



UNIHUMANITAS

ACADÉMICA Y DE INVESTIGACIÓN

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní

REVISTA

AÑO 6 N° 1 - 2018

ISSN 2409-9473

UNIHUMANITAS
Académica y de Investigación
Año 6. No. 1. diciembre 2018
ISSN 2409-9473

UNIHUMANITAS es una publicación académica y periódica anual, editada por la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación, Paraguay. Se publica en formato impreso y electrónico; es de distribución gratuita. Su Misión apunta a la difusión de los trabajos académicos y de investigación que se constituyen en aportes a la discusión de problemas educativos, sociales y lingüísticos del ámbito nacional, regional e internacional. Tiene como Visión convertirse en un foro plural que posibilita la divulgación de los temas, disciplinas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivados en el campo de la investigación educativa, lingüística y de las ciencias sociales.

UNIHUMANITAS

Académica y de Investigación

Año 6 - N° 1

Encarnación, Paraguay, 2018

93 páginas

Publicación Anual

ISSN 2409-9473

Edita

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales Cultura Guaraní

Universidad Nacional de Itapúa (UNI)

Abg. Lorenzo Zacarías No. 255. Barrio Kaaguy Rory

Tel. (595) 71-207454

investigacionhuma@uni.edu.py

Autoridades Universitarias

Rector: **Ing. Hildegardo González Irala**

Vicerrectora: **Dra. Nelly Monges**

Directora General Académica, de Investigación y Extensión: **Dra. Perla Sosa de Wood**

Director General de Administración y Finanzas: **Lic. Marciano Leiva**

Consejo Editorial

Director: Dr. Antonio Kiernyezny, Decano

Comité Científico:

Dr. Alberto Ríos Vargas – Universidad Nacional de Pilar – Paraguay.

Dra. Norma Coppari, Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” – Paraguay.

Abg. Rosa Martínez - Magister en Atención de la Niñez y Adolescencia – Poder Judicial.

Abg. Miguel Vargas - Magister en Ciencias Jurídicas – Poder Judicial.

Dra. Flora Rojas - Centro Superior de Estudios de Adm. y Finanzas Públicas para el Desarrollo (CEMAF).

Dr. Hugo Matías Speratti Mendoza - Universidad Iberoamericana – UNIBE.

Mgs. Jorge García Riar – CONACYT.

Mg. Alicia Duarte – Universidad del Conosur de las Américas.

Mg. María del Carmen Paredes – Universidad Nacional de Itapúa.

Producción Editorial

Revisión del estilo: Lic. Ingrid Paredes – Univ. José Gómez

Diagramación: Univ. José Gómez

Diseño de la tapa: Univ. José Gómez

Gestión de la publicación: Lic. Alicia Martínez - Lic. Ingrid Paredes

CONTENIDOS

Presentación	6
Artículos	8
<i>La Religión en la Política Paraguaya y su Inserción en Asuntos Jurídicos</i> Sandra Lezcano	8
<i>Actitud Docente y Nivel de Compromiso Hacia el Estudio de las Matemáticas en el Tercer Ciclo</i> Félix Ayala	15
<i>Evaluación de la Competencia Matemática Temprana: Comparación de Estrategias Didácticas</i> Pablo Kiernyezny	27
<i>Estudio de la Incidencia de la Aplicación del Método de Polya para Resolver Problemas de Aritmética en Estudiantes del Cuarto Grado EEB de dos Escuelas del Sector Oficial, Periodo 2017</i> Rossana Kirichik	43
<i>Maimi ko puto, ¿upea pio rubio o rubia? Transgredir el sexo en Encarnación, Paraguay año 2017. Poder heteronormativo, género y transgeneridad.</i> Rodrigo Ibarra	58
<i>Características de los Casos de Abuso Sexual Infantil y Perfil de las Madres de las Víctimas Atendidas por el Ministerio de la Defensa Pública de Encarnación, Paraguay</i> Mariana Figueredo	73
Normas y Condiciones	89

PRESENTACIÓN



En el espíritu cada vez fortalecido, desde el equipo editorial de la Revista UNIHUMANITAS Académica y de Investigación, se pone a disposición este número, con la seguridad de que el esfuerzo de que quienes escriben los resultados de sus investigaciones en nuestra revista, constituye el camino que lleva a la academia a cumplir con la noble misión de aportar a la sociedad con conocimientos científicos y que se constituyen, no solamente en un aporte al acervo literario científico, sino mas bien y, fundamentalmente, en una fuente para la evolución y desarrollo de las ciencias humanas u sociales al servicio de la humanidad.

Nuestro firme propósito apunta a aportar a la sociedad con conocimientos científicos, en las áreas de nuestra competencia, útiles para el desarrollo profesional de nuestros académicos y egresados para que, alentados en la dinámica de sus respectivas ciencias y sus aplicaciones, deriven en un proceso continuo de innovación para el desarrollo integral de la sociedad. Consecuentemente, estamos seguros también, de que, en esta dinámica de las ciencias y sus aplicaciones, deriva en un importante aporte para el bienestar de la sociedad en general.

Invitamos a la lectura crítica de los artículos y reportes de nuestra revista y, también a la participación activa y comprometida de aquellos lectores que sienten y quieren desarrollar el interés por el apasionante mundo de la producción de saberes científicos. Más aun, en estos tiempos en que las ciencias sociales y humanas van cobrando superlativa importancia, por el propio devenir de una sociedad del siglo XXI, que nos demanda a todos un compromiso real y puro con sustentabilidad y sostenibilidad de la humanidad.

Desde la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, estamos cada vez más convencidos de que este espacio, destinado a hacer público el resultado de las investigaciones desarrolladas por profesores, investigadores y estudiantes es, en definitiva, el camino para cumplir con el noble propósito de servir a la humanidad.

En el presente número se publican trabajos de investigación que han sido presentados en la Feria Pedagógica desarrollada en la Facultad.

Seguros de que este espacio, abierto a la comunicación académica, se convertirá en una oportunidad para los nóveles investigadores, así como para aquellos con mayor experiencia, se encuentra abierta la convocatoria para el número a ser editado y publicado en la siguiente entrega.

*Dr. Antonio Kiernyezny, Decano
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní.*

LA RELIGIÓN EN LA POLÍTICA PARAGUAYA Y SU INSERCIÓN EN ASUNTOS JURÍDICOS

Lezcano, Sandra;
Arndas238@gmail.com;
Facultad de Humanidades, Ciencias
Sociales y Cultura Guaraní
Universidad Nacional de Itapúa

Resumen

Muchas son las particularidades que conforman el perfil cultural e identidad nacional del Paraguay. Históricamente la Iglesia Católica es reconocida por la Constitución Nacional como protagonista en la conformación de las mismas. A través de la revisión de la literatura, de documentos históricos y jurídicos, destacados a partir de grandes momentos históricos, este trabajo ofrece una síntesis sobre la naturaleza de las relaciones que ha mantenido el Estado Paraguayo con la Iglesia Católica, a través de sus gobiernos más significativos y por lo mismo es posible analizar las tendencias de la religión dentro de la política paraguaya incluyendo su inserción en las normas jurídicas antiguas hasta el avance de las actualmente vigentes. La relevancia de la religión católica queda certificada por su colaboración en diversos ámbitos de la vida nacional y a pesar de que actualmente el Paraguay es un país aconfesional según lo establecido en las normas jurídicas de la Constitución de 1992, aun ejerce una gran influencia en la sociedad, que incluso envuelve a la política paraguaya.

Palabras clave: Política Paraguaya, Religión Católica, Asuntos jurídicos

Introducción

La Constitución Nacional de la República del Paraguay, actualmente vigente, ha desacralizado al Estado paraguayo manifestando así una neutralidad con respecto a asuntos religiosos. El hecho de que Paraguay es un Estado no confesional podría representar un choque contra la realidad, esta contradicción puede atribuirse al hecho de que Paraguay es el país de América Latina que cuenta con la mayor cantidad de creyentes religiosos; se estima según datos del Vaticano que el ochenta y siete por ciento de la población profesa la religión católica y son creyentes fieles.

La influencia de la religión católica es tan grande en el Paraguay que ha intervenido en varios ámbitos de la vida nacional con celebraciones y cultos en espacios culturales y educativos. Pero la Iglesia no solo representa una influencia social en el Paraguay, también posee innegable atribución política desde su participación en grandes momentos históricos cerca o dentro del Estado Paraguayo, en gobiernos dictatoriales y democráticos.

El presente es un artículo de revisión recopila por medio de la lectura y análisis, la información más sustancial sobre el tema: El vínculo del Estado Paraguayo con la Iglesia a lo largo del tiempo.

Objetivos

Ofrecer una síntesis sobre la relación Estado-Iglesia en los gobiernos más representativos del Paraguay.

Analizar las tendencias de la religión dentro de la política paraguaya y los asuntos jurídicos.

Materiales y Métodos

Los datos brindados en este artículo se obtuvieron a través de la revisión de la literatura. Entre los documentos consultados se encuentran: actas de conferencia, secciones de libro, artículos de periódicos y sobre todo trabajos académicos publicados en plataformas estudiantiles confiables.

Éste trabajo de carácter cualitativo se llevó a cabo analizando la información disponible luego de la recopilación, para finalmente realizar la redacción del mismo.

Se recurrió al uso de Tesoro de la UNESCO para la búsqueda de palabras claves.

Resultados

Hasta 1814, bajo el gobierno de la Junta Superior Gubernativa, la influencia directa de la religión en el manejo de la cosa pública estaba presente. Un sacerdote formaba parte del órgano superior de gobierno, pero en el Reglamento de Gobierno no había mención alguna sobre las relaciones Iglesia-Estado. (Filártiga, 2015, p. 3)

Aunque las relaciones Estado e Iglesia en el Paraguay exponían cierta cercanía, existió un lapso donde tal proximidad entre ambas instituciones fue interrumpida, durante el gobierno del Dr. Francia. En ese entonces Paraguay fue aislado de relacionamientos exteriores, por el temor a que la independencia se viera afectada, la iglesia suponía para el Dr. Francia un resguardo de supersticiones y malas costumbres de la corona española, es decir, la oposición política.

Lo cierto es que la fe ya incorporaba una demanda en el pueblo, a su vez la Iglesia tenía en su poder registros de nacimientos, casamientos y defunciones por lo que el Doctor Francia no tuvo más opción que convertir a sacerdotes en funcionarios públicos, con lo que se puede aludir que durante este periodo la relación entre el Estado paraguayo y la Iglesia Católica no supone una desunión total.

Una nueva etapa inició con el gobierno de los López en donde se reanudaron los vínculos con la Iglesia. El presidente Carlos Antonio López tenía muy arraigado el catolicismo y esos valores religiosos los insertó a las normas del gobierno. Además, a diferencia del gobierno posterior, hubo contacto con el Vaticano y es que López, en contraste a los pensamientos del Dr. Francia, creía que las buenas relaciones con la Iglesia suponían un buen funcionamiento de los poderes del Estado. El Presidente Carlos Antonio López quería construir un Estado fuerte con la ayuda de los curas, los cuales él creía que eran competentes para enseñar en escuelas y colegios.

Con la muerte de Carlos Antonio López en 1862, ocupa el cargo a la presidencia su hijo Francisco Solano López quien lastimosamente tuvo que afrontar la guerra conocida históricamente como la Guerra contra la Triple Alianza, un conflicto bélico frente a la coalición formada por Uruguay, Argentina y Brasil en donde el Paraguay

contó con el apoyo de la Iglesia Católica; y es que en la defensa de la patria incluso asistieron sacerdotes a la línea de fuego.

Luego de varios gobiernos, reaparece una etapa de cambios trascendentales en las relaciones entre la Iglesia y el Estado que se manifiesta en el gobierno dictatorial de Alfredo Stroessner. El papel que desempeñó la iglesia en época de la dictadura paraguaya fue muy importante, sobre todo la relevancia que representó para el Paraguay la visita de Su Santidad.

La visita del Papa Juan Pablo II, en mayo de 1988, centró la atención internacional, por primera vez, en la naturaleza autoritaria del régimen de Stroessner y los desacuerdos con respecto al itinerario del Papa llevaron a un severo deterioro de sus relaciones con la Iglesia católica. Asimismo, las relaciones con el gobierno de los Estados Unidos empeoraron cuando los militantes resistieron sus iniciativas de promover un diálogo político con el AN. La administración estadounidense protestó también ante las crecientes restricciones a la libertad de prensa y las violaciones de los derechos humanos. (Nickson, 2010, p. 9)

El Pontífice dejó un claro y fuerte mensaje al pueblo paraguayo. Afirmó que no se puede arrinconar a la Iglesia en sus templos, así como no se puede arrinconar a Dios en la conciencia de los hombres. Tan claro fue el mensaje que entregó el Papa a los paraguayos sobre la necesidad de construir un nuevo Paraguay que a solo meses después de su visita al país, la dictadura de Alfredo Stroessner cayó, dando finalmente paso a la tan anhelada democracia.

En las normas jurídicas del Paraguay la inserción de la religión es de gran relevancia. En la Constitución de 1870 la religión ya se denota en el preámbulo en donde invoca a Dios todopoderoso en el orden, decreto y establecimiento de la Constitución para la República del Paraguay, a su vez, el artículo 3 de la misma nos ubica como Estado confesional, siendo la religión Católica Apostólica Romana la oficial del Estado y en la línea que sigue a este estado confesional en el artículo 89 se dispone en los requisitos para ejercer el cargo de Presidente y Vicepresidente de la República; profesar la religión cristiana, es decir, la religión católica. Otra inclusión religiosa de la Constitución de 1870 es el juramento al asumir dichos cargos, jurar solemnemente ante Dios y la patria el desempeño fiel de sus cargos.

Las sucesivas constituciones la de 1940 y la constitución de 1967, en lo que concierne a la religión han mantenido la misma línea confesional. Es la Constitución de 1992, actualmente vigente la que difiere con las antiguas constituciones en materia religiosa, descarta la existencia de una religión oficial en el Estado y establece que la relación Estado-Iglesia se basa en independencia, cooperación y autonomía. No obstante, aunque haya desacralizado al Estado paraguayo, en el artículo 82 da un reconocimiento a la iglesia católica como protagonista en la formación tanto histórica como cultural de la nación. Tras todos estos eventos históricos ya mencionados queda más que claro el porqué de dicho reconocimiento.

Discusión

A pesar de que la Constitución de la República del Paraguay expresa con toda claridad la relación de independencia con la Iglesia Católica y la autonomía de las iglesias y confesiones religiosas, en la práctica, las autoridades y la clase política parecen no haber asumido tales disposiciones. Siendo la historia una disciplina que aspira comprender el pasado que ha configurado el presente.

No se pretende tomar una posición acerca del laicismo, propicio para un Estado. Tampoco se aspira defender la influencia religiosa. El principal fin de esta reflexión es concebir por qué aún prevalece vigorosamente en el Paraguay la unión entre las instituciones Estado e Iglesia y para ello se ha analizado la tendencia de los gobiernos más memorables del Paraguay junto a antecedentes de la Constitución y todo parece apuntar a que la religión ha sido siempre consistente en participar a lo largo de la Historia Paraguaya propagándose ineludiblemente hasta nuestros tiempos, más allá del ámbito social.

Conclusiones

La historia es una herramienta que nos facilita el poder dimensionar de manera más exacta el alcance que pueden tener los ideales religiosos para inserir en las normas jurídicas de un Estado y por lo mismo interferir en asuntos políticos.

En los eventos más importantes para la formación del Estado Paraguayo, la religión católica ha estado presente en mayor o menor medida, pero ha estado allí, incluso desde el gobierno autónomo independiente, en los gobiernos democráticos y

dictatoriales, desempeñando un papel trascendental con un poder de acción en la caída de la dictadura más larga de Sudamérica.

Independientemente de que la Constitución de la República del Paraguay establezca la libertad de culto, que contribuye a la práctica libre de la religión y elección de la misma, la mayor parte de la población paraguaya sigue optando por profesar la religión católica.

A pesar de que las relaciones con la Iglesia deberían de ser Independientes entre sí, según lo establecido en la Constitución, la religión católica sigue interfiriendo en asuntos públicos actuales volviéndolos polémicos por la naturaleza de los ideales de sus seguidores.

La realidad es que en el Paraguay no existe neutralidad en el carácter religioso, quizás porque todos estos acontecimientos históricos han generado inconscientemente un impacto, que ha sido traspasado incluso a las nuevas generaciones.

Referencias Bibliográficas

Ayroló , V. (2015). Matices reformistas Gobiernos y reformas eclesíásticas en Buenos Aires, Paraguay, San Juan, Mendoza, Perú y Bolivia, durante la segunda década del siglo XIX. Itinerantes. Revista de Historia y Religión , 39-60.

Brítez, E. (1988). Paraguay: Operación maquillaje. Nueva Sociedad , 18-23.

Carter, M. (1991). El papel de la Iglesia en la caída de Stroessner. Asunción: RP Ediciones.

Filártiga, D. (Octubre de 2015). Intervención del representante del Paraguay en La conferencia “Religión, Derecho y estabilidad social”. Asunción.

Lopez Espinola, N. (06 de Julio de 2016). La incidencia política de la iglesia católica en Paraguay: durante el gobierno de Fernando Lugo. Foz do Iguacu: EDUNILA.

Nickson, A. (2010). El regimen de Stroessner (1954-1989) . birmingham.

Talavera, I. J. (2014). Memoria Contra Hegemónica en Paraguay: Ramón Talavera, la Iglesia y el Estado en la Dictadura de Stroessner . SURES, 53-64.

Talavera, I. J. (Septiembre de 2016). Primaveras del Pensamiento Paraguayo: Idearios Pacifistas e Integracionistas en el Sacerdote Ramón Talavera (1950-1960). Foz de Iguazú.

ACTITUD DOCENTE Y NIVEL DE COMPROMISO HACIA EL ESTUDIO DE LAS MATEMÁTICAS EN EL TERCER CICLO

Ayala Benítez, Félix Enrique¹

felixenrique.ayala@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas y Tecnológicas
Universidad Nacional de Concepción

Resumen

La presente investigación se propone analizar la relación entre la actitud de los docentes de Matemática hacia la enseñanza de la asignatura, y el nivel de compromiso que presentan los estudiantes hacia el estudio de la asignatura. Se ha adoptado un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de alcance correlacional y de corte transversal. La población de estudio se limitó a los docentes de Matemáticas de las cuatro instituciones seleccionadas y sus alumnos del Tercer Ciclo de la EEB. Para recolectar los datos se aplicó un cuestionario semiestructurado a los docentes seleccionados y una escala de actitud a los mismos docentes y sus alumnos. Se procedió al cálculo de la correlación entre las variables Actitud de los Docentes y el Nivel de Compromiso de los estudiantes hacia el estudio de la asignatura; utilizando el coeficiente de correlación de Pearson; arrojando los resultados que permite afirmar que existe una moderada correlación entre las dos variables, con un valor de $r = 0,55$ positivo, lo cual permite suponer que si los docentes demuestran una actitud positiva hacia la enseñanza de la Matemática sus alumnos también presentarían un mayor compromiso hacia el estudio de dicha asignatura.

Palabras Claves: Actitud Docente, Compromiso, Aprendizaje Matemático

¹ Participantes de la Maestría en Didáctica de las Ciencias, Mención Matemáticas de la Universidad Nacional de Concepción. Becario de CONACYT

Introducción

Martínez Padrón, (2008) en su investigación sobre las actitudes hacia la matemática expresa que la afectividad tiene un efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes tanto como la configuración cognitiva de los mismos; muchas de las reacciones ante evaluaciones y la predisposición a estudiar esta asignatura depende de sus creencias, emociones o sentimientos, (Martínez Padrón, 2008).

Objetivos

- Determinar la actitud de los docentes de Matemática del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica hacia la enseñanza de la asignatura.
- Determinar el nivel de compromiso y entrega de los estudiantes hacia el estudio y aprendizaje de la Matemática en el Tercer Ciclo de la EEB.

Contexto del Estudio

La investigación se desarrolla en el ámbito de la educación formal, específicamente en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica de cuatro instituciones educativas dependiente de la Supervisión Educativa que se caracteriza por contar en su matrícula a estudiantes provenientes de familias del nivel socioeconómico medio y bajo, las instituciones involucradas en la investigación cuentan con años de creación, con docentes con formación académica para el desarrollo de las clases, provenientes de Institutos de Formación Docentes o egresados de Universidades nacionales o privadas de la zona.

La enseñanza de la Matemática en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) presenta rendimientos bajos, según estadísticas educativas recabadas de la Supervisión Pedagógica muestra que la mayor cantidad de reprobados en el tercer ciclo de la EEB se encuentra en la asignatura Matemática. Esta situación se presenta a pesar de que se cuenta con una mayor cantidad de recursos didácticos disponibles para el docente de este nivel; sean estos recursos materiales como textos proveídos por el Ministerio de Educación y Ciencias o recursos virtuales a la que pueden acceder los docentes para la elaboración de los planes de clases.

Según datos obtenidos de la Supervisión Pedagógica Región 2 – Itapúa, cuya sede se encuentra en Coronel Bogado, de la que dependen los cuatro Colegios Secundarios que forman parte de la presente investigación, el rendimiento promedio de Matemática en los últimos tres años ha estado en constante descenso. En efecto, en el año 2016, el porcentaje de alumnos reprobados en el periodo ordinario de evaluación ha superado el 70%.

El docente del Tercer Ciclo generalmente se encuentra con un grupo numeroso de alumnos; según estadísticas obtenidas de la Supervisión Pedagógica, el promedio de alumnos por aula en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica en las Instituciones oficiales y subvencionadas es superior a 30 adolescentes, observándose en algunas sesiones grupos de 40 o más estudiantes.

El proceso de enseñar matemática

Reyes Barcos, (2003), expresa que “la creatividad y la práctica de la pedagogía son dos procesos que deberían estar íntimamente relacionados, en donde la acción del profesor, como especialista en pedagogía, podría resultar necesaria y fundamental” (Reyes Barcos, 2003), en su práctica del docente de Matemáticas presenta mucho de artista (por lo creativo), por lo que enseñar lo lleva a capacitar al estudiante para que por su cuenta integre los diferentes conocimientos de una manera creativa para enriquecerlo. Si es deseo del docente hacer que su enseñanza prepare a sus alumnos para el cambio y la innovación debe, indefectiblemente desarrollar su práctica pedagógica con creatividad.

El mismo Reyes Barcos (2003), expresa que...

“El caso particular de los profesores especialistas en matemática que conciben su quehacer como algo simple, pensando que es suficiente con poseer nuevos conocimientos de la materia a enseñar, saber algo de pedagogía y tener algún curso previo de psicología educativa, no notan que esto constituye una limitación, ya que pone de manifiesto insuficiencias y carencias para el desarrollo de su actividad docente”

Es importante la formación en el aspecto creativo para así contar con las competencias didácticas para atender las necesidades de sus alumnos, motivándolos convenientemente para el estudio de la Matemática.

Muchas veces el proceso de enseñanza de la matemática es algo monótono y sin interés alguno, por lo que se hace necesario revisar la actitud de estos docentes a fin de minimizar las dificultades que presentan en la renovación de la enseñanza e introducir innovaciones que tiendan a superarlos.

“Uno de los estereotipos más comunes hace referencia al científico como una persona abierta a las novedades y como alguien acostumbrado a razonar y a discutir teorías y puntos de vista en función de sus méritos intrínsecos” (Reyes Barcos, 2003), al

respecto es necesario asumir la existencia de una relación entre la resistencia de los alumnos al campo conceptual y la de los docentes de aceptar nuevas ideas para insertarlos en su práctica pedagógica.

“El profesor debe despertar en el alumno la curiosidad y estimular la creatividad de ellos... (Reyes Barcos, 2003), de esa manera se podrá modificar la actitud hacia el estudio de la Matemática, si inculca en sus alumnos el entusiasmo para descubrir por ellos mismos las propiedades, principios y leyes matemáticas, fomentando de esa manera su capacidad de asombro ante los fenómenos naturales y algoritmos matemáticos, hará que los mismos mantengan una actitud positiva hacia el estudio de la Matemática; de esa manera se fomentando la presencia de forma natural los conocimientos a lo largo de la actividad escolar.

“Es misión de los profesores de matemática promover en sus alumnos la actitud creativa, a ser capaces de enfrentarse con lo nuevo, a improvisar, a no temer al cambio sino a sentirse mejor con él, esto significa que se debe enseñar y preparar al alumno no según los viejos modelos, sino en el nuevo sentido de formar alumnos reativos” (Reyes Barcos, 2003);

Esta misión, que manifiesta Reyes Barcos, (2003), se podrá cumplir si el docente de Matemática demuestra una actitud positiva hacia la enseñanza de la ciencia, caso contrario le será imposible cumplir con dicha misión, esto es necesario considerando que la educación es un proceso en la que la formación de la persona; en el caso del nivel educativo abordado en la investigación, son adolescentes, que precisan una atención preferencial para lograr lo que se manifiesta en la misión de la Educación paraguaya cual es la formación integral de la persona.

“Es necesario el surgimiento de un nuevo movimiento de enseñanza de la matemática que haga énfasis en la no objetividad, que intervenga menos lo bueno y lo malo, en la que exista despreocupación por lo correcto y lo incorrecto, es decir, que el alumno pueda enfrentarse consigo mismo, con su propio valor y ansiedad, sus estereotipos o su espontaneidad” (Reyes Barcos, 2003).

El docente innovador utiliza los conocimientos que surgen de las investigaciones a fin de realizar su tarea de enseñanza de la mejor manera posible.

¿Cómo estamos enseñando matemática?

La formación científica correspondiente a los diferentes niveles de educación de nuestro país debería proporcionar a los futuros ciudadanos los elementos básicos de las disciplinas científicas para que sean capaces de entender la realidad que les rodea y puedan entender el papel de la ciencia en nuestra sociedad. Asimismo, los primeros contactos con la ciencia deberían contribuir a que éstos desarrollasen ideas adecuadas sobre la matemática. En un estudio sobre el objeto y método de la matemática González (1994), señala que el desarrollo de toda ciencia constituye un proceso en el que se da una acumulación de hechos y datos que permiten la ampliación y perfeccionamiento de las teorías, conceptos y principios adoptados con anterioridad, esto da carácter histórico al objeto y método de las ciencias (Reyes Barcos, 2003).

Mosquera (1993), afirma que los profesores de matemática olvidan fenómenos y problemas locales a cambio de problemas referidos a otras latitudes, incurriendo de esta manera en un extranjerismo; esta actitud descuida la realidad del profesor y el alumno venezolano. Por su parte, Reyes (1996) expone que el profesor debe motivar al alumno para que sea capaz de producir nuevas conductas, de tal manera que pueda presentar situaciones nuevas ante el dominio del conocimiento y habilidades que incluyen las exigencias propias de la realidad científica (Reyes Barcos, 2003).

Dominio Afectivo

El concepto central con relación a este término lo definen Nuria Gil, Banco y Guerrero (2005), basado en Krathwohl, Bloom y Masia, como el conjunto de actitudes, creencias, apreciaciones, gustos y preferencias, emociones, sentimientos y valores (Gil Ignacio, Blanco Nieto, & Guerrero Barona, 2005).

Según Gil Ignacio, Blanco Nieto, & Guerrero Barona, (2005), distintas investigaciones manifiestan que los afectos (emociones, actitudes y creencias) de los estudiantes son factores claves en la comprensión de su comportamiento en matemáticas. Un estudiante al aprender matemáticas, recibe continuos estímulos asociados a la misma, tales como las actuaciones del docente, que le generan cierta tensión. (Gil Ignacio, Blanco Nieto, & Guerrero Barona, 2005)

Ante dichas situaciones reacciona positiva o negativamente, esta reacción está condicionada por sus creencias acerca de sí mismo y de la asignatura (Gil Ignacio, Blanco Nieto, & Guerrero Barona, 2005), si dichas reacciones ante situaciones similares se repiten continuamente, produciendo reacciones afectivas entonces la reacción o

emoción de satisfacción o frustración se consolida en actitudes, influyendo en sus creencias.

Para Gil Ignacio, Blanco Nieto, & Guerrero Barona, (2005) los descriptores básicos del dominio afectivo se centran en tres descriptores: las creencias, las actitudes y las emociones.

Materiales y Métodos

La investigación se ha abordado desde un enfoque cuantitativo, considerando que se ha establecido un conjunto secuencial de procesos (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Batista Lucio, 2010, pág. 4); con el fin de profundizar y comprender los resultados obtenidos a través de los instrumentos de medición aplicados se ha recurrido también a técnicas cualitativas, donde se busca generar información de calidad para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la Matemática en especial en el nivel de la Educación Escolar Básica. La investigación ha sido de tipo no experimental y de corte transversal, llegando a un alcance correlacional.

La población estudiada está conformada por los alumnos y docentes matemáticas del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica de cuatro instituciones educativas de la Región 2 – Itapúa ubicadas en las localidades de Coronel Bogado y Carmen del Paraná. La cantidad de docentes de matemáticas de la población estudiada es de 24 y un total de 1285 alumnos de los tres grados del Tercer Ciclo de la EEB.

De dicha población se seleccionó una muestra de 10 docentes y 311 alumnos de 15 secciones en la que se desempeñan como docentes de matemáticas. La selección de la muestra de docentes se realizó de forma aleatoria y a partir de dicha selección se ha recabado información de la totalidad de sus alumnos que forman la muestra de 311 estudiantes.

Para la recolección de la información se procedió a aplicar una entrevista semiestructurada y una escala de actitudes con los docentes a fin de conocer la actitud que demuestran los mismos hacia la enseñanza de la Matemática, en cambio para los alumnos se aplicó una escala para valorar el nivel de compromiso hacia el estudio de dicha asignatura.

Resultados y Discusión

Los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario sobre la actitud de los 10 docentes de matemáticas arrojaron una actitud positiva, tal como se puede apreciar en la

tabla 1.

La información fue recabada a través de una escala de actitud en la que se pidió a los docentes responder asignada fue del 1 donde se expresa el total desacuerdo con la proposición y 6 el total acuerdo con el reactivo propuesto en la escala. La valoración de la actitud se realizó en base a los componentes: Cognitivo, Afectivo y Reactivo, se procedió a agrupar los ítems según respondan a cada uno de dichos componentes:

Tabla 1: Resultado del test de actitud aplicada a los docentes

	COGNITIVO	AFECTIVO	REACTIVO
DOCENTE 01	5,88	5,56	5,40
DOCENTE 02	5,00	4,67	4,60
DOCENTE 03	3,88	4,56	3,80
DOCENTE 04	4,75	4,78	4,40
DOCENTE 05	3,38	3,89	3,40
DOCENTE 06	5,75	5,44	5,20
DOCENTE 07	5,50	5,56	5,40
DOCENTE 08	4,75	4,67	4,60
DOCENTE 09	5,25	5,78	5,80
DOCENTE 10	3,25	3,33	4,00
Promedio General por componentes	4,74	4,79	4,70

Como se puede observar en la tabla la valoración de la actitud de los docentes en los tres componentes presenta un alto puntaje promedio, por lo que se puede afirmar que los docentes de matemáticas presentan una actitud positiva hacia la enseñanza de esta asignatura.

Actitud de los Docentes y compromiso de los alumnos hacia el estudio de la matemática

Se ha calculado el coeficiente de correlación entre la actitud de los docentes y el valor obtenido en cada uno de los ítems de la escala de actitudes aplicada a los alumnos de las 15 secciones en las cuatro instituciones donde se ha realizado el estudio.

Para una mejor comprensión de la relación que existe entre la actitud de los docentes y los dos componentes de la actitud de los alumnos se ha realizado el cálculo de las correlaciones por separado y luego se procedió a calcular la correlación general que existe entre la actitud de los docentes y la de los alumnos en ambos componentes

Tabla 2: Matriz de correlaciones entre la actitud de los docentes y la valoración obtenida en los ítems correspondiente al factor Compromiso hacia el estudio de los estudiantes.

	AI03	AI05	AI07	AI09	AI01	AI11	AI13	AI15	AI17	AI19	AI21	AI22	AI24
<i>Actitud docentes</i>	0,490	0,390	0,046	0,552	- 0,184	0,231	0,470	- 0,296	0,550	0,016	0,096	0,004	0,475

En la tabla 15 se presenta la correlación entre la actitud de los docentes medidas como el promedio de las valoraciones a las respuestas a los 22 ítems aplicados a los mismos y los 13 ítems correspondiente al factor compromiso hacia el estudio de los estudiantes, en la que se ha podido observar que la mayoría de los ítems presentan correlaciones positivas, solo 3 de los ítems presentan correlaciones negativas, además se puede observar que la actitud de los docentes presenta una correlación superior a 0,5 con los ítems AI03, AI09, AI13, AI17 y AI24, donde AI03 corresponde al enunciado: *Cuando en la clase de MATEMÁTICA debo realizar alguna actividad, sigo al pie de la letra las orientaciones recibidas para resolver los ejercicios y problemas*; este enunciado busca recabar la actitud de los estudiantes cuando deben realizar las actividades matemáticas siguiendo las orientaciones recibidas de su docente.

El Ítem AI09 corresponde al enunciado: *Me tomo las clases de MATEMÁTICA de forma más seria que otros compañeros*; este reactivo mide el compromiso que tienen los estudiantes durante la clase de matemática comparado con la que demuestran sus demás compañeros.

El Ítem AI13 corresponde al enunciado: *Doy mucha importancia a los consejos de mi profesor o profesora de matemática porque considero que son importantes para comprender la asignatura*; este reactivo mide la importancia que le dan los alumnos a los consejos y recomendaciones de sus profesores, considerándolos que son importantes para el logro de los aprendizajes.

El Ítem AI17 corresponde al enunciado: *Practico una y otra vez para conseguir realizar bien los ejercicios y problemas de matemáticas*; con este enunciado se ha buscado recabar el grado de compromiso que tienen los alumnos a pesar de las dificultades para resolver problemas matemáticos, realizando las tareas a pesar de que ya lo haya culminado.

El AI24 se ha enunciado de la siguiente manera: *Trato de trabajar más intensamente que otros compañeros para poder ser bueno en MATEMÁTICA.*

En la gráfica 16, de dispersión siguiente se muestra la relación que se presenta entre las dos variables: Actitud de los Docentes y el componente Compromiso de los alumnos hacia el estudio.

En dicha gráfica se puede observar que la variable actitud de los docentes tiene una correlación positiva hacia la variable o factor compromiso de los alumnos hacia el estudio, esto se afirma con el valor del coeficiente de determinación visualizado en el gráfico que presenta un valor de: 0,2579, esto es que el 25,79% de las actitudes de los estudiantes son explicados por la actitud de los docentes hacia la enseñanza de la matemática. El coeficiente de correlación igual a 0,508; que representa una correlación moderada positiva entre las dos variables.

Estos resultados concuerdan con Martínez Padrón (2008) quien expresa que las reacciones valorativas hacia la Matemática, hacia quién y cómo la enseña, son producto de la experiencia positiva estimuladas por los estudiantes a través de la actitud positiva que presentan los docentes.

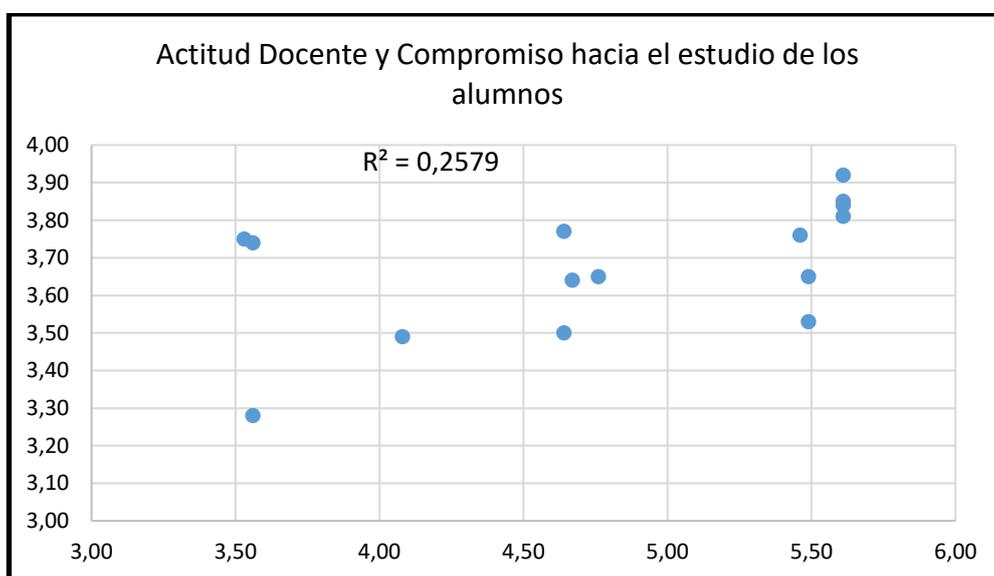


Gráfico 1: Actitud de los Docentes y compromiso hacia el estudio de los alumnos

Conclusiones

La actitud de los docentes hacia la enseñanza de la matemática en el tercer ciclo de la EEB arroja resultados en la que se puede apreciar una actitud positiva, con una alta correlación entre los tres componentes de las actitudes que fueron medidos; la actitud positiva hacia la enseñanza de la asignatura se justifica principalmente porque al ser docentes de Matemática, tendrían que tener un cierto conocimiento y predisposición para enseñar la asignatura, de lo contrario no hubiera elegido dicha actividad laboral.

En cuanto a las variables actitud de los docentes hacia la enseñanza de la Matemática y el nivel de compromiso y entrega de los estudiantes hacia el estudio y aprendizaje de la Matemática en el Tercer Ciclo de la EEB; se ha podido observar que existe una correlación positiva moderada, esto es cuando el docente presenta una actitud positiva hacia la enseñanza de la asignatura, en los alumnos se podrá reflejar un mayor grado de compromiso hacia el estudio, que también se mencionan en la bibliografías consultadas.

El resultado de las correlaciones calculadas entre la Actitud de los Docentes hacia la enseñanza de la Matemática y la motivación de los estudiantes del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica ha arrojado valores que permite afirmar la actitud de los Docentes de matemáticas hacia la enseñanza de esta asignatura en el Tercer Ciclo de la EEB tiene una influencia en el nivel de motivación de los estudiantes hacia la asignatura.

Los docentes que tienen una actitud positiva hacia la enseñanza de la Matemática transmiten a sus estudiantes mayor compromiso hacia el estudio, lo cual se refleja en mejores resultados, también aquellos estudiantes cuyos docentes presentan actitudes positivas hacia la enseñanza demuestran menor nivel de ansiedad al momento de las evaluaciones o situaciones donde deban resolver problemas matemáticos, que luego se transmite en un mejor rendimiento académico en las pruebas.

Referencias

- Alemaný Arrebola, I., & Lara, A. I. (2010). Las actitudes hacia las Matemáticas en el alumnado de ESO: Un instrumento para su medición. *Publicaciones*, 49-71.
- Araya, M. T. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Bazán, J. L., & Aparicio, A. S. (2006). Las actitudes hacia la Matemática - Estadística dentro de un modelo de aprendizaje. *Revista Educación*.
- Gil Ignacio, N., Blanco Nieto, L., & Guerrero Barona, E. (Junio de 2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación matemática*(2), 15-32.
- Guil Bozal, M. (2005). Escala Mixta Likert - Thurstone. *Revista Andaluz de Ciencias Sociales*, 81-96.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Batista Lucio, P. (2010). *Metodología *de la Investigación*. México: McGraw - Hill.
- Mancera, E. (2000). *Saber Matemáticas es saber resolver problemas*. México: Grupo Editorial Iberoamericano S.A.
- Martinez Padrón, O. (2008). Actitudes hacia la matemática. *Revista Universitaria de Investigación*, 237-256.
- Martínez Padrón, O. (Junio de 2008). Discusión Pedagógica. Actitudes hacia la matemática. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 237 - 256.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2013). *Decreto N° 2837*. Asunción. Miranda de Alvarenga, E. (2010). *Metodología de la Investigación Cualitativa y*
- Ministerio de Educación y Cultura. (2013). *Decreto N° 2837*. Asunción.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Reyes Barcos, M. (2003). Las estrategias creativas como factor de cambio en la actitud del Docente para la enseñanza de la Matemática. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*.

Sachum Rodríguez, C. L. (2017). *Motivación y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de las instituciones públicas del distrito de Coishco*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad César Vallejos. Facultad de Humanidades, Escuela Académico Profesional de Psicología, Chimbote. Recuperado el Octubre de 2017, de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/413/sachun_rc.pdf;jsessionid=C3B57EA40D2004548F988F36AC32980A?sequence=1

**EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA TEMPRANA:
COMPARACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

Kiernyezny Rovate, Pablo¹

pablok14@gmail.com

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní
Universidad Nacional de Itapúa

Resumen

La matemática es un sistema de conceptos, significados y objetos extraordinariamente eficaz en el momento de llevarla a la práctica para desarrollar capacidades. En Paraguay, los bajos rendimientos hacen suponer una interpretación deficiente de las teorías de aprendizaje, así como la aplicación de estas en la enseñanza de las matemáticas. Aplicar una didáctica específica, con la debida comprensión y pertinencia de la teoría es fundamental para el logro de las competencias, no solo las indicadas en el currículo, sino para un desarrollo cognitivo que ayude al razonamiento lógico. Aplicando el Test de Evaluación Matemática Temprana (TEMT), la investigación compara logros de las competencias matemáticas tempranas aplicando estrategias de enseñanza aprendizaje basadas en la teoría de Bruner, (Concreto – Pictórico – Abstracto: CPA), frente a un estilo tradicional. Estas estrategias fueron aplicadas en dos instituciones educativas privadas de la ciudad de Encarnación, seleccionados intencionalmente, correspondientes al periodo lectivo año 2017. Se utilizó una metodología experimental, con observaciones de sesiones de clase para así describir las teorías asociadas a las prácticas en aula. Las clases bajo condiciones del método CPA experimentaron logros superiores en la competencia matemática temprana en relación a la institución donde se manifiesta un estilo tradicional.

Palabras Clave: Educación, Matemática, Competencia, Didáctica.

¹ Docente de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní. Universidad Nacional de Itapúa.

Abstract

Mathematics is a system of concepts, meanings and objects extraordinarily effective at the time of putting it into practice to develop skills. In Paraguay, the low yields suppose a deficient interpretation of the theories of learning as well as the application of these in the teaching of mathematics. Applying a specific didactics, with due understanding and pertinence of the theories is fundamental for the achievement of competences, not only those indicated in the curriculum, but for a cognitive development that helps logical reasoning. Applying the Early Mathematical Assessment Test (TEMT), the research compares the achievements of early mathematical competences applying teaching-learning strategies based on Bruner's theories (Concrete - Pictorial - Abstract: CPA), as opposed to a traditional style. These strategies were applied in two private educational institutions of the city of Encarnación, intentionally selected, corresponding to the academic year 2017. An experimental methodology was used, with observations of class sessions to describe the theories associated with classroom practices. Classes under CPA conditions experienced superior achievements in early mathematical competence in relation to the institution where a traditional style is manifested.

Keywords: Education - Mathematics - Competence – didactics

Introducción

La atención a la matemática temprana es fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de las bases para un pensamiento lógico y abstracto que permita por un lado realizar operaciones matemáticas y por el otro resolver situaciones problemáticas de diferente complejidad.

En Paraguay las dificultades y bajos rendimientos en matemática son motivos de preocupación no solo de los órganos gestores de la Educación formal, sino de toda la sociedad. Desde las propias directivas estatales en cuanto a las gestiones educativas, hasta las interpretaciones curriculares traducidas en estrategias de enseñanza aprendizaje, así como el perfil docente, son solo algunas de las variables controlables que parecen tener la debida atención, especialmente en los niveles iniciales, siendo estos aspectos claves para lograr capacidades específicas.

Las competencias matemáticas como dimensión general y todos los aspectos relacionados a los números: el conteo y la clasificación, así como la aplicación de herramientas para evaluar estas dimensiones y sub dimensiones, permitirían obtener

UNIHUMANITAS – Académica y de Investigación Año 6 N. ° 1 (2018) – pág.27-42
información adecuada para la toma de decisiones respecto a las acciones a tomar en el aula en los primeros niveles de la Educación.

Los bajos rendimientos como evidencia, según el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del 2015, así como las últimas pruebas nacionales del Paraguay correspondientes al mismo año, publicadas por el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE), sugieren una deficiente enseñanza de las matemáticas en la Educación Escolar Básica (EEB), que podría ser traducida en una didáctica inadecuada y haciéndose efectiva una práctica docente como simple proceso de transferencia de conocimientos favoreciendo experiencias que no se adecuan sobre las reales dimensiones que presenta la matemática para estos niveles.

Lo afirma Alsina (2006), los maestros de nivel inicial, por lo general, y según las distintas posturas teóricas, propician un detrimento de la educación matemática por no dar la función educativa apropiada en las salas de clase de nivel inicial, probablemente por motivos de desconocimiento de la realidad, tangible e intangible, especialmente en el razonamiento o modo de ver de las cosas que se presentan a los niños.

Estos argumentos se basan en que no se atribuye, por lo general, un pensamiento o actividad matemática en estas edades, más bien se procede a prepararlos con una buena actividad psicomotriz y sensorial, y para hablar de pensamiento lógico, la noción de cantidad o el descubrimiento del espacio, en la escolaridad superior.

Ante este panorama, se podría hablar de situaciones adidácticas antes que el alumno tenga opción de acceder a una situación que permita un aprendizaje significativo.

Como principal problema se manifiesta un aprendizaje mecánico, memorístico y por repetición, modelos basados en algoritmos preestablecidos, sin propiciar el descubrimiento, muy notorios luego, en las etapas donde se precisa de razonamiento lógico y con escasa capacidad para resolver problemas.

La educación matemática en los infantes o niveles de la primaria tiene métodos y técnicas propias que necesita una exhaustiva atención y preparación por parte de los maestros de aula, los cuales, en la mayoría de los casos, son especialistas en parvulario, pero con carencias en cuanto a un conocimiento acabado de las matemáticas, en el uso del vocabulario adecuado, y por sobre todo la aplicación de una didáctica contextualizada y efectiva.

Una situación problemática no menor es la detección de las dimensiones en las cuales los niños presentan problemas y, especialmente tomar conciencia del uso de

técnicas adecuadas y eficientes en el proceso de la enseñanza aprendizaje, incluyendo los materiales didácticos y el conjunto de actividades propias de la evaluación.

El rendimiento general relativamente bajo de los alumnos latinoamericanos en los exámenes internacionales de matemáticas se encuentra bien documentado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE 2009; IEA 2007).

Algunas de estas diferencias en el aprendizaje pueden estar relacionadas con las características de los docentes, los alumnos y las escuelas: los años de experiencia y el nivel educativo de los docentes, el entorno socioeconómico de los estudiantes y el estado de la infraestructura escolar (Levin & Lockheed 1993; UNESCO-LLECE 2008).

Más allá de dichos factores, no se conoce en profundidad la manera en que las variaciones en el aprendizaje se relacionan con las diferencias en el abordaje pedagógico empleado en aulas latinoamericanas. Paraguay no es la excepción; es evidente que los estudiantes no aprenden lo suficiente, pero no se sabe con certeza cuáles son las razones. (Näslund-Hadley, Martínez, Loera & Hernández-Agramonte, 2012, p. 11).

La formación docente y los programas de capacitación parecen no tener resultados positivos y evidencian procesos de enseñanza deficientes (Kiernyezny, 2013). El paradigma sobre el cual se basan los maestros de nivel inicial al desarrollar matemáticas, dejan entrever estrategias de enseñanza que reducen las posibilidades de obtener un pensamiento que propicie el descubrimiento. Por Ejemplo, al enseñar números, un aspecto abstracto complejo, la estrategia se basa en la escritura repetitiva en el cuaderno de trabajo, al igual que las operaciones de suma y resta, dando lugar a un paradigma instalado; un maestro técnico y maestro practicante artesano (Paquay y Wagner, 2005).

La Reforma Educativa, y el alcance de la misma, hasta la formación de los docentes en áreas específicas en cuanto a contenidos y estrategias didácticas no han logrado resultados acordes a las exigencias de hoy. Las revisiones curriculares son aisladas y los textos que son implementados apenas responden a la necesidad de su utilización.

El educador juega un papel muy importante, ya que promueve situaciones didácticas, dotando de recursos imprescindibles y apertura de caminos para el desarrollo cognitivo. Ello implica conocer a profundidad contenidos curriculares y aún más importante, poseer un diagnóstico del niño en cuanto a su potencial de aprendizaje y esencialmente de como aprende.

Desarrollar las competencias matemáticas tempranas es fundamental para los niños, ya que permite establecer bases solidas para un pensamiento lógico, no solo estrictamente matemático, sino también permite la interacción con el mundo físico o el contexto inmediato.

Van Luit et al. (2011) manifiesta que el conteo es visto como una noción más compleja que la de un simple recitado memorístico de la cadena numérica oral. Este tipo de conteo, confundido muchas veces por la *zubitización*, no permite abstraer la noción de número.

Coronata & Alsina (2013) indican que la noción de número es clave en las primeras edades para los demás aprendizajes matemáticos y para un mejor desenvolvimiento en la vida cotidiana, razón por la cual se considera necesario abordarlo desde perspectivas que permitan desarrollar significados cada vez más precisos, por ello la importancia de la noción de número es esencial para los niños.

Cuando no se detectan las dificultades en los alumnos a una edad temprana, estas arrastran resultados negativos en el proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto, es necesario “subrayar que cuanto más prematuro es el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, mayores son las posibilidades de mejora. Una evaluación precoz podría aumentar la probabilidad de éxito si se implementan en edades tempranas intervenciones adecuadas” (Clements & Sarama, 2007, citado por Aragón, Delgado, Aguilar, Araújo & Navarro, 2015).

La competencia crea y resuelve situaciones problemáticas del entorno inmediato que involucren la utilización de operaciones fundamentales de números, mencionadas en el curriculum propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencias para la Educación Escolar Básica; ello implica el desarrollo en los alumnos de un sentido crítico y reflexivo que les permita conectar la realidad del entorno con el mundo matemático. Es decir, la intención de la propuesta encierra teorías y fundamentos que deben ser conocidos e interpretados por docentes como un aspecto prioritario, luego asimilados, tomar conciencia y aplicarlos en un nivel de alumnos en edad temprana.

Los especialistas en Neurociencias aseguran que los primeros 10 años de la vida predomina la mente natural que aprende desde la experiencia directa y no precisamente la mente de lado izquierdo que conceptualiza o abstrae (Céspedes, 2015), y el maestro debe ofrecerle al niño la oportunidad de aprender a través del Hemisferio Derecho, desarrollar las competencias de matematización, para que luego aprenda a pensar de manera ordenada y desarrollar un pensamiento estratégico.

Freudenthal, (1973) y de Lange (1987), presentaron originalmente el concepto de matematización, que se define como el proceso de organización de la realidad mediante la identificación de los conceptos matemáticos incluidos en ella. Se considera de vital importancia para este proceso las situaciones dadas en el mundo real, y cuyo objetivo es permitir el acceso a las matemáticas naturales y que esta sirva de base para las operaciones formales y posterior abstracción.

“Si deseamos enseñar matemáticas a los niños de manera que todos sean numéricamente competentes en el mundo de hoy debemos saber más de como aprenden matemáticas y de cómo interviene el aprendizaje de las matemáticas en la manera de razonar” (Nunes & Bryant, 2003, p. 13-14) y es de esperar, se proponen dos atributos para la competencia: sentirse *a gusto* con los números y capaz de utilizar las habilidades matemáticas (saber hacer) en la práctica de la vida diaria y por otro lado ser capaz de captar y entender las informaciones que se presentan en términos matemáticos.

“La matemática es abstracta” (Dienes, 1997, p. 11) por ello el primer principio para el logro de un aprendizaje efectivo debe basarse en la consolidación del proceso de abstracción. El contexto juega un papel fundamental donde el niño tendrá contacto con elementos concretos del entorno y podrá experimentar “realidades” matemáticas con ello.

La cuestión principal es: *¿quién es capaz de plasmar todas estas concepciones en la realidad contextual del niño y entender el modo de pensar del mismo?* Hay una gran diferencia entre las teorías y la puesta en práctica de las mismas y más aún en un contexto del aula con tanta diversidad como los son estos individuos de corta edad. Como, por ejemplo, las nociones del álgebra en primaria.

La propuesta de Bruner (1915), entendida como el modelo CPA (Concreto – Pictórico – Abstracto) propone una alternativa de un aprendizaje significativo de las diferentes formas de aprendizaje que se podrían presentar en el aula. Su finalidad es impulsar el desarrollo de las habilidades que posibilitan el “aprender a aprender” y con el cual busca que los estudiantes construyan por sí mismo el aprendizaje. El aprendizaje viene a ser un procesamiento activo de la información que cada persona organiza y construye desde su propio punto de vista

Las clases estructuradas en base a la repetición, el copiado y la aplicación de algoritmos, común las salas de clase en el país, no es una estrategia didáctica que propicie logro significativo de las competencias y con ello promover un pensamiento lógico matemático.

Esta situación, reconoce la necesidad de conocer a profundidad los fundamentos teóricos prácticos que encierran los procedimientos de cálculo asociados a una situación real, entenderla desde el punto de vista matemático y realizar operaciones para encontrar soluciones.

Además, encontrar métodos que desarrollan una actitud positiva hacia el aprendizaje de las matemáticas supone utilizar estrategias con cierta rigurosidad, estableciendo una disciplina no centrada en la actitud de los alumnos, sino más bien una disciplina didáctica.

Esto conlleva a realizar orientaciones específicas a los docentes en relación a la interpretación de la real intención curricular, los métodos y estrategias que encierra cada contenido, así como los elementos concretos con los cuales planificar y desarrollar una clase en aula.

Objetivos

Objetivo General

- Evaluar el logro de las competencias matemáticas tempranas ante efectos de aplicación de estrategias didácticas basadas en el modelo Concreto - Pictórico - Abstracto (CPA), propuesto por Bruner y un estilo tradicional.

Objetivos Específicos

- Estimar el nivel de la competencia matemática temprana en alumnos del primer grado mediante la versión española del Test de Evaluación Matemática Temprana (TEMT).
- Comparar los resultados iniciales y finales entre alumnos del grupo experimental (grado seleccionado) utilizando estrategias basadas en el modelo CPA de Bruner frente a los alumnos del grupo control (grado control) con enseñanza tradicional.

Materiales y Métodos

La investigación es experimental y cuantitativa. Se establecieron las diferencias mediante comparación entre grupos. Se evaluaron manifestaron en el aprendizaje, producto del proceso de enseñanza de las matemáticas al inicio y al final del periodo lectivo del año 2017.

Además, se ha recolectado información de carácter cualitativo, que permite el apoyo a la investigación mediante descripción de estrategias implementadas a cada

grupo, aplicando técnicas de observación y estudio de clases, teniendo en cuenta una ficha de observación y criterios de evaluación de teorías planteadas por Unger (1998). Este autor sugiere atención a ciertos criterios como cuestiones formales de la clase, semántica, metodología y aspectos científicos, claves que buscan descubrimientos en el momento de resolver problemas en clase.

La actividad técnico pedagógica y la didáctica aplicada en cada caso se traduce en la caracterización del aprendizaje individual y colectivo de los estudiantes evaluados, así como la significancia del mismo, enfocado en el logro de competencias correspondientes a la seriación, conteo y conocimiento general de números, aplicando la versión española del Test de Evaluación Matemática Temprana (TEMT) propuesto por Navarro et al. (2009). Para obtener la referencia de rendimiento del niño en el test, los autores sugieren comparar los resultados con los niños correspondientes al mismo grupo de edad. Así, se han establecido los siguientes niveles que se mencionan en el Manual del test (Navarro et al., 2011):

Nivel A: Muy bueno (comparable con las puntuaciones mayores del 75% de la media obtenida por los niños de su grupo normativo).

Nivel B: Bueno (comparable con el 51 a 75% de las puntuaciones ligeramente por encima de la media obtenida por los niños de su grupo normativo).

Nivel C: Moderado (comparable con el 25 a 50% de las puntuaciones por debajo de la media obtenida por los niños de su grupo normativo).

Nivel D. Bajo (comparable con el 10 a 25% de las puntuaciones por debajo de la media obtenida por los niños de su grupo normativo)

Nivel E. Muy bajo (comparable con puntuaciones menores del 11% de la puntuación media obtenida por los niños de su grupo normativo).

La propuesta metodológica implementada surge de la necesidad, en primer lugar de la interpretación de los resultados de la evaluación y evidenciar los componentes del área de matemáticas logrados y no logrados, estableciendo un nivel comparativo con el grupo normativo, el cual está dado por grupos de edad y, en segundo lugar, a partir de los resultados obtenidos se realizaron comparaciones entre el grupo control del Colegio Juan XXIII y el grupo experimental del Centro Educativo RG.

El universo en estudio abarca a los alumnos que ingresaron en el primer grado de la EEB de dos escuelas privadas. La población estuvo compuesta por alumnos del Centro Educativo RG que representa el grupo experimental y como grupo control

UNIHUMANITAS – Académica y de Investigación Año 6 N. ° 1 (2018) – pág.27-42
estudiantes correspondientes a dos grados del Colegio Juan XXIII del turno mañana y tarde; ambos de la ciudad de Encarnación.

Las muestras fueron seleccionadas por conveniencia. Las mismas contaban con las características requeridas por el estudio en cuanto a perfil profesional del docente y características socioeconómicas de la población en estudio. En base a este criterio de inclusión, para el primer caso se obtuvo información de 24 alumnos, mientras en el segundo 44 alumnos, totalizando 68 alumnos.

La confiabilidad y validez que respaldan la investigación bajo criterios preestablecidos y propuestos se ha determinado a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, siempre superiores a 0.73, además se confirmó su validez mediante el análisis factorial exploratorio, asegurando con ello la fiabilidad del instrumento y las estrategias de recolección de datos.

Se aplicaron análisis de estadística descriptiva e inferencial, como medias, desviaciones típicas, prueba t para muestras independientes. Esta última para realizar el análisis comparativo entre los grupos control y experimental. Para el análisis de los resultados se utilizó Microsoft Excel 2013, así como los programas estadísticos SPSS® versión 20 y Statgraphics Centurión XVI. II. En todos los casos se ha utilizado un nivel de significancia estadística del 0,05.

La información cualitativa se analizó teniendo en cuenta como base los criterios propuestos por Nishikata (2015) y Unger (1998), en los aspectos de ejecución y aplicación de la clase planeada, analizar la clase ejecutada como la estructura del plan de clase y procesos cognitivos de los estudiantes que involucraron aspectos de autoevaluación y dialogo; para luego, determinar los aprendizajes logrados.

Resultados y Discusión

Se realizó un análisis de datos para obtener la media y el desvío estándar obtenidos en cada uno de los componentes del Test de Evaluación Matemática Temprana (TEMT) a inicio y al final de la investigación. Los resultados se muestran en la Tabla 1 y la Tabla 2. Es de especial atención en este caso los valores totales, sin embargo, se podría poner interés en cada uno de los componentes del TEMT.

Tabla 1.

Resumen estadístico de los componentes del TEMP – Inicio

Componentes	<i>Media</i>		<i>Desviación Estándar</i>	
	ET	CPA	ET	CPA
Comparación (R)	4,64	4,27	0,57	0,83
Clasificación (R)	3,70	3,55	1,00	1,01
Correspondencia (R)	3,55	3,27	1,25	1,39
Seriación (R)	2,89	2,73	1,63	1,32
Conteo Verbal (N)	3,82	2,68	1,08	1,13
Conteo Estructurado (N)	2,77	2,64	1,36	1,33
Conteo Resultante (N)	2,98	1,82	1,41	1,37
Conocimiento General de Números (N)	3,32	3,05	1,07	1,17
Total	3,46	3,0	1,33	1,36

Tabla 2.

Resumen estadístico de los componentes del TEMP - Final

Componentes	<i>Media</i>		<i>Desviación Estándar</i>	
	Juan XIII	RG	Juan XIII	RG
Comparación (R)	4,50	4,59	0,74	0,59
Clasificación (R)	3,53	4,09	0,88	0,81
Correspondencia (R)	3,69	3,95	0,92	1,05
Seriación (R)	3,31	3,73	1,19	1,24
Conteo Verbal (N)	3,92	4,18	0,81	0,80
Conteo Estructurado (N)	3,75	3,68	1,02	1,09
Conteo Resultante (N)	3,39	3,73	0,90	1,16
Conocimiento General de Números (N)	3,08	3,82	1,36	0,91
Total	3,65	3,97	1,07	1,00

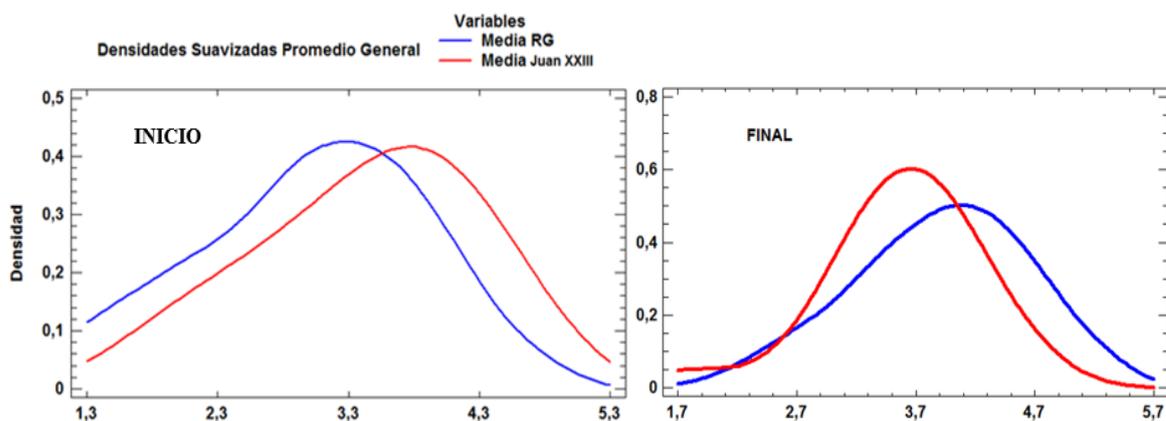


Figura 1. Densidades Suavizadas comparativas al Inicio y al Final de la Investigación.

Se realizaron pruebas comparativas entre grupos, que permitió establecer una diferencia significativa en el nivel de competencia matemática, y de interés particular al final de la investigación (valor $- p < 0,05$).

El nivel de competencia matemática temprana al inicio de la investigación presentó una leve, pero no significativa ventaja al grupo control, que corresponde a la Institución Juan XXIII, sin embargo esta situación se revierte al final, ya que mientras el grupo con propuesta de aprendizaje CPA (Institución RG) fortalece el logro de competencias con la aparición de nivel A, cuando al inicio no lo tenía, la institución donde impera el estilo tradicional desaparece este nivel máximo, esto podría entenderse como un estancamiento de las competencias matemáticas (Figura 2).

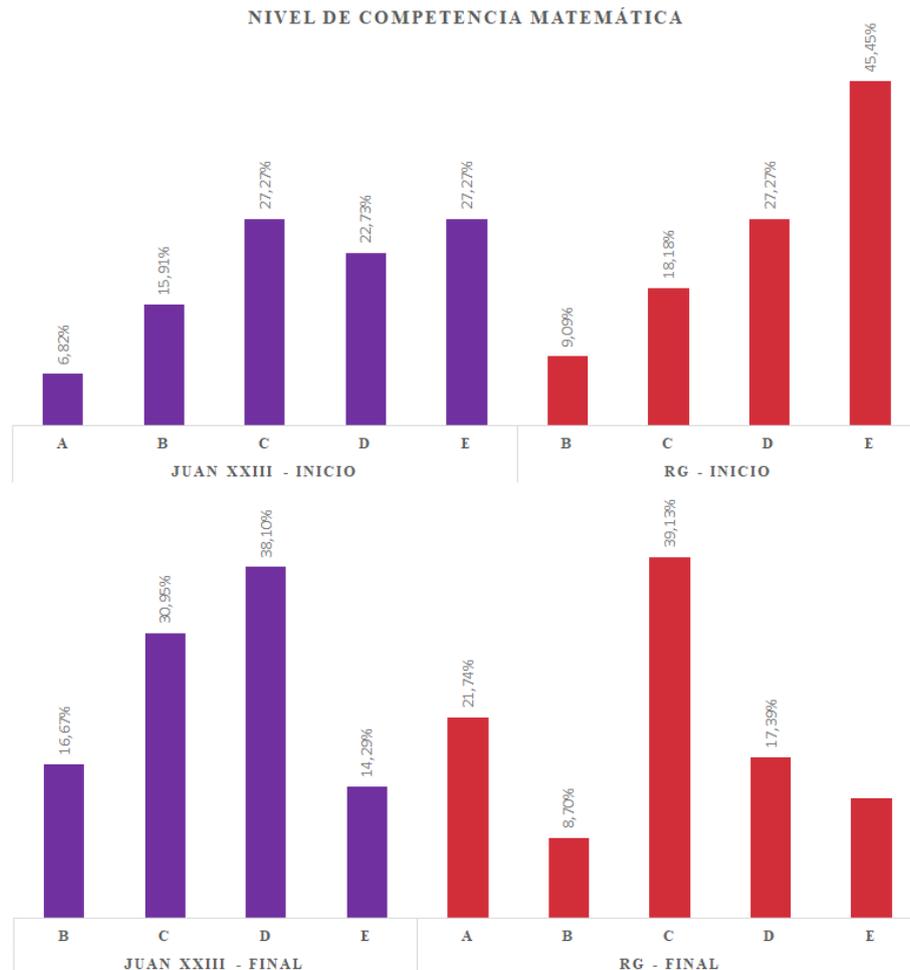


Figura 2. Comparativo de los niveles de competencia matemática.

Conclusiones

Los materiales, tanto como herramientas para lograr situaciones didácticas juegan un papel importante en el diseño del proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo, la experiencia y postura del docente son elementos claves para el logro de las competencias.

La existencia y el uso de libros de texto específicos para el área no conllevan ni implica el logro de las competencias matemáticas, es necesario reconocer y aplicar las teorías de aprendizaje que acompañan implícitamente estos materiales. Estas teorías en gran medida se evidencian poco o están ausentes en la práctica docente.

Las sesiones correspondientes al estilo tradicional, por lo general, parte de lo abstracto; de los fundamentos matemáticos a lo concreto, lo cual indirectamente mecaniza la búsqueda de resultados antes que el análisis y reflexión, permitiendo

UNIHUMANITAS – Académica y de Investigación Año 6 N. ° 1 (2018) – pág.27-42
reducir el pensamiento lógico matemático; los resultados muestran un estancamiento a lo largo del año lectivo.

La metodología aplicada, el rol docente, los momentos pedagógicos y didácticos, así como el uso y la aplicación de los materiales concretos permiten desarrollo científico, evidenciado en la institución (RG) que promueve el aprendizaje por descubrimiento. La asimilación de las instrucciones en el momento de la aplicación de los materiales didácticos y libros de textos se dificulta dado un perfil docente instalado y con preconceptos, paradigma instalado probablemente en las instituciones de formación docente.

El criterio científico se manifiesta posibilitando una estructuración global, promueve la investigación y el descubrimiento, sentando bases suficientes para nuevos conocimientos, conduciendo a la matematización, planteadas por Freudenthal (1973) y Bruner con la propuesta metodológica para el aprendizaje CPA. Estos modelos promueven el desarrollo del pensamiento abstracto.

Existen argumentos suficientes que corroboran la hipótesis planteada: La implementación de estrategias didácticas que promueven el descubrimiento, con situaciones ajustadas al modelo CPA mejora el nivel de competencia matemática temprana, respecto a la enseñanza tradicional.

Referencias

- Aragón, E. L., Delgado, C. I., Aguilar, M., Araújo, A., & Navarro, J. I. (2015). Estudio de la influencia de la inteligencia y el género en la evaluación matemática temprana. *European journal of education and psychology*, 6(1).
- Arcavi, A., & Mena, A. (2009). *El Estudio de Clases Japonés en MATEMÁTICAS*. Colección Digital Eudoxus, (18).
- Brissiaud, R. (1993): *El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget y de la teoría de los conjuntos*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. *Revista Infancia Educar de 0 a 6*.
- Calvo, C. (2015). Singapur exporta su modelo de matemáticas. Recuperado en <http://www.abc.es/internacional/20150121/abci-singapur-exporta-modelo-matematicas-20150152.html>
- Castro, E., Olmo, M. A., & Castro, E. (2002). *Desarrollo del pensamiento matemático infantil*. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.

- Cerda Etchepare, G., Pérez Wilson, C., Moreno Araya, C., Núñez Risco, K., Quezada Herrera, E., Rebolledo Rojas, J., & Sáez Tisnao, S. (2012). Adaptación de la versión española del Test de Evaluación Matemática Temprana de Utrecht en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 235-253.
- Céspedes, Amanda. Publicado el 30 jun. 2014. Conferencia. Educación Matemática. Una mirada desde las Neurociencias. Asuntos Públicos. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jLF8HGLcgdY>
- Cid, E., Godino, J. D., & Batanero, C. (2003). *Sistemas numéricos y su didáctica para maestros*. Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.
- Coronata, C., & Alsina, Á. (2013). Presencia de los procesos matemáticos en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la noción de número. *Transición entre la educación parvularia y básica*.
- De Guzmán Ozámiz, M. (2007). Enseñanza de las ciencias y la matemática. *Revista Iberoamericana de educación*, (43), 19-58.
- Dienes, Z. P. (1997). *Propuestas para una renovación de la enseñanza de las matemáticas a nivel elemental (Vol. 3)*. Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists multivariate*.
- Flotts, M. P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., & García, M. J. (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. UNESCO Publishing.
- Godino, J. D., Batanero, C., & Font, V. (2007). Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39, 127-135.
- Hannula-Sormunen, M. M., Lehtinen, E., & Räsänen, P. (2015). Preschool Children's Spontaneous Focusing on Numerosity, Subitizing, and Counting Skills as Predictors of Their Mathematical Performance Seven Years Later at School. *Mathematical Thinking & Learning*, 17(2/3), 155-177. doi:10.1080/10986065.2015.1016814
- JICA (2005). *La Historia del Desarrollo de la Educación en Japón*. Qué implicaciones pueden extraerse para países en vías de desarrollo.

- Khng, K. H., & Lee, K. (2009). Inhibiting interference from prior knowledge: Arithmetic intrusions in algebra word problem solving. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 262-268.
- Kojima, H. (2015). Aprendizaje de la Resolución de Problemas” de Matemática. (Tokio / Instituto de Educación de la Editorial publicación). Mejora de las habilidades para enseñar de los profesores de matemática elemental. “Método de enseñanza de matemática elemental en Japón, especialmente la comprensión del método de enseñanza de la resolución de problemas”. “Preparación de los “materiales y libros” de texto para las clases de resolución de problemas en la clase de matemática”. Extracto publicado el 2/10/2015.
- Kiernyezny P. (2013). Paradigma de la Enseñanza Matemática en la Educación Inicial y Primer ciclo de la Educación Escolar Básica en escuelas Públicas y Privadas de la ciudad de Encarnación en el año 2012. Tesis de Maestría. Universidad nacional de Itapúa.
- Labinowicz E. (1980) Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza. 1 Ed. México: Fondo Educativo Interamericano.
- León, A. B. (2012). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Revista de Psicología*, 24(1), 53-80.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & Farran, N. H. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *Estudios Sobre Educacion*, 2791-113. doi:10.15581/004.27.91-113
- Näslund-Hadley, Emma, Martínez, Ernesto, Loera, Armando, Hernández-Agramonte, Juan Manuel. (2012). El camino hacia el éxito en matemáticas y ciencias: desafíos y triunfos en Paraguay. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). División de Educación
- Navarro Guzmán, J., Aguilar Villagrán, M., García Sedeño, M., Menacho Jiménez, I., Marchena Consejero, E., & Alcalde Cuevas, C. (2010). Diferencias en habilidades matemáticas tempranas en niños y niñas de 4 a 8 años. *Revista Española De Pedagogía*, (245), 85-98
- Navarro, J., Aguilar, M., Marchena, E., Alcalde, C., & García, J. (2010). Evaluación del conocimiento matemático temprano en una muestra de 3º de Educación Infantil. *Revista de Educación*, 352, 601-615.

- Nunes, T., & Bryant, P. (2003). *Las matemáticas y su aplicación: La perspectiva del niño*. Siglo XXI.
- Padilla, M. O., & Donado, M. G. (2012). Estudio de la competencia matemática en la infancia. *Psicogente*, 15(27).
- Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. (2010). Fascículo de Evaluación. Primer Ciclo. Educación Escolar Básica. Asunción. MEC.
- Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. (2014). Actualización Curricular del Bachillerato Científico. Educación Media. Asunción. MEC.
- Piaget, J., Schwebel, M., & Raph, J. (1984). *Piaget en el aula*. Huemul.
- Planas, N., Alsina, A. 2009. Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior. *Revista UNION Revista iberoamericana de educación matemática*. N°19. 183-184.
- Rico, L. (1995). *Errores y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas*.
- Sahlberg, P. (2015). *Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación A Model Lesson. Finland Shows that Equity and Excellence Can Co-exist in Education*.
- Sequera, A. (2007). *Creatividad y Desarrollo Profesional Docente en Matemáticas para la Educación Primaria (tesis doctoral)*. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good*. Publicado en 2015 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ESTUDIO DE LA INCIDENCIA DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE POLYA PARA RESOLVER PROBLEMAS DE ARITMÉTICA EN ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO – EEB DE DOS ESCUELAS DEL SECTOR OFICIAL, PERIODO 2017

Kirichik Leschiñuk, Rossana Andrea¹
rossanakirichik@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas y Tecnológicas.
Universidad Nacional de Concepción

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general describir los efectos de la aplicación de la Metodología de George Polya en el proceso enseñanza – aprendizaje de la resolución de problemas de aritmética en alumnos del cuarto grado de la EEB tomando como referencia a dos instituciones del sector oficial en el año 2017. La muestra de estudio estuvo compuesta por 30 estudiantes que conformaron el grupo experimental y 22 estudiantes del grupo control. Para la investigación ha sido utilizado el diseño cuasi experimental con la aplicación de un pre test y un post test, observaciones de clases a los grupos experimental y control, aplicación de la metodología de resolución de problemas al grupo experimental y entrevistas a los docentes encargados de ambos grupos, los datos fueron organizados a través de tablas y gráficos para su posterior análisis. Con los datos obtenidos se ha logrado determinar que los efectos que produce la aplicación de la Metodología de George Polya en los estudiantes son muy positivos, destacándose el aumento en la capacidad de resolución de problemas de aritmética por los alumnos del grupo experimental, además del mejoramiento en el nivel de razonamiento formal, la capacidad de construcción de modelos mentales y de metacognición.

Palabras Clave: George Polya, Metodología, Didáctica, Resolución de Problemas.

¹ Participante de la Maestría en Didáctica de las Ciencias con Mención en Matemática. Universidad Nacional de Concepción - CONACYT

Introducción

La presente investigación exhibe el análisis de la utilización de la metodología de George Polya en el desarrollo de capacidades de resolución de problemas de aritmética, en alumnos del cuarto grado de la Educación Escolar Básica. En tal sentido, el objetivo principal del trabajo fue: Describir los efectos de la aplicación del método Polya en la enseñanza – aprendizaje de la resolución de problemas de Aritmética, en los alumnos del cuarto grado de la Educación Escolar Básica, de las escuelas del sector oficial seleccionadas de la ciudad de Capitán Miranda, Departamento de Itapúa.

Por otra parte, el estudio se justifica sobre la base de la necesidad de encontrar metodologías apropiadas para encarar los procesos de clases con los alumnos, y que estas metodologías sean lo suficientemente eficaces para lograr el aprendizaje significativo del alumno. Con la investigación se busca comprobar la siguiente hipótesis: El método de Polya mejora las capacidades de resolución de problemas de aritmética de los alumnos.

La investigación tiene una metodología cuantitativa, de nivel descriptivo, con diseño cuasi experimental. Las actividades se desarrollaron en el año 2017 con pruebas de pre y post test a dos grupos de cuarto grado de dos escuelas del sector oficial, donde uno de los grupos denominado grupo experimental ha desarrollado la metodología de George Polya y el grupo control siguió el curso normal de clases previsto por el docente, esta actividad se realizó a los efectos de determinar si existen diferencias entre grupos.

Además, fueron efectuadas observaciones de clases en el proceso de la toma de datos de campo en ambos grupos y se realizaron encuestas a los docentes encargados de los grupos experimental y control para poder posteriormente analizar todas las informaciones recabadas y poder obtener conclusiones referentes al tema.

Objetivos

Objetivo General:

- Describir los efectos de la aplicación del método Polya en la enseñanza – aprendizaje de la resolución de problemas de Aritmética, a alumnos del cuarto grado de la Educación Escolar Básica, de las escuelas del sector oficial seleccionadas de la ciudad de Capitán Miranda, Departamento de Itapúa.

Objetivos Específicos:

- Identificar las estrategias utilizadas actualmente en las escuelas seleccionadas para apoyar el desarrollo de capacidades de resolución de problemas de Aritmética de los estudiantes del cuarto grado.
- Reconocer las capacidades que poseen los docentes de las escuelas seleccionadas para aplicar el método de Polya en la resolución de problemas de Aritmética con sus estudiantes del cuarto grado.
- Establecer las diferencias que se observan en las capacidades de resolución de problemas de aritmética en los estudiantes del cuarto grado de los grupos experimental y control.

Materiales y Métodos

Enfoque, Diseño y alcance de la investigación

La investigación fue de tipo cuantitativa y cualitativa, pues estudió aspectos numéricos y también cualidades dentro de la muestra analizada, de nivel descriptivo, ya que fue describiendo los hechos tal y como acontecían en el contexto de estudio de la investigación. El diseño de la investigación es de carácter cuasi-experimental, puesto que al tomar grupos ya conformados por el proceso de matriculación en las escuelas seleccionadas por ende no fue posible la selección aleatoria de los sujetos que formaron parte de los grupos experimental y de control.

Población y Muestra

Según Hernández Sampieri (2014) la muestra es un sub grupo de la población o universo, su utilización se debe a varios factores como economía de tiempo y recursos, implica definir la unidad de muestreo y análisis. La Población de la presente investigación está compuesta por los estudiantes del cuarto grado de la EEB del sistema educativo del Paraguay.

La muestra utilizada en la investigación de campo es de la clase no probabilística o dirigida, cuyas características según Sampieri se basan en seleccionar casos o unidades por uno o varios propósitos y no pretende que los casos sean estadísticamente

representativos de la población; la misma estuvo compuesta por 52 alumnos del cuarto grado, pertenecientes a dos escuelas del sector oficial del segundo ciclo de la Educación Escolar Básica, 30 de la Escuela Asunción Escalada y 22 de la Escuela San José, ambas de la ciudad de Capitán Miranda, en el Departamento de Itapúa que formaron parte del grupo experimental y control respectivamente, y además los docentes encargados de los grupos en estudio.

Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos. Validación de los instrumentos

El procedimiento de recolección de datos consistió en la toma de un pre test que midió el nivel de conocimiento de los estudiantes para resolver problemas de Aritmética, tanto del grupo experimental como del grupo control.

Posteriormente, al grupo experimental se capacitó para la aplicación del método de Polya para la resolución de problemas de Aritmética. En el apéndice de esta investigación se presenta el material confeccionado para el docente, el mismo contiene en forma detallada los procedimientos a cumplir en cada una de las etapas planteadas por George Polya para resolver problemas, además se instruyó al docente en la implementación de la metodología de resolución de problemas, la misma está basada en el protagonismo que tiene el estudiante en la construcción de su aprendizaje, donde el docente cumple una función de guía y soporte para las inquietudes, en esta metodología para resolver las consignas no se resuelve un problema como ejemplo para posteriormente mecanizar el proceso, sino que se respetan las fases, siendo la primera la comprensión del problema seguida de la matematización, es decir el alumno debe interpretar el problema y poder decidir qué operación utilizar para resolver la consigna, aspectos como este relacionados a la utilización de la metodología en estudio fueron los transmitidos al docente para poder llevar adelante el desarrollo de clases con el grupo.

Una vez finalizado el proceso, se aplicó un nuevo instrumento de post-test para medir las diferencias en las capacidades de resolución de problemas de Aritmética entre grupos y en el mismo grupo. El sustento teórico fortaleció el diseño y mejoró la calidad de la información producida de tal forma se logró responder las preguntas planteadas en la investigación y llegar a concluir sobre los objetivos propuestos.

Además, se realizó una encuesta a los docentes encargados de cada grado y observaciones de clases para conocer las capacidades cognitivas que los mismos poseen referentes a la metodología de George Polya en la resolución de problemas.

En cuanto a la validez, confiabilidad y objetividad del instrumento principal utilizado que fue la prueba de pre y post test, se utilizó el EVAMAT 3 Prueba para la evaluación de las competencias matemáticas, instrumento ya validado por el Instituto de Evaluación Psicopedagógica EOS de Santiago de Chile, adquirido vía internet de España del sitio web <http://www.eos.es/colecciones-2/pedagogicos-y-escalas/baterias-evamat>. Se optó por el EVAMAT 3 debido a que el universo de estudio estuvo compuesto por los estudiantes del cuarto grado y este instrumento es apropiado para alumnos de finales de tercer grado e inicio de cuarto grado, ubicándose esta referencia dentro del rango de estudio de la investigación.

Fueron utilizadas además una encuesta a los docentes encargados de ambos grupos en estudio (experimental y control) y una lista de cotejo para las observaciones de clases realizadas, con varias observaciones por grupo, antes de aplicar el pre test, luego de la aplicación de dicho instrumento donde el grupo experimental fue desarrollando la metodología de George Polya y posterior a la aplicación de la prueba de pos test.

Resultados

Lista de Cotejo para observaciones de clases durante el proceso de la investigación:

Se realizaron tres observaciones de clases en cada grupo, tanto en el experimental como en el grupo control. Siempre las mismas fueron específicas de las horas de matemática. La primera observación se llevó a cabo antes de realizar la prueba de pre test; la segunda luego de la realización de la prueba de pre test, en esta etapa el grupo control desarrollaba las clases como normalmente lo hace en tanto el grupo experimental aplicaba sus clases de matemáticas enfocados en la metodología de resolución de problemas de George Polya. Y la tercera observación de clases fue realizada una vez recogida la información de post test.

Encuesta a docentes de los grupos experimental y control:

¿Cree que usted que en la enseñanza de matemática es necesario innovar para obtener buenos resultados?

Docente/Respuesta	Si	No
Grupo Experimental	x	–
Grupo Control	x	–

Fuente: Elaboración propia

Los docentes de ambos grupos del cuarto grado que formaron parte de la muestra manifiestan la necesidad de innovar en el desarrollo de clases para obtener mejores resultados con los estudiantes, los cuantiosos estímulos que los niños hacen imprescindible la generación de nuevas metodologías actualmente para captar la atención en el proceso enseñanza – aprendizaje.

¿Podría citar actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan al desarrollo de los estudiantes?

Grupo Experimental	. Enseñar a través de actividades lúdicas
	. Enseñar a través de las actividades o conocimientos de la vida cotidiana
Grupo Control	. Trabajar en forma individual y grupal, realizando competencias, utilizar materiales concretos de acuerdo a la capacidad a desarrollar, realizar diversos tipos de ejercicios.

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro se reflejan las actividades que manifiestan desarrollar en clases para el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes, el docente del grupo experimental hace énfasis en la enseñanza a través de actividades lúdicas, a través de juegos y situaciones de razonamiento que propicien la motivación del niño y la predisposición hacia el aprendizaje esperado, además menciona que conectar las matemáticas con la vida cotidiana hace que se logre de manera más positiva la abstracción posterior.

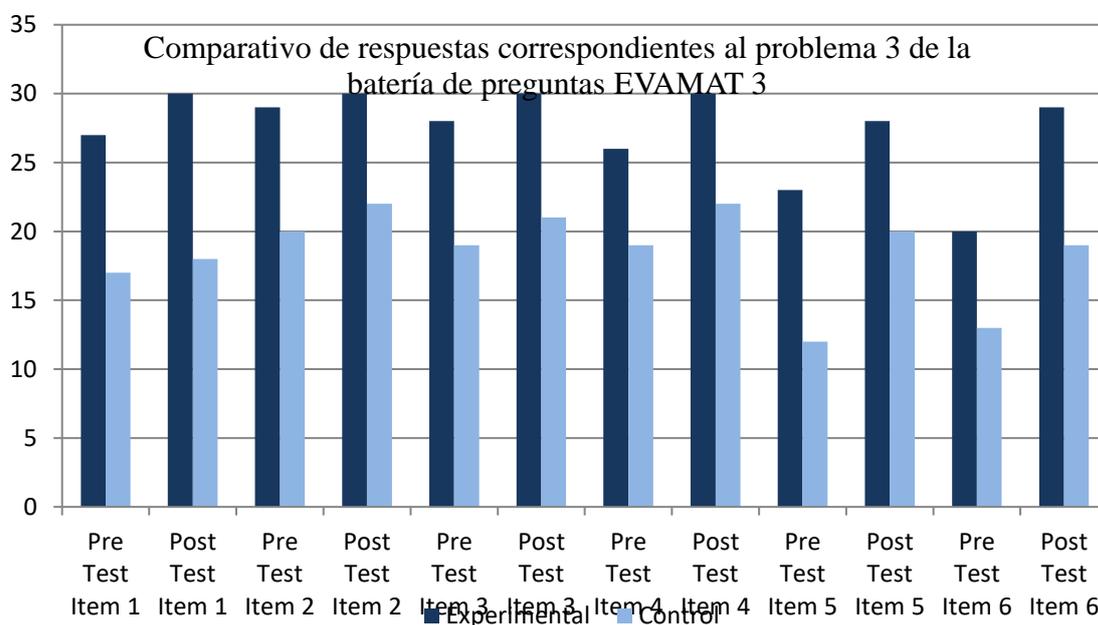
En cuanto al grupo control hace referencia a potenciar el trabajo tanto individual como grupal, la realización de competencias o participación en olimpiadas de

matemática, utilizar materiales concretos y disponibles en el entorno además de realizar diversos tipos de algoritmos o ejercicios.

Batería para la Evaluación de la Competencia Matemática EVAMAT - 3

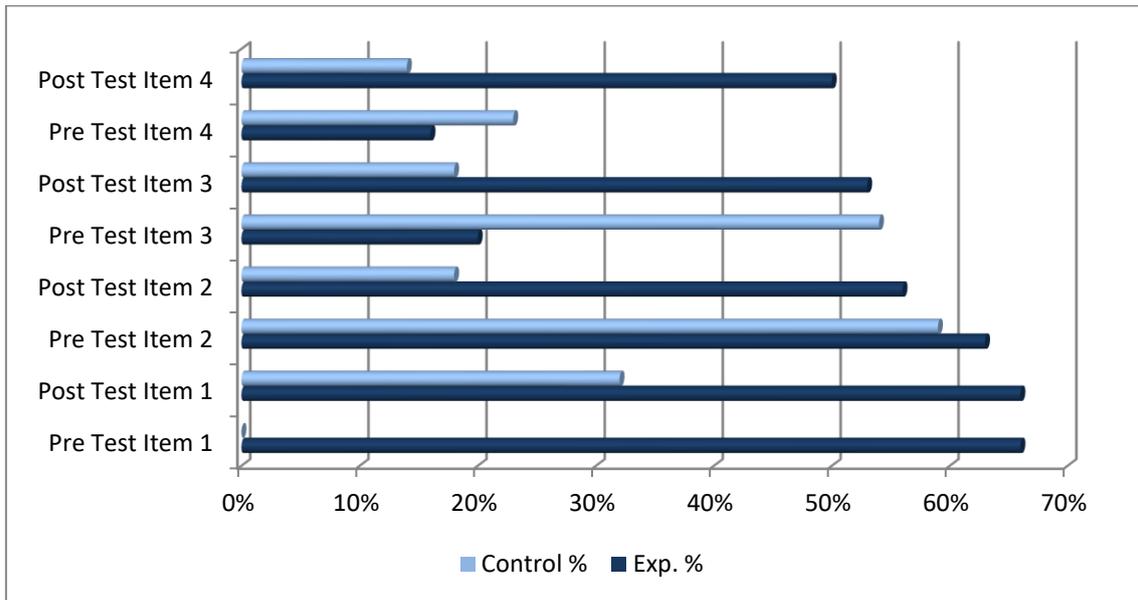
En una caja hay 24 bombones. Si Lucas se come 4 bombones, Margarita 5 y Lorenzo 3. ¿Cuántos bombones se comieron y cuántos quedaron en la caja? La situación presenta un total de seis ítems que se citan a continuación: ¿Cuántos bombones hay?, ¿Cuántos bombones se come Lucas?, ¿Cuántos bombones se come Margarita?, ¿Cuántos bombones se come Lorenzo?, Cuántos bombones se comieron en total?, y ¿Cuántos bombones quedaron en la caja?

Se observa que en ambos grupos tanto en el experimental como en el control se notaron aumentos en los logros obtenidos, no obstante se evidencia un notable incremento en las puntuaciones de los alumnos del grupo experimental en sus pruebas de post test, estos estudiantes luego de la primer evaluación desarrollaron la metodología de George Polya en la resolución de problemas de aritmética, en tanto los estudiantes del grupo control no tuvieron intervención externa de ninguna metodología diferente a la que realizaban tradicionalmente en sus clases.



Fuente: Elaboración Propia

Dos amigos quieren comprar una casa que cuesta 99.999 euros. Si cada uno tiene 40.000 euros, ¿Cuánto les falta para poder comprarla?



Fuente: Elaboración Propia

Según los resultados de las pruebas de post test del grupo experimental, más del 50% de los alumnos resuelve correctamente todos los requerimientos del problema, en tanto el grupo control, quienes no tuvieron orientación específica con la metodología de resolución de problemas de George Polya tiene como porcentaje superior en el ítem 2 con 32% de los estudiantes, en tanto los demás ítems tienen porcentajes mejores de respuestas correctas.

Prueba z para medias de dos muestras Post Test Experimental - Control

	Variable 1	Variable 2
Media	27.66666667	19.13636364
Varianza (conocida)	25.2	32.2
Observaciones	30	22
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z cal	5.620274101	
P(Z<=z) una cola	9.53274E-09	
Valor crítico de z (una cola)	1.644853627	
Valor crítico de z (dos colas)	1.90655E-08	
Valor crítico de z (dos colas)	1.959963985	

Fuente: Elaboración propia

Ho: Media 1 = Media 2

H1: Media 1 > Media 2

Regla de Decisión

Aceptar Ho si el valor de Z calculado es menor que 1,645

Rechazar Ho en caso contrario

Como el Z calculado = 5,62027, es mayor al valor crítico se rechaza Ho al nivel de significación de 0,05

Por lo tanto, se puede afirmar que existe diferencia significativa entre la media de los dos grupos experimental y control en el post test al nivel de significación del 0,05

Esto lleva a demostrar que con la utilización del Método de resolución de problemas de George Polya se mejora las capacidades de resolución de problemas de los estudiantes.

Discusión

El primer objetivo específico se ha formulado de la siguiente manera:

Identificar las estrategias utilizadas actualmente en las escuelas seleccionadas para apoyar el desarrollo de capacidades de resolución de problemas de Aritmética de los estudiantes del cuarto grado.

Según los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos se puede mencionar que en las encuestas los docentes manifestaron la utilización por lo menos esporádica de la metodología de George Polya para la resolución de problemas, éste consiste en un método de preguntas generadoras divididas en cuatro pasos o etapas y que motivan al estudiante a concebir su aprendizaje, a quitar sus conclusiones y poder llegar a la resolución de la situación a través de la construcción de saberes.

Sin embargo en las observaciones de clases realizadas en tres momentos (antes de la prueba de pre test, luego de administrada la prueba, en el proceso de ensayo del grupo experimental y posterior a la prueba de post test) se detecta que el docente del grupo control no aplica una metodología definida para la resolución de problemas, si bien existe preguntas en el proceso estas no se someten exactamente a seguir los pasos de la metodología en estudio en esta investigación sino más bien orientan de forma aislada a los estudiantes para llegar a la resolución de la situación problemática desarrollada.

Esta misma situación se percibió en la primera observación del grupo experimental, pero posteriormente, cuando ya el grupo formaba parte del experimento y

desarrollaba clases basadas en la metodología de resolución de problemas de George Polya, si se registraba una marcada orientación en las preguntas efectuadas por el docente a cargo, estas preguntas direccionaban al alumno a, en primer lugar entender el problema, esto se lograba con preguntas como: ¿qué nos pide el problema?, ¿con qué datos contamos?, ¿tenemos suficiente información como para poder resolver el problema?.

En segunda instancia la configuración de un plan, que buscaba conectar la situación presente con otra resuelta con anterioridad, trataba de reorganizar el problema con palabras del alumno. En tercer lugar, se daba la ejecución del plan y con esta etapa se generaban preguntas como ¿Puedes desarrollar el plan ideado?, ¿Puedes demostrarlo?, ¿Es correcto el algoritmo planteado? Y como último paso y muy importante se daba la generación de la visión retrospectiva o la exanimación de la solución obtenida, en esta instancia las preguntas preponderantes eran ¿Puedes verificar el resultado obtenido?, ¿Podrías haber tomado otro camino para llegar al mismo resultado?

El segundo objetivo específico expresa: **Reconocer las capacidades que poseen los docentes de las escuelas seleccionadas para aplicar el método de Polya en la resolución de problemas de Aritmética con sus estudiantes del cuarto grado.**

De acuerdo a la información obtenida en las encuestas y observaciones los docentes conocen la metodología de resolución de problemas de George Polya pero no la aplican con mucha regularidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, tal vez por mantener la rutina de procesos que se fueron dando por años, por la falta de tiempo para preparar el desarrollo de la clase con el apoyo de esta metodología o por la falta de un conocimiento profundo de la misma, al no conocerla les resulta más fácil mantener su rutina a tener que cambiar muchos procesos, pero con la práctica que se observó en el grupo experimental se comprobó una actitud muy positiva y con resultados muy satisfactorios para el docente a cargo y también para los estudiantes quienes se sintieron más participes y comprometidos con el proceso enseñanza – aprendizaje.

El tercer objetivo específico pretende: **Establecer las diferencias que se observan en las capacidades de resolución de problemas de aritmética en los estudiantes del cuarto grado de los grupos experimental y control.**

A través de los datos obtenidos del trabajo de campo cuasi experimental y comparándolos con la teoría que sustenta la metodología de resolución de problemas de George Polya las diferencias que se observan en las capacidades de los estudiantes son:

- Se observan diferencias a favor del grupo experimental en la capacidad de resolución de problemas de aritmética de los alumnos del cuarto grado, esto implica que logran eficacia y agilidad para llegar a la solución de la situación problemática.
- En cuanto al nivel de razonamiento formal que implica que los estudiantes entiendan el problema y puedan realizar razonamientos lógicos consecuentes o siguiendo una correlación de pasos se observa que los alumnos del grupo experimental poseen una mayor capacidad en esta área comparados con las acciones que desarrollan los alumnos del grupo control.
- En cuanto a la capacidad de construcción de modelos mentales, donde el niño tiene la habilidad de explicar cómo funciona el mundo real mediante un mecanismo del pensamiento y representación interna de la realidad externa, componente que juega un papel importante en la cognición se percibe una ventaja nuevamente en los alumnos del grupo experimental, quienes posterior a la inducción con la metodología de George Polya y la prueba de post test han demostrado mayor capacidad de construcción de los modelos mentales requeridos por la matemática para la solución de situaciones problemáticas, en este caso particular de aritmética.
- En cuanto a las diferencias de metacognición, que abarca a los procesos de aprendizaje, donde se utilizan las capacidades propias de cada alumno para aprender y comprender el entorno para poder ayudarlo a adquirir conocimientos significativos se vuelve a percibir un mejor ambiente luego de evaluar las pruebas de post test con los alumnos del grupo experimental.

La investigación se desarrolló con el fin de responder al siguiente objetivo general: **Describir los efectos de la aplicación del método Polya en la enseñanza – aprendizaje de la resolución de problemas de Aritmética, a alumnos del cuarto grado de la Educación Escolar Básica, de las escuelas del sector oficial seleccionadas de la ciudad de Capitán Miranda, Departamento de Itapúa.**

Al respecto y respaldados por la información recopilada en la revisión de la literatura y los resultados del trabajo de campo se observa que los efectos que causa la aplicación de la metodología de Polya posee una marcada ventaja en los alumnos del grupo experimental con relación al grupo control, el seguimiento de pasos establecidos y guiados a través de preguntas orientadoras promueve la capacidad crítica constructiva del estudiante, potencia sus habilidades y fomenta la construcción del aprendizaje

significativo para el estudiante, la confección de un plan otorga una hoja de ruta a seguir en la ejecución del plan y la visión retrospectiva genera la duda y la respuesta necesaria para terminar de comprender el problema observando lo desarrollado, si fue correcto o si existía otro mecanismo para llegar al resultado final.

Se destaca la mejor predisposición del grupo experimental motivados por un cambio en lo rutinario de las clases y la aplicación de una metodología práctica, fácil de desarrollar y que proporciona resultados verdaderamente significativos en las capacidades de los estudiantes para la resolución de problemas de aritmética.

Por lo expuesto y discutido en cada objetivo específico, llegando al objetivo central general se acepta la hipótesis de que: La aplicación de la metodología George Polya en la enseñanza – aprendizaje mejora las capacidades de resolución de problemas de aritmética de los alumnos del cuarto grado.

Conclusión

Considerando algunos de los objetivos que persigue la educación paraguaya como el de “Desarrollar en los educandos su capacidad de aprender y su actitud de investigar y de actualizarse permanentemente” y “Estimular en los educandos el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico reflexivo” el sistema educativo a través de cada uno de sus promotores fundamentales que son los docentes debe buscar estrategias innovadoras y efectivas para llegar a cumplir con los mismos.

Esas estrategias hoy por hoy deben tener un dinamismo marcado, pues todo el contexto educativo está expuesto a demasiados estímulos que acaparan la atención de los educandos y tienen el poder de desviarla y no llegar a concretar los objetivos esperados, es por ello que resulta imprescindible generar actividades innovadoras en el proceso enseñanza – aprendizaje para lograr captar la atención y por ende el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En las clases de matemática no basta con presentar problemas para que los alumnos los resuelvan, es necesario desarrollarlos de manera adecuada, analizando las posibles estrategias, rescatando las más adecuadas, dando oportunidad a cada alumno de expresar sus ideas para conocer su modo de pensar ante las situaciones diversas que se pueden presentar. Considerando este aspecto cada docente debe promover la asimilación y profundización de los conocimientos matemáticos de sus alumnos con el fin de adaptar sus conocimientos y utilizarlos en la resolución de problemas.

En este contexto y como una herramienta muy interesante se nombra a la metodología de Resolución de Problemas de Polya como uno de los recursos que se

puede implementar en las aulas para generar mejores resultados y más firmes en los estudiantes, más aun considerando que la matemática les será de utilidad no solo como un ítem más para aprobar un grado en el sistema educativo sino también en la vida misma.

Según los datos obtenidos de las observaciones de clases realizadas a los grupos experimental y control en varios momentos del proceso de investigación, de las encuestas tomadas a docentes de ambos grupos y las pruebas de pre y post test con la batería de pruebas EVAMAT 3, se deduce que la Metodología de Resolución de Problemas de George Polya es una herramienta sumamente positiva y con resultados comprobados de eficacia para implementar dentro del proceso enseñanza – aprendizaje en el área de matemática.

La aplicación de esta metodología en los estudiantes del grupo experimental influyo positivamente en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas de los alumnos del cuarto grado de la Educación Escolar Básica en el área de matemática.

Bibliografía

Azinián, H. (2000). Resolución de Problemas Matemáticos. Ediciones Novedades Educativas. Buenos

Aires – Argentina.

Calvo, M. (2008). Enseñanza eficaz de la resolución de problemas en matemáticas.

Revista Educación

32(1), 123-138, ISSN: 0379-7082, 2008.

Carretero, M. (2001). Metacongnición y Educación. Artículo publicado en la revista Scielo – Chile.

Cortes M., Galindo N. (2007). Tesis: El método de Polya centrado en resolución de Problemas en la

interpretación y manejo de la integral definida. Bogota – Colombia.

Echenique, I. (2006). Matemáticas resolución de problemas. Educación Primaria.

Navarra: Departamento

de Educación. Gobierno de Navarra.

Ander Egg, E. (1990). Técnicas de Investigación Social. Humanitas. Buenos Aires – Argentina.

- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Lucio, P. B. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Grall Gill.
- Godino, J. (2004). Didáctica de las Matemáticas para Maestros. Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- González A., (2016). Artículo: Hoja de cálculo para la resolución de problemas matemáticos por el método Polya.
- González C., Oreja, M, et al (1999). Resolución de Problemas Matemáticos. Europa Artes Gráficas. Salamanca – España.
- Ley 1264 General de Educación. (1998). Asunción, Paraguay.
- López J. y Parra R. (2014). Tesis: La aplicación del método de George Polya y su influencia en el aprendizaje del área de matemática en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I.E. experimental de aplicación de la UNE. Lima – Perú.
- Méndez, Z. (2008). Aprendizaje y Cognición. EUNED Editorial Universidad Estatal a Distancia
- Miller, V. (2006) Razonamiento y aplicaciones. México, S.A.: Pearson Matemático.
- Ostrovsky, G. (2006). Como construir competencias en los niños y desarrollar su talento para padres y educadores. Buenos Aires: Circulo Latino Austral S.A.
- Pérez F., (2010). Artículo: Algunas técnicas para desarrollar el talento en los cursos de Física, segunda parte, relativas al método.
- Pérez, H. (2015) Tesis: El método de Polya y el aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes del cuarto año educación básica paralelo “D” de la unidad educativa Santa Rosa de la ciudad de Ambato Provincia de Tungurahua. Ambato – Ecuador.
- Polya, G. (1989). Como plantear y resolver problemas. Editorial Trillas. México.
- Polya, G. (1966). Matemática y razonamiento plausible. Editorial Tecnos. Madrid.
- Pozo, J.I. et al (1998) La solución de problemas. Editorial Santillana. México.

UNIHUMANITAS – Académica y de Investigación Año 6 N. ° 1 (2018) – pág.43-57

Ruiz, D. y García, M. (2003). El lenguaje como mediador en el aprendizaje de la Aritmética en la primera etapa de Educación Básica. *Educere La Revista Venezolana de Educación*, 23(7): 321-327.

Universidad Rafael Landívar (2015). Artículo: Metodología de Polya en la resolución de problemas matemáticos. Universidad Simón Bolívar. (2012). Artículo: Metodología basada en el método heurístico de Polya para el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos. Universidad de La Salle (2007). Artículo: El modelo de Polya centrado en la resolución de problemas en la interpretación y manejo de la integral definida.

Vila A., Callejo, M.L (2004) *Matemáticas para aprender a pensar. El Papel de las Creencias en la resolución de problemas.* Editorial Narcea. Madrid.

SNEPE (2013). *Resultados de las Evaluaciones de Aprendizaje de los estudiantes. Área de Matemática.* Educación Escolar Básica. Ministerio de Educación y Cultura.

MAIMI KO PUTO, UPEA PIO RUBIO O RUBIA?

TRANSGREDIR EL SEXO EN ENCARNACIÓN, PARAGUAY AÑO 2017.

PODER HETERONORMATIVO, GÉNERO Y TRANSGENERIDAD.

Ibarra, Rodrigo Sebastián

rs.ibarra@icloud.com

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní
Universidad Nacional de Itapúa

Resumen

El poder heteronormativo condiciona cuerpos y género, posibilitando realidades y al mismo tiempo denegando las diversas prácticas de libertad, este poder se manifiesta de forma dinámica; se ejerce y al mismo tiempo se comparte, se impone y de igual forma se padece ahí radica la cuestión de cómo el mismo penetra cada dimensión de la existencia del ser. La presente investigación es de enfoque cualitativo, fue realizada con el objetivo de comprender el efecto del poder heteronormativo en una sujeto transgénero en el entramado cultural de la ciudad de Encarnación, Paraguay. Para la recolección de los datos se realizó una serie de entrevistas semiestructuradas a modo de elucidar la experiencia trans dentro del entorno social/cultural y siguiendo de esta manera los parámetros de su discurso. Los resultados obtenidos muestran las estructuras del poder heteronormativo y de qué forma este impone los cánones de los cuerpos aceptados, de las vidas vivibles y de aquellas invivibles; donde la aceptación social depende de la congruencia de imagen que el sujeto proyecte, y que todas aquellas muestras de resistencias son vistas como conductas fuera de la norma.

Palabras clave: Poder heteronormativo, Transgeneridad, Género.

Introducción

El poder constituye aquello que funciona como fuerza disciplinaria ejercida por el sujeto o el ambiente hacia los demás, y también ejercida desde los demás y el ambiente hacia el sujeto. El poder no se posee ni se comparte, se ejerce: todos lo poseemos y todos los padecemos (Foucault, 1976). Así el Poder heteronormativo refiere a la imposición de prácticas heterosexuales mediante diversos mecanismos -implícitos o explícitos- médicos, artísticos, educativos, religiosos, jurídicos, etc. y decanta en la idea de que la heterosexualidad es necesaria para el funcionamiento de la sociedad y el único modelo válido de relación sexoafectiva y de parentesco, en consecuencia, la heterosexualidad es considerada como la única orientación sexual “normal”.

De esta forma se entiende al poder heteronormativo como el constructo de imposición disciplinaria y normativa, en contrapartida las prácticas de libertad se presentan como resistencia a la coacción, esta respuesta se manifiesta de diversas maneras dependiendo de la forma e intensidad en que el poder es ejercido, decantando en el principio de que no hay ninguna resistencia “pura”, dado que siempre está implicada y en relación al poder. En palabras de Foucault: “Que donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (1976 pág. 57). Poder y resistencia se pertenecen mutuamente “El poder se pliega contra sí mismo, haciendo a la resistencia un elemento que lo constituye y hace posible, pero, por otro lado, que se contrapone a él. Niega al poder, pero a su vez lo hace posible. Entonces la resistencia se forma, concibe o aparece donde se encuentra o concentra el poder” (Orellana, 2012, pág; 163).

Podemos considerar a la transgeneridad como práctica de libertad, en tanto ethos del sujeto, quien inmerso en las relaciones de poder de corte heteronormativo se atreve a subvertir el sistema que lo oprime, y esto se expresa en diversas dimensiones del ser “(...) El concepto de «transgénero» surge como término crítico que recuerda que el uso de la tecnología es ya transgresor y no sumiso” (Balza, 2009, pág: 253). Pisano (2016) expone que las prácticas de transgeneridad operan como revolución política hacia los estándares de género que impone el sistema, estas acciones transgresoras correspondían /eran permitidas o aceptadas únicamente en un espacio determinado - generalmente oculto- y no en el ambiente común al entramado

UNIHUMANITAS – Académica y de Investigación Año 6 N. ° 1 (2018) – pág.58-72 social. Así Cabral (2006) señala que la transgeneridad se revela como compuesto subversivo a los estándares “normales” yendo más allá del sexo y el género.

La estética trans que viste e inviste el cuerpo, cobra una dimensión política y de resistencia en tanto se manifiesta como práctica de libertad, de esta manera cruza los parámetros del binario hombre/mujer, masculino/femenino, mostrando una imagen fuera de lo heteronormado, y por ende generando nuevos conceptos, nuevas prácticas de ser (Pisano 2016).

La transgeneridad implica una práctica performativa de género que no sólo se muestra en actos, gestos, vestidos y modos de actuar, sino que va más allá pues, entra en juego la subjetividad. Ludmer (1999) aborda dicha cuestión y menciona: “inscriben un sujeto que problematiza el género masculino y subvierte clasificaciones, porque juega con nuevas identidades sexuales. Esa pose, además, abre una nueva lógica de la representación: dice que se es lo que se simula” (pág. 35).

La dimensión semántica del cuerpo travestido implica que en su acto performativo tanto se significa como abre a su significación al darse a ver y en ello deviene en campo político y de resistencia, corroe y corrompe el sentido heteronormado de lo masculino y femenino (Pisano 2016).

La dimensión ética de la transgeneridad se constituye a partir de lo que se considera práctica de libertad, la misma cobra condición ontológica entendida como: reflexión profunda de la libertad centrada en el hombre como sujeto moral de sus propias acciones (Foucault 1984). Dicho así entendemos al sujeto transgénero como políticamente activo que resiste al poder heteronormativo, quien inmerso en relaciones de poder -en tanto que juegos estratégicos entre libertades- intenta dar cuenta de una ética que permita fundamentar su libertad individual.

Objetivos

General

Comprender el efecto del poder heteronormativo en una sujeto transgénero en el entramado cultural de la ciudad de Encarnación, Paraguay.

Específicos

Identificar en el contexto cultural la transgeneridad en relación a las formas disciplinarias del poder heteronormativo.

Identificar la transgeneridad como práctica de resistencia al poder heteronormativo en cuatro dimensiones:

- Estética.
- Performativa.
- Semántica.
- Ética.

Reconstruir la transgeneridad en el entramado cultural a partir de la experiencia de una sujeto transgénero.

Materiales y Métodos

La investigación realizada es de alcance descriptivo y de tipo transversal, ha sido planteada desde un enfoque cualitativo y cuenta con un diseño no experimental.

La población estudiada fue la conformada por un caso único; una mujer transgénero cuyo nombre es Darby, la cual en el momento del abordaje contaba con 23 años residente de la ciudad de Encarnación, Paraguay en donde la misma vive, socializa y trabaja. Para la recolección de datos se realizaron 3 entrevistas con una duración media de 1 hora y 30 minutos las mismas corresponden a la modalidad de semi-estructuradas.

Resultados y discusión

En un sentido hermenéutico comprender la totalidad desde las partes es condición de posibilidad para la comprensión del contexto global, que su vez es el resultado de la totalidad de las partes individuales. Se adhiere que la comprensión no es un proceso simple del tipo: sujeto que neutralmente conoce a un objeto exterior o comprende a otro sujeto; sino que la estructura de un círculo hermenéutico conduce en un bucle retroalimentado que induce múltiples paradojas respecto a un posible inicio y a la vez implica. De esta manera para comprender el todo, lo universal o lo general, se necesita comprender previamente los elementos, las partes y el singular; ahora bien, estos últimos no se pueden comprender fuera de la estructura significativa total -la totalidad, el universal, lo general-, y esta singularidad nos llevaría nuevamente a la comprensión de lo global.

En relación a nuestro primer objetivo específico: habiendo identificado que en el determinado contexto cultural existen diferentes formas disciplinarias de poder heteronormativo, se indaga acerca de cómo la sujeto interpreta el modo en que la sociedad ve a un varón o una mujer transexual. En palabras de la entrevistada: *“(…) dependiendo de qué tan buena haya sido su transición, si su transición fue muy buena al punto de que pueda*

llegar a parecer ser una, un modelo una modelo, creo que la gente por más que se dé cuenta o con el tiempo se entere “ah ese era hombre, ese era mujer” no tendría digámosle inconvenientes, aunque digan “Nderakore ese es¹” Para mi depende como te digo de que tan buena sea tu transición.” Claramente podemos ver como se trasluce en sus palabras el poder heteronormativo, que modela cuerpos, acepta y rechaza, condiciona, limita, restringe, somete, “*depende*” (en sentido de dependencia: hallarse sujeto a una autoridad o jurisdicción; estar o quedar al arbitrio de una voluntad o de las circunstancias).

Ser aceptado, reconocido, ser -entonces- dependerá de la imagen que el sujeto ofrezca, se brinde a ser visto, que normas implícitas demarcan quienes pueden y merecen tener una vida “vivable” y quienes -en palabras de Butler- son seres abyectos, cuerpos impensables, e incluso invivibles, denotando la fuerza del poder heteronormativo; retomando las palabras de Darby quien dice: “(...) *tu aceptación depende mucho de cómo sea tu transición*”.

Una persona con caracteres sexuales secundarios masculinos que viste ropas socialmente aceptadas en un cuerpo femenino, provoca un desquicio en la mirada, una ruptura de lo esperable “(...) *un puto de 150 kilos no pasa desapercibido con su **platinado dirindindin**² por la calle por eso llamo la atención, paso y la gente se da la vuelta y se codea y dice “**Maimi ko puto**”³ algo así. Sé, soy consciente de lo que puedo hacer al pasar*”

Acordamos con Pisano (2016) acerca del poder de la vestimenta: medio y artefacto, que permite jugar con la identidad y la imagen de sí, acatar o atacar el criterio tangible de las estructuras heteronormativas. El “vestido” actúa como pasaporte que posibilita el tránsito hacia lo prohibido porque funciona como una marca de sentido, travestirse se presenta con una doble cara, por un lado, resistencia al poder heteronormado y también un disciplinamiento hacia esa normativa. Esta doble vertiente puede ser rastreada en el discurso de Darby, cuando nos habla de sus modelos identificatorios Elvira y Barbie: “(...) *cuando comenzaba a vestirme era así como ella [Elvira], me maquillaba así y mi cabello era negro también, trataba de imitarle (...) cuando yo tenía 7 a 10 años vi la película de ella y me re identifiqué, porque en la película trata de que ella [es] de un pueblo chico, ella transgredía las normas, porque ella era muy voluptuosa y el lugar era muy religioso y no le aceptaban*

¹ Término peyorativo para hacer referencia (en este caso) a un sujeto trans.

² “un platinado despampanante” haciendo alusión a su cabello.

³ “Mirá ese puto” con marcado énfasis despectivo.

ahí gua'ú⁴ en un momento le quisieron quemar por bruja.(...) Elvira: Mistress of the Dark, como su personaje, no ser aceptado por la sociedad, era cuando tenía 7 entre 8 años y yo decía seguramente voy a ser así cuando sea grande ¿pillas? en una ciudad conservadora (...) yo veía que ella transgredía las normas en esa comunidad conservadora y que no era aceptada tanto con su comunidad”; por otro lado: “todos quieren ser Barbie, como Barbie (...) Femenidad (...) primeramente admiro su imagen, que se yo, es hermosa, rubia de ojos claros... (...) aparte que... digámosle que Barbie es perfecta (...). Podemos interpretar que desde pequeña Darby tenía conciencia crítica de que es ser/estar fuera de norma en un pequeño pueblo conservador que hasta el día de hoy se promulga “pro vida”⁵ y aceptan un modelo de mujer “Barbie” -modelo que ella toma- y rechaza aquello que no cumpla con estas características.

Seguidamente se continúa la exposición abocando de lleno el abordaje del siguiente objetivo específico que consiste en: Identificar la transgeneridad como práctica de resistencia al poder heteronormativo, este se encuentra dividido en cuatro dimensiones: estética, performativa, semántica y ética. Cabe aclarar que si bien -a fines de la investigación- las dimensiones fueron planteadas como distintas, ellas se superponen, mezclan, yuxtaponen y un mismo indicador puede dar cuenta de una, dos o todas.

Dimensión estética: la estética trans viste e inviste los cuerpos cobrando así una dimensión política y de resistencia en tanto se manifiesta como práctica de libertad, subvierte los parámetros del binario hombre/mujer, masculino/femenino, dando una imagen fuera de lo heteronormado, y por ende generando nuevos conceptos, nuevas prácticas del ser, de ahí el impacto que ocasiona tanto en el sujeto como en el otro, dicho de otro modo el desquiciamiento que provoca en la mirada es sólo el inicio de una interpelación que conduce a interrogantes fundamentales ¿qué es el ser? ¿cómo se manifiesta? ¿hay esencia? ¿qué sería esencial en el ser? La performatividad de género inquiera, quizás en preguntas no formuladas de esta manera, pero que subyacen en: “*Maimi upea pio rubio o rubia?*”⁶.

Darby cuando se da a ver performa, resiste, mediante diversos mecanismos con los que ella se vela y devela. El “travestirse” se presenta como una rebelión contra las normas

⁴ “como si” en tono de broma.

⁵ Véase Más Encarnación: <http://www.masencarnacion.com/noticias/leer/encarnacin-declarada-como-ciudad-pro-vida-y-pro-familia--10973.html>

⁶ “mirá ese es rubio o rubia”

imperantes del sexo-género. Un sujeto, sea este un hombre vestido de mujer; por consecuencia de la inversión/transgresión del vestuario socialmente aceptado/designado a cada sexo, presupone un desafío a las categorías de lo masculino y lo femenino consideradas desde sus confines esenciales/biológicos. Este desafío empieza por una estética de la existencia: la figura del travesti ejerce, como ninguna otra, un extraordinario poder de desquiciamiento estético (Pisano, 2016). En la experiencia de Darby: *“Mirá, te explico, cuando estoy de travesti las personas se dan cuenta y se dan la vuelta a mirarme, claro porque es más llamativo ver a un travesti que a un gay por la calle, pero, casi no me dicen nada, seguramente se codean, pero no me dicen nada”*

Esto nos da paso para presentar la Dimensión **performativa**: dado que el travestirse es performativo de género, pero no sólo es vestimenta. La personificación, el hacer y el mismo ser del sujeto no se limita a una dimensión estética, a la imagen que este puede transmitir/proyectar, el darse ver; sino en una encarnadura de género, es decir un conjunto de prácticas donde el ser es *un devenir*, la gramática, el nombrar y nombrarse están implicados, así como modalidades de expresión, tonos, rasgos, etc. De esta manera la performatividad se despliega en un mundo de sutilezas que excede-pero implica- el vestido.

La transgeneridad implica una práctica performativa de género, no sólo se limita a la muestra en actos, gestos, vestidos y modos de actuar, sino que trasciende de todo esto y entra en juego la propia subjetividad. Ante la pregunta *“(...) ¿que implica para vos ser mujer a nivel de apariencia?”* Darby nos responde: *“(...) tener piel tersa, tener voz aguda, tener rasgos delicados, facciones no muy pronunciadas y cosas así (...)”* La sujeto explicita en relación a su montaje *“hay ocasiones (...) que comienzo dos días antes, entre depilarme (...) preparar mi cabello, porque es cabello natural; debo de lavar, secar y planchar y luego peinar. Ver mi ropa, fajarme (risa) -ponele- que como te digo uno o dos días antes y en el momento dónde voy a montarme tarde, -ponele- de 3 a 1 hora aproximadamente”*. La performatividad y sus implicancias se develan en pequeñas acciones en las que el sujeto logra personificarse, encarnarse *“(...) mi condición -digámosle- es lo que es”*, transgrede el binarismo, crea así nuevas concepciones *“(...) veo más personas que sexos”*.

Como nos dice Pisano (2016) leyendo a Butler asumir la performatividad de género significa tomar distancias del dualismo metafísico de alma y cuerpo, resistir a la violencia normativa y desarraigar la concepción de la heterosexualidad como algo natural. El género

como gesto elimina la idea de esencia interior y se revela como el resultado de una repetición ritual de actos y significados ya establecidos y por eso legitimados “(...) *es lo que es*”.

Nombrarse fuera de su constitución “natural” se muestra como un acto de pura resistencia, una muestra de posibilidad de ser en contraposición a lo que se espera dentro de los parámetros del binarismo, aquí es dónde atañe presentar el tercer apartado del segundo objetivo específico al cual llamamos la dimensión **semántica**.

Es de suma importancia tomar el “nombre” como modo de construcción y constitución, acto de subjetivación que implica la posibilidad de ser, acción performativa mediante la cual el sujeto se-significa y abre a su significación al darse a ver y al solicitar ser “nombrado”. Por todo ello el “nombre”, deviene en campo político y de resistencia, corroe y corrompe el sentido heteronormado de lo masculino y femenino. Al nombrarse Darby se singulariza: “(...) *nadie más se llama así*”. En la elección del nombre la sujeto condensa: “*Como te dije uno de mis referentes es Barbie, pero mi nombre es con D, conservar mi D pero quería ser Barbie o sea como te digo todos quieren ser Barbie, como Barbie y así le puse*”.

Pisano (2016) nos dice que la identidad se constituye como un significado que hay que negociar, una práctica y un efecto de discursos que no tienen un carácter absoluto, es decir, el sujeto no se determina de una vez y para siempre; la significación que lo constituye es un proceso escondido reglamentado por repeticiones que tienen efecto. Aceptar la rebelión de la gramática, corromper el nombre propio, significa rehacer las normas del género y construir desde el cuerpo y la palabra un escenario de muestra performativa. Al ser interrogada acerca de cómo es nombrada, da cuenta del desquicio que provoca, a veces el otro la nombra en masculino, otras veces en femenino: “*Si, en realidad me llaman de ambas formas todavía, o sea no tengo problemas de que me llamen, pero cuando estoy de Darby prefiero que me llamen acorde a mi imagen*”. Se refuerza la idea que para la sujeto tiene que haber una correlación entre la imagen y la palabra. Preguntamos: *¿llega al punto de molestarte que no te llamen Darby?* Ella responde: “*Si me molesta un poco, pero depende con qué intención lo haga. Si lo hacen, por ejemplo: hay gente que por ejemplo me llama Diego y de repente se le escapa, por costumbre digámosle, pero hay gente que a propósito te dice; qué sé yo, te ve toda diosa y te dice (levanta la voz) Fernando, te llaman así a propósito ¿pillas? Depende la intención que tenga, con qué intención haga*”.

Pisano (2016) nos informa del desquicio gramatical que provoca la imagen del “travestido”, como se atraganta y trastabilla la palabra del otro, esto también es reflejado en el discurso de Darby y da cuenta de que la identidad está en permanente construcción, performándose, tallándose. Darby -por momentos- refiere de sí en términos gramaticales masculinos: “(...) *que sé yo, no soy había sido tan feo, no soy tan fea...*”; “(...) *por mi imagen, **un tipo** con las uñas largas y el cabello platinado llama la atención*”; (...) *no soy lindo ni linda...*”; “(...) *porque me veo -digámosle- de manera masculina como femenina...*”. Cuando Darby se refiere a otras “vestidas” también vacila: “(...) *no quiero pues ofender y decir ese feo o esa fea...*”; “(...) *lo que **ellos** muestran a la sociedad sino por lo que le pueda pasar a **ellos**, por ejemplo, hoy en día actualmente, que no sé si te enteraste del caso del asesino en serie de **chicas trans** (...)*”.

Expuesto que el vestirse, darse a ver (dimensión estética) y el nombrarse (dimensión semántica) son parte de una serie de acciones que constituyen al género (dimensión performativa) y a la vez subjetivante en tanto se despliegan como *ethos*, nos da paso para hablar de la **dimensión ética**, la cual -siguiendo a Foucault- comprendemos como práctica de libertad, condición ontológica entendida como: reflexión profunda de la libertad centrada en el hombre como sujeto moral de sus propias acciones. De esta manera, para abordar el cuarto apartado del segundo objetivo específico se considera la dimensión ética: modo de ser y conducirse y a la vez trabajo/elaboración de “sí mismo”.

La sujeto transgénero actúa como agente político que resiste al poder heteronormativo, quien inmerso en relaciones de poder -en tanto que juegos estratégicos entre libertades- da cuenta de una ética fundada en su libertad individual. Darby nos dice: “(...) *ese fue el nombre que **elegí***”. Consideramos como práctica de libertad al conjunto de acciones a través de las cuales se pueden constituir, definir, organizar, e instrumentalizar estrategias que permiten a los individuos en su libertad establecer relaciones con el poder y con los otros; pero por sobre todo en coherencia consigo mismo: su propio *ethos*. En cuanto la aceptación social, Darby nos dice: “(...) *cuando pienso en el futuro nunca luego espero la aceptación de mi barrio, (...) llegar a la noche a dormir en mi casa; que **mi mundo** sea mi casa y no mi barrio*”. Podemos pesquisar en el discurso de la sujeto un posicionamiento ético, más allá de lo establecido por la norma: “(...) *no me considero maricón, me considero más hombre, como dice con los huevos bien puestos porque me banco más cosas que los hombres hombres, por ejemplo: yo no corro de mis responsabilidades, yo las afronto (...) a diferencia [de] (...) muchos hombre*

*heteros. Maricón no tiene nada que ver -a mi parecer- con la sexualidad o género, para mí tiene que ver tus reacciones, como vos te comportes ante ciertas situaciones, por ejemplo que un tipo le pegue a una mujer, yo -por ejemplo- nunca me pelearía con una mujer por más que me sienta mujer, yo sé que no estamos en igual condiciones, yo sé que tengo más fuerza (...). Eso es maricón, que un hombre le pegue a una mujer, que no se haga cargo de sus hijos, que un hombre tenga más miedo que una mujer o un gay”. Respecto a sus aspiraciones: “(...) tener un techo sobre mi cabeza, que yo pueda ser autosustentable y ya poder tener... yo quiero **tener la posibilidad** que nadie me pueda decir ni “y” por mi condición”. Afirma: “(...) yo no estoy a favor de que el gobierno le ponga tetas y culo a los travestis. **No.** (...) Lo que el gobierno debería de implementar es una ley contra todo tipo de discriminación”.*

En relación a: *(...) los conceptos o ideales de belleza, yo lo tengo muy internalizado”, tanto que refiere de sí: “Diosa, **única**, bonita... no (ríe) no, no, yo juego mucho con eso”. Darby se reafirma: “(...) mi condición -digámosle- es lo que es” dando cuenta que no se requiere mayor explicación, ni para sí ni para el otro, en el: “**es lo que es**” se despliega su ser, independiente, libre, sin etiquetas ni rótulos: Darby “**es**” y allí radica su ética.*

Recapitulando lo hasta aquí expuesto se puede ver que las respuestas dadas a nuestros objetivos específicos se entranan, relacionan, dependen, atañen y conciernen y a la vez acercan al objetivo general, abren paso y dan cuenta de elementos que sirven para el tercer objetivo específico: Reconstruir la transgeneridad en el entramado cultural a partir de la experiencia de una sujeto transgénero (ella en la palabra de la sujeto).

Así comprender la experiencia de transgeneridad implica la inmersión en cada una de sus dimensiones, que visten e invisten, performatizan, nombran y al mismo tiempo conciben nuevas realidades, aquellas nuevas-viejas formas que “lo trans” produce va más allá de lo que la heteronormatividad impone, implica connotaciones éticas que invitan a aceptar nuevas posibilidades, nuevas prácticas del *ser*.

Partiendo de las propias vivencias de Darby se toma como punto de partida la aceptación del primer entorno social, su familia: “(...) *la única opinión que a mí me importaba era la de mi mamá y mi mamá no me aceptaba. Mirá primeramente va por el etapas - digámosle-, mi mamá por ejemplo no me aceptaba como homosexual... después cuando se enteró - osea “tu hijo se viste de mujer y sale” y me preguntó ¿a vos que es lo que te hicieron? ¿te violaron? ¿vos te prostituis? (...), no le agradó para nada luego (...)* y no me

aceptaba, pero después de a poco fue aceptándome, no como transexual, sino como gay". Se refuerza la idea heteronormada de la heterosexualidad como único modo de ser admisible, y todo "otro" será cuerpo abyecto, vida que no merece la categoría de "vivable". Las palabras de Darby resuenan en otras: durante el año 2013 el actual Presidente de la República Horacio Cartes, -que en aquel año se encontraba como candidato presidenciable- responde a una entrevista diciendo: *"Me voy a pegar un tiro en las bolas si mi hijo quiere casarse con otro hombre, porque no comparto, me voy a pegar un tiro en las bolas, sinceramente"* ratificando así su posicionamiento en relación al matrimonio igualitario, y continúa: *"Tengo tres hijos y no me gustaría decir que yo sea parte; de que legalicé algo. Todavía creo en la normalidad y si alguien opta, bueno, cada uno hace lo que quiere con su vida, pero llevarlo a la normalidad me parece que ahí ya voy a empezar a creer en el fin del mundo.*

*Mantengámonos normales, y el que quiera ser feliz andando de rama en rama, que se vuelva mono"*⁷. Un usuario Facebook se hace eco: *"Pea che kavaju"*⁸,, *asi tiene qe ser me gusta este tipo de postura,, prefiero ver a mis hijo en la droga a qe sea gay,,*" Otro comenta: *"No entiendo vino hombre y quiere ser mujer. Mbae la oikopava ko ñandereta Paraguay pe"*⁹.

La violencia de las palabras hacia "lo trans" no son exclusivas del Sr. Presidente o de un usuario anónimo de Facebook, el diario Última Hora¹⁰ nos informa que Yren Rotela -activista por los derechos de las transexuales en Paraguay- fue interceptada por personas desconocidas luego de salir de la peluquería a tempranas horas de la noche, la amedrentaron, atacaron verbalmente diciéndole que debía de irse del país, apelando al argumento que: "con lo que hace" produce mucho daño a la familia y al país. Se leen en los comentarios de la nota: *"Lo que tiene que hacer es buscar un buen psiquiatra, terriblemente enfermo/a, o como su ideología les llame..."*.

En muchos casos ésta agresividad está naturalizada, se consulta a Darby al respecto: *"Sí, se normaliza, por eso te digo ni yo considero agresión porque yo mismo normalizo, porque minimizo esos hechos (...) yo considero que sea agresión que vengan y me peguen por puto o que me desafíen, pero de hincharme en la calle...me dicen cosas si siempre, donde pase"*. A partir de las palabras de Darby se puede interpretar que agresión -para ella- son

⁷ Ver Hoy Paraguay: <http://www.hoy.com.py/politica/me-pego-un-tiro-en-las-bolas-si-mi-hijo-quiere-casarse-con-otro-hombre>

⁸ "Ese es mi candidato" en alocución al apoyo de dichas declaraciones.

⁹ "Qué es lo que pasará en nuestro país Paraguay".

¹⁰ Ver Última Hora: <http://www.ultimahora.com/activista-trans-teme-su-vida-agresion-n1108315.html>

golpes, provocaciones o desafíos, esas otras “pequeñas” violencias del orden del micromachismo tales como las intimidaciones -molestar, “hinchar”- están naturalizadas.

En relación a su formación profesional, Darby relata que su madre dijo: “*yo no quiero que sigas ninguna carrera de mujer*”, estas palabras refuerzan la idea que hay carreras con “género”, dando cuenta del machismo y micromachismo que está extendido capilarmente en nuestra sociedad. En la actualidad, posturas tradicionalistas -intolerantes y desinformadas- que ostentan banderas de “normalidad” y “moralidad” critican al colectivo LGBTIQ+ y se manifiestan en contra de la diversidad, esto se refleja en palabras de usuarios de Facebook: “*(...) los gobernantes y legisladores no tienen por que adaptar la sociedad a un grupúsculo de inadaptados, si la sociedad normal y milenaria se conforman de personas dos sexos, casados entre si se convierte en matrimonio y tienen hijos, la base de la sociedad. pero un tercer grupos de sexo es la mas vulgar degeneración humana y es aberrante*”. Otro testimonio: “*aquí la cosa es sencilla, es sabido que los homosexuales no son seres normales, por considerase, que su mundo no está en armonía física y mentalmente, no se trata de despreciar, solo que no están bien que estén desafiando a la sociedad de heterosexuales, como dice usted si le gusta deberían de mantenerlos en privados, y no tratar de crear mas problema a una sociedad*” “*(...) Soberbio son ellos que se resiste a entender que Dios le creo hombre y no mujer .y pretende que la sociedad sea manipulado a su antojo, a su manera de pensar ¿discriminar? Porque no pensamos como ellos somos normales; porque no aceptamos los anormales*”.

Podemos considerar como espejo de este “tradicionalismo” la postura que toma el Municipio de esta Ciudad, declarando a Encarnación una Ciudad ProVida y ProFamilia, es al menos sugerente que esta proclamación coincida con el día internacional de la lucha contra la homofobia. Por otro lado, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC)¹¹ prohibió la difusión y utilización de materiales -tanto impresos como digitales- referentes a la teoría o "ideología" de género en las instituciones dependientes de esta cartera estatal.

Así también se pueden pesquisar comentarios que aluden a posturas conspiratorias de ciertos sectores y un supuesto plan LGBTIQ+, “*La ideología de genero respaldada por este tipo de compañías del infierno que busca disminuir la población mundial, superan varias veces en sus métodos, agenda y alcance global a las malditas y derrotadas ideologías de la*

¹¹ Véase resolución MEC: https://www.mec.gov.py/cms_v4/documentos/ver_documento/?titulo=29664-2017-RIERA1

Alemania nazi y la del socialismo más salvaje de Stalin. sus días comerciales en Paraguay están contados, marca kurepi de cuarta. Aprendan de las firmas serias (...) que no precisan recurrir a "idiotas estrategias de marketing" en apoyo a una minoría radicalizada, enferma y traumada".

Para concluir podemos ver la intromisión de sectores religiosos que marcan presencia y “sugieren” ciertas normativas en pos de las buenas costumbres y valores; la Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay nos alerta que la Conferencia Episcopal Paraguaya¹² publicó un comunicado el 16 de noviembre del 2016 instando al Parlamento a que “no incluya a las personas trans” y a “suprimir la palabra género” del proyecto de ley integral contra la violencia hacia las mujeres. Lamentablemente, esta sugerencia fue escuchada. No hace falta explayar más palabras para dar cuenta del tercer objetivo específico el cual acerca asintóticamente al objetivo general de la investigación: Comprender el efecto del poder heteronormativo en un sujeto transgénero en nuestro entramado cultural, en la ciudad de Encarnación, Paraguay.

Conclusiones

Se considera que el trayecto hasta aquí realizado es más bien un primer abordaje a una situación que en nuestro país es en muchas ocasiones ignorada, invisibilizada, silenciada y a veces perseguida. Se deduce que la única “posibilidad de ser” es aquella que responde a modelos socio-culturales impuestos; lo que queda por fuera de lo “esperado” -heteronormado- no es reconocido y constituye de alguna manera el “no ser”, lo “invivable”, seres abyectos, cuerpos impensables. Esta investigación no sólo se aventuró a ver, si no también se nombró y se dio palabra a la transgeneridad en Encarnación, Paraguay; nuestro objetivo general fue comprender el efecto del poder heteronormativo en una sujeto transgénero en nuestro entramado cultural. El desarrollo del trabajo llevó a reconocer que: para ser aceptado, reconocido, ser, se debe acatar lo heteronormado, y quien está por fuera de eso, en los márgenes, -lo trans- para acceder al reconocimiento realiza una serie de performances para “adecuarse” a eso “hetero”, intentar “asemejarse”. En la voz de la sujeto: “(...) *en la transexualidad, la aceptación depende muchísimo de que tan buena sea tu transición (...)*” Estas palabras refuerzan la idea de que lo “aceptado” o reconocido será aquello que se asemejen lo más posible a los cánones de la heteronormatividad, caso contrario -

¹² Véase comunicado de la CEP: <http://episcopal.org.py/news-item/comunicado-de-la-presidencia-de-la-cep/>

lamentablemente- la respuesta será el rechazo, la exclusión, la discriminación, la invisibilización.

Para finalizar recuperamos la propuesta de Butler quien nos invita a rescatar el sentido de la vulnerabilidad humana y asumir una responsabilidad colectiva por las vidas de los otros, para esto debemos cuestionar los marcos culturales, y abocarnos a la tarea de devolver lo humano allí donde no esperamos hallarlo, en su fragilidad y en el límite de su capacidad de tener algún sentido.

La reconstrucción de la transgeneridad en el entramado cultural a partir de la experiencia de una sujeto transgénero llevó a interrogantes acerca de la emergencia y la desaparición de lo humano en el límite de lo que se puede pensar, lo que se puede escuchar, lo que se puede ver, lo que se puede sentir. Habrá que considerar qué luchas aún nos quedan por librar y qué responsabilidad ética le compete a cada uno de nosotros respecto a cada sujeto que se encuentra en situación de precariedad.

Bibliografía

- Balza, I. (2009). Bioética de los cuerpos sexuados: transexualidad, intersexualidad y transgenerismo. *Isegoría*. (40), 245-258.
- Bianchi, P. D. (2009). Cuerpos travestis en los discursos ficcionales latinoamericanos. *Orbis Tertius*. 14 (15), 1-8.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- (1993). *Cuerpos que importan: los límites materiales y discursivos del "sexo"*. -2da ed. 3ra reimp. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- (2000). Imitación e insubordinación de género. *Revista de Occidente*. 235: 85-109.
- (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cabral, M. (2003): *Pensar la intersexualidad, hoy, en Sexualidades migrantes. Género y transgénero, Mafía* (comp), Buenos Aires, Feminaria, pp. 117-126.
- Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay (Codehupy). (2015). *Derechos Humanos Paraguay*. Asunción DDHH PY.
- Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay (Codehupy). (2016). *Derechos Humanos Paraguay*. Asunción DDHH PY.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

(1979) *La vida de los hombres infames*. Cap. 13. Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política. La plata. Ed. Altamira.

(1984) La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. *Concordia* 6

(1984) 96-116

(1984). *El sexo como moral*. *Le Nouvel Observateur*. Paris, Francia.

(1988). El sujeto y el poder. Bogotá: *Carpe Diem*.

Ludmer, J. (1999). *Las culturas de fin de siglo en América Latina*. Buenos Aires. Beatriz Viterbo.

Orellana, N. (2012) Entre poder y resistencia. Tras los rastros de la política en Foucault, *Revista Enfoques*, Vol. XI, N°17, p. 147-168.

Pisano, L. (2016). El Carnaval de los cuerpos. El desafío simbólico y político de transvestismo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, Suplemento 5, 719-726.

Links:

ABC Color Paraguay (2017) MEC prohíbe materiales sobre “ideología de género” Disponible en: <http://www.abc.com.py/nacionales/mec-prohibe-materiales-sobre-ideologia-de-genero-1639373.html>

Conferencia Episcopal Paraguaya (2016) Comunicado Disponible en:

<http://episcopal.org.py/news-item/comunicado-de-la-presidencia-de-la-cep/>

Hoy Paraguay (2013) Cartes: Me pego un tiro en las bolas si mi hijo quiere casarse con otro hombre. Disponible en: <http://www.hoy.com.py/politica/me-pego-un-tiro-en-las-bolas-si-mi-hijo-quiere-casarse-con-otro-hombre>

Más Encarnación (2016) La ciudad de Encarnación, fue declarada como la ciudad "Pro-Vida y Pro-Familia" Disponible en:

<http://www.masencarnacion.com/noticias/leer/encarnacin-declarada-como-ciudad-pro-vida-y-pro-familia--10973.html>

Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) (2017) Resolución Disponible en

https://www.mec.gov.py/cms_v4/documentos/ver_documento/?titulo=29664-2017-RIERA1

Última Hora (2017) Activista trans teme por su vida tras agresión. Disponible en:

<http://www.ultimahora.com/activista-trans-teme-su-vida-agresion-n1108315.html>

**CARACTERÍSTICAS DE LOS CASOS DE ABUSO SEXUAL INFANTIL Y
PERFIL DE LAS MADRES DE LAS VÍCTIMAS ATENDIDAS POR EL
MINISTERIO DE LA DEFENSA PÚBLICA DE ENCARNACIÓN, PARAGUAY**

Characteristics of child sexual abuse and profile of the mothers of victims assisted by
the Ministry of Public Defense in Encarnacion, Paraguay

Mariana Figueredo

Magíster en Psicóloga Clínica,
Especialista en Programación Neurolingüística,
Especialista en Metodología de la Investigación Social,
Especialista en Psicoterapia Cognitiva Conductual,
Psicóloga del Ministerio de la Defensa Pública de Encarnación,
Encargada de cátedra y docente extensionista,
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní,
Universidad Nacional de Itapúa,
Abog. Lorenzo Zacarías López 255 y Ruta 1
Encarnación, Paraguay
Teléfono: +595 985 260001
marianaf@gmail.com

Resumen

Los hechos de abuso sexual pueden llegar al Ministerio de la Defensa Pública derivados de otras instituciones o como una primera denuncia. Suelen ser los familiares quienes sospechan del hecho o recibieron la manifestación de la víctima, aunque en otros casos son revelados en las entrevistas y evaluaciones psicológicas cuando no se sospechaba del hecho. En todos los casos la participación de la madre en la denuncia tiene diversas peculiaridades y afecta de diferentes maneras al proceso. Se realizó una revisión de los casos de abuso sexual atendidos en el Ministerio de la Defensa Pública de Encarnación el período comprendido entre los años 2013 y 2016, buscando determinar las características del abuso sexual infantil y el perfil de las madres de las víctimas atendidas. Entre los resultados más resaltantes se encontró que la persona que ejerce el abuso es el padrastro en primer lugar en un 35% de los casos. El tipo de abuso que se da con más frecuencia es el manoseo, seguido de la violación. Se encontró que el 14,2% de los casos hubo embarazo a consecuencia del abuso, en 21,4% de los casos la víctima ha sufrido abuso por varias personas y el 17,8 % de los casos ha sufrido varios tipos de abuso sexual. En el 75% de los casos la madre no cree que el hecho haya ocurrido, no hizo la denuncia, no demuestra apoyo hacia la víctima y generalmente tiene una relación sentimental actual con el abusador.

Palabras clave: abuso sexual, tipos de abuso sexual, perfil de la madre de la víctima.

Abstract

Cases of sexual abuse can be derived to the Ministry of Public Defense by other institutions or arrive as a first complaints. The victims' relatives are often the ones that suspect about the cases or have been told about them by the victims, although in other cases, the fact is revealed during unrelated interviews and assessments carried out by the psychologists of the Ministry. In all of the cases, the mothers' roles are quite significant and affect the process in different ways. A revision of the cases assisted by the Ministry of Public Defense of Encarnacion, Paraguay from 2013 to 2016 was conducted, with the aim of determining the characteristics of child sexual abuse and the profile of the victims' mothers. Among the most remarkable results, it was found that in 35% of the cases, the abusers were the victims' stepfathers. The most frequent type of abuse registered was fondling, followed by rape. It was found that in 14.2% of the cases, the abuse had pregnancy of the victim as one of its consequences. In 21.4% of the cases, the victim manifested having been abused by several people and 17.8% of them registered different types of sexual abuse. In 75% of the registered cases, the mothers did not believe their children's testimonies, did not make a report, did not show support to the victim and were generally in a relationship with the abusers at the time when the assessments were carried out.

Keywords: child sexual abuse, types of sexual abuse, psychological profile of the victims' mothers

Introducción

Entre las situaciones que suceden en la infancia y adolescencia relacionadas con problemas psicológicos mayores como el Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) y comorbilidad con depresión y otros trastornos mentales, se encuentra la exposición a eventos traumáticos (Fletcher, 2009), (Kilpatrick, y otros, 2003), (Widom, DuMont, & Czaja, 2007). El TEPT se manifiesta en un rango de síntomas como re experimentación del incidente, evitación de los recuerdos del trauma y entumecimiento y/ o incremento del umbral de activación emocional o embotamiento psicológico que ocasiona un deterioro clínicamente significativo en el niño o el adolescente por al menos un mes (APA, 2014). Los principales eventos causantes de TEPT son el abuso físico o sexual, haber presenciado violencia, amenaza o muerte.

El abuso sexual se define como la implicación de niños en actividades sexuales, para satisfacer las necesidades de un adulto, siendo formas de abuso sexual con contacto físico (violación, manoseos) y sin contacto físico (propuestas verbales, exhibicionismo,

UNI HUMANITAS – Académica y de Investigación Año 6 N.º 1 (2018) – pág. 73-88
obligar a niños a ver actividades sexuales de adultos, pornografía, falsas alegaciones) (López, 1995). Según el Código Penal de Paraguay, se considera abuso sexual en niños a la realización de actos sexuales con un niño o su inducción a la realización de estos en sí mismo o a terceros (1997).

Se habla de abuso sexual cuando no existe violencia; agresión sexual cuando existe violencia, exhibicionismo cuando no existe contacto físico, explotación sexual cuando existe beneficio económico (Bernilerblau, 2017).

Según el grado de relación entre el autor del abuso y la víctima, se puede distinguir entre los abusos intrafamiliares (calificados de incestuosos) y los extrafamiliares (próximos a la víctima o desconocidos).

A nivel internacional, la violencia es un problema de salud pública en todo el mundo. En un Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños donde se investiga a fondo el fenómeno del maltrato infantil, menciona que en América Latina y el Caribe con una población de más de 190 millones de niños, es una de las regiones que posee los mayores índices de violencia, que afectan principalmente a mujeres, niños y niñas y se manifiesta principalmente a través del castigo físico como una forma de disciplina, el abuso sexual, el abandono y la explotación económica (OMS, 2006).

De acuerdo a la UNICEF, en Paraguay las tasas de abuso sexual se triplicaron en los últimos 5 años (2013), y debido a las consecuencias tan perjudiciales es imperioso que los niños y jóvenes reciban una adecuada evaluación y tratamiento.

En Paraguay hay una alta prevalencia de casos de abuso sexual (Paraguay.com, 2015). Las principales fuentes de información sobre el maltrato infantil son las denuncias en el Ministerio Público, comisarías, y datos de hospitales y servicios que atienden a niños y niñas. Sin embargo, las denuncias dan cuenta solo parcialmente de la realidad, y se considera que las cifras disponibles son sólo la punta del iceberg, lo que implica que el problema tiene una magnitud oculta a la que no es posible acceder solo por esta vía.

De acuerdo a experiencias propias y registros de instituciones¹, se puede afirmar que, en el Paraguay, se da la característica de la naturalización del abuso sexual, puesto que en muchos hechos confirmados se observa la negación del abuso, la negativa a

¹ Las experiencias propias refieren a casos atendidos en el Ministerio de la Defensa Pública (MDP) de Encarnación.

denunciar o la minimización del hecho. Esto es una peculiaridad que se da también en otros países latinos y lo confirman algunas investigaciones de Latinoamérica (Bringiotti, 1999).

En Paraguay cada día dos niñas por debajo de 14 años dan a luz, este dato preocupante denota la magnitud del abuso sexual como un flagelo que se encuentra invisibilizado.

Según datos del Ministerio de Salud Pública en el año 2014, 684 niñas entre 10 y 14 años y 20.009 adolescentes de entre 15 y 19 años dieron a luz en Paraguay, atendiendo que los embarazos en menores de 14 años son considerados como fruto de violaciones, estas cifras son consideradas alarmantes y constituyen una "tremenda vulneración" de los derechos humanos de las menores en el país.

A estos cerca de 700 partos de niñas en instituciones de salud, se suman los partos de niñas que no acuden a los hospitales, o los embarazos producto de abuso que terminan con un aborto. También hay que tener en cuenta que muchas niñas son abusadas sexualmente pero no quedan embarazadas. Estas cifras de partos infantiles son una pequeña muestra de las víctimas de este tipo de violencia.

Las tasas de abuso sexual en Paraguay son alarmantes. Según fuentes del Ministerio Público (2015) Se registraron 2380 denuncias entre el 2015 y el 2016, además 111 casos de trata de personas, 593 casos de pornografía y 53 casos de proxenetismo. Las cifras en niños y adolescentes ascienden a 421 casos en el 2015.

El Ministerio de Educación y Cultura ha reportado 277 casos de niñas y adolescentes embarazadas y matriculadas en centros educativos durante el año escolar 2015 (Ministerio de Educación y Cultura, 2015).

En Paraguay existe un Plan Nacional de erradicación del maltrato y abuso sexual hacia niños, niñas y adolescentes para la creación de redes de prevención y atención de los casos cuya aprobación se dio en el año 2008. Es así que desde el Estado y las organizaciones de la Sociedad Civil se han venido registrando avances en el abordaje de los casos de maltrato infantil a través de la instalación de varios programas.

Desde la Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia (SNNA) se instaló la línea telefónica gratuita Fono ayuda 147 para la atención de denuncias de violencia, en el 2015 se recibieron 14.131 llamadas de las cuales 10.662 correspondían a casos de niños y adolescentes (Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia, 2015).

Desde el año 2012 la SNNA a través del Programa de Atención Integral a Víctimas de Trata y Explotación Sexual lideran la campaña de sensibilización y difusión

en coordinación con diferentes instituciones y organizaciones de la sociedad civil. Y desde ese año, se utiliza la campaña del lazo verde como el color representativo en la lucha contra la violencia sexual de niñas, niños y adolescentes a nivel nacional, como una manera de sensibilizar a la ciudadanía sobre esta problemática, muchas veces invisibilizada.

En Paraguay también existe un Programa Nacional de prevención de la violencia dependiente del Ministerio de Salud que presentó en el año 2015 una serie de anuncios publicitarios en varios idiomas indígenas que buscan "desnaturalizar" el abuso sexual a niñas por debajo de 14 años y disminuir el embarazo adolescente. Los comerciales, que fueron traducidos a nueve idiomas de pueblos originarios y se divulgan a través de radio y televisión, pretenden que las menores reconozcan las situaciones de abuso sexual, de forma que puedan "identificar" cuando se trata de "un hecho punible", también insta a las personas afectadas a denunciar el hecho y a acudir al centro de salud más próximo para recibir tratamientos que previenen la transmisión de enfermedades sexuales.

Paraguay puso en marcha el 14 de mayo de 2015 la campaña "Respeta mis derechos". Con este programa se pretende incentivar las denuncias y contribuir en la prevención del abuso sexual contra menores, con el inicio de esta campaña se nombró a la fecha 14 de mayo como "Día nacional de lucha contra el abuso y explotación sexual de niñas, niños y adolescentes"

El diagnóstico del abuso sexual infantil es determinado por la credibilidad del testimonio y la existencia de indicadores comportamentales en la víctima y en menor medida por los indicadores físicos que van a estar asociados fundamentalmente a los casos en los que ha existido contacto físico y penetración.

Entre los indicadores físicos se pueden observar: Dificultad para andar y sentarse, ropa interior rasgada, manchada o ensangrentada, quejas de dolor o picor en la zona genital, contusiones o sangrado en los genitales externos, zona vaginal o anal, presencia enfermedad de transmisión sexual, cerviz o la vulva hinchados o rojos, semen en la boca, genitales o en la ropas, presencia de cuerpos extraños en uretra, vejiga, vagina o ano, embarazo (especialmente en la adolescencia), infecciones urinarias de repetición.

Los indicadores comportamentales deben valorarse no solo por la existencia del indicador en sí mismo, sino fundamentalmente en función de los cambios que la víctima presenta en su comportamiento sexual y no sexual.

Cuadro 1. Indicadores comportamentales más frecuentes en el abuso sexual infantil

Sexuales	
	Masturbación excesiva
Conductas sexuales	Interacción sexual con iguales agresiones sexuales hacia niños más pequeños
	Conductas sexuales con adultos seductivas, repetitivas
	Promiscuidad
Conocimientos sexuales	Temas como: penetración digital, erección, eyaculación, cunnilingus, felación o qué es lo que se siente durante la penetración
Afirmaciones sexuales	Claras e inapropiadas
No sexuales	
Desórdenes funcionales	Problemas del sueño, pesadillas, miedo a la oscuridad, somniloquia
	Enuresis y encopresis
	Desórdenes del apetito
	Estreñimiento sostenido y repetitivo dolor
Problemas emocionales afectivos	Depresión, ansiedad
	Retraimiento
	Fantasías excesivas
	Conductas agresivas
	Falta de control emocional
Problemas	Agresiones, fuga, conducta delictiva

conductuales

Uso de alcohol o drogas

Conducta autodestructiva, intentos de suicidio

Problemas en Retraso en el habla

el desarrollo

cognitivo Problemas de atención y concentración

Disminución del rendimiento académico

Retraimiento

Retraso en el crecimiento

Accidentes frecuentes

Psicomotricidad lenta o hiperactividad

Fuente: (Finkelhor, 2005)

El abuso sexual provoca consecuencias muy negativas, personas que han sido víctima de una violación se encuentran en un riesgo mayor de desarrollar TEPT que las que han sufrido otro delito (Yehuda, 1999).

Muchos niños, aunque no todos, que han sido maltratados sexualmente desarrollan dificultades importantes de la salud mental, relacionadas con el abuso sexual. Varios factores parecen influir en el grado y la gravedad de estos efectos del abuso sexual, como la edad del niño, la frecuencia y duración del abuso, la gravedad del abuso y la relación del niño con el autor (Arruabarrena, 2011). Los síntomas comunes incluyen temor, ansiedad y estado de ánimo abatido, que con frecuencia son el centro de las intervenciones.

Desde una perspectiva de desarrollo, se presentan problemas diferentes según los estadios evolutivos.

Según (Blythe & Orr, 1985) entre los niños muy pequeños, menores de tres años, es habitual observar irritabilidad, dificultades en el sueño, trastornos en la alimentación y alteraciones en el nivel de actividad junto con conductas agresivas o

regresivas, una comprensión precoz de la sexualidad y despliegue de actividad sexual inadecuada. Otros estudios refieren que probablemente los niños en edad preescolar presenten ansiedad, pesadillas y externalización, así como conductas sexuales inapropiadas (Kendall, 1994), (Trickett, Noll, Reiffman, & Putnam, 2001).

Es frecuente que los preescolares se vuelvan a orinar en la cama, se muestren hiperactivos, presenten alteraciones en el ritmo del sueño, manifiesten temores o fobias intensos, exhiban conductas compulsivas y padezcan trastornos en el aprendizaje, demuestren explícitamente evidencias de sexualización precoz, en algunos casos masturbación compulsiva, llegando en algunas ocasiones a utilizar objetos, muñecos, ropas o partes del cuerpo de otras personas, pueden introducirse elementos en los orificios vaginales y/o anales pudiendo provocarse lesiones. Puede observarse también una intensa ansiedad frente a la separación y conductas seductoras hacia adultos (Trickett, Noll, Reiffman, & Putnam, 2001).

En la adolescencia los indicadores de abuso sexual implican conductas riesgosas tanto para la víctima como para los demás, se pueden observar conductas autolesivas o suicidas como una forma de castigo, adicciones y conductas delictivas. Pueden haber incurrido en promiscuidad sexual incluso incursionando en la prostitución. Se puede dar la fuga del hogar en un intento de poner corte a la situación (Intebi, 2013).

En varios estudios se puede visibilizar las problemáticas. Como en un estudio se encontró que el 61% de las mujeres que ejercían la prostitución en las calles habían sido abusadas sexualmente en la infancia. Dos tercios de estas mujeres habían sido victimizadas por sus padres biológicos, sus padrastros o sus padres adoptivos. El 96% de las prostitutas admitió haberse fugado del hogar antes de prostituirse (Silbert, 1984). Existe también el llamado síndrome de acomodación al abuso sexual infantil ha sido descrito Summit (1983), a partir de estudios clínicos de un amplio número de niños y padres en situaciones comprobadas de abuso sexual. Hace referencia a una secuencia de comportamientos que se puede observar en niños victimizados. Menciona y analiza cinco patrones conductuales diferenciados que aparecen en el siguiente orden: 1) el secreto, 2) la desprotección, 3) el atrapamiento y la acomodación, 4) la revelación tardía, conflictiva y poco convincente y 5) la retractación. Los dos primeros son requisitos indispensables para que suceda el abuso, mientras que los tres restantes constituyen su consecuencia.

Metodología

Diseño

La investigación es de tipo documental, llevando a cabo la selección y análisis de los informes psicológicos disponibles en las oficinas de psicología del Ministerio de la Defensa Pública de Encarnación, Paraguay.

Población

Es la constituida por las víctimas de abuso sexual que acudieron al Ministerio de la Defensa Pública de la Ciudad de Encarnación entre los años 2013 y 2016.

Muestra

Se tomaron el 100% de los casos de abuso sexual desde el año 2013 al 2016.

Contexto

El Ministerio de la Defensa Pública es una institución que ejerce la defensa de sus usuarios, vigilando la efectiva aplicación del debido proceso, en el ámbito de su competencia. Es reconocida por el fácil acceso a la justicia para los sectores más vulnerables de la sociedad, contribuyendo a la protección de los derechos humanos. En el fuero de la niñez y adolescencia los defensores públicos asumen la defensa y garantizan el cumplimiento de los derechos de los menores.

Los hechos de abuso sexual llegan derivados de otras instituciones como CODENIS, juzgados o escuelas, generalmente son derivados para que se tomen medidas de protección del menor. En otras situaciones constituyen la primera denuncia realizada. Generalmente suelen ser los familiares quienes sospechan el hecho o recibieron la manifestación de la víctima y acuden al Ministerio de la defensa Pública para denunciar y en otros casos vienen a solicitar otras gestiones como prestación de alimentos, relacionamiento, convivencia u otros y los abusos son revelados en las entrevistas y evaluaciones psicológicas cuando no se sospechaba el hecho.

Procedimiento

Se procedió a la selección de los documentos para su revisión y se establecieron las siguientes variables: 1. Persona que abusa. 2 Periodo de desarrollo de la víctima cuando ocurrió el hecho. 3. Develación del abuso inmediata o tardía. 4. Abuso único o sistemático. 5. Tipo de abuso que se da con más frecuencia. 6. Presencia o no de embarazo a consecuencia del abuso. 7. Convivencia de la víctima cuando ocurrió el hecho. 8. Perfil de las madres de las víctimas. 9. Secuelas del abuso sexual.

Resultados*Tabla 2. Resultados de la investigación documental*

VARIABLES	HALLAZGOS	PORCENTAJES
Persona que abusa	Padrastro	35%
	Otro familiar (tío, hermano, etc)	25%
	Padre biológico	17,8%
	Desconocido	14,2%
	Conocido, no familiar (vecino, amigo de la familia, etc)	8%
Período del desarrollo de la víctima cuando ocurrió el hecho	0-6 años	18%
	7-12 años	32%
	Adolescencia	50%
Develación del abuso	Inmediata	32%
	Tardía	68%
Abuso único o sistemático	Único	46,4%
	Sistemático	53,6%
Tipos de abuso	Manoseo	44,3%
	Violación	23%
	Intento de violación	6,6%
	Otros (propuestas verbales, exhibicionismo, etc.)	5,3%
	Explotación sexual	3%
	Varios tipos	17,8

Presencia de embarazo a consecuencia del abuso	Sí	14,2%
	No	85,8%
Convivencia de la víctima cuando ocurrió el hecho	Con la madre	50%
Perfil de las madres de las víctimas	Hizo la denuncia al momento	25%
	No hizo la denuncia al momento	75%

Fuente: Elaboración propia

Tal como es posible observar en la Tabla 1, en cuanto a las características del abuso sexual se describen los siguientes hallazgos: El abuso lo comete en mayor número de casos el padrastro con un 35%, seguido por otro familiar (tío, hermano) 25%, el padre biológico en 17,8 % de los casos, es cometido por un desconocido en un 14,2% y lo ejerce un no familiar conocido (vecino, amigo de la familia) en un 8%. Constituyendo en el 77,8 % abuso sexual intrafamiliar.

Asimismo, el periodo en que se da el abuso es 18% en la primera infancia, 32% entre la segunda y tercera infancia y un 50% en la adolescencia. En el 46,4% de los casos el abuso ha sido reciente y en el 53,6 % el primer abuso ha sido hace varios años, esto denota que la mayoría de los casos se trata de abuso sexual sistemático donde se produce el síndrome de acomodación al abuso sexual y el mismo es develado de forma tardía generalmente luego de un conflicto familiar o en el periodo de la adolescencia. En muchos otros casos la denuncia nunca se realizó y fue ocultada por la familia, en especial por la madre. En el 50% de los casos la víctima vivía con la madre en el momento del abuso

El tipo de abuso que se da con más frecuencia es el manoseo, seguido de la violación, otros tipos encontrados fueron los intentos de violación, propuestas verbales, exhibicionismo, el proxenetismo y la explotación sexual.

En el 14,2% de los casos hubo embarazo a consecuencia del abuso, en 21,4 % de los casos la víctima ha sufrido abuso por varias personas en diferentes edades y el 17,8 % de los casos ha sufrido varios tipos de abuso sexual durante en un periodo de tiempo, En el 53,6 % de los casos el abuso intrafamiliar duró varios años y en la mayoría el abusador pasó del manoseo a la violación.

En el 75% de los casos la madre no creyó que el hecho haya ocurrido y no apoyó a su hija. Generalmente este tipo de perfil corresponde a madres que mantenían una relación sentimental con abusador cuando ocurrió el hecho. Se visualizó que las madres

en general presentaban conflictos con sus hijas adolescentes, alegaban que ellas “tienen malas conductas, no quieren seguir la disciplina de la casa, quieren ser promiscuas e inventan el hecho para salir de la casa”. Generalmente estas madres no realizaron la denuncia. Otros motivos por los que no realizaron la denuncia fueron por ser los abusadores familiares muy cercanos como hermanos, hijos, sobrinos.

En los abusos sexuales de niñas pequeñas se encontraron madres alcohólicas y con graves negligencias en el cuidado.

Se encontraron algunos casos de madres que explotaron sexualmente a sus hijas, sobre quienes pesa un proceso penal por el hecho.

Se evidenció que en muchos casos la madre y/o otros familiares con quienes la víctima convivía, hacían presiones para retractarse, ejercían otros tipos de maltrato, padecían trastornos psicológicos y/o adicciones.

En algunos casos luego de los primeros abordajes en el Ministerio de la Defensa Pública, la madre accedió a acompañar a su hija en los procesos judiciales y se comprometió al acompañamiento terapéutico, mientras otras no accedieron a entrevistas, se reusaron a acompañar a su hija, se rehusaron a hacer terapia psicológica, siguieron en convivencia con el abusador, convirtiéndose en una situación muy desfavorable para la recuperación psicológica de las víctimas.

Ante estas situaciones, las defensoras de la niñez se abocan a petitionar al juzgado medidas de protección para la víctima, estas medidas, muchas veces implica como primera acción la exclusión del hogar del abusador. En algunos casos la derivación de la denuncia a la fiscalía por negligencias al deber de cuidado de la madre o a quien ejerce el maltrato. Solicita además al Juzgado la ubicación de la víctima con la familia ampliada, familia acogedora o una institución de abrigo el tratamiento psicológico del grupo familiar. Generalmente las medidas de tratamiento psicológico al grupo familiar no son coercitivas por lo tanto muchas veces no fueron cumplidas.

En cuanto a las secuelas del abuso sexual infantil identificadas se observaron en niños y niñas diagnósticos e indicadores de estrés postraumático, depresión, ansiedad, conductas disruptivas y problemas escolares. En adolescente se observaron síntomas muy graves como indicadores de estrés postraumático, depresión con ideación suicida y/o síntomas psicóticos, automutilación, adicciones y en la mayoría de los casos se sugirió tratamiento psicológico y evaluación psiquiátrica de urgencia. En la mayoría de los casos la desintegración familiar, y la falta de apoyo de la madre se vio como el principal disparador de depresión.

En muchos casos la derivación se veía agravada cuando no se contaba con familiares aptos para la tutela provisoria para los cuidados urgentes.

Otra situación visualizada fue la problemática regional por la falta de familias acogedoras y además de centro de atención especializados para adolescente con problemas disruptivos, adicciones y conductas suicidas.

Conclusión

El objetivo del presente estudio fue describir las características de los casos de abuso sexual atendidos en el Ministerio de Defensa Pública entre 2013 y 2016, así como el perfil de las madres de las víctimas.

La investigación documental realizada arrojó como resultados más significativos que la persona que ejerce el abuso es el padrastro en primer lugar en un 35% de los casos. El tipo de abuso que se da con más frecuencia es el manoseo, seguido de la violación. Se encontró que el 14,2% de los casos hubo embarazo a consecuencia del abuso, en 21,4% de los casos la víctima ha sufrido abuso por varias personas y el 17,8 % de los casos ha sufrido varios tipos de abuso sexual. En el 75% de los casos la madre no cree que el hecho haya ocurrido, no hizo la denuncia, no demuestra apoyo hacia la víctima y generalmente tiene una relación sentimental actual con abusador.

A la luz de los datos obtenidos, es posible afirmar que el abuso sexual en niños y adolescentes es una problemática compleja que deja profundas secuelas en quienes lo padecen. Al abordar los casos de abuso sexual, es sumamente importante que la víctima cuente con una red de apoyo familiar capaz de contener y acompañar su proceso de rehabilitación; sin embargo, la realidad de una gran cantidad de los casos es que los abusos son perpetrados y encubiertos dentro del mismo entorno familiar. Por esta razón, se hace necesario afianzar programas educativos para que niños y adolescentes sean capaces de reconocer los comportamientos permitidos y no permitidos y de manifestar lo que están experimentando a adultos capaces de protegerlos y realizar las denuncias correspondientes.

Igualmente, importante es concienciar y educar a la ciudadanía, y muy especialmente a la comunidad educativa, para que sean capaces de reconocer los indicadores de abuso sexual infantil y saber a qué instancias acudir en caso de tener sospechas de que un niño/a o adolescente ha sido abusado.

Se da también la necesidad de contar con un mejor sistema de atención y acompañamiento de las víctimas en los procesos judiciales Además de contar en las instituciones de atención a víctimas con programas de tratamientos psicológico basados

en la evidencia científica para el abuso sexual. Estas intervenciones principalmente enfocadas en el Trauma que posibilitarán además evitar la revictimización, preparando a las víctimas para enfrentar las distintas etapas de un proceso investigativo.

En cuanto a las madres que ejercen un daño psicológico a las víctimas con su retirada de atención o la negación del hecho se sugiere tomar las medidas judiciales pertinentes contra ellas. Gracias a los avances de la psicología infantil hoy en día se cuenta con tratamiento eficaces dirigido solo al niño o adolescente quien podrá hacer una reestructuración cognitiva y adquirir recursos para enfrentar su realidad.

Referencias

- APA. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ta ed.). Washington D. C.: American Psychological Association.
- APA. (2014). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Arruabarrena, M. I. (2011). Maltrato Psicológico a los Niños, Niñas y Adolescentes en la Familia: Definición y Valoración de su Gravedad. *Psychosocial Intervention*, 20(1).
- Baguena, M. J. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para el estrés postraumático. *Psicothema*, 13(3), 479-492.
- Barudy, J. (2000). Violencia agresiva y violencia ideológica en la fenomenología humana. En O. Vilches, *Violencia en la cultura: riesgos y estrategias de intervención* (págs. 11-29). Santiago: Ediciones Sociedad Chilena de Psicología Clínica.
- Beck, A. (2009). *BDI-II Inventario de Depresión de Beck* (2da ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Bernilerblau, V. (2017). *Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes: Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos*. Buenos Aires: UNICEF.
- Blythe, M. J., & Orr, D. O. (1985). Childhood sexual abuse: guidelines for evaluation. *Indiana Medicine*, 11-18.
- Bringiotti, M. I. (1999). *Maltrato Infantil. Factores de riesgo para el maltrato físico en la población infantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Child Welfare Information Gateway. (2012). *Trauma-focused cognitive behavioral therapy for children affected by sexual abuse or trauma*. U.S. Department of health and Human Services, Children's Bureau: Washington D.C.
- Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (1998). Interventions for sexually abused children: initial treatment outcome findings. *Child Maltreatment, 3*, 17-26.
- Cohen, J. A., Deblinger, E., & Mannarino, A. P. (2004). A multisite, randomized controlled trial for children with sexual abuse-related PTSD symptoms. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 43*, 393-402.
- Cohen, J. A., Kelleher, K., & Mannarino, A. P. (2008). Identifying, treating and referring traumatized children: the role of pediatric providers. *Archives of pediatric and adolescent medicine, 162*, 447-452.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2006). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2012). *Trauma-focused CBT for children and adolescents: treatment applications*. New York: Guilford Press.
- Cohen, J. A., Mannarino, A., & Knudsen, K. (2005). Treating sexually abused children: 1 year follow-up of a randomized controlled trial. *Child Abuse & Neglect, 135*-145.
- Congreso de la Nación Paraguaya. (1997). Código Penal del Paraguay - Ley N° 1160/97.
- Dirección General de Comunicación y Prensa de la Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia. (2016). *Día Nacional de lucha contra el abuso y la explotación sexual en niñas, niños y adolescentes*. Obtenido de Sitio web de la Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia:
[http://www.sna.gov.py/archivos/documentos\(Lazo%20Verde%20campa%20B1a%202016_6qu07aw5.pdf](http://www.sna.gov.py/archivos/documentos(Lazo%20Verde%20campa%20B1a%202016_6qu07aw5.pdf)
- Finkelhor, D. (2005). *Abuso sexual al menor. Causas, consecuencias y tratamiento*. Mexico: Pax Mexico.
- Finkelhor, D. (2005). *Abuso sexual al menor. Causas, consecuencias y tratamiento*. México: Pax México.
- Fletcher, J. M. (2009). Childhood mistreatment and adolescent and young adult depression. *Social Science & Medicine, 68*, 799-866.
- Intebi, I. V. (2013). *Abuso sexual infantil en las mejores familias*. Buenos Aires: Granica.

- Kendall, P. C. (1994). Treating anxiety disorders in children: results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 100-110.
- Kilpatrick, D. G., Ruggiero, K. J., Acierno, R., Saunders, B. E., Resnick, H. S., & Best, C. L. (2003). Violence and risk of PTSD, major depression, substance abuse/dependence, and comorbidity: Results from the national survey for adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 692-700.
- López, F. (1995). *La prevención e los abusos sexuales y la educación sexual*. Salamanca: Amorrortu.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2015). *Estudio exploratorio sobre maltrato escolar en Paraguay*. Asunción.
- OMS. (2006). *Informe Mundial sobre la Violencia contra los niños y niñas*. OMS.
- Paraguay.com. (26 de mayo de 2015). *421 niños abusados en 2015*. Obtenido de Paraguay.com: <http://www.paraguay.com/nacionales/400-ninos-abusados-en-2015-128572>
- Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia. (2015). *Seguimiento al Estudio de las Naciones Unidas sobre Violencia contra Niños, Niñas y Adolescentes - Datos del Paraguay*. Asunción. Obtenido de www.unicef.org/paraguay/spanish/py_hoja_datos_violencia_abr11.pdf
- Silbert, M. (1984). Treatment of Prostitution Victims of Sexual Abuse. En I. Stuart, & J. Greer, *Victims of Sexual Aggression*. Van Nostrand Reinhold.
- Trickett, P. K., Noll, J. G., Reiffman, A., & Putnam, F. W. (2001). Variants of intrafamilial sexual abuse experience: Implications for long term development. *Journal of Development and Psychopathology, 13*, 1001-1019.
- UNICEF. (2010). *Recomendaciones del Comité de los Derechos del niño a Paraguay*. Asunción.
- UNICEF. (2011). *Estudio sobre maltrato infantil en el ámbito familiar - Paraguay*. Asunción.
- Widom, C. S., DuMont, K., & Czaja, S. J. (2007). A prospective investigation of major depressive disorder and comorbidity in abused and neglected children grown up. *Arch Gen Psychiatry, 64*(1), 49-56.
- Yehuda, R. (1999). Biological factors associated with susceptibility to posttraumatic stress disorder. *Can J Psychiatry, 44*, 317-326.

Normas y Condiciones para publicar en UNIHUMANITAS
(Aprobadas por Res. CD 20/14 de fecha 24 de junio de 2014)

UNIHUMANITAS es una publicación académica y periódica anual, editada por la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación, Paraguay. Se publica en formato impreso y electrónico, de distribución gratuita. La Misión de la Revista es la difusión de los trabajos académicos y de investigación que se constituyen en aportes a la discusión de problemas educativos, sociales y lingüísticos del ámbito nacional, regional e internacional. La Visión de la Revista apunta a desarrollarse como un foro plural que posibilita la divulgación de los temas, disciplinas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivados en el campo de la investigación educativa, lingüística y de las ciencias sociales.

Incluye secciones temáticas, cuyas contribuciones se solicitan por convocatorias abiertas, que son dictaminadas y seleccionadas por el pleno del Consejo Editorial valorando su relevancia. Permanentemente mantiene un espacio para investigaciones recientes de cualquier tema educativo, social y/o lingüístico.

Puede consultarse, en acceso abierto, en la página de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní o a través de la Página de la Universidad Nacional de Itapúa (www.uni.edu.py/humanidades).

Sobre materiales que recibe UNIHUMANITAS:

Se reciben para su publicación materiales originales e inéditos. Los autores, al enviar su trabajo, deberán manifestar que es original y que no ha sido postulado en otra publicación.

Se buscará que tengan un interés que rebase los límites de una institución o programa particular. No se aceptarán artículos de género periodístico o comentarios generales. Estos géneros ya son publicados a través de la HUMANITAS-La Revista. Todos los tipos de colaboración seguirán el doble proceso de evaluación estipulado por el Consejo Editorial.

Las colaboraciones que se envíen podrán ser:

- **Artículos de investigación empírica** con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio;
- **Intervenciones educativas y sistematización de experiencias**, cuya finalidad es la transformación o innovación educativa y que incluyan referencias a otras experiencias y debate conceptual;
- **Estudios de tipo evaluativo o diagnóstico** que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora (estudios nacionales, regionales) o que valoren resultados de diferentes estudios;
- **Revisiones**, estados de arte o estados de conocimiento sobre un tema.
- **Aportes de discusión**, reseñas temáticas, metodológicas y de libros.
- **Ensayos** relacionados a los ejes propuestos,

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación. El Consejo Editorial no está obligado a publicar todos los artículos recepcionados; serán registrados en una base de datos para su posterior publicación.

En caso de que un artículo no cumpla con los requisitos de publicación, atente contra la ética profesional, o se detecte un posible conflicto de intereses, el Consejo Editorial podrá rechazar en forma justificada.

Sobre el proceso de dictaminación

Los trabajos se someten a dos etapas de dictaminación: a) una primera lectura por parte del Consejo Editorial con el objeto de verificar si cubre los requisitos del perfil de la revista y b) en caso de ser aceptado, es este organismo quien propone dos dictaminadores externos especialistas en el tema a quienes será enviado.

En todo el proceso se conservará el anonimato de árbitros y autores y la adscripción de los primeros será distinta a la del autor, sin identificar a los dictaminadores, se envían al autor los dictámenes recibidos con el objeto de contribuir al mejoramiento de las contribuciones.

El resultado del dictamen podrá ser:

- Aceptado sin modificaciones o con modificaciones menores
- Condicionado a una revisión y nueva presentación
- Rechazado

En caso de discrepancia entre aceptado y rechazado, el texto será enviado a un tercer árbitro cuya decisión definirá su estatus de publicación, en este caso, se enviarán al

UNIHUMANITAS – Académica y de Investigación Año 6 N. ° 1 (2018) – pág.89-93
autor, junto con la carta de decisión respecto a la contribución presentada, los dos dictámenes que la revista consideró para la decisión.

El dictamen final es inapelable. El lapso máximo para dar un dictamen será de tres meses a partir de la fecha en que se reciba el artículo.

Sobre cesión de derechos

El(los) autor(es) concede(n) la autorización para que su material sea difundido en UNIHUMANITAS por medios magnéticos y electrónicos. Los derechos patrimoniales de los artículos publicados son cedidos al Comité Editorial, tras la aceptación académica y editorial del original para que éste se publique y distribuya tanto en versión impresa como electrónica; asimismo, el(los) autor(es) conserva(n) sus derechos morales conforme lo establece la ley. La carta de cesión de derechos será remitida por correo electrónico a humanitas.uni.py@gmail.com.

Todos sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

Sobre los autores

Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.

Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación. Se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.

El autor principal recibirá gratuitamente un ejemplar de la revista.

Declaratoria de conflicto de intereses

- Autores individuales: los autores son responsables de revelar las relaciones personales y financieras que pudieran sesgar su trabajo.
- Apoyo a los proyectos: los autores deben describir y mencionar, en su caso, el papel del patrocinador del estudio.
- Árbitros: los evaluadores o miembros del Consejo Editorial que participen en el proceso editorial deben dar a conocer cualquier conflicto de intereses que pudiera sesgar sus opiniones sobre el informe. En dicho caso, deberán comunicarlo a la revista de inmediato y excusarse de participar en el juicio de pares si consideran que es lo apropiado.

Presentación de los originales

Los trabajos deberán enviarse por correo electrónico a: **investigacionhuma@gmail.com**. Se acusará recibo al autor de los originales en el plazo de treinta días hábiles desde la recepción. El Consejo de Redacción resolverá sobre su publicación en un plazo máximo de seis meses.

Se procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación. Su revisión será por medio de arbitraje ciego por pares y, a la vista del mismo, el Consejo de Redacción decidirá si procede o no su publicación, notificándose a los autores.

Extensión de los textos

Los artículos de investigación, intervenciones educativas y sistematización de experiencias, estudios de tipo evaluativo o diagnóstico y revisiones tendrán una extensión máxima de 15 (quince) páginas tamaño A4, incluyendo gráficas, cuadros y bibliografía. Los trabajos deberán estar escritos con fuente Times New Roman, tamaño 12 y a 1,5 entre líneas. Sangría de primera línea (1,25) en cada párrafo y espacio de un renglón entre cada párrafo.

- La cantidad de gráficas, imágenes, cuadros, figuras no podrá exceder a 5 (cinco).
- Los aportes de discusión, reseñas temáticas, metodológicas y de libros tendrán una extensión máxima de 3 (tres) páginas en tamaño A4.
- Los documentos deberán enviarse en Microsoft Word (con extensión .doc)

La primera página deberá incluir:

- **Título del trabajo**, de preferencia breve, que refiera claramente el contenido.
- **Autor/es**, indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos (firma de autor).
- **Institución y departamento de adscripción laboral**. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su formación.
- **Dirección postal institucional**, incluyendo país.
- **Teléfono**.
- **Dirección de correo electrónico**.
- **Breve currículum del autor principal**

El artículo comprenderá un Resumen/Abstract en castellano e inglés, no mayor de 300 palabras, así como hasta 5 (cinco) Palabras clave/Key Words; Introducción, Material y Metodología, Resultados, Discusión, Conclusión, Referencias Bibliográfica, las cuales se detallarán al final del texto, siguiendo las normativas de la American Psychological Association (APA) vigentes.

A los autores paraguayos se les solicitará además la producción en guaraní del: “Ñemombyky” y “Ñe’ëtekotevëtéva”.

Los cuadros y las gráficas deberán presentarse en el mismo archivo. Cuando el trabajo sea aceptado, el equipo de redacción podrá solicitar a los autores algunos elementos gráficos por separado o bien los datos numéricos de las gráficas.

Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas.

Los editores se reservan el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzguen pertinentes.

Al enviar sus trabajos los autores aceptan estas instrucciones, así como las normas editoriales de UNIHUMANITAS.

**Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní
Universidad Nacional de Itapúa(UNI)
Abg. Lorenzo Zacarías N° 255. Barrio Ka'aguy Rory
Tel. (595)71-207454
humanitas.uni.edu.py@gmail.com
investigacionhuma@uni.edu.py**