por los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	214
<b>Tabla 73:</b> Valores obtenidos en el TTCT por los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	216
<b>Tabla 74:</b> Índices de creatividad obtenidos en el TTCT según edad y grado por los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	217
<b>Tabla 75:</b> Relación entre Índices de creatividad según edad, grado y conducta desviada entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	219
<b>Tabla 76:</b> Media y desviación estándar de los índices de creatividad general de los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	220

<b>Tabla 77:</b> Categoría de los índices de creatividad general de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	221
<b>Tabla 78:</b> Categorías de los índices de creatividad de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	221
<b>Tabla 79:</b> Media y desviación estándar de los índices de creatividad por edad y grado de los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	222
<b>Tabla 80:</b> Media de los índices de creatividad y la desviación estándar por edad de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	223
<b>Tabla 81:</b> Valores de los índices de creatividad por edad de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	223
<b>Tabla 82:</b> Categorías de los índices de creatividad por edad de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	223
<b>Tabla 83:</b> Media de los índices de creatividad y la desviación estándar por grado de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	224
<b>Tabla 84:</b> Valores de los índices de creatividad por grado de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	225
<b>Tabla 85:</b> Categorías de los índices de creatividad por grado de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	225
<b>Tabla 86:</b> Normas separadas del TTCT referentes al talento creativo entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	226
<b>Tabla 87:</b> Relación de las fortalezas indicadas en el TTCT y la intensidad entre los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009.....	229

<b>Tabla 88:</b> Valores medio alto y medio de los índices de creatividad y coeficiente intelectual de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	231
<b>Tabla 89:</b> Valores medio bajo y bajo de los índices de creatividad y coeficiente intelectual de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	231
<b>Tabla 90:</b> Categorías de los índices de creatividad y coeficiente intelectual de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	232
<b>Tabla 91:</b> Categorías del índice de exclusión y frecuencia entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009 .....	234
<b>Tabla 92:</b> Índices de exclusión y creatividad individual de los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009 .....	236
<b>Tabla 93:</b> Categorías del índice de exclusión de los adolescentes reclusos en los centros de atención Integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009.....	238
<b>Tabla 94:</b> Categorías de creatividad e índices de exclusión entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009 .....	238
<b>Tabla 95:</b> Medias de las categorías de creatividad e índices de exclusión entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009.....	239
<b>Tabla 96:</b> Medias de las categoría de creatividad e índices de exclusión agrupadas entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009 .....	239
<b>Tabla 97:</b> Correlación entre el índice de creatividad y el índice de exclusión entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009.....	240
<b>Tabla 98:</b> Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre creatividad y exclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	240

**Tabla 99:** Índice de creatividad y deserción entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009 ..... 241

**Tabla 100:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre deserción escolar y creatividad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 241

**Tabla 101:** Índice de creatividad y exceso de edad entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009 ..... 242

**Tabla 102:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre la exceso de edad, la exclusión y la creatividad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009..... 242

**Tabla 103:** Índice de creatividad y repetición de grado entre los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009..... 243

**Tabla 104:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre la repetición de grado y la creatividad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009..... 243

**Tabla 105:** Índice de creatividad y calificaciones escolares entre los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009 ..... 244

**Tabla 106:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre las calificaciones, la creatividad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 244

**Tabla 107:** Índice de exclusión y las normas separadas del TTCT entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 245

**Tabla 108:** Análisis factorial de varianza entre índice de exclusión y la fluidez entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 245

**Tabla 109:** Análisis factorial de varianza entre índice de exclusión y la fluidez entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 246

<b>Tabla 110:</b> Análisis factorial de varianza entre el índice de exclusión y la originalidad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	246
<b>Tabla 111:</b> Confirmación análisis factorial de varianza entre índice de exclusión y originalidad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	247
<b>Tabla 112:</b> Análisis factorial de varianza entre índice de exclusión y abstracción entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	247
<b>Tabla 113:</b> Análisis de la varianza entre índice de exclusión y abstracción de títulos entre los reclusos de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	248
<b>Tabla 114:</b> Análisis de varianza entre el índice de exclusión y la elaboración entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	248
<b>Tabla 115:</b> Análisis factorial de varianza entre el índice de exclusión y la elaboración entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	249
<b>Tabla 116:</b> Análisis de varianza entre índice de exclusión y resistencia entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	249
<b>Tabla 117:</b> Análisis factorial de varianza entre índice de exclusión y resistencia entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	250
<b>Tabla 118:</b> Fortalezas de creatividad y los índices de exclusión entre los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009.....	251
<b>Tabla 119:</b> Calificaciones e índices cognitivos (CI) entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	252
<b>Tabla 120:</b> Índice de exclusión y conducta desviada entre los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	252

**Tabla 121:** Prueba de Chi-cuadrado para correlación entre índice de exclusión y conducta desviada entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los caballeros 2009..... 253

**Tabla122:** Relación entre las conductas desviadas y el índice de creatividad entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009 ..... 254

**Tabla123:** Conductas desviadas por categoría y el índice de creatividad entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009 ..... 254

**Tabla 124:** Conductas desviadas e índices de creatividad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009 ..... 255

**Tabla 125:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación entre las conductas desviadas y la creatividad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009..... 255

**Tabla 126:** Coeficiente intelectual y conductas desviadas entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009..... 256

**Tabla127:** Correlación entre las conductas desviadas y el Índice de inclusión de los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 257

**Tabla 128:** Prueba de Chi-cuadrado para correlación entre conductas desviadas e índice de inclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009..... 257

**Tabla 129:** Correlación entre las conductas desviadas y el índice de creatividad entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 258

**Tabla130:** Prueba de Chi-cuadrado para la correlación de las conductas desviadas y la creatividad entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009..... 158

**Tabla 131:** Cumplimiento de las normas escolares y el índice de inclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 ..... 259

**Tabla 132:** Chi-cuadrado para correlación entre inclusión y cumplimiento de las normas escolares en los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009..... 259

<b>Tabla 133:</b> Cumplimiento de las normas familiares y el índice de inclusión entre los adolescentes reclusos de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	260
<b>Tabla 134:</b> Chi-cuadrado para correlación entre las normas familiares y el índice de inclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	260
<b>Tabla 135:</b> Intensidad del cumplimiento de las normas legales y la inclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	261
<b>Tabla 136:</b> Chi-cuadrado para correlación entre las normas legales y la inclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	261
<b>Tabla 137:</b> Correlación entre el cumplimiento de las normas sociales y la inclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	262
<b>Tabla 138:</b> Chi-cuadrado correlación entre cumplimiento de las normas sociales e inclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	262
<b>Tabla 139:</b> Correlación entre inclusión y calificaciones escolares entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	263
<b>Tabla 140:</b> Chi-cuadrado para correlación entre inclusión y calificaciones escolares entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	263
<b>Tabla 141:</b> Exceso de edad e índice de exclusión entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	264
<b>Tabla 142:</b> Correlación entre exceso de edad y exclusión entre los adolescentes reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	264
<b>Tabla 143:</b> Cobertura escolar y exclusión entre los adolescentes reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	264
<b>Tabla 144:</b> Correlación entre cobertura escolar e índice de exclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	264

<b>Tabla 145:</b> Repetición de grado e índice de exclusión entre los adolescentes reclusos en los centros de atención de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	265
<b>Tabla 146:</b> Correlación entre repetición de grado e índice de exclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	265
<b>Tabla 147:</b> Rendimiento e índice de exclusión entre los adolescentes reclusos en los centros de atención de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	265
<b>Tabla 148:</b> Correlación entre índice de rendimiento e índice de exclusión entre los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	266
<b>Tabla 149:</b> Viven juntos o separados los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	267
<b>Tabla 150:</b> Situación de separación de los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	267
<b>Tabla 151:</b> Nivel de estudio de los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	268
<b>Tabla 152:</b> Personas con quienes vivían los adolescentes reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	268
<b>Tabla 153:</b> Relación de las personas que han estado preso en la cárcel de familia de los reclusos en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	269
<b>Tabla 154:</b> Interés de los padres por la situación escolar de hijos reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	270
<b>Tabla 155:</b> Expectativas de los padres sobre el estudio de los hijos según los reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	270

**Tabla 156:** Modelo de persona preferido por los adolescentes reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....271



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

<b>Gráfico 1:</b> Distribución de la población según sexo de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	127
<b>Gráfico 2:</b> Distribución de la muestra según sexo de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	130
<b>Gráfico 3:</b> Edad de la muestra de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	130
<b>Gráfico 4:</b> País de origen de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	162
<b>Gráfico 5:</b> Sector de procedencia de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	164
<b>Gráfico 6:</b> Oficio de los padres de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	166
<b>Gráfico 7:</b> Salario de los padres de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	167
<b>Gráfico 8:</b> Tipo de escuela a que asistían los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	169
<b>Gráfico 9:</b> Escolaridad de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	169
<b>Gráfico 10:</b> Repetición de grado entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	172
<b>Gráfico 11:</b> Estructura de la familia de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	173

<b>Gráfico 12:</b> Personas con quienes vivían los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	174
<b>Gráfico 13:</b> Tipos de transgresiones a la ley entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	178
<b>Gráfico 14:</b> Media de edad entre los adolescentes de conducta desviada reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	179
<b>Gráfico 15:</b> Conductas desviadas agrupadas por categoría entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	180
<b>Gráfico 16:</b> Situación escolar de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	186
<b>Gráfico 17:</b> Ubicación por grado de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	187
<b>Gráfico 18:</b> Calificación de las asignaturas entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	189
<b>Gráfico 19:</b> Promedio de las calificaciones de las asignaturas entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	190
<b>Gráfico 20:</b> Repetición de grado entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	191
<b>Gráfico 21:</b> Frecuencia de la repetición de grado entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	192
<b>Gráfico 22:</b> Definición de los intereses culturales de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	193
<b>Gráfico 23:</b> Puntualidad en la llegada a la escuela entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	194

<b>Gráfico 24:</b> Absentismo de la escuela entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	194
<b>Gráfico 25:</b> Deserción escolar entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	195
<b>Gráfico 26:</b> Motivos de la ausencia del aula entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	196
<b>Gráfico 27:</b> Abandono del centro escolar durante las clases por los reclusos en los centros de atención al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	197
<b>Gráfico 28:</b> Regularidad de la inscripción escolar entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	198
<b>Gráfico 29:</b> Respeto del alumno hacia el maestro entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	198
<b>Gráfico 30:</b> Trato del maestro hacia sus alumnos adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	199
<b>Gráfico 31:</b> Comportamiento en la escuela por parte de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	200
<b>Gráfico 32:</b> Trato por parte de los compañeros de escuela entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	201
<b>Gráfico 33:</b> Remisión al director de la escuela sobre la conducta de los alumnos entre los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	202
<b>Gráfico 34:</b> Relación con sus padres entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	204
<b>Gráfico 35:</b> Dedicación a la escuela y al trabajo del adolescente recluso en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	206

<b>Gráfico 36:</b> Media del coeficiente intelectual según el TONI-2 entre los reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	212
<b>Gráfico 37:</b> Histograma de los valores del coeficiente intelectual obtenido por los reclusos en los centros de atención de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	213
<b>Gráfico 38:</b> Índice de creatividad general de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	222
<b>Gráfico 39:</b> Histograma de frecuencia del índice de creatividad por edad entre los reclusos en los centros de atención en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009.....	224
<b>Gráfico 40:</b> Indicadores de creatividad entre los reclusos en los centros de atención integral al adolescente en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	227
<b>Gráfico 41:</b> Fortalezas de creatividad entre los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009 .....	230
<b>Gráfico 42:</b> Índice de exclusión de los reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros, 2009 .....	235
<b>Gráfico 43:</b> Forma de convivencia de los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral en la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	267
<b>Gráfico 44:</b> Situación de separación de los padres de los adolescentes reclusos en los centros de atención integral de la República Dominicana, Santiago de los Caballeros 2009 .....	267

## ÍNDICE DE CUADROS

---

<b>Cuadro 1:</b> Distribución de las hipótesis y las variables .....	120
<b>Cuadro 2:</b> Descripción y relación de variables .....	121
<b>Cuadro 3:</b> Primera etapa: Fases de la investigación 1,2 y 3 .....	148
<b>Cuadro 4:</b> Tiempos de aplicación de los formatos de recolección de datos .....	150
<b>Cuadro 5:</b> Segunda etapa: Fases de la investigación 1 y 2 .....	151
<b>Cuadro 6:</b> Pautas para interpretar los C I del TONI-2 .....	155
<b>Cuadro 7:</b> Ciudad de procedencia de los reclusos en los centros de atención integral al adolescente en la República Dominicana.....	163
<b>Cuadro 8:</b> Población estimada general de la República Dominicana, según Oficina Nacional de Estadística, 2005, 2010, distribuida por rango de edad y escolaridad .....	168



---

# **ANEXOS**

---



## **ANEXO I**

### **1. MARCO LÓGICO DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

---

- 1.1. Primera variable**
- 1.2. Segunda variable**
- 1.3. Tercera variable**
- 1.4. Cuarta variable**

## 1. MARCO LÓGICO DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1. Primera variable

HIPOTESIS	VARIABLES	OBJETO DE LAS VARIABLES	INDICADORES	FUENTE RECOLECCION DE DATOS	PREGUNTAS
I. Entre los adolescentes a mayor acomodo a la norma social y adecuada interpretación de los motivos sociales y la función social, hay mayor rendimiento escolar.	De control	Referentes de comparación de los diferentes aspectos del análisis	Edad Sexo Procedencia	Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Preguntas 1, 2, 3  Fichas de los Centros	1-Soy de sexo 2-La edad que tengo 3-Pais de mi procedencia Y sector en que vivo -Ciudad de procedencia
	1.1. Acomodo a la norma social.	1.1.1. Nivel de cumplimiento de las normas de las instituciones sociales con que se relaciona el sujeto.	1.1.1.1. Violaciones a las leyes civiles y penales	1.1.1.1.1. Fichas de los Centros de Reclusión.  1.1.1.1.4. Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Preguntas 38	¿Qué delitos ha cometido?  -Frecuencia en que me he involucrado en las siguientes acciones: --Uso de drogas --Venta de drogas --Asalto --Robo --Atracos --Homicidios --Intento de homicidios --Aberraciones sexuales --Violaciones sexuales --Prostitución --Riñas --Daño a propiedades --Falsificaciones --Una pandilla
			1.1.2.1. Inserción en la escuela	1.1.2.1.1. Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Preguntas 5, 6 y 7	1.1.2.1.1.1. -Nivel y grado de la escuela a que asistía antes de estar recluso. -Tipo de escuela a que asistía.
			1.1.2.2. Conducta frente a las reglas de la escuela	1.1.2.2.2. Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Preguntas 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	1.1.2.2.2.1. Antes de estar recluso en este centro mi relación con las normas y reglas de la escuela descansaba en que: -Asistía a la escuela con regularidad. -Repetía cursos. -Faltaba a clases. -Me retiraba a mitad de año. -Me ausentaba del aula durante las clases.
			1.1.2.2.3. Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Preguntas 17, 18 y 19	- Llegaba con puntualidad a la hora de entrada. -Me ausentaba antes de terminar las clases.  1.1.2.2.2.2. La relación con mis maestros se basaba en que: -Los respetaba. -Ponía atención cuando explicaban las clases. -El trato que recibía de mis maestros. -Las veces que me reportaron al director. -Las veces que me reportaron al orientador o al psicólogo de la escuela.  1.1.2.2.2.3. La relación con mis compañeros se basaba en: - La colaboración, la tolerancia, el compañerismo. -El trato que recibía de mis compañeros.	

			1.1.2.3. Ajuste a las reglas de la familia.	1.1.2.3.1. Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Preguntas 31, 32	1.1.2.3.1.1. La relación con mi familia se basaba en: -El respeto a mis Padres. -Las buenas relaciones con mis hermanos. -Compartir las diversiones. -Juntarnos para comer. -Asistir juntos a algunos actos religiosos. -Ayudar en los quehaceres de la casa. -Dar cuenta de de lo que yo hacía en la calle. -Reglas para entrar y salir de la casa.
1.2. Adecuada interpretación de los motivos sociales.	1.2.1 Determinar las condiciones del sujeto para dirigir su actuación al cumplimiento de la misión social.		1.2.1.1. Asistencia a la escuela.	1.2.1.1.1. Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Preguntas 4,7	1.2.1.1.1.1. Antes de estar recluso en este Centro: -Asistía con regularidad a la escuela. -Había dejado la escuela y trabajaba. -Iba a la escuela y trabajaba. -Tipo de escuela a que asistía.
			1.2.1.2. Edad y nivel de escolaridad, calificaciones obtenidas y repitencia.	1.2.1.2.1. Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Preguntas 2, 4, 5, 20, 21, 22, 23, 24	1.2.1.2.1.1. -Edad. -Nivel y grado de los estudios. -Calificaciones por asignaturas. - Promedio general de calificaciones.
		1.2.3. Conocer la percepción del éxito y del fracaso escolar	1.2.3.1. Valoración del éxito y el fracaso escolar	1.2.3.1.1. Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Preguntas 25, 40, 41	1.2.3.1.1.1. En lo que consiste el fracaso y el éxito escolar.
		1.2.4. Conocer los intereses culturales del sujeto que favorecen el éxito escolar.	1.2.4.1. Valoración de los intereses culturales.	1.2.4.1.1. Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Pregunta 26	1.2.4.1.1.1. Referencia y ponderación de los intereses culturales.
		1.2.5. Saber como se estructura la familia del adolescente.	1.2.5.1. Composición de la familia	1.2.5.1.1. Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Preguntas 28, 29, 30, 31, 32, 33	1.2.5.1.1.1. -Procedo de una familia integrada de la siguiente manera. -Nivel de estudio de los Padres. -Personas con quienes vivía.
		1.2.6. Condiciones que en el hogar facilitan el éxito escolar	1.2.6.1. Elementos presentes en el hogar que facilitan el estudio	1.2.6.1.1. Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Pregunta 34	1.2.6.1.1.1. Facilidades que tenía en el hogar antes de ingresar al Centro de Reclusión.
	1.2.6.2. Implicación de los padres en el estudio		1.2.6.2.1. Cuestionario de datos generales, familiares y sociales: Preguntas 35, 36	1.2.6.2.1.1. Implicación de los padres en los estudios de los hijos.	
		1.2.7. Condiciones personales que facilitan el éxito escolar	1.2.7.1. Nivel de inteligencia.	1.2.7.1.1. Test TEA, Forma A	1.2.7.1.1.1. - Perfil intelectual. -Cociente intelectual.
	1.3. Adecuada interpretación de la función social	1.3.1 Determinar la capacidad del sujeto para reconocer lo que la sociedad espera de él de acuerdo a los fines y valores que inspiran las metas culturales	1.3.1.2. Cociente intelectual	1.3.1.2.1. Test TEA, Forma A	1.3.1.2.1.1. -Perfil intelectual. -CI
			1.3.1.3 Niveles de creatividad	1.3.1.3.1. Test Torrance, Forma B.	1.3.1.3.1.1. Perfiles de creatividad.
1.4. Rendimiento escolar.	1.4.1 Conocer la situación del sujeto en la escuela según nivel y calificaciones.	1.4.1.1. Nivel cursado	1.4.1.1.1. Cuestionario de datos generales, escolares, familiares y sociales: Preguntas 4, 5	1.4.1.1.1.1. Nivel y grado Escolar.	
		1.4.1.2. Calificaciones obtenidas	1.4.1.2.1. Cuestionario de datos generales, escolares, familiares y sociales: Preguntas 23, 24	1.4.1.2.1.1. Calificaciones escolares.	
		1.4.1.3. Percepción sobre su rendimiento escolar	1.4.1.3.1. Cuestionario de datos generales, escolares, familiares y sociales: Preguntas	1.4.1.3.1.1. Percepción sobre rendimiento	

## 1.2. Segunda variable

2. Las divergencias del adolescente escolarizado de conducta social desviada, se relacionan con las exclusiones escolares	2.1. Divergencias del adolescente escolarizado	2.1.1. Conocer las divergencias en términos de creatividad y cociente intelectual.	2.1.1.1. Índice de creatividad.  2.1.1.2. Índice de CI.	2.1.1.1.1. Test de Creatividad Torrance, Forma B.  2.1.1.2. Test Crea CI.	2.1.1.1.1. Perfiles de creatividad.  2.1.1.2.1. Perfiles intelectuales.
	2.2. Desviación de conducta del adolescente escolarizado	2.2.1. Obtener información sobre el tipo de conducta desviada del sujeto.  2.4.1. Conocer las características y composición de la familia.  2.5.1. Interés de la familia en la situación escolar del adolescente.  2.6.1. Se interesan los padres por el futuro educativo del hijo	2.2.1.1. Tipo de violación a la ley y normativa social.  2.4.1.1. Tipo de familia.  2.5.1.1. Nivel de implicación de la familia en la dinámica de la escuela.  2.6.1.1. Nivel de interés por el futuro educativo del hijo.	2.2.1.1.1. Cuestionarios de datos generales, escolares, familiares y sociales  2.4.1.1.1. Cuestionario de datos generales, escolares, familiares y sociales: Preguntas 29,30, 31,32  2.5.1.1.1. Cuestionario de datos generales, escolares, familiares y sociales: Preguntas 35, 36.  2.6.1.1.1. Cuestionario de datos generales, escolares, familiares y sociales: Preguntas	2.2.1.1.1.1. -Tipo de delito cometido. -Artículos del código penal violado  2.4.1.1.1.1. -Composición de la familia. -Personas con las que vivía.  2.5.1.1.1.1. -Seguimiento de los padres a las tareas. -Acompañamiento a la dinámica escolar.  2.6.1.1.1.1. -Preocupación de los padres

## 1.3. Tercera variable

3. Mientras mayor es el nivel del pensamiento divergente mayor es la probabilidad de exclusión escolar.	3.1. Nivel de pensamiento divergente	3.1.2. Conocer cuál es la capacidad creativa del adolescente según el Test Torrance, Forma B	3.1.2.1. Índice de creatividad	3.1.2.1.1. Test de Creatividad de Torrance	3.1.2.1.1.1. Posicionamiento según puntajes obtenidos
	3.2. Probabilidad de exclusión escolar	3.2.1. Exclusión escolar en términos de cobertura, permanencia, rendimiento y sobriedad.	3.2.1.1. Permanencia del adolescente en el sistema escolar.  3.2.1.2. El adolescente repetía grados  3.2.1.3. Grado cursado en correspondencia con su edad cronológica  3.2.1.4. El adolescente trabajaba además de asistir a la escuela  3.2.1.5. Asistencia regular del adolescente a la escuela antes de ingresar al Centro de reclusión.  3.2.1.6. Asistencia regular del adolescente a la escuela durante el año escolar.  3.2.1.7. Ausencia regular del salón de clases durante el tiempo de docencia..	3.2.1.1.1. Cuestionario de datos generales, familiares, escolares y sociales: Preguntas  3.2.1.2.1. Cuestionario de datos generales, familiares, escolares y sociales: Preguntas  3.2.1.3.1. Cuestionario de datos generales, familiares, escolares y sociales: Preguntas  3.2.1.4.1. Cuestionario de datos generales, escolares, familiares y sociales: Pregunta 6  3.2.1.5.1. Cuestionario de datos generales, familiares, escolares y sociales: Preguntas.  3.2.1.6.1. Cuestionario de datos generales, familiares, escolares y sociales: Preguntas10.  3.2.1.7.1. Cuestionario de datos generales, familiares, escolares y sociales: Preguntas 11,12.	3.2.1.1.1.1. Nivel y grado en que según edad  3.2.1.2.1.1. -He repetido grados en el pasado. -Estoy repitiendo grado este año.  3.2.1.3.1.1. -Edad: -Nivel y grado de los estudios cursados  3.2.1.4.1.1. -Además de asistir a la escuela: =Siempre trabajo =A veces trabajo =No trabajo  3.2.1.5.1.1. -Antes de ingresar a este Centro asistía a la escuela.  3.2.1.6.1.1. -Asistía a la escuela. -No perdía clases. -Siempre iba a la escuela.  3.2.1.7.1.1. -Con frecuencia salía del salón de clases para ir al baño. -Para descansar -Porque la clase me burría.

## 1.4. Cuarta variable

HIPOTESIS	VARIABLES	OBJETO DE LAS VARIABLES	INDICADORES	FUENTE RECOLECCION DE DATOS	PREGUNTAS
4. Las conductas socialmente desviadas de adolescentes escolarizados se relacionan con las características del pensamiento divergente	4.1. Desviación de conductas  4.3. Características del pensamiento divergente				

## **ANEXO II**

<b>1.</b>	<b>INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</b>
	<b>1.1. Cuestionario de datos generales, personales, familiares, escolares y sociales</b>
	<b>1.2. Escala tipo Likert</b>
<b>2.</b>	<b>TEST DE INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD</b>
	<b>2.1. Tests de Torrance Figurativo Forma B</b>
<b>3.</b>	<b>GUÍAS OBSERVACIÓN DE CAMPO Y DE ENTREVISTAS</b>
	<b>3.1. Guía de observación de campo</b>
	<b>3.2. Guía de entrevista</b>

## 1. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### 1.1. Cuestionario de datos generales, personales, familiares, escolares y sociales

FICHA DE RECOLECCION ESTADISTICA # \_\_\_\_\_  
 Fecha de aplicación: día ( ) Mes ( ) Año (2009)  
 CENTRO-----

**INSTRUCCIONES:** Este cuestionario pertenece a una investigación que estamos realizando para obtener el grado de doctora en educación de la Universidad de Murcia. Esperamos que los resultados de este estudio sirvan para ayudar a los jóvenes adolescentes que al igual que ustedes están en dificultades. Con base a este propósito, te pido que me colabores respondiendo con honestidad a las siguientes cuestiones. Para responder a lo que se te pide sólo tienes que **escoger la alternativa que responda mejor a los siguientes enunciados marcando con una X en la casilla en el extremo derecho de cada una de las alternativas del cuadro correspondiente. A continuación algunos ejemplos.**

#### EJEMPLOS.

##### Mi nombre es:

Lilliam	1	X
María	2	
Gloria	3	

##### Soy profesora de:

Un colegio de monjas	1	
De una escuela primaria	2	
De la Universidad Católica Madre y Maestra	3	X

##### Con este estudio ayudaré a:

Comprender mejor a los adolescentes	1	X
Conocer a los padres de estos adolescentes	2	
Que la escuela trate mejor a estos estudiantes	3	X
Conocer que tan inteligentes y creativos son estas personas	4	X

Ahora vamos a proceder a ir LEYENDO en SILENCIO cada asunto y MARCANDO en el espacio correspondiente con una X en la CASILLA en BLANCO. Puedes marcar UNA SOLA casilla O VARIAS CASILLAS según el caso. Si la cuestión NO SE APLICA EN TU CASO, no tienes que marcar. Este es un asunto entre tú y yo, nadie más se va a enterar de lo que contestaste. Te pido que me ayudes a realizar este trabajo contestando con la verdad y según tu propia experiencia. Comenzamos a continuación.

#### 1) Soy de sexo:

Masculino	1	
Femenino	2	

#### 2) La edad que tengo:

13 años	1	
14 años	2	
15 años	3	
16 años	4	
17 años	5	

**3) Nací en:**

País			Lugar		
República Dominicana	1		En un sector pobre	1	
En Estados Unidos	2		En sector clase media	2	
En otro país	3		En un sector clase alta	3	

Indica el otro país en que naciste-----

**4) Nivel y grado en que estoy cursando en este CENTRO:**

1ero. Básica	1	
2do. Básica	2	
3ero. Básica	3	
4to. Básica	4	
5to. Básica	5	
6to. Básica	6	
7mo. Básica	7	
8vo. Básica	8	
1ero. Media	9	
2do. Media	10	
3ero. Media	11	
4to. Media	12	
Curso técnico	13	

Las siguientes preguntas se refieren a la escuela a que asistías antes de ingresar a este centro:

**5) Último grado que cursé antes de ingresar a este CENTRO:**

1ero. Básica	1	
2do. Básica	2	
3ero. Básica	3	
4to. Básica	4	
5to. Básica	5	
6to. Básica	6	
7mo. Básica	7	
8vo. Básica	8	
1ero. Media	9	
2do. Media	10	
3ero. Media	11	
4to. Media	12	
Curso técnico	13	

**6) Antes de ingresar a este CENTRO:**

Asistía con regularidad a la escuela	1	
Asistía a la escuela y trabajaba	2	
Había dejado la escuela	3	
Solo trabajaba	4	
No trabajaba	5	

**7) La escuela a que asistía antes de estar recluido en este CENTRO era:**

Pública	1	
Privada	2	
Religiosa (con padres, con monjas, con evangélicos)	3	
Otro tipo de escuela	4	

**8) A la escuela a que asistía a la hora de entrada:**

Muchas veces llegaba puntual	1	
A veces llegaba puntual	2	
Nunca llegaba puntual	3	

**9) A la escuela que asistía:**

Muchas veces dejaba de asistir a clases	1	
A veces dejaba de asistir a clases	2	
Nunca dejaba de asistir a clases	3	
Solo trabajaba	4	
No trabajaba	5	

**10) De la escuela que asistía:**

Muchas veces me retiraba sin terminar el año escolar	1	
A veces me retiraba sin terminar el año escolar	2	
Nunca me retiraba sin terminar el año escolar	3	

**11) De la escuela que asistía con frecuencia me ausentaba del aula:**

Para ir al baño	1	
Para descansar	2	
Porque la clase me aburría	3	

**12) De la escuela que asistía:**

Muchas veces me retiraba antes de la hora de salida	1	
A veces me retiraba antes de la hora de salida	2	
Nunca me retiraba antes de la hora de salida	3	

**13) A mis maestros**

Siempre los respetaba	1	
A veces los respetaba	2	
Ni los respetaba ni no los respetaba	3	
A veces no los respetaba	4	
Nunca los respetaba	5	

**14) Mis maestros me traban**

Muy bien	1	
Bien	2	
Ni bien ni mal	3	
Mal	4	
Muy mal	5	

**15) Con mis compañeros de la escuela:**

Siempre peleaba (reñía)	1	
A veces peleaba	2	
Ni peleaba ni no peleaba	3	
A veces no peleaba	4	
Nunca peleaba	5	

**16) Mis compañeros de la escuela me trataban:**

Muy bien	1	
Bien	2	
Ni bien ni mal	3	
Mal	4	
Muy mal	5	

**17) Me reportaron al Director de la escuela:**

Muchas veces	1	
Algunas veces	2	
Nunca	3	

**18) Me reportaron al Orientador o al Psicólogo de la escuela:**

Muchas veces	1	
Algunas veces	2	
Nunca	3	

**19) Me reportaron al Director, al Orientador o al Psicólogo escolar por:**

No atender a las clases	1	
No poner atención al profesor	2	
Distraerme durante las clases	3	
Las notas que sacaba	4	
No iba a clases	5	
Molestar al personal de la escuela	6	
Molestar a los compañeros	7	
Maltratar a los compañeros	8	
Golpear a los compañeros	9	
Pelear en el recreo	10	
Pelear dentro de la escuela	11	
Alborotar en los pasillos	12	
Robar cosas	13	
Usar drogas	14	
Usar aretes	15	

La forma como me arreglaba el cabello	16	
La ropa que usaba	17	
Usar tatuaje	18	
Mi conducta sexual	19	
Rompía y destruía cosas de la escuela	20	

**20) Repetí curso:**

SI	1	
NO	2	

**21) Cantidad de veces que repetí curso:**

Una vez	1	
Dos veces	2	
Más de dos veces	3	

**22) Las materias que más me gustaban eran:**

Español y literatura	1	
Matemáticas	2	
Ciencias sociales	3	
Historia y geografía	4	
Idiomas	5	

**23) Mis notas promedio en cada asignatura era:**

ASIGNATURAS		(1)Menos de 60 (Muy Baja)	(2)De 60 a 69 (Baja)	(3)De 70 a 79 (Normal)	(4)De 80 a 89 (Alta)	(5)De 90 a 100 (Muy alta)
Español y literatura	1					
Matemática	2					
Ciencias sociales	3					
Historia y geografía	4					
Idiomas	5					

**24) EL PROMEDIO GENERAL de mis notas era:**

Muy bueno	1	
Bueno	2	
Regular	3	
Malo	4	
Muy mal	5	

**25) Procedo de una familia, donde mi papá y mi mamá:**

Viven juntos	1	
Viven separados	2	
Están divorciados	3	
Mi mamá vive en otro país	4	
Mi papá vive en otro país	5	
Uno de mis padres murió	6	
Los dos padres murieron	7	

**26) En cuanto a los estudios, mis padres:**

		1. PADRE	2. MADRE
No hicieron ningún estudio	1		
Llegaron hasta la escuela primaria	2		
Llegaron a la secundaria (bachillerato)	3		
Hicieron estudios técnicos	4		
Llegaron hasta la Universidad	5		
Tienen una carrera Universitaria	6		

**26) En mi familia:**

Tengo hermanos de padre y madre	1	
Tengo hermanas de padre y madre	2	
Tengo hermanas y hermanos de padre	3	
Tengo hermanas y hermanos de madre	4	
Soy hijo único	5	

**27) Antes de ingresar a este CENTRO yo vivía con:**

Mis dos padres	1	
Sólo con mi papá	2	
Sólo con mi mamá	3	

Con mi papá y mi madrastra	5	
Con mi mamá y mi padrastro	6	
Con mis abuelos	7	
Con un hermano	6	
Con un tío	7	
Con otros familiares	8	
Con personas que no eran de mi familia	9	

**28) Ha estado en la preso en la cárcel una de las siguientes personas:**

Mi papá	1	
Mi mamá	2	
Mi padrastro	3	
Mi madrastra	4	
Mi abuelo	5	
Mi abuela	6	
Una hermana	7	
Un hermano	8	
Un tío	9	
Otros familiares	10	
Las personas con quienes yo vivía	11	

**29) De las siguientes acciones he estado involucrado en:**

SUSTANCIA		(1) Con mucha frecuencia	(2) Con frecuencia	(3) Ni con mucha ni con ninguna frecuencia	(4) Con poca frecuencia	(5) Con ninguna frecuencia
Uso de drogas	1					
Venta de drogas	2					
Asalto	3					
Robo	4					
Atracos	5					
Homicidios	6					
Intento de Homicidio	7					
Violación sexual	8					
Prostitución	9					
Aberraciones sexuales	10					
Riñas	11					
Daño a propiedad ajena	12					
Falsificaciones	13					
Una pandilla	14					

**30) Edad a que usé por primera vez una de las siguientes sustancias:**

SUSTANCIA		A los 10 años	A los 11 años	A los 12 años	A los 13 años	A los Años 14	A los 15 años	A los 16 años	A los 17 años
Ron	1								
Whisky	2								
Cerveza	3								
Ginebra	4								
Cigarrillos	5								
Cigarros	6								
Marihuana	7								
Cocaína	8								
Crac	9								
Heroína	10								
Éxtasis	11								
Metanfetamina	12								
Cemento	13								
Gasolina	14								
Jarabe	15								
Otra	16								

**31) En el sector o barrio donde yo vivía antes de estar en este CENTRO:**

OPCIONES		1- SI	2-NO
Las calles son asfaltadas	1		
Las calles tienen nombres	2		
Hay cloacas	3		
Hay calzadas para los caminantes	4		
Las casas tienen numeración	5		
Las casas son de cemento (concreto)	6		
Hay casas de madera	7		

OPCIONES		1- SI	2-NO
Hay casas de cartón	8		
Los techos son de zinc	9		
Hay escuela	10		
Hay una clínica o consultorio médico	11		
Hay agua potable	12		
Hay energía eléctrica	13		
Hay línea de concho o de guagua	14		
Hay servicio de recogida de basura	15		
Se amontona la basura en las calles	16		
Transitan animales domésticos por las calles sin sus dueños	17		
Se ven niños recogiendo cosas en los basureros	18		

**32) En la casa donde yo vivía antes de ingresar a este CENTRO hay:**

OPCIONES		1- SI	2-NO
Automóvil privado (carro, guagua, yipeta, camioneta)	1		
Automóvil para trabajar (de concho o taxi)	2		
Aire acondicionado	3		
Computadora	4		
Acceso a internet desde el hogar	5		
Teléfono residencial	6		
Teléfono celular privado	7		
Televisión	8		
Aparato de Video o de DVD	9		
Nevera	10		
Estufa de gas	11		
Estufa eléctrica	12		
Horno eléctrico	13		
Horno de microondas	14		
Licuada	15		
Inversor	16		
Lavadora	17		
Secadora de ropa	18		
Plancha eléctrica	19		
Servicio doméstico (cocinera, sirvienta)	20		

**33) El trabajo que realizan mi padre y mi madre es como:**

OPCIONES	1	PADRE	MADRE
Empresario	2		
Negociante	3		
Empleado(a)	4		
Militar	5		
Obrero(a)	6		
Agricultor(a)	7		
Chofer	8		
Mecánico	9		
Servicio doméstico	10		
Buhonero(a)	11		
Chiripero (a)	12		
No trabaja (a)	13		

**34) El ingreso de mis padres es de:**

INGRESO DE PADRES		PADRE	MADRE
Menos de 5,000 pesos	1		
De 5,000 a 14,000 pesos	2		
De 15,000 a 29,000 pesos	3		
De 30,000 a 44,000 pesos	4		
De 45,000 a 59,000 pesos	5		
De 60,000 a 75,000 pesos	6		
De 75,000 y más	7		

**35) Mis padres o tutores viven:**

EN CASA		1. SI	2. NO
Propia	1		
Alquilada	2		
Arrimados	3		

## 1.2. Cuestionario escala tipo Likert

FICHA DE RECOLECCION ESTADISTICA # \_\_\_\_\_  
 Fecha de aplicación: día ( ) Mes ( ) Año ( )  
 LUGAR: -----

**INSTRUCCIONES:** Este cuestionario, igual que el anterior, pertenece a una investigación que estamos realizando para obtener el grado de doctora en educación de la Universidad de Murcia. Esperamos que los resultados de este estudio sirvan para ayudar a los jóvenes adolescentes que al igual que ustedes están en dificultades. Con base a este propósito te pido que me colabores respondiendo con honestidad a las siguientes cuestiones.

**Fíjate que hay un encabezado en la parte superior de cada cuadro y a la izquierda varios enunciados.** Para responder a lo que se te pide sólo tienes que escoger la alternativa que coincida con la valoración que le das a cada uno de estos enunciados de la izquierda.

Marca con una X en la casilla en el extremo derecho de cada una de las alternativas del cuadro correspondiente. A continuación UN EJEMPLO

### EJEMPLOS

Para mí, el fracaso escolar es:

ENUNCIADOS		(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Más de acuerdo que en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
Suspender varias materias.	1		X			
No saber verdaderamente las materias, aunque las apruebe	2				X	

Ahora vamos a proceder a ir LEYENDO en SILENCIO cada asunto y MARCANDO en el espacio correspondiente con una X en la CASILLA en BLANCO. Debes marcar UNA SOLA casilla en cada enunciado. Si la cuestión NO SE APLICA EN TU CASO, no tienes que marcar. Este es un asunto entre tú y yo, nadie más se va a enterar de lo que contestaste. Te pido que me ayudes a realizar este trabajo contestando con la verdad y según tu propia experiencia. Comenzamos a continuación.

1). Para mí, el fracaso escolar es:

ENUNCIADOS		(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Más de acuerdo que en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
Suspender materias.	1					
Repetir el curso	2					
No saber las materias, aunque las apruebe	3					
Que las materias que curso no me sirvan para madurar como persona, aunque las apruebe	4					
Que lo que aprendo en la escuela me sirva poco para la vida	5					
No obtener las calificaciones que creo merecer	6					

2). Mis intereses culturales se refieren a:

ENUNCIADOS		(1) totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Más de acuerdo que en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
Leer diariamente algún periódico	1					
Escuchar noticias en la radio	2					
Escuchar música	3					
Ver televisión	4					

ENUNCIADOS		(1) totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Más de acuerdo que en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
Leer un libro de cuento, novela, poesía	5					
Ir al cine	6					
Que en mi casa se compre diariamente algún periódico	7					

### 3). Cuando estaba en mi casa, antes de estar recluido en este CENTRO:

ENUNCIADOS		(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Más de acuerdo que en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
Habitualmente estudiaba en el mismo lugar	1					
El espacio o el lugar en que estudiaba era adecuado	2					
Había buena iluminación en el lugar donde estudiaba	3					
En la mesa que estudiaba no había cosas que me distrajeran	4					
Cuando me ponía a estudiar tenía a mano todo lo necesario	5					
Distribuía diariamente el tiempo para estudiar cada materia	6					
Tomé clases particulares o fui a sala de tarea	7					
En la casa tenía materiales de consulta como enciclopedias	8					
Iba a la Biblioteca de la escuela a consultar libros	9					

### 4). Cuando estaba en mi casa, MIS PADRES, MIS TUTORES U OTRO FAMILIAR:

ENUNCIADO		(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Más de acuerdo que en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
Todos los días me preguntaban por las tareas que debía hacer en la casa	1					
Me exigían terminar las tareas antes de hacer otra cosa, como ver TV, salir con los amigos/as o irme a trabajar	2					
Siempre que podían me ayudaban cuando tenía dificultades con la tarea de la escuela	3					
Eran quienes decidían en que momento del día y cómo debía yo estudiar	4					
Con frecuencia me sugerían que utilizara otros materiales de apoyo además de los libros de texto.	5					

### 5). Cuando estaba en mi casa, MIS PADRES, MIS TUTORES U OTRO FAMILIAR:

ENUNCIADO		(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Más de acuerdo que en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
Iban a la escuela cuando la maestra/o los llamaba	1					
Acudían a la escuela para saber como iban mis notas	2					
Me enviaban a otras actividades extraescolares, como inglés o música	3					
Siempre estuvieron contentos con mis notas escolares	4					
Me daban regalos o me felicitaban cuando obtenía buenas notas	5					
Nunca compararon mis notas con las	6					

ENUNCIADO		(1)Totalmente en desacuerdo	(2)En desacuerdo	(3)Más de acuerdo que en desacuerdo	(4)De acuerdo	(5)Totalmente de acuerdo
de mis compañeros de escuela						
Me felicitaban por esforzarme, aunque no sacara buenas notas	7					
Consideraban que mis notas eran las mejores de mi clase	8					
Consideraban que tenía la suficiente capacidad para mejorar mis notas	9					
Consideraban que me esforzaba todo lo que podía para mejorar mis notas	10					

**6). En la actualidad, MIS PADRES, MIS TUTUORES, u otro familiar:**

ENUNCIADOS		(1)Totalmente en desacuerdo	(2)En desacuerdo	(3)Más de acuerdo que en desacuerdo	(4)De acuerdo	(5)Totalmente de acuerdo
Opinan que de seguir yo estudiando es una pérdida de tiempo	1					
Esperan que yo siga estudiando	2					
Piensan que si estudio no tendré problemas para trabajar	3					
Les gustaría que en el futuro me dedicara a la profesión, oficio o quehacer a que ellos se dedican	4					

**7). En la escuela, antes de ingresar a este centro, me esforzaba en mis estudios porque:**

ENUNCIADOS		(1)Totalmente en desacuerdo	(2).En desacuerdo	(3)Más de acuerdo que en desacuerdo	(4).De acuerdo	(5)Totalmente de acuerdo
Deseaba aumentar mis conocimientos y mis competencias	1					
Me resultaba interesante aprender cosas nuevas	2					
Me gustaba y me interesa lo que estudiaba	3					
Me sentía muy bien cuando resolvía correctamente las tareas escolares	4					
Quería ser la-el estudiante que mejor notas obtuviera	5					
Quería ser valorado(a) por mis amigos y amigas	6					
Quería que todos vieran lo inteligente que soy	7					
Quería ser valorado(a) y alabado(a) por mis padres	8					
Quería obtener alguna recompensa de parte de mis padres	9					
Quería conseguir un buen trabajo en el futuro	10					

**8). En la actualidad quiero terminar mis estudios porque:**

ENUNCIADOS		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Más de acuerdo que en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me gusta finalizar bien mi escolaridad	1					
No me gustaría estar en la lista de los desempleados	2					
Quiero conseguir una buena posición social en el futuro	3					
Deseo evitar consecuencias negativas como riñas, amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables para mi familia	4					

## 9). Me gustaría parecerme a una de las siguientes personas:

PERSONAS		Muchísimo	Mucho	Ni mucho ni poco	Poco	Nada
Mi papá	1					
Mi mamá	2					
Mi padrastro	3					
Mi madrastra	4					
Mi abuelo	5					
Mi abuela	6					
Una hermana	7					
Un hermano	8					
Un tío	9					
Un maestro	10					
Un compañero	11					
Un amigo de la calle	12					
Un cantante de la TV	13					
Un artista de cine	14					
Un jefe de pandilla	15					
Un capo de la droga	16					
Un jefe de la policía	17					

## 2. TEST DE INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD

## 2.1. Test de creatividad de Torrance Forma B



**THINKING  
CREATIVELY  
WITH  
PICTURES**  
By E. Paul Torrance  
**FIGURAL RESPONSE  
BOOKLET B**

**SPANISH EDITION**

NOMBRE \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ GÉNERO \_\_\_\_\_  
ESCUELA \_\_\_\_\_  
GRADO/NIVEL \_\_\_\_\_  
CIUDAD \_\_\_\_\_  
FECHA \_\_\_\_\_

 Streamlined Edition in Spanish

SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.  
480 Meyer Road  
Bensenville, Illinois 60106-1617

### 3. GUIAS DE OBSERVACIÓN Y DE LA ENTREVISTA

#### 3.1. Guía de observación de campo

Fecha: día ( ) Mes ( ) Año ( )

Centro: -----

1. Ubicación del centro: Dirección, forma de llegar a este.
2. Descripción del sector
3. Ambiente externo.
4. Características ambientales del lugar,
5. Aspecto del vecindario.
6. Características físicas del lugar.
7. Aspecto del o los edificios.
8. Ambiente interno
9. Características de su funcionamiento.
10. Características del personal.
11. Relaciones del personal.
12. Situación del alojamiento, dinámica de la organización,

#### 3.2. Guía de entrevista para funcionarios del sistema, directores, psicólogos y personal de apoyo de los centros de atención integral al adolescente en conflicto con la ley y otros profesionales relacionados

Fecha de la entrevista: día ( ) Mes ( ) Año ( )

LUGAR: -----

1. Función de los centros de atención integral de adolescentes en conflicto con la ley.
2. La rutina de estos centros (o del centro).
3. Cómo se realiza el proceso judicial de estos adolescentes.
4. Acceso a las fichas penales de los adolescentes infractores.
5. Forma en que se lleva el control de los internos.
6. Si existe en el centro una base de datos, cómo se lleva record de los reclusos.
7. Tipo de adolescentes que se involucran con más frecuencia en conductas delictivas.
8. En términos generales cómo se comportan los adolescentes reclusos.
9. Ofrece el centro escolaridad o algún tipo de programa de formación.
10. Seguimiento psicológico al proceso de los reclusos.
11. Contacto con profesionales ajenos a la familia, al proceso o al centro.
12. Acceso a las fichas penales.

### **ANEXO III**

<b>1.</b>	<b>DATOS DE LA MUESTRA COLECTADOS A TRAVÉS DE LAS FICHAS PENALES SEGÚN LOS CENTROS CONTENIENDO: ID ASIGANDO DE ACUERDO A LOS NOMBRES, EDAD, FECHA DE NACIMIENTO, PROCEDENCIA, CONDUCTA DESVIADA Y ESCOLARIDAD</b>
	<b>1.1. Centro de San Francisco de Macorís 1.2. Centro de Santo Domingo 1.3. Centro de San Cristóbal 1.4. Centro de Santiago 1.5. Centro de La Vega</b>
<b>2.</b>	<b>LISTA GENERAL DE LOS DATOS DE LA MUESTRA COLECTADOS A TRAVÉS DE LAS FICHAS PENALES SEGÚN ID ASIGNADOS, EDAD, ESCOLARIDAD, CONDUCTA DESVIADA Y ORIGEN</b>
	<b>2.1. Edad y escolaridad de la muestra 2.2. Conducta desviada de la muestra 2.3. Origen de la muestra</b>
<b>3.</b>	<b>ÍNDICES DE LA MUESTRA CON BASE A LOS DATOS COLECTADOS A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO Y LAS ESCALAS REFERIDOS A: CREATIVIDAD Y COCIENTE INTELLECTUAL, RENDIMIENTO ESCOLAR, CONDUCTAS DESVIADAS, CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS DE LA ESCUELA, CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS DE LA FAMILIA, CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS LEGALES, ÍNDICE GENERAL DE CUMPLIMIENTO INCUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA SOCIAL E INDICE DE DIVERGENCIA Y EXCLUSIÓN</b>
	<b>3.1. Índice de creatividad y coeficiente intelectual 3.2. Índice de rendimiento escolar 3.3. Índice de conductas desviadas 3.4. Índice de cumplimiento de las normas de la escuela 3.5. Índice de cumplimiento de las normas de la familia 3.6. Índice de cumplimiento de las normas legales 3.7. Índice de cumplimiento-incumplimiento de la normativa social 3.8. Índice de divergencia(cociente intelectual y creatividad) y exclusión</b>

**1. DATOS DE LA MUESTRA COLECTADOS A TRAVÉS DE LAS FICHAS PENALES SEGÚN LOS CENTROS CONTENIENDO: ID ASIGANDO DE ACUERDO A LOS NOMBRES, EDAD, FECHA DE NACIMIENTO, PROCEDENCIA, CONDUCTA DESVIADA Y ESCOLARIDAD**

**1.1. Centro de adolescentes privados de libertad de San Francisco de Macorís**

No.	ID	Edad	F.Nacim.	Procedencia	Conducta desv.	Escolaridad
1	1	15	1993	EUA/SFM	Homicidio	1° Bach.
2	2	17	1991	SFM	Homicidio	7o Bás.
3	3	16	1992	SFM	Violación	3o Bás.
4	4	14	1994	Villa Riva	Homicidio/drogas	5o Bás.
5	5	16	1991	La Vega	Drogas (uso)	5o Bás.
6	6	16	1992	Nagua	Riñas	1o Bach.
7	7	16	1991	SFM	Drogas (uso)	1o Bach.
8	8	17	1991	SFM	Drogas (uso)	3° Bach.

**1.2. Centro de adolescentes privados de libertad de Santo Domingo**

No.	ID	Edad	F.Nacim.	Procedencia	Delito	Escolaridad
1	9	15	1993	S.P.Macorís	Homicidio	8o Bás.
2	10	17	1991	Mao	Secuestro/drogas (venta)	7o. Bás.
3	11	16	1992	S. Domingo	Homicidio/drogas-asalto/prosti	4o. Bás.
4	12	17	1991	Constanza	Agresión	3o. Bach.
5	13	17	1991	Bonao	Atraco	3o. Bach.
6	14	15	1993	D. Nacinal	Homicidio/riña	7o.Bás.
7	15	17	1991	D. Nacinal	Riña	1° Bach.
8	16	16	1992	S.Domingo	Robo	8° Bás.
9	17	17	1991	S. Domingo	Atraco/prostitución/pandilla/	7° .Bás.
10	18	16	1992	D. Nacinal	Homicidio	3o Bás.
11	19	17	1991	Montecriti	Drogas/prostitución/aberración	3o Bás.
12	20	17	1991	D. Nacional	Homicidio/droga/robo/asalto/	7o Bás.
13	21	16	1992	D. Nacional	Homicidio	2o Bach.
14	70	15	1993	Bonao	Atraco	8o Bás.
15	71	16	1992	S. Domingo	Homicidio	3o Bás.
16	72	15	1993	S. Domingo	Homicidio	8° Bás.
17	73	16	1992	D. Nacional	Riña	5o Bás.
18	74	15	1993	Bonao	Riña	8° Bás.
19	75	16	1993	Bonao	Homicidio	2o. Bach.
20	76	16	1992	V. Altigracia	Robo	1° Bach.
21	77	15	1993	S. Domingo	Robo	6° Bás.

**1.3. Centro de adolescentes privados de libertad de Santiago de los Caballeros**

No.	ID	Edad	F.Nacim.	Procedencia	Conducta desviada	Escolaridad
1	34	17	1991	Santiago	Drogas (uso)/asalto/robo/	6° Bás.
2	35	17	1992	Santiago	Riñas	3° Bás.
3	36	15	1993	Santiago	Drogas( uso y venta)/robos/	6° Bás.
4	37	16	1993	Santiago	Drogas(uso y venta)asalto	1° Bás.
5	38	16	1992	Puerto Plata	Droga (uso y venta)/homicidio	7° Bás.

No.	ID	Edad	F.Nacim.	Procedencia	Conducta desviada	Escolaridad
6	39	16	1992	Santiago	Droga	8° Bás.
7	40	17	1991	Santiago	Droga	1° Bás.
8	41	15	1993	Santiago	Asalto/atracos/homicidio	2° Bás.
9	42	16	1993	Santiago	Riña	7° Bás.
10	43	17	1991	Puerto Plata	Droga (uso)asalto/robo/atracos	2° Bach.
11	44	16	1992	Santiago	Droga(venta) asalto/atracos	6° Bás.
12	45	14	1994	Puerto Plata	Drogas (uso y venta)asalto/	7° Bás.
13	46	15	1994	Santiago	Violación	3° Bás.
14	47	16	1992	Santiago	Drogas (venta) aberraciones	7° Bás.
15	48	15	1993	Santiago	Drogas (venta)atracos/homic	1° Bach.
16	49	16	1992	Santiago	Asalto/robo	7° Bás.
17	50	17	1991	Santiago	Homicidio	7° Bás.
18	51	17	1991	Santiago	Drogas (uso y venta) asalto/	6° Bás.
19	52	16	1992	Santiago	Drogas (uso) asalto/robo/	5° Bás.
20	53	17	1991	Santiago	Drogas (uso y venta) asalto/	8° Bás.
21	54	16	1992	Santiago	Drogas (uso)	8° Bás.
22	55	17	1991	Santiago	Drogas (uso y venta)asalto/	8° Bás.
23	56	15	1993	Santiago	Droga	3° Bás.
24	57	16	1992	Santiago	Homicidio	3o. Bás.
25	58	17	1991	Santiago	Homicidio	7o. Bás.
26	59	15	1993	Santiago	Homicidio	6o. Bás.
27	60	16	1992	Santiago	Droga	7o. Bás.
28	61	16	1992	Santiago	Drogas, riñas	1° Bás.
29	62	16	1992	Santiago	Drogas (uso, abuso), asalto...	1° Bach.
30	63	17	1992	Santiago	Drogas venta, riña	5° Bás.
31	64	16	1992	Puerto Plata	Drogas venta, asalto, atracos, h...	4° Bás.
32	65	16	1993	Santiago	Homicidio	2° Bás.
33	66	17	1992	Montecristi	Droga	8° Bás.
34	67	17	1991	Santiago	Homicidio	8° Bás.
35	68	15	1994	Santiago	Homicidio	6° Bás.
36	69	17	1992	Peravia	Homicidio	5° Bás.
37	78	17	1991	Santiago	Drogas( uso y venta)/robos//Riñas	3° Bach.
38	79	15	1994	Santiago	Drogas (uso)/asalto/robo/	3° Bás.
39	80	17	1992	Puerto Plata	Droga (uso y venta)/homicidio...	8° Bás.

#### 1.4. Centro de adolescentes privados de libertad de San Cristóbal

No.	ID	Edad	F.Nacim.	Procedencia	Conducta Desviada	Escolaridad
1	22	15	1993	S. P. Macorís	Violación F	3° Bach.
2	23	15	1993	San Cristóbal	Homicidio	8° Bás.
3	24	16	1992	S.Domingo	Riñas	8o Bás.
4	25	15	1994	S. Domingo	Asalto/robo/riñas/pandilla	8° Bás.
5	26	16	1992	S.Domingo	Atraco/robo/drogas	7o Bás.
6	27	16	1992	San Cristóbal	Homicidio/riña	8o Bás.
7	28	16	1992	La Romana	Homicidio/riña	7o Bás.
8	29	14	1994	S. Domingo	Violación M.	6° Bás.
9	30	16	1992	Haina	Violación M.	6° Bás.
10	31	16	1992	Hato Mayor	Drogas(venta)	8o Bás.
11	32	16	1992	S. Domingo	Drogas (uso)/ homicidio	6° Bás.
12	33	16	1992	Neiba	Violación M.	7° Bás.

### 1.5. Centro de adolescentes privados de libertad de La Vega

No.	ID	Edad	F.Nac.	Provincia	Conducta desviada	Escolaridad
1	81	17	1991	Cayetano.	Droga, asalto,	1o Bach.
2	82	16	1992	La Vega	Droga, riña	1o Bach.
3	83	17	1991	La Vega	Droga, asalto	1o Bach.
4	84	16	1993	Moca	Homicidio	8o Bás.
5	85	16	1993	La Vega	Homicidios	1o Bach.
6	86	14	1995	La Vega	Homicidio	1o Bach.
7	87	13	1996	La Vega	Atraco	8o Bás.
8	88	17	1992	La Vega	Uso drogas	1o Bás.
9	89	17	1992	La Vega	Venta de drogas	6o Bás.
10	90	17	1991	La Vega	Venta de drogas	6o Bás.
11	91	16	1992	La Vega	Drogas, robo, A. Sex.	6o Bás.
12	92	17	1992	La Vega	Atraco	4o Bás.
13	93	15	1994	Cotui	Homicidio	7o Bás.
14	94	17	1992	Moca	D.Uso, asalto, robo, atraco, F.	8o Bás.
15	95	14	1994	Cayetano	Intento de homicidio	4º Básica
16	96	17	1992	Cotui	Drogas, asalto, atracos, riñas	3º Bás.
17	97	17	1991	La vega	Homicidio	4o Bás.
18	98	17	1992	Moca	Intento de homicidio	4º Bás.
19	99	16	1992	Cotui	Atraco	1º Bach.
20	100	16	1993	La Vega	Homicidio	5o Bás.
21	101	16	1992	Bonao	Homicidio	1o Bach.

## 2. LISTA GENERAL DE DATOS DE LA MUESTRA COLECTADOS A TRAVÉS DE LAS FICHAS PENALES SEGÚN ID ASIGNADOS, EDAD, ESCOLARIDAD, CONDUCTA DESVIADA Y ORIGEN

### 2.1. Edad y escolaridad de la muestra

ID	Edad	Escolaridad
1	15	1º Bachillerato
2	17	7º Básica
3	16	3º Básica
4	14	5º Básica
5	16	5º Básica
6	16	1º Bachillerato
7	17	1º Básica
8	17	3º Básica
9	15	8º Básica
10	17	7º Básica
11	16	4º Básica
12	17	3º Bachillerato
13	17	3º Bachillerato
14	15	7º Básica
15	17	1º Bachillerato
16	16	8º Básica
17	17	7º Básica

<b>ID</b>	<b>Edad</b>	<b>Escolaridad</b>
18	16	3° Básica
19	17	3° Básica
20	17	7° Básica
21	16	2° Bachillerato
22	15	3° Bachillerato
23	15	8° Básica
24	16	8° Básica
25	15	8° Básica
26	16	7° Básica
27	16	8° Básica
28	16	7° Básica
29	14	6° Básica
30	16	6° Básica
31	16	8° Básica
32	16	6° Básica
33	16	7° Básica
34	17	6° Básica
35	17	3° Básica
36	15	6° Básica
37	16	1° Básica
38	16	7° Básica
39	16	8° Básica
40	17	1° Básica
41	15	2° Básica
42	16	7° Básica
43	17	2° Bachillerato
44	16	6° Básica
45	14	7° Básica
46	15	3° Básica
47	16	7° Básica
48	15	1° Bachillerato
49	16	7° Básica
50	17	7° Básica
51	17	6° Básica
52	16	5° Básica
53	17	8° Básica
54	16	8° Básica
55	17	8° Básica
56	15	3° Básica
57	16	3° Básica
58	17	7° Básica
59	15	6° Básica
60	16	7° Básica
61	16	1° Básica

<b>ID</b>	<b>Edad</b>	<b>Escolaridad</b>
62	16	1° Bachillerato
63	17	5° Básica
64	16	4° Básica
65	16	2° Básica
66	17	8° Básica
67	17	8° Básica
68	15	6° Básica
69	17	5° Básica
70	15	8° Básica
71	16	3° Básica
72	15	8° Básica
73	16	5° Básica
74	15	8° Básica
75	16	2° Bachillerato
76	16	1° Bachillerato
77	15	6° Básica
78	17	3° Bachillerato
79	15	3° Básica
80	17	8° Básica
81	17	1° Bachillerato
82	16	1° Bachillerato
83	17	1° Bachillerato
84	16	8° Básica
85	16	1° Bachillerato
86	14	1° Bachillerato
87	13	8° Básica
88	17	1° Básica
89	17	6° Básica
90	17	6° Básica
91	16	6° Básica
92	17	4° Básica
93	15	7° Básica
94	17	8° Básica
95	14	4° Básica
96	17	3° Básica
97	17	4° Básica
98	17	4° Básica
99	16	1° Media
100	16	5° Básica
101	16	1° Bachillerato

## 2.2. Edad y conducta desviada de la muestra

No.	Edad	Conducta desviada
1	15	Homicidio
2	17	Homicidio
3	16	Violación
4	14	Homicidio/drogas(uso)
5	16	Drogas (uso)
6	16	Riñas
7	17	Drogas (uso)
8	17	Drogas (uso)
9	15	Homicidio
10	17	Secuestro/drogas (venta)
11	16	Homicidio/drogas(uso y venta)asalto/prostitución/ Pandilla
12	17	Agresión
13	17	Atraco
14	15	Homicidio/riña
15	17	Riña
16	16	Robo
17	17	Atraco/prostitución/pandilla/agresión
18	16	Homicidio
19	17	Drogas/prostitución/aberraciones sexuales/riñas
20	17	Homicidio/droga(uso y venta)/robo/asalto/atracos/Pandilla
21	16	Homicidio
22	15	Violación F
23	15	Homicidio
24	16	Riñas
25	15	Asalto/robo/riñas/pandilla
26	16	Atraco/robo/drogas (uso y venta)homicidio/riñas
27	16	Homicidio/riña
28	16	Homicidio/riña
29	14	Violación M.
30	16	Violación M.
31	16	Drogas(venta)
32	16	Drogas (uso)/ homicidio
33	16	Violación M.
34	17	Drogas (uso)/asalto/robo/atracos/riñas
35	17	Riñas
36	15	Drogas( uso y venta)/robos/atracos/homicidio/riña
37	16	Drogas(uso y venta)asalto/violación/A-Sexual, riña/pandilla
38	16	Droga (uso y venta)/homicidio/riña/pandilla
39	16	Droga
40	17	Droga
41	15	Asalto/atracos/homicidio
42	16	Riña
43	17	Droga (uso)asalto/robo/atracos/riña/pandilla

No.	Edad	Conducta desviada
44	16	Droga(venta) asalto/atracos
45	14	Drogas (uso y venta)asalto/homicidio/robo/violación
46	15	Violación
47	16	Drogas (venta) aberraciones sexuales
48	15	Drogas (venta)atracos/homicidio/riñas
49	16	Asalto/robo
50	17	Homicidio
51	17	Drogas (uso y venta)asalto/robo/atracos/homicidio/A. sexual
52	16	Drogas (uso) asalto/robo/homicidio/riñas
53	17	Drogas (uso y venta) asalto/atracos/homicidio/riñas
54	16	Drogas (uso)
55	17	Drogas (uso y venta/asalto/atracos/homicidio/A.sexual...
56	15	Droga
57	16	Homicidio
58	17	Homicidio
59	15	Homicidio
60	16	Drogas
61	16	Drogas/Riñas
62	16	Uso drogas/venta/asalto/robo/atracos/homicidio
63	17	Venta de drogas/riñas
64	16	Drogas/venta/asalto/atracos/homicidio/riña/daño P./Pandilla
65	16	Homicidio
66	17	Droga
67	17	Homicidio
68	15	Homicidio
69	17	Homicidio
70	15	Atraco
71	16	Homicidio
72	15	Homicidio
73	16	Riña
74	15	Riña
75	16	Homicidio
76	16	Robo
77	15	Robo
78	17	Asalto, robo, atracos, riñas, daño a propiedad ajena, Pan.
79	15	Violación, riñas
80	17	Droga
81	17	Homicidio
82	16	Asalto
83	17	Droga
84	16	Homicidio
85	16	Homicidios
86	14	Droga
87	13	Atraco

No.	Edad	Conducta desviada
88	17	Uso drogas
89	17	Venta de drogas
90	17	Venta de drogas
91	16	Uso, venta drogas, robo, aberración sexual
92	17	Atraco
93	15	Homicidio
94	17	Uso, asalto, robo, atraco, falsificación
95	14	Intento de homicidio
96	17	Uso, venta drogas, asalto, atracos, riñas, pandilla
97	17	Homicidio
98	17	Homicidio
99	16	Atraco
100	16	Homicidio
101	16	Homicidio

### 2.3. Edad y origen de la muestra

ID	Edad	Origen
1	15	EUA/SFM
2	17	SFM
3	16	SFM
4	14	Villa Riva
5	16	La Vega
6	16	Nagua
7	17	SFM
8	17	SFM
9	15	San Pedro Macorís
10	17	Mao
11	16	Santo Domingo
12	17	Constanza
13	17	Bonao
14	15	Distrito Nacional
15	17	Distrito Nacional
16	16	Santo domingo
17	17	Santo Domingo
18	16	Distrito Nacional
19	17	Montecriti
20	17	Distrito Nacional
21	16	Distrito Nacional
22	15	San Pedro Macorís
23	15	San Cristóbal
24	16	Santo Domingo
25	15	Santo Domingo
26	16	Santo Domingo

<b>ID</b>	<b>Edad</b>	<b>Origen</b>
27	16	San Cristóbal
28	16	La Romana
29	14	Santo Domingo
30	16	Haina
31	16	Hato Mayor
32	16	Santiago
33	16	Neiba
34	17	Santiago
35	17	Santiago
36	15	Santiago
37	16	Santiago
38	16	Puerto Plata
39	16	Santiago
40	17	Santiago
41	15	Santiago
42	16	Santiago
43	17	Puerto Plata
44	16	Santiago
45	14	Puerto Plata
46	15	Santiago
47	16	Santiago
48	15	Santiago
49	16	Santiago
50	17	Santiago
51	17	Santiago
52	16	Santiago
53	17	Santiago
54	16	Santiago
55	17	Santiago
56	15	Santiago
57	16	Santiago
58	17	Santiago
59	15	Santiago
60	16	Santiago
61	16	Santiago
62	16	Santiago
63	17	Santiago
64	16	Puerto Plata
65	16	Santiago
66	17	Montecristi
67	17	Santiago
68	15	Santiago
69	17	Peravia
70	15	Bonao

<b>ID</b>	<b>Edad</b>	<b>Origen</b>
71	16	Santo Domingo
72	15	Santo Domingo
73	16	Distrito Nacional
74	15	Bonao
75	16	Bonao
76	16	Villa Altagracia
77	15	Santo Domingo
78	17	Puerto Plata
79	15	Licey
80	17	Santiago
81	17	Guanábano
82	16	La Vega
83	17	La Vega
84	16	Moca
85	16	La Vega
86	14	La Vega
87	13	La Vega
88	17	La Vega
89	17	La Vega
90	17	La Vega
91	16	La Vega
92	17	La Vega
93	15	Cocui
94	17	Moca
95	14	C. Germosén
96	17	Cotuí
97	17	La Vega
98	17	Moca
99	16	Sánchez Ramírez
100	16	La Vega
101	16	Bonao

### 3. ÍNDICES DE LA MUESTRA CON BASE A LOS DATOS COLECTADOS A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO Y LAS ESCALAS REFERIDOS A: CREATIVIDAD Y COCIENTE INTELECTUAL, RENDIMIENTO ESCOLAR, CONDUCTAS DESVIADAS, CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS DE LA ESCUELA, CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS DE LA FAMILIA, CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS LEGALES, ÍNDICE GENERAL DE CUMPLIMIENTO INCUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA SOCIAL E INDICE DE DIVERGENCIA Y EXCLUSIÓN

#### 3.1. Índice de creatividad y coeficiente intelectual según ID, edad, escolaridad, y conducta desviada

ID	Edad	ICXEdad	ICXGrado	CI	Escolaridad	Conducta
1	15	120	123	92	1ero. MEDIA	Homicidio
2	17	92	86	86	7mo. Básica	Homicidio
3	16	49	53	70	3ero. Básica	Violación
4	14	74	72	91	5to. Básica	Homicidio
5	16	86	81	78	5to. Básica	Droga
6	16	91	91	78	1ero. MEDIA	Riña
7	17	95	102	86	1ero. Básica	Droga
8	17	81	79	78	3ero. Básica	Droga
9	15	104	105	96	8vo. Básica	Homicidio
10	17	103	102	86	7mo. Básica	Droga
11	16	83	82	80	4to. Básica	Droga
12	17	94	95	82	3ero. MEDIA	Agresión
13	17	70	73	88	3ero. MEDIA	Atraco
14	15	86	86	84	7mo. Básica	Homicidio
15	17	93	94	84	1ero. MEDIA	Riña
16	16	96	94	90	8vo. Básica	Robo
17	17	58	56	84	7mo. Básica	Atraco
18	16	136	136	114	3ero. Básica	Homicidio
19	17	93	89	84	3ero. Básica	Droga
20	17	107	35	80	7mo. Básica	Homicidio
21	16	95	97	106	2do. MEDIA	Homicidio
22	15	105	107	98	3ero. MEDIA	Violación
23	15	107	107	88	8vo. Básica	Homicidio
24	16	77	75	84	8vo. Básica	Riña
25	15	110	110	80	8vo. Básica	Asalto
26	16	70	70	82	7mo. Básica	Homicidio
27	16	97	96	96	8vo. Básica	Homicidio
28	16	118	114	94	7mo. Básica	Homicidio
29	14	87	84	95	6to. Básica	Violación
30	16	90	87	106	6to. Básica	Violación
31	16	82	81	76	7mo. Básica	Droga
32	16	144	142	120	6to. Básica	Homicidio
33	16	75	72	78	7mo. Básica	Violación
34	17	81	79	78	6to. Básica	Droga
35	17	74	73	86	3ero. Básica	Droga
36	15	68	67	84	6to. Básica	Homicidio
37	16	71	79	82	1ero. Básica	Droga
38	16	93	90	80	7mo. Básica	Homicidio

ID	Edad	ICXEdad	ICXGrado	CI	Escolaridad	Conducta
39	16	87	84	118	8vo. Básica	Droga
40	17	56	62	88	1ero. Básica	Droga
41	15	76	82	82	2do. Básica	Homicidio
42	16	72	70	70	7mo. Básica	Riña
43	17	92	92	86	2do. MEDIA	Homicidio
44	16	73	73	94	6to. Básica	Droga
45	14	83	79	89	7mo. Básica	Homicidio
46	15	84	86	92	3ero. Básica	Violación
47	16	89	86	94	7mo. Básica	Droga
48	15	82	85	94	1ero. MEDIA	Homicidio
49	16	76	72	106	7mo. Básica	Asalto
50	17	73	69	72	7mo. Básica	Homicidio
51	17	74	70	86	6to. Básica	Homicidio
52	16	79	79	78	5to. Básica	Homicidio
53	17	94	92	100	8vo. Básica	Homicidio
54	16	92	92	84	8vo. Básica	Droga
55	17	110	110	80	8vo. Básica	Homicidio
56	15	72	73	80	3ero. Básica	Droga
57	16	64	64	86	3ero. Básica	Homicidio
58	17	77	73	92	7mo. Básica	Homicidio
59	15	85	82	74	6to. Básica	Homicidio
60	16	86	84	82	7mo. Básica	Droga
61	16	77	80	84	1ero. Básica	Droga
62	16	79	79	86	1ero. MEDIA	Homicidio
63	17	78	73	88	5to. Básica	Droga
64	16	89	85	102	4to. Básica	Homicidio
65	16	88	89	76	2do. Básica	Homicidio
66	17	80	78	96	8vo. Básica	Droga
67	17	86	83	114	8vo. Básica	Homicidio
68	15	75	75	102	6to. Básica	Homicidio
69	17	74	73	84	5to. Básica	Homicidio
70	15	90	92	100	8vo. Básica	Atraco
71	16	94	92	112	3ero. Básica	Homicidio
72	15	77	77	96	8vo. Básica	Homicidio
73	16	78	76	108	5to. Básica	Riña
74	15	104	105	84	8vo. Básica	Riña
75	16	105	105	92	2do. MEDIA	Homicidio
76	16	91	90	94	1ero. MEDIA	Robo
77	15	59	66	86	6to. Básica	Robo
78	17	101	103	102	3ero. MEDIA	Homicidio
79	15	80	82	90	3ero. Básica	Violación
80	17	89	89	92	8vo. Básica	Droga
81	17	86	86	92	1ero. MEDIA	Homicidio
82	16	97	96	94	1ero. MEDIA	Asalto
83	17	83	83	96	1er. MEDIA	Droga
84	16	71	72	76	8vo. Básica	Homicidio
85	16	82	83	100	1ero. MEDIA	Homicidio
86	14	104	104	104	1ero. MEDIA	Droga
87	13	131	131	116	8vo. Básica	Atraco
88	17	81	83	84	1ero. MEDIA	Droga
89	17	94	91	80	6to. Básica	Droga
90	17	104	101	114	6to. Básica	Droga

ID	Edad	ICXEdad	ICXGrado	CI	Escolaridad	Conducta
91	16	65	61	90	6to. Básica	Droga
92	17	66	68	94	4to. Básica	Atraco
93	15	45	45	84	7mo. Básica	Homicidio
94	17	61	61	80	8vo. Básica	Droga
95	14	67	66	93	4to. Básica	Homicidio
96	17	74	74	78	3ero Básica	Droga
97	17	85	83	102	4to. Básica	Homicidio
98	17	131	131	84	4to. Básica	Homicidio
99	16	96	97	118	1ero. MEDIA	Atraco
100	16	88	85	82	5to. Básica	Homicidio
101	16	115	116	100	1ero. MEDIA	Homicidio

### 3.2. Índice de rendimiento

ID	Edad	Curso
1	15	9
2	17	7
3	16	3
4	14	5
5	16	5
6	16	9
7	17	1
8	17	3
9	15	8
10	17	7
11	16	4
12	17	11
13	17	11
14	15	7
15	17	9
16	16	8
17	17	7
18	16	3
19	17	3
20	17	7
21	16	10
22	15	11
23	15	8
24	16	8
25	15	8
26	16	7
27	16	8
28	16	7
29	14	6
30	16	6
31	16	8
32	16	6
33	16	7
34	17	6
35	17	3
36	15	6
37	16	1
38	16	7
39	16	8
40	17	1
41	15	2
42	16	7
43	17	10
44	16	6

ID	Edad	Curso
45	14	7
46	15	3
47	16	7
48	15	9
49	16	7
50	17	7
51	17	6
52	16	5
53	17	8
54	16	8
55	17	8
56	15	3
57	16	3
58	17	7
59	15	6
60	16	7
61	16	1
62	16	9
63	17	5
64	16	4
65	16	2
66	17	8
67	17	8
68	15	6
69	17	5
70	15	8
71	16	3
72	15	8
73	16	5
74	15	8
75	16	10
76	16	9
77	15	6
78	17	11
79	15	3
80	17	8
81	17	9
82	16	9
83	17	9
84	16	8
85	16	9
86	14	9
87	13	8
88	17	9
89	17	6
90	17	6
91	16	6
92	17	4
93	15	7
94	17	8
95	14	4
96	17	3
97	17	4
98	17	4
99	16	9
100	16	5
101	16	9

### 3.3. Índice de conductas desviadas:

1. Homicidio, 2.Droga, 3.Violación, 4.Riña, 5.Atraco, 6.Atraco, 7.Robo, 8. Asalto, 9.Prostitución, 10.Aberración sexual, 11.Pandilla, 12.Falsificación, 13. Daño a propiedad privada

ID	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1												
2	1												
3			1										
4	1	1											
5		1											
6				1									
7		1											
8		1											
9	1												
10		1							1				
11		1	1					1			1		
12					1								
13						1							
14	1		1										
15				1									
16							1						
17					1	1			1		1		
18	1												
19		1		1					1	1			
20	1	1				1	1	1			1		
21	1												
22			1										
23	1												
24				1									
25				1		1		1			1		
26	1	1		1		1	1						
27	1		1										
28	1		1										
29			1										
30			1										
31		1											
32	1	1											
33			1										
34		1		1		1	1	1					
35		1	1										
36	1	1		1		1	1						
37		1	1	1				1		1	1		
38	1	1		1							1		
39		1											
40		1											
41	1					1		1					
42				1									
43	1	1		1		1	1	1			1		
44		1				1		1					
45	1	1	1				1	1					
46			1										

47		1							1			
48	1	1		1		1						
49						1		1				
50	1											

### 3.4. Índice de cumplimiento de las normas de la escuela

1. Retirarse antes terminar el año escolar 1 (Si) 2 (No)      2. Dejaba de asistir a clases 1(SI) NO (2)      3. Impuntualidad 1 (SI) 2 (NO)      4. Irregulariad en asistencia 1 (SI) 2 (NO)

5. Ausentarse durante las clases 1 (Si) 2 (No)      6. Retirarse antes hora salida 1 (SI) 2 (NO)      7. Pelear compañeros 1 (SI) 2 (NO)

ID	1	2	3	4	5	6	7	Suma	INDICE	1 (Si) 2 (No)
1	2	2	2	2	2	1	1	12	1.71	2
2	2	1	1	2	1	1	1	9	1.29	1
3	1	1	2	2	1	2	1	10	1.43	1
4	2	1	1	2	1	1	2	10	1.43	1
5	2	1	2	2	1	1	2	11	1.57	2
6	2	2	2	2	2	1	1	12	1.71	2
7	2	1	2	2	1	1	2	11	1.57	2
8	1	1	1	1	1	2	1	8	1.14	1
9	2	2	2	1	1	1	1	10	1.43	1
10	2	1	1	2	1	1	1	9	1.29	1
11	1	1	1	1	1	2	1	8	1.14	1
12	2	2	2	1	1	1	2	11	1.57	2
13	2	1	2	1	1	2	1	10	1.43	1
14	1	1	1	2	1	1	2	9	1.29	1
15	2	1	2	1	1	1	1	9	1.29	1
16	2	2	1	1	1	1	2	10	1.43	1
17	2	2	1	1	1	1	2	10	1.43	1
18	2	2	1	1	1	1	2	10	1.43	1
19	2	1	1	2	1	2	2	11	1.57	2
20	1	1	1	2	1	1	1	8	1.14	1
21	2	2	1	2	1	1	2	11	1.57	2
22	2	2	1	1	1	1	2	10	1.43	1
23	2	1	1	1	1	1	1	8	1.14	1
24	2	2	1	2	2	1	2	12	1.71	2
25	2	1	1	2	1	2	1	10	1.43	1
26	1	1	1	2	1	2	1	9	1.29	1
27	2	2	2	1	1	1	2	11	1.57	2
28	1	2	1	2	1	1	1	9	1.29	1
29	1	1	1	2	1	1	1	8	1.14	1
30	2	2	1	1	1	1	2	10	1.43	1
31	1	2	1	2	1	1	2	10	1.43	1
32	1	1	1	2	1	1	2	9	1.29	1
33	1	1	1	1	1	2	1	8	1.14	1
34	2	1	1	2	1	1	2	10	1.43	1
35	1	2	1	2	1	1	2	10	1.43	1
36	1	1	1	1	1	2	1	8	1.14	1
37	1	1	2	2	2	1	2	11	1.57	2
38	1	1	1	2	1	2	1	9	1.29	1
39	1	1	1	2	1	2	1	9	1.29	1
40	2	2	1	1	1	1	1	9	1.29	1
41	1	1	1	1	1	1	2	8	1.14	1
42	2	2	1	1	1	1	2	10	1.43	1
43	1	1	1	2	1	2	1	9	1.29	1
44	1	1	1	2	1	2	1	9	1.29	1
45	2	1	1	1	1	1	1	8	1.14	1

46	2	1	1	1	1	1	1	8	1.14	1
47	2	1	1	2	1	1	2	10	1.43	1
48	2	1	1	1	1	1	2	9	1.29	1
49	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1
50	2	1	1	1	1	1	2	9	1.29	1
51	2	1	1	2	1	1	1	9	1.29	1
52	2	1	1	2	1	1	2	10	1.43	1
53	2	1	1	2	1	1	1	9	1.29	1
54	2	1	1	2	1	1	2	10	1.43	1
55	2	2	1	1	1	1	2	10	1.43	1
56	2	1	1	1	2	1	1	9	1.29	1
57	2	2	1	2	2	1	1	11	1.57	2
58	2	2	1	1	1	1	1	9	1.29	1
59	2	2	1	2	1	1	1	10	1.43	1
60	2	1	1	2	1	2	1	10	1.43	1
61	1	2	1	2	1	1	1	9	1.29	1
62	2	2	1	2	1	2	1	11	1.57	2
63	2	1	1	2	1	1	2	10	1.43	1
64	1	1	1	1	1	2	1	8	1.14	1
65	1	1	1	2	1	2	1	9	1.29	1
66	2	2	1	2	1	1	2	11	1.57	2
67	1	1	1	2	1	1	1	8	1.14	1
68	2	2	1	2	1	1	1	10	1.43	1
69	1	1	1	2	1	2	1	9	1.29	1
70	2	2	1	1	1	2	2	11	1.57	2
71	2	2	1	1	1	1	2	10	1.43	1
72	2	2	1	1	1	1	2	10	1.43	1
73	1	2	1	2	1	2	2	11	1.57	2
74	2	2	1	1	1	1	1	9	1.29	1
75	2	2	1	2	1	1	2	11	1.57	2
76	2	2	1	1	1	1	2	10	1.43	1
77	2	2	1	2	1	1	2	11	1.57	2
78	2	2	1	1	1	1	1	9	1.29	1
79	1	1	1	2	1	1	1	8	1.14	1
80	2	2	1	2	1	1	2	11	1.57	2
81	2	2	1	2	1	1	2	11	1.57	2
82	2	2	1	2	1	1	1	10	1.43	1
83	1	1	1	2	1	1	1	8	1.14	1
84	1	1	1	2	1	2	1	9	1.29	1
85	2	1	1	1	1	1	2	9	1.29	1
86	2	2	1	1	1	1	1	9	1.29	1
87	1	1	1	1	1	2	1	8	1.14	1
88	1	1	1	2	1	1	1	8	1.14	1
89	2	2	1	2	1	1	2	11	1.57	2
90	1	1	1	2	1	2	2	10	1.43	1
91	2	2	1	1	2	1	2	11	1.57	2
92	2	2	1	1	1	1	2	10	1.43	1
93	2	2	1	1	2	1	1	10	1.43	1
94	2	1	1	1	1	1	2	9	1.29	1
95	2	2	1	2	1	1	1	10	1.43	1
96	2	1	2	2	1	2	1	11	1.57	2
97	2	1	1	1	2	1	2	10	1.43	1
98	2	2	2	2	1	1	1	11	1.57	2
99	2	2	2	1	1	2	1	11	1.57	2
100	1	2	2	1	1	1	1	9	1.29	1
101	2	2	2	1	1	1	2	11	1.57	2

Índice	F	%
1.71	3	3
1.57	22	21
1.43	30	30
1.29	28	28
1.14	17	17
1	1	1
	101	100

### Procedimiento para el cálculo del índice de cumplimiento de las normas (reglas) escolares:

El índice de cumplimiento de la norma es 2 y de incumplimiento es 1. La media es 1.5, por debajo o por encima de esta cifra indica la intensidad del incumplimiento o el cumplimiento de la norma. Se calcula esta media sumando 1 más 2 que es igual a 3 y dividiendo esta cantidad entre dos (cumplimiento (2) e incumplimiento (1)). Se suman los resultados de una fila y el total se divide entre 7 que es el número de los indicadores. El resultado sobre 1.5 indica se le corresponde 1 o 2. En el caso del índice de cumplimiento de las normas familiares se procede de la misma manera.

### 3.5. Índice de cumplimiento de las normas de la familia

1. Respeto a los padres    2. Buena relaciones con hermanos    3. Dar cuenta a los padres de lo que se hace en la Calle

4. Tener reglas para invitar amigos a la casa    5. Tener reglas para entrar y salir de la casa

1. En desacuerdo, (incumplimiento de la norma)    2. De acuerdo (cumplimiento de la norma)

ID	1	2	3	4	5	Suma	Índice	1 (Si) 2 (NO)
1	1	2	1	1	2	7	1.4	1
2	1	1	1	1	1	5	1.0	1
3	1	1	1	1	1	5	1.0	1
4	1	2	2	2	2	9	1.8	2
5	1	1	1	1	1	5	1.0	1
6	1	1	1	1	1	5	1.0	1
7	1	1	1	1	1	5	1.0	1
8	1	1	1	1	1	5	1.0	1
9	1	2	1	1	1	6	1.2	1
10	1	1	1	1	1	5	1.0	1
11	1	1	1	1	1	5	1.0	1
12	2	2	1	2	1	8	1.6	2
13	2	1	1	1	1	6	1.2	1
14	2	2	1	1	2	8	1.6	2
15	2	1	2	1	1	7	1.4	1
16	1	1	1	1	1	5	1.0	1
17	1	1	1	1	1	5	1.0	1
18	2	1	1	1	1	6	1.2	1
19	2	2	2	1	2	9	1.8	2
20	2	2	1	1	1	7	1.4	1
21	1	1	1	1	1	5	1.0	1
22	2	2	2	2	2	10	2.0	2
23	1	1	1	1	1	5	1.0	1
24	2	2	2	2	2	10	2.0	2
25	2	1	1	1	1	6	1.2	1
26	1	1	1	2	2	7	1.4	1

27	2	2	1	2	2	9	1.8	2
28	2	2	2	2	2	10	2.0	2
29	2	2	2	2	2	10	2.0	2
30	2	2	2	2	2	10	2.0	2
31	1	1	1	1	1	5	1.0	1
32	2	2	2	2	2	10	2.0	2
33	1	1	1	1	1	5	1.0	1
34	1	1	1	1	1	5	1.0	1
35	2	2	1	2	2	9	1.8	2
36	1	1	1	1	1	5	1.0	1
37	2	2	1	2	2	9	1.8	2
38	2	2	2	2	2	10	2.0	2
39	2	1	1	1	1	6	1.2	1
40	2	2	1	2	2	9	1.8	2
41	2	2	1	2	2	9	1.8	2
42	2	2	1	2	2	9	1.8	2
43	2	2	1	1	1	7	1.4	1
44	2	2	2	2	2	10	2.0	2
45	2	2	1	1	1	7	1.4	1
46	2	2	2	2	2	10	2.0	2
47	2	1	1	1	1	6	1.2	1
48	2	2	1	1	1	7	1.4	1
49	1	2	1	2	2	8	1.6	2
50	2	2	1	2	2	9	1.8	2
51	2	2	1	1	1	7	1.4	1
52	2	1	1	1	1	6	1.2	1
53	2	2	1	1	1	7	1.4	1
54	2	2	2	2	2	10	2.0	2
55	2	2	1	2	1	8	1.6	2
56	1	1	1	1	1	5	1.0	1
57	1	1	1	1	1	5	1.0	1
58	2	2	2	2	2	10	2.0	2
59	1	1	1	1	1	5	1.0	1
60	2	2	1	1	1	7	1.4	1
61	2	2	2	2	2	10	2.0	2
62	2	2	2	2	2	10	2.0	2
63	2	2	1	2	2	9	1.8	2
64	1	2	1	2	1	7	1.4	1
65	1	2	1	1	1	6	1.2	1
66	2	2	1	2	2	9	1.8	2
67	2	2	1	2	2	9	1.8	2
68	2	1	1	2	2	8	1.6	2
69	2	2	2	2	2	10	2.0	2
70	2	2	2	2	2	10	2.0	2
71	2	2	2	2	2	10	2.0	2
72	2	2	2	2	2	10	2.0	2
73	2	2	1	2	1	8	1.6	2
74	2	2	2	2	2	10	2.0	2
75	2	2	2	2	2	10	2.0	2
76	2	2	2	2	2	10	2.0	2
77	2	2	2	2	2	10	2.0	2
78	2	2	1	2	2	9	1.8	2
79	2	2	1	1	1	7	1.4	1
80	1	1	1	1	1	5	1.0	1
81	2	2	2	2	2	10	2.0	2
82	1	1	1	1	1	5	1.0	1
83	1	1	1	1	1	5	1.0	1
84	2	2	2	2	2	10	2.0	2
85	2	2	2	2	2	10	2.0	2
86	2	2	1	2	2	9	1.8	2
87	2	2	2	1	2	9	1.8	2

88	2	2	2	1	2	9	1.8	2
89	1	1	1	1	1	5	1.0	1
90	2	1	1	1	1	6	1.2	1
91	2	2	2	1	2	9	1.8	2
92	1	1	1	2	1	6	1.0	1
93	2	2	1	1	1	7	1.4	1
94	2	2	1	1	2	8	1.6	2
95	2	2	2	2	2	10	2.0	2
96	1	2	1	1	2	7	1.4	1
97	2	2	2	2	1	9	1.8	2
98	1	1	1	1	1	5	1.0	1
99	2	2	2	2	2	10	2.0	2
100	2	2	1	1	2	8	1.6	2
101	2	2	2	1	1	8	1.6	2

### 3.6. Índice de cumplimiento de las normas legales

INDICES				
ID	Violencia	Drogas	A.Sexual	INDICE
1	1			2
2	1			2
3			1	2
4	1	1		1
5		1		2
6	1			2
7		1		2
8		1		2
9	1			2
10		1	1	1
11	1	1	1	1
12	1			2
13	1			2
14	1		1	1
15	1			2
16	1			2
17	1		1	1
18	1			2
19	1	1	1	1
20	1	1	1	1
21	1			2
22			1	2
23	1			2
24	1			2
25	1		1	1
26	1	1		1
27	1		1	1
28	1		1	1
29			1	1
30			1	1
31		1		1
32	1	1		1
33			1	1
34	1	1	1	1
35		1	1	1
36	1	1		1
37		1	1	1
38	1	1	1	1
39		1		2
40		1		2
41	1			2
42	1			2
43	1	1	1	1

44	1	1		1
45	1	1	1	1
46			1	2
47	1	1		1
48	1	1		1
49	1			2
50	1			2
51	1	1	1	1
52	1	1		1
53	1	1		1
54		1		2
55	1	1	1	1
56		1		2
57	1		1	1
58	1	1		1
59	1		1	1
60		1		2
61		1	1	1
62	1	1		1
63		1	1	1
64	1	1		1
65	1			2
66		1		2
67	1			2
68	1		1	1
69	1		1	1
70	1			2
71	1			2
72	1			2
73	1			2
74	1			2
75	1			2
76	1			2
77	1			2
78	1		1	2
79			1	2
80		1		2
81	1			2
82	1			2
83		1		2
84	1			2
85	1			2
86		1		2
87	1			2
88		1		2
89		1		2
90		1		2
91	1	1		1
92	1			2
93	1			2
94	1	1	1	1
95	1			2
96	1	1	1	1
97	1			2
98	1			2
99	1			2
100	1			2
101	1		1	1

El índice legal se sacó de la suma de las conductas agrupadas por categoría. Este índice se establece por el número de indicadores que se aplican a cada caso, tomando en cuenta que el cálculo se hace de manera invertida a los anteriores (escuela y familia), el 1 corresponde a la presencia de dos o más indicadores y 2 a la presencia de un solo indicador.

La intención es medir la intensidad de la violación a la norma social: 1 es muy intenso y 2 es menos intensa la violación.

### 3.7. Índice general del cumplimiento-incumplimiento de la normativa social

ID	I. Escolar	I. Familia	I. legal	Suma	I. General	
1	1.71	1.4	2	5.11	1.70	2
2	1.71	1.0	2	4.71	1.57	2
3	1.29	1.0	2	4.29	1.43	1
4	1.43	1.8	1	4.23	1.41	1
5	1.43	1.0	2	4.43	1.48	1
6	1.57	1.0	2	4.57	1.52	2
7	1.71	1.0	2	4.71	1.57	2
8	1.57	1.0	2	4.57	1.52	2
9	1.14	1.2	2	4.34	1.45	1
10	1.43	1.0	1	3.43	1.14	1
11	1.29	1.0	1	3.29	1.10	1
12	1.14	1.6	2	4.74	1.58	2
13	1.57	1.2	2	4.77	1.59	2
14	1.43	1.6	1	4.03	1.34	1
15	1.29	1.4	2	4.69	1.56	2
16	1.29	1.0	2	4.29	1.43	1
17	1.43	1.0	1	3.43	1.14	1
18	1.43	1.2	2	4.63	1.54	2
19	1.43	1.8	1	4.23	1.41	1
20	1.57	1.4	1	3.97	1.32	1
21	1.14	1.0	2	4.14	1.38	1
22	1.57	2.0	2	5.57	1.86	2
23	1.43	1.0	2	4.43	1.48	1
24	1.14	2.0	2	5.14	1.71	2
25	1.71	1.2	1	3.91	1.30	1
26	1.43	1.4	1	3.83	1.28	1
27	1.29	1.8	1	4.09	1.36	1
28	1.57	2.0	1	4.57	1.52	2
29	1.29	2.0	1	4.29	1.43	1
30	1.14	2.0	1	4.14	1.38	1
31	1.43	1.0	1	3.43	1.14	1
32	1.43	2.0	1	4.43	1.48	1
33	1.29	1.0	1	3.29	1.10	1
34	1.14	1.0	1	3.14	1.05	1
35	1.43	1.8	1	4.23	1.41	1
36	1.43	1.0	1	3.43	1.14	1
37	1.14	1.8	1	3.94	1.31	1
38	1.57	2.0	1	4.57	1.52	2
39	1.29	1.2	2	4.49	1.50	2
40	1.29	1.8	2	5.09	1.70	2
41	1.29	1.8	2	5.09	1.70	2
42	1.14	1.8	2	4.94	1.65	2
43	1.43	1.4	1	3.83	1.28	1
44	1.29	2.0	1	4.29	1.43	1
45	1.29	1.4	1	3.69	1.23	1
46	1.14	2.0	2	5.14	1.71	2
47	1.14	1.2	1	3.34	1.11	1
48	1.43	1.4	1	3.83	1.28	1
49	1.29	1.6	2	4.89	1.63	2
50	1	1.8	2	4.8	1.60	2
51	1.29	1.4	1	3.69	1.23	1
52	1.29	1.2	1	3.49	1.16	1
53	1.43	1.4	1	3.83	1.28	1
54	1.29	2.0	2	5.29	1.76	2
55	1.43	1.6	1	4.03	1.34	1
56	1.43	1.0	2	4.43	1.48	1

57	1.29	1.0	1	3.29	1.10	1
58	1.57	2.0	1	4.57	1.52	2
59	1.29	1.0	1	3.29	1.10	1
60	1.43	1.4	2	4.83	1.61	2
61	1.43	2.0	1	4.43	1.48	1
62	1.29	2.0	1	4.29	1.43	1
63	1.57	1.8	1	4.37	1.46	1
64	1.43	1.4	1	3.83	1.28	1
65	1.14	1.2	2	4.34	1.45	1
66	1.29	1.8	2	5.09	1.70	2
67	1.57	1.8	2	5.37	1.79	2
68	1.14	1.6	1	3.74	1.25	1
69	1.43	2.0	1	4.43	1.48	1
70	1.29	2.0	2	5.29	1.76	2
71	1.57	2.0	2	5.57	1.86	2
72	1.43	2.0	2	5.43	1.81	2
73	1.43	1.6	2	5.03	1.68	2
74	1.57	2.0	2	5.57	1.86	2
75	1.29	2.0	2	5.29	1.76	2
76	1.57	2.0	2	5.57	1.86	2
77	1.43	2.0	2	5.43	1.81	2
78	1.57	1.8	2	5.37	1.79	2
79	1.29	1.4	2	4.69	1.56	2
80	1.14	1.0	2	4.14	1.38	1
81	1.57	2.0	2	5.57	1.86	2
82	1.57	1.0	2	4.57	1.52	2
83	1.43	1.0	2	4.43	1.48	1
84	1.14	2.0	2	5.14	1.71	2
85	1.29	2.0	2	5.29	1.76	2
86	1.29	1.8	2	5.09	1.70	2
87	1.29	1.8	2	5.09	1.70	2
88	1.14	1.8	2	4.94	1.65	2
89	1.14	1.0	2	4.14	1.38	1
90	1.57	1.2	2	4.77	1.59	2
91	1.43	1.8	1	4.23	1.41	1
92	1.57	1.0	2	4.57	1.52	2
93	1.43	1.4	2	4.83	1.61	2
94	1.43	1.6	1	4.03	1.34	1
95	1.29	2.0	2	5.29	1.76	2
96	1.43	1.4	1	3.83	1.28	1
97	1.57	1.8	2	5.37	1.79	2
98	1.43	1.0	2	4.43	1.48	1
99	1.57	2.0	2	5.57	1.86	2
100	1.57	1.6	2	5.17	1.72	2
101	1.29	1.6	1	3.89	1.30	1

### Cálculo para el índice general

El general es la suma de los tres índices: escolar, familiar y legal, tomados como indicadores. Luego ese resultado se divide entre 3, obteniéndose el índice general. Sobre 1.5 se otorga un 2 que corresponde al nivel de cumplimiento más alto y por debajo de 1.5 se otorga 1 que indica el nivel de cumplimiento más bajo.

### 3.8. Índice de divergencia (cociente intelectual y creatividad) y exclusión

ID	Edad	CI	Índice Cr.	Grado	Exceso de edad	Cobertura	Repetición de grado	Notas	Índice Exclusión
1	15	92	122	9	2	1	2	2	0
2	17	86	89	7	1	1	1	2	3
3	16	70	51	3	1	2	2	4	4
4	14	91	73	5	1	1	2	3	3
5	16	78	84	5	1	1	1	3	4
6	16	78	91	9	1	1	1	4	4

7	17	86	99	1	1	1	2	2	3
8	17	78	80	3	1	1	2	3	3
9	15	96	105	8	1	1	2	3	3
10	17	86	103	7	1	2	1	4	5
11	16	80	83	4	1	1	1	5	4
12	17	82	95	11	2	1	2	3	1
13	17	88	72	11	2	1	2	2	0
14	15	84	86	7	1	2	2	3	4
15	17	84	93	9	1	1	1	3	4
16	16	90	95	8	1	1	2	3	3
17	17	84	57	7	1	1	2	2	2
18	16	114	136	3	1	1	2	2	2
19	17	84	91	3	1	2	2	3	4
20	17	80	105	7	1	2	1	3	5
21	16	106	96	10	2	1	1	2	1
22	15	98	106	11	2	1	2	2	0
23	15	88	107	8	1	1	1	3	4
24	16	84	76	8	1	1	1	2	3
25	15	80	110	8	1	1	1	3	4
26	16	82	70	7	1	2	1	3	5
27	16	96	97	8	1	1	1	2	4
28	16	94	116	7	1	2	2	2	3
29	14	95	86	6	1	1	1	2	3
30	16	106	89	6	1	1	1	3	4
31	16	76	82	8	1	2	1	2	4
32	16	120	143	6	1	2	1	4	5
33	16	78	74	7	1	1	2	4	3
34	17	78	80	6	1	1	2	3	3
35	17	86	74	3	1	2	1	5	5
36	15	84	68	6	1	1	1	3	4
37	16	82	75	1	1	1	1	5	4
38	16	80	92	7	1	2	1	2	4
39	16	118	86	8	1	2	1	3	5
40	17	88	59	1	1	1	2	3	3
41	15	82	79	2	1	1	1	3	4
42	16	70	71	7	1	1	2	3	3
43	17	86	92	10	1	2	1	3	5
44	16	94	73	6	1	1	1	3	4
45	14	89	81	7	1	1	1	3	4
46	15	92	85	3	1	1	1	3	4
47	16	94	88	7	1	2	1	3	5
48	15	94	84	9	2	1	1	2	1
49	16	106	74	7	1	1	2	3	3
50	17	72	71	7	1	1	1	3	4
51	17	86	72	6	1	2	1	3	5
52	16	78	79	5	1	2	1	3	5
53	17	100	93	8	1	1	1	3	4
54	16	84	92	8	1	2	2	2	3
55	17	80	110	8	1	1	2	3	3
56	15	80	72	3	1	1	2	3	3
57	16	86	64	3	1	2	2	3	4
58	17	92	75	7	1	1	1	4	4
59	15	74	84	6	1	2	2	3	4
60	16	82	85	7	1	1	1	2	3
61	16	84	79	1	1	1	1	3	4
62	16	86	79	9	1	1	2	3	3
63	17	88	76	5	1	2	1	3	5
64	16	102	87	4	1	1	1	3	4
65	16	76	89	2	1	2	1	4	5
66	17	96	79	8	1	2	2	3	4
67	17	114	85	8	1	2	1	3	5
68	15	102	75	6	1	1	2	2	2
69	17	84	74	5	1	1	1	3	4
70	15	100	91	8	1	1	1	3	4
71	16	112	93	3	1	1	2	2	2
72	15	96	77	8	1	1	2	3	3
73	16	108	77	5	1	2	2	3	4
74	15	84	105	8	1	1	1	2	3
75	16	92	105	10	2	1	2	2	0
76	16	94	90	9	1	1	1	3	4
77	15	86	63	6	1	1	2	2	2
78	17	102	102	11	2	1	2	2	0

79	15	90	81	3	1	1	1	5	4
80	17	92	89	8	1	2	2	2	3
81	17	92	86	9	1	1	1	3	4
82	16	94	97	9	2	1	2	3	1
83	17	96	83	9	1	1	1	2	3
84	16	76	72	8	1	1	1	3	4
85	16	100	83	9	1	1	1	3	4
86	14	104	104	9	2	1	2	3	1
87	13	116	131	8	2	1	1	5	2
88	17	84	82	9	1	2	1	4	5
89	17	80	93	6	1	1	2	2	2
90	17	114	103	6	1	1	2	2	2
91	16	90	63	6	1	2	2	3	4
92	17	94	67	4	1	1	2	2	2
93	15	84	45	7	1	1	2	3	3
94	17	80	61	8	1	1	2	4	3
95	14	93	67	4	1	1	1	1	3
96	17	78	74	3	1	2	1	4	5
97	17	102	84	4	1	1	1	5	4
98	17	84	131	4	1	2	1	3	5
99	16	118	97	9	1	1	1	2	3
100	16	82	86	5	1	1	1	4	4
101	16	100	116	9	1	1	2	2	2

<b>Notas</b>	<b>Nivel</b>
90-100	1-Muy alto
80-89	2-Alto
70-79	3-Medio
60-69	4-Bajo
Menos de 60	5-Muy bajo
<b>Edad</b>	<b>Grado</b>
14	8
15	9
16	10
17	11
<b>Exceso de edad</b>	1-Si está en grado menor- 2-Si está en grado adecuado
<b>Cobertura</b>	1-Asiste a la escuela 2-No asiste a la escuela
<b>Repetición de grado</b>	1-Repite grado 2-No repite grado
<b>Índice exclusión</b>	
1	No excluido
2	Poco excluido
3	Medianamente excluido
4	Excluido
5	Muy excluido
0	No aplican las categorías

## **ANEXO IV**

### **1. FUNCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DURANTE EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LOS ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY EN LA REPÚBLICA DOMINICANA**

---

- 1.1. Funciones del Sistema**
- 1.2. Directores de Centros**
- 1.3. Psicólogos de los Centros**
- 1.4. Personal de Apoyo de los Centros**
- 1.5. Otros Profesionales**

# 1. FUNCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DURANTE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LOS ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

## 1.1. Funcionarios del Sistema

Directora Nacional de Centros de Adolescentes Privados de Libertad, Santo Domingo.

Magistrado Encargado del Cumplimiento de la Pena del Centro de Santiago de los Caballeros.

Magistrada Encargada del Cumplimiento de la pena del Centro de la Vega.

Psicóloga encargada de la coordinación del servicio a nivel nacional, Santo Domingo.

## 1.2. Directores de Centros

Director del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Francisco de Macorís.

Director del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Cristóbal.

Subdirector del Centro Adolescentes Privados de Libertad de San Cristóbal.

Director del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de Santiago de los Caballeros.

Directora del Centro de Adolescentes Privados de Libertad Femenino de Santo Domingo.

## 1.3. Psicólogos de los Centros

Psicólogo del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Francisco de Macorís.

Psicóloga y Asistente del Director del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Cristóbal.

Psicóloga del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de Santiago de los Caballeros.

Psicóloga del Centro de Adolescentes Privados de Libertad Femenino de Santo Domingo.

Psicóloga del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de la Vega.

## 1.4. Personal de Apoyo de los Centros

Asistente del Director del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Cristóbal.

Asistente del Director del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de Santiago de los Caballeros.

Trabajadora Social del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de Santiago de los Caballeros.

### **1.5. Otros Profesionales**

Médico Psiquiatra Profesor de la PUCMM, Santiago de los Caballeros.

Médico Psiquiatra Director de la Carrera de Medicina de la PUCMM, Santiago de los Caballeros.

Profesoras del departamento de Psicología Educativa de la Universidad de Texas A and M.



## **ANEXO V**

### **1. INVESTIGACIÓN PRÁCTICA: RELACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS TIEMPOS**

## 1. INVESTIGACIÓN PRÁCTICA: RELACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS TIEMPOS

- Octubre 2007, entrevista con Cynthia Riccio y Lisa J. Perrot PHD, profesoras del Departamento de Psicología Educativa y Educación de la Universidad de Texas A and M.
- Diciembre 2007, entrevista con el Titular del Tribunal de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, Santiago de los Caballeros.
- Enero 2008, Conversación telefónica con el Psicólogo Especialista en Medición, quien proporcionó información sobre los tests de creatividad.
- Febrero 2008, Contacto telefónico con la Dirección Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Cristóbal.
- Febrero 2008, Contacto telefónico con la Dirección del Centro de Adolescentes Privados de Libertad Femenino de Santo Domingo
- Abril 2008, entrevista con el Doctor Alfonso Barca, Consultor de la PUCMM quien nos proporcionó las vías de contacto con el Centro TEA y muestras de la Escala CDPFA-70.
- 5 de mayo 2008, entrevista con el Psiquiatra, Profesor de la PUCMM, quien ofreció pautas sobre el tipo de adolescente de conducta desviada en protección de la familia.
- Junio 2008, Entrevista con las Profesoras del Centro de Psicología Educativa de la Universidad de A&M, EUA, quienes proporcionaron contactos con el Centro Torrance.
- Julio 2008, contacto con el Centro Torrance, adquisición de Tests.
- Julio 2008, entrevista con el Psiquiatra y Psicoterapeuta Director de la Carrera de Medicina de la PUCMM.
- Julio 2008, contacto telefónico con la Dirección Nacional de Centros de Adolescentes Privados de Libertad para concertación de visita.
- Julio 2008, primera visita a la Dirección Nacional de Centros de Adolescentes Privados de Libertad y entrevista con la Psicóloga de dicho Centro.
- Agosto 2008, segundo contacto con la Dirección del Centro de Adolescentes Privados de Libertad Femenino de Santo Domingo.
- Agosto 2008, contacto telefónico con la Dirección del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Francisco de Macorís.
- Agosto 2008, entrevista con la Directora General de los Centros de Adolescentes Privados de Libertad.

- 4ta. semana de agosto 2008, conversación telefónica con la Directora del Centro Adolescentes Privados de Libertad Femenino de Santo Domingo.
- 1era. semana de septiembre 2008, entrevista a la Directora Nacional de Centros de Adolescentes Privados de Libertad, quien entregó en esta oportunidad las cartas de autorización para visitar los centros y realizar el levantamiento de datos.
- Septiembre 2008, contacto telefónico con el Subdirector del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Cristóbal.
- 1era. Semana septiembre.2008, visita al Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Francisco de Macorís, entrevista con el psicólogo y reconocimiento del lugar.
- 2da. Semana Septiembre 2008, varias tareas se realizaron durante este tiempo: aplicación de los formatos para probar y validar los instrumentos, corrección y ajuste de los cuestionarios y las escalas, envío de los primeros formatos TTCT al Centro Torrance para su corrección e interpretación, corrección y análisis de los tests de inteligencia, selección de los formatos finales de los test de inteligencia.
- 2da. Semana septiembre 2008, visita al Centro de Adolescentes Privados de Libertad d San Francisco de Macorís y entrevista con el Psicólogo.
- 3era. Semana septiembre 2008, visita al Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Francisco de Macorís, revisión de las fichas de los adolescentes recluidos y aplicación de los instrumentos al primer grupo de adolescentes. Entrevista con el Director del Centro.
- 4ta. Semana septiembre 2008, visita al Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Francisco de Macorís, aplicación de los formatos finales de recolección de información a la población de adolescentes der aquel Centro.
- 1era. semana de octubre 2008, primera visita al Centro de Adolescentes Privados de Libertad Femenino de Santo Domingo, entrevista con La Psicóloga y entrevista con la Directora del Centro.
- Noviembre 2008, segundo contacto telefónico para concertar visita con el Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Cristóbal.
- Diciembre 2008, contacto telefónico con el Sub-Director del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Cristóbal
- Diciembre 2008, visita al Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Cristóbal y entrevista al Director, la Psicóloga y la asistente del Director.
- Diciembre 2008, contacto telefónico con la dirección del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de Santiago de los Caballeros.

- Diciembre 2008, Contacto telefónico con la Titular Encargada de la Custodia del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de La Vega.
- 7 de de enero 2009, visita al Centro de Santo Domingo, entrevista con la directora.
- 2da. Semana de enero 2009, entrevista a la Magistrada Encargada de la Supervisión del Centro de Adolescentes Privados de Libertad la Vega.
- 14 de enero 2009, Entrevista con la Directora del Centro de Adolescentes Privados de Libertad Femenino de Santo Domingo y aplicación de formatos de recolección de datos al primer grupo de las adolescentes del dicho Centro.
- 15 enero 2009, aplicación de formatos de recolección de datos en el Centro Adolescentes Privados de Libertad de San Cristóbal.
- 2da, semana de enero 2009, primera visita al Centro de Adolescentes Privados de Libertad de Santiago de los Caballeros, entrega de credenciales y entrevista con el Director de dicho Centro.
- 2da. Semana de enero 2009, aplicación de los formatos de recolección de datos y entrevista con la Psicóloga del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de San Cristóbal.
- Febrero 2009, segunda visita al Centro de Adolescentes Privados de Libertad de Santiago de los Caballeros y entrevista con la psicóloga de dicho Centro.
- 14 de febrero 2009, Segunda entrevista con el Director del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de Santiago de los Caballeros.
- 14 de marzo 2009, continuación de la entrevista con la Magistrada Encargada del Cumplimiento de la Sentencia del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de la Vega.
- 24 de marzo 2009, aplicación de los formatos de recolección de información en del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de Santiago de los Caballeros.
- 24 de marzo 2009, Entrevista con la Asistente del Director de Centro de Adolescentes Privados de Libertad de Santiago de los Caballeros.
- 4ta. Semana de marzo 2009, visita al Centro de Adolescentes Privados de Libertad Femenino de Santo Domingo, aplicación de instrumentos a segundo grupo y entrevista con la Asistente de la Directora del Centro.
- 1era. semana de abril 2009, aplicación de los formatos de recolección de datos al primer grupo del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de la Vega y continuación de la entrevista a la Psicóloga.
- 08 de abril 2009, aplicación de formatos al segundo grupo de adolescentes del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de La Vega.

- 21 de abril 2009, continuación de aplicación de los formatos de recolección de datos en el Centro de Adolescentes Privados de Libertad de Santiago de los Caballeros.
- 3era. Semana de abril 2009, continuación aplicación de formatos de recolección de datos en del Centro de Adolescentes Privados de Libertad de Santiago de los Caballeros y continuación de entrevista con el Director y la Psicóloga en este Centro.



## **ANEXO VI**

- |           |                                      |
|-----------|--------------------------------------|
| <b>1.</b> | <b>DIMENSIONES DE LA CREATIVIDAD</b> |
| <b>2.</b> | <b>FORTALEZAS DE CREATIVIDAD</b>     |

## 1. DIMENSIONES DE CREATIVIDAD

ID	Fluency(1)	Originality(2)	Titles(3)	Elaboration(4)	Resistance(5)
68	10	6	2	3	11
35	10	3	4	3	7
53	19	6	4	4	12
47	13	12	2	3	12
55					
34	12	12	2	3	8
23					
100	12	8	2	4	13
86	12	15	1	4	18
63	16	8	0	3	5
80	15	12	1	3	14
21	19	14	2	3	13
54	20	10	1	3	16
89	21	10	3	3	13
14	11	11	2	3	13
12	14	11	2	5	7
18	37	18	13	6	17
41	10	6	3	3	11
46	10	11	2	3	14
76	17	21	0	3	4
48	15	5	1	3	14
82	15	7	4	4	14
64	20	12	5	3	2
90	22	14	4	3	17
45	11	7	1	3	12
28	18	24	14	4	12
31	12	14	1	3	8
87	26	15	6	9	17
11	17	14	1	3	7
49	10	6	3	3	8
91	11	0	0	3	6
30	15	10	2	3	8
72	20	6	3	3	3
71	20	6	5	4	7
96	15	7	1	3	3
32	24	23	19	6	16
3	1	1	1	3	2
29	14	8	1	3	12
66	26	7	0	3	7
75	36	13	2	4	12
22	28	21	2	3	15
78	12	19	1	3	18
7	14	9	2	3	20
27	23	14	2	3	10
101	34	24	3	4	13
79	12	9	1	4	10
59	16	10	0	3	12
58	10	5	0	3	16
77	10	5	1	3	1
33	24	9	0	3	0
94	11	3	0	3	1
69	10	5	1	3	10
5	9	7	4	4	11
37	7	6	2	3	7
57	11	2	2	3	2
43	15	12	0	3	12
83	10	7	3	3	14
2	13	7	5	4	12
36	16	4	0	3	4
98					
61	1	8	0	3	8
38	11	7	4	3	18
67	12	11	0	3	16
52	14	10	2	3	8
56	10	5	1	3	10
10	17	12	1	8	13

93	0	0	0	3	0
1	12	17	16	6	15
50	13	10	0	3	3
40	3	3	0	3	4
62	17	15	1	3	2
26	12	8	1	3	3
81	13	11	3	3	6
92	24	2	1	3	0
74	15	23	2	4	14
9	35	20	1	4	7
8	13	8	2	3	10
95	13	2	0	3	8
42	0	5	2	3	7
65	9	7	9	3	11
70	15	19	1	4	5
84	15	2	2	3	6
39	13	5	5	3	11
19	15	20	0	4	6
44	11	5	1	3	8
24	11	7	5	3	5
60	13	17	1	3	6
51	11	8	0	3	7
25	27	9	8	5	8
85	16	9	1	3	9
97	11	11	4	3	7
17	10	1	0	3	2
16	12	17	3	3	13
88	19	6	1	3	12
99	23	13	3	4	10
13	18	3	1	3	5
6	13	8	2	4	16
20	12	19	13	3	8
4	9	4	0	4	10
73	15	5	2	3	6
15	25	11	2	3	9

## 2. FORTALEZAS DE CREATIVIDAD

Fortalezas	Frecuencia
1 Emotional	23
2 Storytelling	19
3 Movement	41
4 Expressiveness	4
5 Syntesis of incompl.	2
6 Syntesis of Lines	48
7 Unusual Visualiz.	78
8 Internal Visualiz.	11
9 Extending	57
10 Humor	5
11 Richness	14
12 Colorfulness	29
13 Fantasy	6



## **ANEXO VII**

- 1. MARCO LÓGICO DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA A FUNCIONARIOS Y DIRECTORES DE LOS CENTROS**

## 1. MARCO LÓGICO DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA A FUNCIONARIOS, DIRECTORES, PSICÓLOGOS Y OTRO PERSONAL DE LOS CENTROS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
1.Social	1.1. Función social	1.1.1. Educativa 1.1.2. Represiva
	1.2. Función penal	1.2.1. Tipo de infracciones 1.2.2. Tipo de sanciones 1.2.3. Seguimiento al cumplimiento
2. Institucional	2.1. Normas	2.1.1. Del sistema 2.1.2. Internas del centro
	2.2 Reglas	2.2.1. Organización 2.2.3. Funcionamiento
3. Particular	3.1. Rutina del centro	3.1.1. Hay horarios 3.1.2. Uso del tiempo libre 3.1.3. Quien impone la disciplina 3.1.4. Se ofrece escolaridad 3.1.5. Formación que se ofrece
	3.2. Función del personal	3.2.1. Manejo de fichas penales 3.2.2. Cómo se llevan los datos
	3.3. Características personales, escolares, familiares y sociales	3.3.1. Perfil de los adolescentes 3.3.2. Situación escolar: causas del abandono de la escuela 3.3.3. Tipología de las familia 3.3.4. Procedencia 3.3.5. Extracción social

## **ANEXO VIII**

- 1. OBSERVACIONES Y COMENTARIOS RECOGIDAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS A LOS ADOLESCENTES RECLUIDOS EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN**

## 1. OBSERVACIONES Y COMENTARIOS RECOGIDAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS A LOS ADOLESCENTES RECLUIDOS EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN

### Observaciones

Varios de los alumnos, incluso un alumno que abandonó la escuela en 4º y otro en 3º de básica no sabían escribir. También hubo varios que no sabían leer. A estos sujetos hubo que aplicarles formatos de manera individual.

### Comentarios a su experiencia en la escuela

- Le gustaba más el trabajo que la escuela: tres (3) personas.
- Lo que más le gustaba de la escuela eran las chamaquitas.
- No le gustaba la clase, esa pizarra llena de letras le ponía ciego.
- Se retiró de la escuela porque tuvo problemas con un compañero.
- En el recreo se juntaba con los más pequeños.
- Tenía un "coro", cuatro o cinco muchachos "hacían" y "desasían".
- Tenía amigos y enemigos en la escuela.
- Se le olvidaba al otro día lo que aprendió el anterior.
- Tenía problemas de aprendizaje.
- Usaba drogas en el aula: (dos) llevaba jugo y en el cartón ocultaba la droga.
- Usa como droga la medicina que le dan en el recinto.
- Abusaba de las niñas en la escuela.
- Les destruía lápices y mascotas a los compañeros.
- Lo que menos le gustaba era que le llamaban mucho la atención en la escuela.
- Se distraía hablando con los compañeros durante las clases.
- Nunca invitaba amigos a la casa.
- A su papá lo mataron.
- Su padre vendía droga, era un capo, por eso lo mataron.
- Acompañaba a su padre a la banca de apuesta.
- Su padre estuvo preso por homicidio.
- Le decía a sus padres: "no se metan con mi vida"
- Se involucró con un homicidio por un "relajo" (broma)
- Aún pertenece a una pandilla.

- A la pandilla la ama con el corazón.
- Sigue con la pandilla aunque jefe de pandilla no lo valora porque siempre hay traición.
- Quiere superarme para ser alguien en la vida.